



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

NAYARA VITURINO DOS SANTOS

**ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA REGULAR**

CAMPINA GRANDE - PB

2012

NAYARA VITURINO DOS SANTOS

**ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA REGULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial para a obtenção do título de
licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Ms. Teresa Cristina
Vasconcelos

Campina Grande - PB

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

S596e Santos, Nayara Viturino dos.
Ensino e aprendizagem na perspectiva da inclusão de
alunos com deficiência visual na escola regular
[manuscrito] / Nayara Viturino dos Santos. – 2012.
65 f. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2012.

“Orientação: Profa. Ma. Teresa Cristina Vasconcelos,
Departamento de Educação”.

1. Inclusão social. 2. Inclusão escolar. 3. Deficiência
visual. 4. Ensino-aprendizagem. I. Título.


21. CDD 302.14

NAYARA VITURINO DOS SANTOS

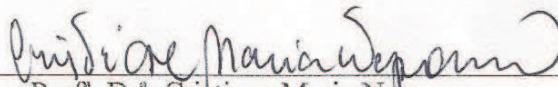
**ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO
DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA REGULAR**

Aprovado em: 27 / 06 / 2012

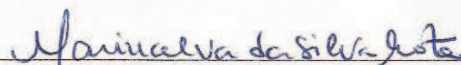
BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Ms. Teresa Cristina Vasconcelos
(ORIENTADORA – UEPB)



Prof^a. Dr^a. Cristiane Maria Nepomuceno
(EXAMINADORA – UEPB)



Prof^a. Ms. Marinalva da Silva Mota
(EXAMINADORA – UEPB)

À minha mãe e à minha avó, pelo apoio, compreensão e por todos os esforços durante esta jornada, para que este e tantos outros trabalhos fossem concretizados.

AGRADECIMENTOS

A Deus, presença viva, fonte inspiradora que ilumina e dá força nos momentos de dificuldades.

À minha mãe e à minha avó, que sempre lutaram para meu sucesso acadêmico e profissional, sem medir esforços.

Aos meus amigos e irmãos da comunidade de Santa Cruz, que me ajudaram a superar os momentos de desânimo.

Às minhas queridas amigas Josicleide, Ligiane e Elisabeth, que incansavelmente escutaram minhas angústias e me consolaram.

Às pessoas com deficiência visual que fizeram e às que fazem parte do meu convívio, motivo primordial para realização deste trabalho.

À minha turma (2008.2), pelo companheirismo e união.

Aos professores: Graça Ferreira, Jaqueline, Cristiane, Sanchez, Angelina, Patrícia, Margareth, Marinalva, Glória, Lenilda e Socorro Arruda, que deixaram marcas positivas e significativas.

Por fim, agradeço à minha querida orientadora Teresa Cristina Vasconcelos, pela paciência, dedicação e compromisso com o meu trabalho, sendo, em muitos momentos, AMIGA e MÃE.

Se meus olhos não me deixam obter informações sobre homens e eventos, sobre ideias e doutrinas, terei de encontrar uma outra forma.[...] Pois somente o cego pode tocar as palavras.

(Louis Braille)

RESUMO

A Constituição Federal do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional asseguram que a educação é direito de todos e garantem a inclusão social dos grupos minoritários da população. Dentre estes grupos enfoca-se, neste trabalho, o que é constituído pelas pessoas com deficiência visual (PcDV), para as quais um grande desafio é a implementação de medidas visando à adequação das instituições escolares às suas necessidades. Essas adequações se referem tanto à estrutura física, como às questões metodológicas em sala de aula que demandam capacitação profissional para atender às especificidades dos estudantes com deficiência visual. Nesta perspectiva, realizou-se uma pesquisa participante cujo objetivo foi analisar situações de ensino e de aprendizagem na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência visual na escola regular. O *locus da pesquisa* foi uma escola da rede estadual de educação, localizada no bairro da Liberdade - Campina Grande-PB. A metodologia utilizada para a coleta de dados contou com entrevistas semiestruturadas e registros (de observação e de participação) em diário de campo. Para fundamentação e análise dos dados, contamos com o aporte teórico de Libâneo (1994), Vasconcellos (2007 e 2010), Sá, Campos e Silva (2007), Luckesi (1996), Melchior (2003), Onofre e Souza (2008), dentre outros. Os sujeitos da pesquisa foram a professora e 5 estudantes com deficiência visual, de uma turma do 4º ano. A análise dos dados, com abordagem qualitativa, levou a considerar que a sala de aula, dita inclusiva, ainda não atende às especificidades inerentes aos estudantes com deficiência visual, uma vez que não dispõe de recursos, nem de profissionais com domínio dos conhecimentos necessários para elaborar e desenvolverem atividades com a adequada metodologia, a fim de proporcionar aprendizagem significativa e garantir a tão propalada inclusão.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Deficiência visual. Inclusão.

ABSTRACT

In the Brazilian's Constitution and the Law of Guidelines and Bases of National Education guarantee that the education is everyone's right and ensure the social inclusion of groups of people who are minority, including people with visual impairment (PcDV), in which this work focuses, and the inadequacy of educational institutions to their needs. In this view, a search was made in order to analyze situations of teaching and learning in the context of inclusion of students with visual impairment in school. The methodology used for data collection included semi-structured interviews and records (observation and participation) in a field diary. For reasons and data analysis, we rely on the theoretical basis of Libâneo (1994), Vasconcellos (2007 and 2010), Sa, Campos and Silva (2007), Luckesi (1996), Melchior (2003), Onofre and Souza (2008), among others. The study subjects were the teacher with five students with visual impairments. Data analysis with a qualitative approach, the usual classroom does not meet the specific essential to students who have visual disabilities, because it does not have the resources or professionals with domain in knowledge required to prepare and develop activities with adequate methodology and consequently affecting the significant learning to ensure inclusion.

Keywords: Learning. Education. Visual impairment.. Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Prancheta e reglete.....	26
Figura 02 – Punção.....	26
Figura 03 – Máquina de escrever.....	26
Figura 04 – Impressora Braille.....	26
Figura 05 – Soroban.....	33
Figura 06 – Lupa manual.....	34

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	13
1.1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	13
1.2 DEFICIÊNCIA VISUAL: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	15
1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	17
CAPÍTULO 2	
DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	24
2.1 CEGUEIRA E BAIXA VISÃO.....	24
2.2 O SISTEMA BRAILLE	25
2.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TDICs	26
CAPÍTULO 3	
A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	29
3.1 O PLANEJAMENTO.....	29
3.2 AS ADEQUAÇÕES METODOLÓGICAS	31
3.3 AVALIAÇÃO	35
CAPÍTULO 4	
PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	39
4.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA	39
4.2 O CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	40
4.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	42
CAPÍTULO 5	
ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	45
5.1 FALAM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	45
5.2 FALA A PROFESSORA	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICES	62
ANEXOS	65

INTRODUÇÃO

A ausência de conhecimento sobre o potencial das pessoas com deficiência perpetuou-se por um longo período da história da humanidade, resultando em sentimentos e atitudes de rejeição, ignorância e intolerância para com estas pessoas. Ao serem concebidas como doentes, as pessoas com deficiência eram excluídas do convívio social, sendo encaminhadas para as instituições especiais, as quais lhes ofereciam assistência educacional e social. Após a publicação da Declaração de Salamanca (1994), desencadeou-se uma série de deliberações políticas que geraram o crescimento de estudos, eventos e publicações no que diz respeito à inclusão escolar de pessoas com deficiência. Atualmente, leis, decretos, programas educacionais regulamentam a oferta de educação para as pessoas com deficiência, preferencialmente nos sistemas regulares de ensino.

Por conviver com pessoas deficientes visuais há muitos anos e participar de atividades numa instituição especializada para o atendimento a essas pessoas, surgiu necessidade de ver como se daria o seu processo educacional no ensino regular. Isto porque, naquela instituição, acompanhávamos um processo educativo no qual alunos e professores conseguiam, juntos, trilhar um caminho rumo aos objetivos que traçavam e obtinham sucesso nessa trajetória.

Sendo assim, elaboramos esta monografia com o objetivo geral de analisar situações de ensino e de aprendizagem na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência visual na escola regular. Para tanto, tomamos como objetivos específicos: examinar planos de aulas e instrumentos avaliativos em vista das especificidades dos alunos com deficiência visual; verificar, *in loco*, a adequação metodológica às suas necessidades; e identificar os critérios adotados para avaliar a sua aprendizagem.

Desse modo, este trabalho busca responder a seguinte questão de pesquisa: Até que ponto a inserção de alunos com deficiência visual na escola regular lhes possibilita uma aprendizagem significativa? Optamos pela abordagem qualitativa no tratamento da questão por acreditarmos que esta é compatível ao nosso objeto de estudo. Como aporte teórico, destacamos alguns autores que subsidiaram nosso trabalho: Libâneo (1994), Vasconcellos (2007 e 2010), Sá, Campos e Silva (2007), Luckesi (1996), Melchior (2003), Onofre e Souza (2008), dentre outros.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram 5 alunos com deficiência visual, sendo 3 cegos e 2 com baixa visão, além da sua professora. O *lócus* foi uma sala de aula (4º ano) de uma escola da rede estadual de ensino, localizada no bairro da Liberdade – Campina Grande-PB.

Os instrumentos para a coleta de dados constaram de entrevista semiestruturada e Diário de Campo.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro, contextualizamos a história da educação das pessoas com deficiência, mostrando seus aspectos marcantes, desde a Idade Média até a atualidade; fizemos uma retrospectiva histórica da educação das pessoas com deficiência visual, desde a primeira instituição de ensino para cegos criada em Paris, até a atual sede do Instituto dos Cegos de Campina Grande, escola especializada que atende os sujeitos de nossa pesquisa; além desses aspectos históricos, tratamos, também, das Políticas Públicas para a inclusão educacional das Pessoas com Deficiência, uma vez que a educação inclusiva se consolida por meio de leis e outros documentos oficiais.

No segundo capítulo, expomos conceitos e implicações pedagógicas acerca da deficiência visual. Inicialmente, conceituamos a cegueira e baixa visão, mostrando a diferença existente entre ambas e, logo após, tratamos do sistema braille e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para as pessoas com deficiência visual.

No terceiro capítulo, tecemos considerações sobre a construção do projeto de ensino e aprendizagem, enfocando o planejamento, as adequações metodológicas (flexibilizações) a avaliação.

O quarto capítulo, apresentamos o percurso metodológico, definindo a abordagem, o campo e os sujeitos da pesquisa, bem como os instrumentos de coleta dos dados.

O capítulo cinco constitui-se da análise dos dados. Apresentamos e analisamos o depoimento dos alunos com deficiência visual e a fala da professora acerca do processo de aprendizagem desses estudantes. Analisamos, também, as dificuldades enfrentadas pela docente no cotidiano da sala de aula regular, onde há alunos com deficiência visual.

Por fim, fazemos algumas considerações acerca da temática abordada.

A relevância deste trabalho reside na possibilidade de se desvelar dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência visual na escola regular, e contribuir com o alerta de que se faz necessário adotar instrumentos que venham a auxiliar estes estudantes, além de subsidiar professores.



CAPÍTULO I

1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

1.1 Contextualizando a educação das pessoas com deficiência

Na trajetória da história das Pessoas com Deficiência (PcD) a estrutura das sociedades sempre impossibilitou-as de interagir socialmente, privando-as de se sentirem partícipes de sua vida/história. Na Idade Antiga (Esparta), as crianças com deficiência eram jogadas nas montanhas, enquanto em Roma eram largadas nos rios (MAZZOTA, 2001, p.12). Fato este que se perpetuou por muitos anos. Na Idade Média,

Nos países europeus, os ditos deficientes eram associados à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria, eram então perseguidos e mortos, pois faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Então, deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo, sacrificados (CARDOSO, 2003.p.16).

Percebemos que desde a aurora dos tempos, na chamada fase da exclusão, marcada pela ausência total de qualquer tipo de inserção social, as PcD, por serem vulnerabilizadas, suas limitações eram por vezes atribuídas a castigos ou maldições divinas. No mundo Ocidental, no século XVI, ocorre um fato marcante: as decisões acerca da deficiência se desvinculam da igreja se tornando objeto da medicina. Então, a deficiência passa a ser vista como uma patologia, e cada caso passa a ser estudado na sua especificidade.

No século XVII, foram criadas na Europa as primeiras instituições voltadas às pessoas com deficiência, no entanto todas elas foram instituídas numa perspectiva assistencialista visando amparar a pessoa com deficiência retirando-as das ruas das grandes cidades, uma vez que entre essas pessoas eram crescentes o número de mendigos.

Com a prevalência das práticas de exclusão executadas pela sociedade, pelo Estado e, até mesmo, pela família, no final do século XVIII e início do século XIX, “se inicia, nos países escandinavos e na América do Norte o período da institucionalização especializada das pessoas com deficiência [...]” (SASSAKI, 1997, p.112).

Foi nesse cenário que surgiram as escolas especiais e os centros de reabilitação, todas advindas da iniciativa de voluntários, pois, conforme o autor supracitado nessa conjuntura, “a sociedade começou a admitir que pessoas deficientes poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento profissional” (SASSAKI, 1997, p. 90). A partir da criação das referidas instituições, a rede educacional ficou com dois subsistemas funcionando de maneira paralela: a educação comum e a educação especial, tendo início, então, o que passou a ser chamado de período de **Segregação**. Essa denominação se deve ao fato de as PcD começarem

a receber certo tipo de atendimento na área da educação, entretanto, em espaços físicos separados, ou seja, dentro de muros institucionais que ainda as isolavam dos ditos “normais”. Com a criação dessas instituições especializadas, a princípio seu objetivo era amparar e prestar assistência a essas pessoas.

Todavia, na segunda metade do século XX, esse modelo começou a ser questionado, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, uma vez que seus resultados foram de quase total exclusão social e educacional das PcD. Segundo Carlo (2001, p.11), baseando-se especialmente na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky:

A busca da compreensão do desenvolvimento de sujeitos deficientes deve ser orientada, não para déficits, mas, sobretudo, para suas possibilidades ou “pontos fortes”, os quais devem ser consolidados e ampliados, dependendo da qualidade de suas relações sociais.

Nesse sentido, a própria sociedade obrigou-se a buscar orientação para a elaboração de políticas e leis, bem como a criação de programas e serviços voltados ao atendimento das necessidades de pessoas com deficiência.

Diante de tal contexto, na década de 60, intensificaram-se os movimentos sociais que buscavam mostrar à sociedade os prejuízos da segregação e da marginalização dessas pessoas.

Posteriormente, na década de 70, teve início a fase da **Integração** escolar a qual levantou a bandeira para que o alunado com deficiência fosse integrado no sistema de ensino comum. Apesar de ter se configurado como um avanço, a prática da integração não deu conta de proporcionar a esses alunos sua verdadeira participação na comunidade escolar, uma vez que a inserção dos mesmos não ocorreu em salas regulares, mas em classes especiais, criadas à parte, dentro das instituições educacionais de ensino comum.

Sasaki (1997, p.112) diz que o surgimento dessas classes especiais “aconteceu não por motivos humanitários e sim para garantir que as crianças deficientes não interferissem no ensino ou não absorvessem as energias do professor [...]”. A integração não “cobrou”, portanto, modificações da escola, fazendo com que ela permanecesse de “braços cruzados”, sem iniciativas de adaptações às necessidades dos alunos.

As primeiras discussões sobre Inclusão tiveram início ainda na década de 60, com os movimentos *anti-segregacionistas*. No entanto, é somente a partir dos anos 80 que essas discussões se intensificam e tem início, na prática, a fase da **Inclusão**. O que motivou tais discussões foi o fato de as Nações Unidas terem declarado 1981 o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Nessa época se falou pela primeira vez em equiparação de oportunidades para tais pessoas. No Brasil,

o processo de fato tem início a partir da criação da Corde (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), em 1986 que passou a promover ações que pudessem garantir o ingresso e permanência dos alunos com deficiência na escola (SILVA, 2011. p.239).

Nesse sentido, o sistema educacional sugerido pela proposta de inclusão exige que a escola se adapte às necessidades dos alunos e não que os alunos se adaptem ao modelo da escola, ou seja, para ele a inclusão exige rupturas.

Assim, a educação inclusiva está fundamentada na concepção de direitos humanos e de cidadania, visualizando os valores da igualdade e da diferença como algo inseparável.

1.2 Deficiência visual: aspectos históricos

A primeira instituição para alunos com deficiência visual surgiu na metade do século XVIII, precisamente no ano de 1784, em Paris, voltada exclusivamente para crianças cegas em regime de internato. Esta escola foi fundada por Valentim Haiuy, que posteriormente foi transformada no Instituto dos Jovens Cegos de Paris. Nessa instituição os cegos utilizavam caracteres em alto relevo o que, embora apresentasse alguns aspectos positivos, era ineficiente, porque permitia apenas a adaptação e a leitura de pequenos textos, o que lhes impossibilitava o acesso à escrita.

Posteriormente, a instituição recebeu a visita de Charles Barbier, o qual proporcionou aos professores um “processo de escrita codificada que representava os trinta e seis sons básicos da língua francesa” (MAZZOTTA, 2001, p. 35), que era utilizado por oficiais do exército em ações realizadas à noite.

Nessa mesma escola, tempos depois, ingressou o jovem francês Louis Braille, que perdeu a visão aos três anos de idade, após ser ferido com instrumentos cortantes na oficina de seu pai. Músico e professor de francês dotado de grande pendor à educação e à cultura, Louis Braille conseguiu estudar graças ao sistema especial de escrita para cegos inventado por Charles Barbier. Ao tomar conhecimento desse código, Louis Braille aperfeiçoou criando um sistema de leitura e escrita tátil para cegos, através de seis pontos em relevo que foi publicado definitivamente em 1829, sendo utilizado mundialmente até os dias atuais.

O atendimento às pessoas com deficiência no Brasil teve início no século XIX, na época do Brasil Império. Em 12 de setembro de 1854, pelo decreto 1.428 foi criado pelo imperador D. Pedro II o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, marco inicial da educação das pessoas com deficiência no Brasil.

Esta instituição foi inaugurada solenemente no dia 17 de setembro do mesmo ano na presença do imperador, da imperatriz e de todo o Ministério. Esse foi o primeiro passo concreto no Brasil para garantir aos cegos o direito à cidadania, sendo essa instituição a única destinada à educação de Pessoas com Deficiência Visual até o ano de 1926. No propósito de alcançar objetivos, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi paulatinamente derrubando preconceitos e fez ver que a educação das PcDV não era utopia.

Com o aumento do número de alunos matriculados na instituição, foi idealizado e construído o prédio atual, que passou a ser utilizado a partir de 1890, após a primeira etapa da construção. Em 1891, o instituto recebeu o nome que tem hoje: Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao seu terceiro diretor.

No ano de 1937 foi fechado para a conclusão da segunda e última etapa de construção do prédio, reabrindo em 1944. No mês de setembro de 1945 criou seu curso ginásial, que veio a ser equiparado ao do Colégio Pedro II em junho de 1946, o que proporcionou o ingresso de PcDV nas escolas secundárias e nas universidades.

Atualmente, o IBC vê seus objetivos redirecionados e redimensionados, sendo um Centro de Referência em nível nacional para questões concernentes à deficiência visual. Possui uma escola, capacita profissionais da área, presta acessoria a escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas, reabilita pessoas que perderam a visão, produz impressos em Braille, inclusive publicações científicas.

A partir do ano 1926 surgiram outras instituições, como o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte e, em São Paulo, o Instituto para Cegos Padre Chico e o Instituto de Educação Caetano de Campos.

A história da educação de pessoas com deficiência visual teve como marco, no ano de 1946, a criação da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, atualmente conhecida como Fundação Dorina Nowill para Cegos, cujo objetivo é editar e divulgar livros impressos em Braille, a fim de que pessoas cegas tenham acesso à leitura.

No Estado da Paraíba, a organização de atividades em benefício das PcDV foi uma iniciativa particular da senhora Adalgisa Duarte da Cunha, que idealizou e fundou em maio de 1944, o Instituto dos Cegos da Paraíba. Trata-se de uma entidade filantrópica, particular e autônoma, que tem como objetivos oferecer educação, reabilitação e a defesa dos direitos das PcDV.

Na década de 50 foi fundado em Campina Grande, no Estado da Paraíba o Instituto de Proteção aos Cegos de Campina Grande (IPC), tendo como idealizador o advogado e professor José da Mata Bonfim (em memória). A primeira sede da instituição funcionava

precariedade em espaço locado, situado no bairro da Prata. Em 1969 o Instituto ganha o terreno no bairro do Catolé e inicia a construção de sua sede, onde funciona até hoje. Nesse mesmo ano, a entidade modificou sua denominação para Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste.

Na década de 90 uma crise gerada por falta de recursos marcou a história do Instituto o que resultou no seu fechamento por um período de 8 anos. Em 2002, um grupo de pessoas cegas, apoiadas por diversos segmentos da sociedade civil, organizou um amplo movimento que culminou na reabertura da entidade, na ampliação das atividades, e no resgate de pessoas cegas ou com baixa visão provenientes de todo o compartimento da Borborema.

Atualmente, a instituição oferece inúmeros serviços de apoio às PcDV. Dentre eles destacamos: Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, atividades da vida diária (AVD), reabilitação, desporto (natação, judô, futebol, goalball), aulas de música e de informática, acompanhamento psicológico e oftalmológico. Seu objetivo principal é de proporcionar o bem-estar, uma vida digna e reintegrar as PcDV, no intuito de cumprir com as políticas que asseguram sua inserção na sociedade.

A meta atual da instituição é tornar-se um centro de atendimento educacional especializado, a fim de que, uma vez reconhecida como tal pelos órgãos competentes, venha a receber incentivos governamentais visando cumprir seu papel previsto pela atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

1.3 Políticas públicas para a inclusão educacional das pessoas com deficiência

No Brasil, as Políticas Públicas com vistas a assegurar os direitos das Pessoas com Deficiência tiveram início a partir da promulgação da Constituição de 1988, que garante a escola para todos e coloca como princípio para a educação o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Essa constituição (Art. 208, parágrafo III) garante o “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na escola regular de ensino”. Esse atendimento é normatizado pela Lei Federal nº. 7.853/89, que por sua vez considera crime punível de 1 a 4 anos para os dirigentes dos estabelecimentos públicos ou privados que optarem por suspender as matrículas de alunos com deficiência (BRASIL, 1988).

A lei N.º 7.853, de 24 de outubro de 1989 - que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses

coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências - no que tange à educação, no Art. 8º, define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um aluno por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa. Essa lei contém, também, importantes deliberações no que diz respeito à acessibilidade das PcD.

No ano de 1990 foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Participaram educadores de diversos países, sendo nessa ocasião aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que garante a qualidade da aprendizagem de todos os alunos desde o ambiente escolar até as práticas pedagógicas.

Neste mesmo ano foi criado, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que assegura o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo o ensino fundamental obrigatório e gratuito, exigindo o respeito dos educadores para com esses alunos.

Um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais das PcD é a Declaração de Salamanca (1994). O documento não possui efeitos de lei, mas proclama as escolas regulares inclusivas como meio mais eficaz de combater a discriminação e afirma que também devem receber atendimento especializado as crianças excluídas da escola por motivos como trabalho infantil e abuso sexual. As que têm deficiências graves devem ser aceitas no mesmo ambiente de ensino onde são atendidas as demais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 - LDB estabelece novas propostas para a educação da pessoa com deficiência. Para os efeitos desta Lei, no Capítulo V, artigos 58 e 59, entende-se por educação especial,

a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais, [...] para quem são asseguradas, dentre outras ações: A adoção de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Todavia, este processo inclusivo desencadeado entre o final do século XX e início do século XXI se deu paulatinamente na medida em que uma série de paradigmas foi substituída

na tentativa de suscitar uma legislação capaz de favorecer a inclusão. Apesar desses avanços, uma parte significativa da sociedade ainda não despertou a consciência para as potencialidades das pessoas com algum tipo de deficiência.

Em 2001, foram implantadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB), que conceituaram as classes comuns e sala de recursos, esclarecendo o papel de cada uma numa instituição de ensino regular.

- Classes comuns: serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais.
- Sala de recursos: serviço de natureza pedagógica conduzido por professor especializado, que suplementa e complementa atendimentos educacionais realizados em classes comuns na rede regular de ensino. Esse serviço, realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista atendimento.

Podemos observar nos trechos supracitados, que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estão em consonância com a lei de Diretrizes e Bases, quando se reporta aos recursos utilizados nestes ambientes, oferecendo apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem e àqueles com deficiência.

Outro documento que contempla a inclusão de alunos com deficiência na escola regular é a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, tendo como finalidade,

(...) assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Nesta perspectiva, esse documento (Nacional) vem confirmar as políticas de âmbito internacional já citado, bem como, assegurar a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular, possibilitando-lhes a permanência nestes espaços, desde a realização de matrículas, espaço físico adequado, a uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva fica notório o direito das PcD na educação comum, fator que inclui diversas mudanças no contexto educacional.

No ano de 2008, o Brasil tornou-se signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cujo objetivo é de “promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade” (ONU, 2006). Este documento possui efeito de lei, com valor de emenda constitucional, que reconhece a potencialidade da PcD, razão pela qual assegura sua real autonomia e protagonismo na sociedade, bem como um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, capacitando professores para atuarem junto às PcD. Portanto, devem ser tomadas medidas apropriadas, como:

- Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
- Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda; e
- Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Atualmente, a referida Convenção tornou-se documento norteador que impulsiona as PcD a participarem de movimentos na luta por seus direitos, tendo como fatores preponderantes o respeito pela sua dignidade e as possibilidades que lhes devem ser oferecidas.

No mesmo ano em que o Brasil tornou-se signatário da Convenção o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, promulgou o decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, com a finalidade de ampliar a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Neste sentido, os objetivos propostos pelo decreto são:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008).

No propósito de intensificar as ações em favor da inclusão social das PcD, a presidente Dilma Rousseff instituiu o Programa Viver Sem Limites o qual consiste em ações articuladas por diversos ministérios visando construir uma sociedade acessível, cumprindo assim os

princípios estabelecidos pela já mencionada Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

No que diz respeito à educação, o Decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu artigo 2º estabelece que, “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Para tanto devem ser tomadas dentre outras as seguintes medidas:

- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

A eliminação de barreiras visando à promoção de sistemas educacionais inclusivos consta nas agendas governamentais em âmbito local e internacional. Neste sentido, a UNESCO tem produzido materiais no propósito de ajudar os países a formular políticas e práticas de apoio à inclusão.

O World Report on Disability (Relatório Mundial Sobre a Deficiência), elaborado pela Organização Mundial de Saúde em 2011, traduzido e lançado no Brasil em 2012, constitui a mais recente e mais abrangente publicação acerca da inclusão “plena” das PcD. Ao se referir à educação dessas pessoas o relatório (2012, p. 225) afirma que “Políticas educacionais claras sobre educação de crianças com deficiência são essenciais para o desenvolvimento de sistemas educacionais mais igualitários.”

Estas políticas emergem também no projeto de lei do novo Plano Nacional de Educação, PL 8.035/10 que, na meta 4 expressa: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”.

Diante de todo um complexo de proteção legal e documentos que subsidiam a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, constatam-se os inúmeros mecanismos que buscam regulamentar os direitos na educação das PcD e dar cumprimento ao que é estabelecido, desde a Constituição Federal até o Relatório Mundial sobre a deficiência, fundamentando-se no pressuposto de que as PcD estão aptas a atuarem na sociedade.

Como vimos no decorrer deste capítulo foram muitos e significativos os avanços obtidos pelas PcD ao longo da história. Muitos dos seus objetivos já foram alcançados, e atualmente elas próprias lutam para exercer uma participação ativa na vida em sociedade.

Entretanto, apesar dos inúmeros e significativos avanços obtidos a partir da LDB 9.394/96, constata-se a possibilidade de retrocesso no processo de inclusão escolar das PcD uma vez que, embora seja crescente o número de matrícula destes estudantes na escola regular, o último decreto governamental assegura a continuidade desse atendimento em instituições especializadas.

De acordo com Glat (2010, p. 14),

existem os que consideram mais adequado os estudantes com deficiência freqüentarem apenas escolas especiais enquanto as instituições regulares não estiveram preparadas para atender às suas particularidades. E também há defensores das classes regulares como o melhor local para que eles aprendam os conteúdos curriculares e convivam com os demais alunos.

Esperamos, contudo, que em meio a este emaranhado de contradições sejam ouvidas e respeitadas as necessidades das PcD; que sejam elas próprias protagonistas na construção do processo ensino e aprendizagem, a fim de que possam conquistar com êxito um espaço no mercado de trabalho e desempenhar com autonomia seu papel na sociedade.



CAPÍTULO II

2 DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

2.1 Cegueira e baixa visão

Partindo do conceito de deficiência visual de acordo com as definições médicas, esta é classificada como cegueira e baixa visão. São consideradas cegas as pessoas que apresentam “acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com melhor correção óptica [...]”. No que diz respeito à baixa visão, conceitua-se pela “acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica” (LIMA, NASSIF e FELIPPE, 2007, p. 5).

Por outro lado, numa perspectiva educacional a deficiência visual está atrelada a perda total ou parcial, que pode ser congênita ou adquirida, constituindo-se em dois grupos:

A cegueira - perda total ou resíduo mínimo de visão que leva a pessoa a necessitar do sistema Braille como meio de leitura e escrita (LIMA, NASSIF e FELIPPE, 2007, p. 5). É considerado cego aquele que apresenta desde ausência total de visão até a percepção luminosa.

Baixa visão ou visão subnormal - comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão possuem resíduos visuais em grau que lhes permite ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais (LIMA, NASSIF e FELIPPE, 2007, p. 5).

Estes conceitos revelam que a visão ocupa uma posição proeminente com relação aos outros sentidos, permitindo a percepção e integração de formas, contornos, tamanhos, cores e imagens que estruturam a composição de uma imagem ou de um ambiente, ou seja, ela é o elo que integra os outros sentidos.

No que diz respeito às reais implicações da baixa visão ou da cegueira, uma das maiores dificuldades que as pessoas com deficiência visual encontram talvez seja a falta de compreensão por parte da sociedade. Como consequência dessa falta de conhecimento acerca da temática, não raro, encontramos crianças com baixa visão tratadas como cegas ou ainda identificadas como deficientes intelectuais, e que não têm qualquer estímulo para utilizar resquícios de sua visão de maneira adequada, impedindo assim de desenvolver suas potencialidades.

A potencialidade intelectual das PcDV não sofre nenhuma alteração, o que pode ocorrer a nível funcional é uma redução, ocasionada pela ausência ou inadequação de estímulos, de experiências que sejam capazes de oferecer ao indivíduo uma melhor desenvoltura no âmbito educacional (BRASIL, 2008). Para tanto, diversas foram às formas

encontradas a fim de que as PcDV pudessem obter êxito no contexto educacional, dentre elas o Sistema Braille o qual trataremos a seguir.

2.2 O Sistema Braille

O Sistema Braille é um “Código Universal de Leitura Tátil e Escrita usado por pessoas cegas” (CAMPBELL, 2009, p. 111), criado por Louis Braille. É constituído por 64 sinais em relevo cuja combinação representa as letras do alfabeto, os números, as vogais acentuadas, a pontuação, as notas musicais, os símbolos matemáticos e outros sinais gráficos.

Baseia-se em uma matriz ou símbolo gerador, a cela Braille, constituída por seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais, com três pontos à esquerda (pontos 1, 2 e 3) e três à direita (4,5 e 6), ordenados de cima para baixo. A disposição dos pontos na cela gera uma variedade de configurações específicas para representar o alfabeto e a grafia Braille aplicada a todas as áreas do conhecimento (DOMINGUES, 2010, p. 48).

Para tanto, a escrita em relevo e a leitura tátil baseiam-se em componentes específicos no que diz respeito ao movimento das mãos, mudança de linha, adequação da postura e manuseio do papel. Esse processo requer o desenvolvimento de habilidades do tato que envolvem conceitos espaciais e numéricos, sensibilidade, destreza motora, dentre outros aspectos. Estes conhecimentos prévios facilitam a identificação da posição dos pontos na cela, o reconhecimento de sinais específicos e a configuração dos pontos que constituem as séries ordenadas do alfabeto braille.

Sendo assim, o Sistema Braille possibilita o contato direto com a grafia das palavras, a interação do leitor com o texto e contribui para a compreensão e para o uso correto das letras, dos acentos e da pontuação. Nesta perspectiva,

O Sistema Braille deve ser introduzido em situações cotidianas, mesmo que a criança não saiba decifrar este código, para que ela aprenda a comunicar e possa se beneficiar da linguagem, da diversidade de jogos e de exercícios táteis o mais cedo possível” (DOMINGUES, 2010 p.50).

Pode-se, por exemplo, construir jogos e brincadeiras com bolinhas, caroços, botões e objetos que lembrem os caracteres braille.

Para a escrita braille faz-se necessário a utilização da reglete com um punção (os quais equivalem ao lápis e ao caderno utilizados na escola por crianças videntes). A reglete é uma régua de plástico, madeira ou metal, constituída por um conjunto de celas vazadas, dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana. O punção é um instrumento de madeira ou plástico, com ponta metálica, utilizado para perfuração dos pontos na cela braille. Este

processo deve ser realizado da direita para esquerda para produzir a escrita em relevo. Enquanto que a leitura é realizada da esquerda para direita, para isso faz-se necessário que a folha onde foi escrita seja virada para o lado dos pontos em relevo.

Figura 1- Prancheta com reglete



Figura 2- Punção



Outra forma utilizada para escrita braille é através da máquina, composta por seis teclas básicas correspondentes aos pontos da cela braille. Além da máquina existem as imprensas e ou impressoras que produzem livros, semelhantes às máquinas especiais de datilografia sendo, porém, elétricas. Essas máquinas permitem a escrita do braille em matrizes de metal. Essa escrita é feita dos dois lados da matriz, permitindo a impressão braille nas duas faces do papel.

Figura 3- Máquina de escrever



Figura 4- Impressora braille



2.3 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDCIs

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) são importantes no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual, pelo fato de proporcionar autonomia na realização de atividades escolares e no acesso a informações.

Para o uso das TDICs com pessoas que tenham baixa visão, é importante que o ambiente seja organizado de maneira acessível. Sempre que possível deve ser utilizada luz natural, considerando o melhor ângulo de visão. A organização do ambiente deve propiciar conforto para o uso dos equipamentos e levar em conta o tipo de atividade desenvolvida. A ampliação dos textos e de imagens a serem visualizados deve ser definida de forma a manter o controle do campo visual de acordo com a necessidade pessoal. Assim como é importante aproximar objetos cujos detalhes precisem ser percebidos por estas pessoas.

Para tanto muitos são os recursos utilizados atualmente pelas PcDV. Destacaremos, a seguir, os mais conhecidos e difundidos no Brasil.

O SISTEMA DOSVOX - Ambiente específico com interfaces adaptativas que oferece programas próprios como editor de texto, leitor de documentos, recurso para impressão e formatação de textos em tinta e em braille. Contém jogos didáticos e jogos para fruição, calculadora vocal, programas sonoros para acesso à internet, como correio eletrônico, acesso a homepages, telnet, FTP e Chat, além de um ampliador de telas e um leitor simplificado de telas para Windows.

VIRTUAL VISION- É um software brasileiro desenvolvido pela Micropower, em São Paulo, concebido para operar com os utilitários e as ferramentas do ambiente Windows. Permite a utilização dos aplicativos do Office, navegação pela internet, uso de programas de comunicação, como Skype e MSN, emuladores de terminais, aplicativos de desenvolvimento e processos.

JAWS- Software desenvolvido nos Estados Unidos e mundialmente conhecido como leitor de tela mais completo e avançado. Possui ampla gama de recursos e ferramentas com tradução para diversos idiomas. Permite operar no ambiente Windows e em seus aplicativos, utilizar programas, editar documentos, ler páginas Web (DOMINGUES, 2010, p. 23).

Portanto, com os avanços das NTICS as PcDV têm obtido progresso no que diz respeito ao acesso autônomo a diversos ambientes virtuais que anteriormente só eram oferecidos a pessoas videntes. Contudo, cabe destacar que o acesso à informática, por parte das pessoas cegas, também ocasionou desinteresse pela leitura e escrita braille, uma vez que as NTICS dispensam o contato direto com os recursos utilizados para tal.



CAPÍTULO III

3 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

3.1 O planejamento

O ato de planejar faz parte da história do ser humano desde os seus primórdios. Num sentido amplo, planejar é uma reflexão que o indivíduo faz antes de realizar uma tarefa, examinando as reais condições em que se encontra, definindo o objetivo que pretende alcançar e pensando nas formas de atingi-lo. Vasconcellos (2010, p.79) amplia este conceito ao afirmar que planejar não é “apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou”.

No sistema educacional o planejamento tem sido objeto de discussões quanto à sua eficácia. Isso ocorre devido a muitas situações presenciadas no cotidiano escolar, visto que objetivos educacionais propostos nos currículos apresentam-se desconectados da realidade social e grande parte dos conteúdos trabalhados não são definidos pelos professores. Desse modo, desvinculado da realidade, o planejamento caracteriza-se como uma ação mecânica, distanciando o professor de uma prática transformadora.

No meio escolar, quando se faz referência a planejamento do ensino, a ideia que passa é aquela que identifica o processo através do qual são definidos os objetivos, o conteúdo programático, os procedimentos de ensino, os recursos didáticos, a sistemática de avaliação da aprendizagem, bem como a bibliografia básica a ser consultada no decorrer de um curso, série ou disciplina de estudo. Com efeito, este é o padrão de planejamento adotado pela grande maioria dos professores e, em nome da eficiência do ensino, disseminado em sua dimensão técnica (VEIGA, 1991, p.42).

Esse padrão de planejamento, obedecendo a um ritual burocrático, e seguido por muitos professores com o único objetivo de atender a uma exigência normativa, é feito isoladamente, sem comprometer-se com as transformações do meio. Além disso, também chama atenção a resistência a mudanças por parte de professores que não se envolvem verdadeiramente numa prática educativa em prol da aprendizagem do aluno. Neste sentido, Vasconcellos (2010, p.17) analisa que “a percepção que têm muitos professores é a de que a tarefa educativa é impossível de ser prevista ou mesmo realizada”.

No intuito de desmistificar tais atitudes o professor deve encarar a atuação pedagógica com uma intencionalidade transformadora, a fim de contribuir na formação de cidadãos participativos, responsáveis e éticos. Com essa visão, o planejamento deixa de ser mero instrumento mecânico e ultrapassado, realizado como simples tarefa de organizar um documento técnico e passa a ser um momento de reflexão crítica.

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem nesse processo de ensino) (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Assim, voltado para a concretude da vida dos sujeitos participantes do processo de ensino e de aprendizagem, o planejamento ocorre de maneira proveitosa, proporcionando atividades que desenvolvem o pensar crítico dos educandos e dos educadores sobre o contexto. Quando o planejamento é direcionado para uma ação pedagógica reflexiva e crítica sobre os conteúdos e as técnicas usadas na sala de aula, é possível que essa ação seja transformadora, possibilitando ao educador enfrentar as situações na sua prática com maior segurança e organização.

Entendemos e ressaltamos que o planejamento deve ser um instrumento que permita ao educador um trabalho mais organizado, com mais qualidade e segurança. Contudo, não implica dizer que tem que ser seguido como algo pronto, acabado e sem possibilidade de alteração. Se assim fosse, ele perderia uma de suas mais importantes características: a flexibilidade.

Diante do exposto, o planejamento só terá sentido se o professor estiver convicto de que quer se colocar como sujeito do seu fazer pedagógico, numa perspectiva de mudança, buscando capacitar-se para tal empreitada. Nessa direção, Vasconcellos (2010, p.39) alerta que,

Para resgatar o lugar do planejamento na prática escolar, há um elemento fulcral que é o professor se colocar como sujeito do processo educativo. Quem age por condicionamento, não carece de planejamento, pois alguém já planejou por ele; seres alienados “não precisam planejar”! Muito sinteticamente, podemos dizer que o indivíduo está na condição de sujeito de transformação quanto a uma prática, quando em relação a ela há um querer (estar resolvido a fazer alguma coisa) e um poder (capacidade de realizar algo).

Portanto, ao tomar o seu Projeto de Curso e os seus Planos de Aulas como guias que norteiam o seu trabalho, o professor demonstra não só que é organizado, mas, acima de tudo, que reflete sobre as necessidades (suas e de seus alunos) e os problemas postos pelo cotidiano escolar. Esta atitude o move a buscar formas de mediação entre os seus alunos e os objetos de estudo, no sentido de que haja verdadeira apropriação destes por parte daqueles. Nesse intuito, ele estrutura os conteúdos articulando teoria e prática num processo permanente de construção de sentidos, o que faz com que os alunos aprendam e gostem da forma como estão aprendendo.

3.2 As adequações metodológicas (flexibilização)

Perceber o potencial de cada aluno e ensinar de modo que a classe inteira aprenda é um desafio contínuo e muito difícil para os professores. Para vencer esse desafio, além de estudar muito, é necessário saber ser flexível. Durante o planejamento de aulas buscar novas formas de ensinar, tarefa muito importante e que se torna imprescindível quando há na classe alunos com deficiência. As principais flexibilizações referem-se aos quatro aspectos destacados abaixo:

ESPAÇO - Adaptação do ambiente escolar para permitir que todos tenham acesso às dependências da escola. Isso inclui rampas e elevadores, mas não só. Entram aí também o reordenamento da sala de aula, por exemplo, e a identificação de materiais em braille para que um cego possa se locomover e encontrar o que procura com autonomia.

TEMPO - Determinação de um período maior para que crianças e jovens possam retomar conteúdos, realizar tarefas mais complexas, entregar trabalhos e realizar provas. Um surdo pode precisar disso nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, quando tiver de redigir um texto.

CONTEÚDO - Adequação do programa previsto no currículo ou no planejamento de cada aula com o objetivo de garantir que estudantes com deficiência aprendam bem parte da matéria, em lugar de se dispersar por enfrentar desafios acima de suas possibilidades. Uma criança com síndrome de Down que não consegue fazer cálculos mais complexos sobre juros, por exemplo, tem condições de aprender a calcular o troco numa compra.

RECURSOS - Busca de materiais didáticos ou de outras estratégias para ensinar determinados conteúdos, facilitando a aprendizagem.

Na incorporação dessas flexibilizações na prática, percebe-se que uma vem sempre acompanhada de outra. Ao mesmo tempo em que um professor estende o período determinado para um trabalho, oferece um material alternativo a quem precisa.

Os alunos com deficiência visual necessitam utilizar os sentidos remanescentes (audição, tato, olfato, paladar) para apreender os objetos de estudo. Dentre eles, os sentidos auditivo e tátil são importantes canais de interação, comunicação e conhecimento do meio. No que diz respeito às informações táteis, estas não são fornecidas apenas pela mão, mas por toda a pele; a vibração e apreensão são meios também importantes para se obter informação.

Quanto à audição, ela desempenha importante papel na comunicação, aprendizagem, aquisição de conhecimento e participação social. Não é correto afirmar que a criança com deficiência visual desenvolve mais o sentido auditivo do que as outras crianças. No entanto,

ele é denominado o sentido de apoio das PcDV, pois a aquisição de símbolos auditivos auxilia a decodificação do ambiente, a orientação no espaço e atuação independente.

Considerando as necessidades das PcDV no ambiente escolar, a primeira adequação metodológica a ser realizada refere-se à organização do tempo do trabalho educativo, que deve ser muito bem pensado e planejado. O tempo para realização das atividades didáticas carece ser diferente do que é dado às crianças que enxergam.

A criança com deficiência visual necessita de um tempo maior para se organizar e realizar as atividades. Nas atividades pedagógicas, naturalmente, a observação visual pela criança de baixa visão ou a exploração tátil pela criança cega demandam uma quantidade de tempo muito superior ao que necessita uma criança que usa bem a visão para decodificação do ambiente e para a leitura e escrita. A criança com deficiência visual necessitará de mais tempo para realização das atividades físicas, de leitura e escrita; algumas podem necessitar, além do fator tempo, da diminuição da quantidade de atividade (MONTE e SANTOS, 2004, p. 31).

Além do tempo a ser adequado, os recursos didáticos também devem ser apropriados para o uso de PcDV. Como exemplos, podemos destacar:

LIVROS SENSORIAIS - A partir da vivência da criança, ida a festas, passeios, lanches, dentre outros, a contação da história ou cena narrada pela criança pode ser representada com objetos bi e tridimensionais. Os livros podem ser elaborados ainda com materiais multissensoriais, de texturas diferentes ou com tintas que dão relevo, que servirão tanto para crianças cegas como para as de baixa visão.

MAPAS E GRAVURAS - a confecção de mapas políticos, hidrográficos e outros, podem ser representados com tinta em alto relevo ou barbante. Quanto à utilização de gravuras, o professor deve estar consciente de que ela só terá significado quando for realizada a áudio-descrição da imagem para que o aluno possa estabelecer relações a partir das suas próprias experiências.

RECURSOS PARA AULAS DE MATEMÁTICA - alguns materiais como os jogos de damas, dados, dominós, bingos, blocos lógicos, material dourado e tangram, precisam ser adaptados com identificação em alto relevo ou braille. Eles são excelentes para trabalhar conteúdos de matemática com crianças cegas e de baixa visão.

Outro instrumento para auxiliar as pessoas com deficiência visual, em Matemática, é o soroban, um instrumento de origem oriental, utilizado para cálculos e operações. Ele é formado por continhas de madeira ou plástico enfiadas em arames e borracha compressor para deixar as contas fixas.

Figura 5 - Soroban



Com esse recurso a PcDV aprende concretamente os fundamentos da matemática, as ordens decimais e seus respectivos valores, as quatro operações e até mesmo cálculos mais complexos. Nesta perspectiva, Gil (2005, p. 66) ressalta que,

A frequência do uso do Soroban permite que o operador desenvolva uma agilidade operatória e com isso o cálculo mental. Vale lembrar que, um cálculo pode levar o mesmo espaço de tempo ou menos para ser realizado se comparado ao uso de lápis e papel e às vezes até da calculadora.

Assim, o soroban deve fazer parte do material escolar de crianças com deficiência visual. Para que este aparelho se converta num instrumento facilitador e eficaz, é importante que a criança passe por várias etapas para que se chegue ao conceito de número, internalizando a lógica do sistema de numeração decimal que favorecerá a realização de cálculos mentais, quer estes sejam das ordens maiores para menores ou vice-versa.

MEDIDOR - instrumento feito com garrafas plásticas de vários tamanhos, com identificação em alto relevo da capacidade de medida que o recipiente suporta. Este recurso pode ser utilizado na disciplina de matemática, no conteúdo medidas de capacidade.

DESENHO E PINTURA - recomendam-se materiais multissensoriais, com alto contraste, texturas em alto relevo para que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver, em conjunto com as outras crianças, todas as possibilidades sensoriais, representativas, estéticas e toda sua criatividade.

MÚSICA E VÍDEO - numa atividade que envolva música faz-se necessário que o professor possa identificar junto com as crianças com deficiência visual, o ritmo, os instrumentos musicais utilizados, etc. Quanto ao vídeo, deverá ser feita a áudio-descrição de paisagens e movimentos, principalmente em cenas que não apresentam áudio.

Vale ressaltar que os alunos com baixa visão necessitam, além dos recursos citados acima, de outros específicos para a sua condição, os chamados recursos ópticos e não-ópticos que são “lentes de uso especial ou dispositivo formado por um conjunto de lentes, geralmente

de alto poder, com o objetivo de magnificar a imagem da retina” (SÁ, CAMPOS, e SILVA, 2007, p.19). Para a utilização de alguns desses instrumentos, faz-se necessário uma avaliação médica.

No que diz respeito aos recursos ópticos, podemos destacar:

Recursos ópticos para longe: telescópio- telessistemas, telelupas e lunetas.

Recursos ópticos para perto: óculos especiais com lentes de aumento (bifocais, lentes esferoprismáticas, monofocais esféricas, sistemas telemicroscópicos).

Lupas manuais ou lupas de mesa e de apoio: úteis para ampliar o tamanho de fontes para leitura, as dimensões de mapas, gráficos, diagramas, figuras, etc (SÁ, CAMPOS, e SILVA, 2007, p. 19).

Figura 6 - Lupa manual



Quanto aos não-ópticos, podem ser:

Tipos ampliados: ampliação de fontes, de sinais e símbolos gráficos em livros, apostilas, textos, avulsos, jogos agendas, entre outros.

Acetato amarelo: diminui a incidência de claridade sobre o papel.

Plano inclinado: carteira adaptada, com mesa inclinada para que o aluno realizar as atividades com conforto visual e estabilidade da coluna vertebral.

Acessórios: lápis 4B ou 6B, canetas de ponta porosa, suporte para livros, cadernos com pautas pretas espaçadas.

Chapéus e bonés: ajudam a diminuir o reflexo da luz em sala de aula ou ambientes externos.

Portanto, o professor deve estar consciente de que a forma que a criança com deficiência visual utiliza para adquirir e organizar suas experiências sensoriais, as noções de tempo e espaço são completamente diferentes daquelas de que a criança vidente lança mão. Também é importante que saiba que a informação verbal, a descrição do ambiente, objetos e acontecimentos é fundamental para o processo de aprendizagem e construção do

conhecimento, mas não é suficiente. A criança precisa viver a ação com seu próprio corpo e com todos os sentidos de forma integrada para poder formar os conceitos.

Outro fator relevante no processo de aprendizagem da criança com deficiência visual diz respeito à seleção de estímulos como, por exemplo: escutar os sons dos animais, os ruídos de objetos, do vento, da água, dentre outros. Contudo, o excesso de ruídos ou sons muito altos e sem sentido podem desorganizar, confundir e estressar a criança.

Enfim, a adequação metodológica é fator preponderante que deve permear as práticas pedagógicas dos professores, uma vez que faz a diferença no contexto da sala de aula onde há criança com deficiência visual. Além disso, a aprendizagem destas crianças depende também da criatividade, da responsabilidade, do conhecimento, da disponibilidade e do compromisso do docente para realizar as adequações necessárias.

3.3 A avaliação

A avaliação constitui aspecto determinante no processo ensino-aprendizagem, sendo uma tarefa didática necessária e permanente, vivenciada por professores e alunos no cotidiano da sala de aula.

No atual sistema educacional brasileiro a avaliação escolar mantém o seu caráter quantitativo, predominando como valor as medidas e a assimilação de determinados conteúdos. Essa realidade persiste mesmo que haja propostas de avaliação que levam em conta a relação estabelecida entre os conteúdos estudados em sala de aula e as experiências cotidianas dos estudantes. Considera-se relevante a avaliação dos resultados de ensino e aprendizagem porque proporciona informações fundamentais para o processo de tomada de decisões, seja da parte do professor ou do aluno. Luckesi (1996, p. 97) explica que, nessa perspectiva,

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto [...] a partir do valor ou qualidade atribuída, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Desta forma, fica explicitado que, mais que atribuir notas ou conceitos, a avaliação escolar tem a finalidade de detectar impactos ou mudanças geradas na vida de cada aluno, a partir das experiências vivenciadas em sala de aula. Para Vasconcellos (2007, p. 12),

Avaliar é localizar necessidade e se comprometer com sua superação. Em qualquer situação da vida, a questão básica da avaliação é: o que eu estou avaliando? No sentido escolar, ela só deve acontecer para haver intervenção no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação deve ser o ato de acolhimento do aluno e depois deve avaliar a relação dele com o conhecimento.

Ao adotar tal concepção, os professores devem pensar a avaliação para além das provas ou testes aplicados em sala de aula, utilizando-se das mais diversas situações cotidianas como instrumentos que conduzam a uma avaliação processual.

Vale ressaltar que a função da avaliação é de auxiliar aluno e professor a obter eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Quando é utilizada apenas para testar, medir ou atribuir notas, conduz a um processo de simples classificação, deixando de realizar a sua verdadeira função.

Avaliação, para assumir o caráter transformador e não de mera constatação e classificação, antes de tudo, deve estar comprometida com a aprendizagem (desenvolvimento), da totalidade dos alunos. Este é o sentido mais radical, é o que justifica sua existência no processo educativo (VASCONCELLOS, 2007, p. 44).

As palavras de Vasconcellos reforçam a necessidade de integrar os processos de avaliação às demais etapas da ação docente. Ao fazer tal afirmação, este autor nos ajuda a desmistificar a ideia de aprendizagem como mera assimilação de conteúdos, compreendendo-a como expressão de mudança de comportamentos ou atitudes frente a determinado objeto.

O professor, como mediador entre o aprendiz e o objeto de aprendizagem, tem influências inquestionáveis em relação ao desenvolvimento do avaliando. As interações oportunizadas pelo mediador, vão deixar “marcas” significativas no educando, tanto no que se refere aos fatos e conceitos como aos saberes procedimentais e atitudinais (MELCHIOR, 2003, p. 25).

No que diz respeito aos conhecimentos procedimentais, as influências estão associadas às metodologias trabalhadas em sala de aula, e as atitudinais referem-se ao saber conviver e ser, ou seja, as atitudes estão acopladas às relações estabelecidas entre professor e aluno, aluno e aluno. Neste sentido, muitas marcas podem ser deixadas pelos professores em suas práticas docentes, sejam elas positivas ou negativas.

Um exemplo de marca negativa é o fato de, apesar de a escola ser um lugar onde se aprende, ser estimulada a competição, importando que os alunos procurem obter sempre graus mais altos, sem a existência de uma reflexão sobre os procedimentos que identifiquem se houve aprendizagem. Como consequência da preocupação constante com a nota, o aluno “deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar” (LUCKESI, 1996, p.19).

Nesse caso, utiliza-se a avaliação classificatória que apenas faz comparações do desempenho dos alunos. “A avaliação classificatória leva ainda a uma grande competição: os fortes querem ser cada vez mais fortes e os fracos ficam relegados, fadados à repetência e a exclusão da escola” (LUDKE e MEDIANO, 1997, p.122).

Fica explícito que a avaliação classificatória é uma “arma” utilizada pelo professor, é um instrumento de ação contra a democratização do ensino, pois ela não contribui para o avanço e o crescimento do aluno, mas colabora para assegurar a estagnação no que se refere à aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento.

Contra-pondo-se à avaliação classificatória, importa viabilizar a realização de uma avaliação diagnóstica, no início do curso, ano letivo ou unidade de ensino, com o intuito de levantar dados para saber se os alunos apresentam o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para os novos conhecimentos que virão ou se é preciso suprir alguma carência nesse sentido. É também utilizada para identificar eventuais problemas de aprendizagem e verificar suas possíveis causas numa tentativa de saná-los. Para que “a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica” (LUCKESI, 1996, p. 82). Assim, a avaliação diagnóstica é um dos meios pelos quais podemos conhecer aspectos do processo de aprendizagem dos alunos.

De posse dos resultados da avaliação diagnóstica o professor inicia o processo de ensino visando à avaliação formativa, cujo objetivo é verificar se os alunos aprenderam conceitos, procedimentos, atitudes que constam no planejamento, e conscientizá-los acerca do processo da própria aprendizagem e da maneira pela qual eles poderão realizar sua autoavaliação, ou seja, compreender como elaboram e constroem o conhecimento. O propósito desse tipo de avaliação é fazer o que for preciso para que os alunos atinjam os resultados previstos, ou mesmo para modificar os objetivos, dependendo do resultado. “Os resultados das avaliações formativas servem para guiar e otimizar as aprendizagens em andamento” (MELCHIOR, 2003, p.46).

A avaliação deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas do trabalho escolar. Portanto, deve ser compreendida como um conjunto de ações organizado com o propósito de obter informações acerca da aprendizagem do aluno, apresentando-lhe seus avanços e suas dificuldades, além de permitir ao professor analisar criticamente sua própria prática.

A photograph showing a hand holding a pen over a document with a grid pattern. The text 'CAPÍTULO IV' is overlaid on the image.

CAPÍTULO IV

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

4.1 A abordagem metodológica

A problemática da inclusão das pessoas com deficiência caracteriza-se atualmente como temática de grande relevância na educação brasileira. Tal fato deve-se tanto ao crescente número de matrículas destes estudantes nas escolas regulares como a necessidade de se desenvolverem metodologias de ensino visando oferecer a estes uma aprendizagem de boa qualidade. Esta nova realidade vem despertando alguns educadores no sentido de buscar subsídios teóricos, além de ferramentas práticas que os auxiliem nesta tarefa.

A nosso ver a opção por um método de pesquisa que nos remetesse tão somente a coletar dados históricos e/ou depoimentos de pessoas com deficiência seria insuficiente para nos possibilitar segurança no exercício da docência junto a essas pessoas. Por esta razão, optamos por desenvolver uma pesquisa participante, uma vez que esta oferece ao pesquisador a possibilidade de envolvimento/interação com o objeto a ser investigado. “Realiza-se através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado a fim de obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto” (OLIVEIRA, 2010, p. 80).

A pesquisa participante integra o bloco das abordagens qualitativas,

caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa (OLIVEIRA, 2010, p. 60).

De acordo com a citação supramencionada, por meio da pesquisa participante o pesquisador mantém uma relação direta com seu objeto de estudo, fato este que proporciona uma abertura e segurança na investigação. Para Minayo (1998, p. 101), “a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo social de investigadores e com seus atores sociais envolvidos”.

Assim sendo, ao optarmos por esta abordagem esperamos que a presente pesquisa ofereça, a nós e aos demais profissionais comprometidos com a educação, uma compreensão aprofundada acerca do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual, objeto de investigação desse estudo.

4.2 O campo e sujeitos da pesquisa

Para realização desta pesquisa, o *locus* é constituído por uma escola da rede pública estadual¹, localizada no bairro da Liberdade, município de Campina Grande-PB. O motivo que nos levou a esta escolha foi o fato dessa instituição ser considerada referência no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência visual na sala de aula regular.

A escola iniciou suas atividades atendendo aos filhos dos funcionários da extinta SANBRA (Sociedade Algodoeira do Nordeste), que era uma firma especializada em algodão e produtos derivados como óleo comestível e outros, além de trabalhar com sisal. Após a sua desativação, o Estado passou a ser a instância mantenedora da escola, a qual é reconhecida pelo decreto nº 3.184, publicado no Diário Oficial de 28 de fevereiro de 1963.

Atualmente, o prédio possui 5 salas de aula, 1 sala dos professores, 1 sala para programas socioeducativos desenvolvidos na escola, biblioteca, sala de recursos, laboratório de informática, secretaria, 1 banheiro para professores, 4 banheiros para alunos (2 adaptados para deficientes físicos), cozinha, despensa, almoxarifado, pátio coberto e área externa para recreação. A escola possui rampa na entrada da escola e no acesso às salas de aula.

A instituição funciona nos turnos manhã e tarde, nos seguintes horários: 7:00h às 11:00h e 13:00h às 17:00h, com turmas do ensino fundamental I (1º ao 5º ano). De acordo com a gestora, atende, atualmente, a cerca de 200 alunos.

Na sala do 4º ano (manhã) – local de nossa observação e participação - há 20 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, todos de classe social pobre (com renda familiar em torno de um salário mínimo), e na faixa etária de 8 a 13 anos. Dentre esses alunos 5 são pessoas com deficiência visual (PcDV), 3 cegos e 2 baixa visão - público alvo da presente pesquisa.

¹ Optamos por omitir o nome da escola no intuito de preservar a identidade das crianças e da professora, sujeitos da nossa pesquisa.

SUJEITOS	CLASSIFICAÇÃO		IDADE	NÍVEL DE ESCRITA
	CEGOS	BAIXA VISÃO		
B	X		10	Domina a escrita braille (Alfabético)
N		X	11	Alfabético
J		X	8	Alfabético
T ¹	X		10	Domina a escrita braille (alfabético)
T ²	X		11	Domina a escrita braille (alfabético)

Caracterização por aluno (cada letra corresponde à inicial do nome do aluno)

Importa esclarecer que os 5 alunos foram alfabetizados no Instituto dos Cegos de Campina Grande e que leem com fluência e compreensão, ressaltando que as duas crianças com baixa visão chegaram a frequentar a escola regular mas, não conseguindo adaptar-se, ingressaram no Instituto.

Além dos sujeitos caracterizados na tabela acima para realização dessa pesquisa, contamos também com a professora da turma, cuja formação é: Pedagógico, na Escola Normal Padre Emídio Viana Correia, Campina Grande – PB, concluído no ano de 1998; e graduação em Pedagogia (UVA), com término no ano de 2005. A docente atua nesta escola há seis anos, e participou de formação na área de Educação Inclusiva.

Quanto ao espaço da sala de aula, este é insuficiente para o número de crianças. Não possui nenhuma janela, o que torna o ambiente escuro e abafado. Possui um ventilador (que é utilizado raramente pelo fato de provocar barulho); 2 lâmpadas fluorescentes (que permanecem acesas constantemente); um filtro de água (de barro) com alguns copos de plástico; um balcão de alvenaria usado para guardar os livros dos alunos. As paredes e o piso são em cerâmica branca e o teto é revestido de laje.

A sala ainda conta com: um quadro verde; mural de TNT com calendário móvel; mural de plástico e TNT para exposição de atividades; quadro de aniversariantes do mês, em EVA; um birô com cadeira; um armário de aço, utilizado para guardar folhas de papel, lápis coloridos, pincéis, tesouras, colas, grampeador, Material Dourado, Blocos Lógicos e livros para pesquisa. Neste ambiente, mesas e cadeiras estão dispostas da seguinte forma: de um lado, uma fileira de carteiras dispostas de três em três e, de outro, de duas em duas, perfazendo um total de vinte carteiras.

No que diz respeito à acomodação dos alunos na sala, em cada carteira está fixado o nome completo de cada um, exceto nas dos alunos cegos. Os estudantes de baixa visão sentam na frente (primeira fileira), enquanto que os cegos sentam atrás (última fileira).

4.3 Instrumentos para coleta de dados

Na realização da pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: entrevistas semiestruturadas com a professora e os alunos com deficiência visual, bem como o registro das observações em sala de aula (Diário de Campo).

A entrevista com os alunos foi realizada no dia 16 de maio de 2012 e, no dia seguinte, com a professora. Entrevistamos os alunos, um de cada vez, no pátio da escola. A professora foi entrevistada na própria sala de aula. Para todas as entrevistas usamos um roteiro antecipadamente elaborado, contando com nove perguntas para a professora (APÊNDICE A) e cinco para os alunos com deficiência visual (APÊNDICE B). Para tanto, fizemos uso de um gravador digital no intuito de melhor captar as falas dos entrevistados. Em seguida, fizemos a transcrição dessas falas, muitas das quais constam na análise dos dados por considerarmos importante dar voz aos protagonistas, sujeitos dessa pesquisa.

Cabe aqui uma justificativa por não termos entrevistado a professora da sala de recursos. Isto deve-se ao fato de não haver um acompanhamento sistemático aos alunos com deficiência visual naquele ambiente. O que pudemos observar foram poucos encontros ocasionais da professora com estes alunos, como no caso da necessidade de três deles fazerem a reposição de uma atividade avaliativa de Matemática. Na ocasião chamou-nos atenção a falta de recursos adequados para a realização da atividade, bem como a inadequação do fator tempo, o que fez com que a professora encaminhasse a atividade para ser concluída no Instituto dos Cegos, onde os alunos são atendidos no contraturno. Neste sentido, entendemos que o depoimento dessa professora não traria grande contribuição ao nosso trabalho.

As observações foram realizadas no período de 14 de fevereiro a 24 de maio de 2012, sistematicamente, às terças e quintas-feiras, e em alguns outros dias de acordo com a disponibilidade da pesquisadora. O objetivo dessas observações foi conhecer a dinâmica da sala de aula, destacando a metodologia de ensino utilizada pela professora com os alunos com deficiência visual. Desse modo, os registros escritos são considerados importantes fontes para análise do problema em questão (Até que ponto a inserção de alunos com deficiência visual na escola regular lhes possibilita uma aprendizagem significativa?), uma vez que o contato

quase diário com a turma e a professora propiciaram à pesquisadora o aflorar de reflexões em torno do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

No que se refere à entrevista, esta é “um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”. (OLIVEIRA, 2010, p.86.) Deste modo, esse instrumento facilita o trabalho do pesquisador ajudando-o a obter elementos relevantes para a pesquisa. Optamos pela entrevista semiestruturada por oferecer amplo campo de possibilidades de interrogação, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe as informações. Minayo (1998, p.121-122) afirma que as qualidades da entrevista semiestruturada,

consistem em enumerar de forma mais abrangente possível as questões que o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente, da definição do objeto de investigação. O roteiro serve de orientação, de baliza para o pesquisador e não de cerceamento da fala dos entrevistados.

Além desse instrumento, utilizamos o diário de campo por ser uma ferramenta que permite sistematizar as experiências para, posteriormente, analisar os resultados. Para Minayo (1998, p. 100), “toda observação deve ser registrada num instrumento que convencionamos chamar DIÁRIO DE CAMPO. Desse caderno constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais”. Assim, os instrumentos citados nos fornecem informações que contribuem de forma significativa para análise dos dados, uma vez que estes retratam a realidade encontrada *in loco*.



CAPÍTULO V

5 ENSINO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados à luz do referencial teórico que trata da inclusão de pessoas com deficiência na escola e de procedimentos didáticos.

Visando melhor entendimento por parte do leitor, as falas dos entrevistados estão transcritas em *itálico*, e os registros do Diário de Campo, descritos em caixa de texto.

5.1 Falam os alunos com deficiência visual

Inicialmente, consideramos importante questionar os alunos sobre como acontece o processo de ensino-aprendizagem. Com o propósito de facilitar a compreensão do questionamento por parte das crianças, assim enunciamos a pergunta:

O que sua professora faz para saber se você aprendeu?

B: Ela explica lá na frente, aí quando eu não entendo ela explica mais perto.

N: Bota eu pra ler, escrever direito, porque tem vez que eu erro por causa da minha visão que fica se apagando. Aí ela bota eu pra ler com a lupa. Eu só consigo ler mais se for com a lupa.

J: Olha meu caderno e pergunta oralmente.

T¹: Ela faz atividade e depois pergunta oralmente.

T²: Ela avaleia primeiro, aí seee... ela avaleia minha leitura ... e escrita. Aí se tiver certo ela diz que eu aprendi a escrever ou a ler direitinho.

Percebemos nessas falas que, em suas aulas, a professora avalia prestando atenção a quem não entendeu a explicação, como no caso da aluna B; propondo e verificando atividades escritas e fazendo arguições orais, segundo N, J e T¹; e também por meio de elogio, como em T². Importa destacar a consideração, por parte da aluna B, em relação à necessidade da aproximação física da professora, como também o uso do recurso apropriado naquele momento (lupa), que “se torna útil para ampliar o tamanho de fontes para leitura, as dimensões de mapas, gráficos, diagramas, figuras, etc”, (SÁ, CAMPOS, e SILVA, 2007, p. 19) como no caso de N.

Em nossas observações verificamos que a aproximação da professora a que se refere a aluna B se dava ocasionalmente. Também constatamos um grande problema, como descrevemos no Diário de Campo, no dia 24-04-12, e transcrevemos abaixo:

Avaliação de Ciências

Nesse dia todos fizeram atividade avaliativa de Ciências. Em relação aos alunos cegos, a prova foi feita com os três ao mesmo tempo, da seguinte forma: a mãe de uma aluna, que a acompanha diariamente na sala de aula, leu, e quem sabia a resposta, respondeu oralmente. Conseqüentemente, os outros que ficaram em dúvida ou não sabiam, copiaram as respostas do colega. Quando nenhum dos três sabia a resposta, a mãe respondia por eles, pois, muitas vezes, ela não tinha paciência de reler a questão para que as crianças entendessem. Quanto aos alunos de baixa visão, nessa prova não houve dificuldade para resolução das questões pelo fato de estarem com a lupa. Durante este procedimento a professora estava sentada em seu birô, observando.

Acreditamos que tal fato acarreta prejuízos na aprendizagem dos alunos, uma vez que,

o professor, como mediador entre o aprendiz e o objeto de aprendizagem, tem influências inquestionáveis em relação ao desenvolvimento do avaliando. As interações oportunizadas pelo mediador, vão deixar “marcas” significativas no educando, tanto no que se refere aos fatos e conceitos como aos saberes procedimentais e atitudinais (MELCHIOR, 2003, p.25).

Tal afirmação deve ser considerada no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual, uma vez que serão deixadas marcas e, se os resultados dos saberes atitudinais e procedimentais forem insatisfatórios, deve-se à não observância das reais necessidades desses alunos.

Sabendo que a adequação metodológica numa sala de aula regular na qual se encontram estudantes cegos e com baixa visão é essencial para o processo de aprendizagem, indagamos:

Como a professora explica as tarefas a você?

B: Eeelaaaa diz... como é o texto... ééééé..., explica ooooo trabalho o que é. Ela explica o texto, e depo... antes...ela faz oral e depois a gente vai escrevendo, e depois ela faz as perguntas. É... seria melhor pra mim se fosse em braille as tarefas, porque eu lia em casa,... pra mim (sic)ler em casa, porque eu tenho os livros em casa.

N: Eeelaaa... chega perto de mim aí explica. Mas tem vez que eu não entendo, minha visão fica se apagando um poquim. Aí ela explica bem direitinho aí eu entendo.

J: Escreve no quadro.

T¹: Elaaa explica, e eu entendo, né? Mas tem coisa que... é praaa ...o pessoal que vê. Como eu não vejo, eu fico perdido. (meneando a cabeça)

T²: Ela explica, diz como é o certo ... a tarefa... como é que tá certa. Ai se eu entender eu faço.

Com base nos depoimentos é possível detectar a ausência do recurso adequado, mais especificamente no caso de B, que se refere ao fato de não receber a atividade impressa em braille. De sua fala e de nossas observações em sala, verificamos que os alunos cegos escrevem em braille os textos ditados pela professora, bem como as perguntas relacionadas ao estudo dos textos. A aluna deixa claro que gostaria que as atividades lhe fossem passadas nos livros didáticos impressos em braille, que ela tem em casa. Percebemos que isso não é possível, pelo fato da professora não dominar o código de leitura e escrita braille, seja por falta de interesse, disponibilidade ou outros motivos que a levaram a não obter esse conhecimento. Diante desta situação, cabe ressaltar que,

O domínio do alfabeto Braille e noções básicas do sistema por parte dos educadores é bastante recomendável e pode ser alcançado de forma simples e rápida, uma vez que a leitura será visual. Os profissionais da escola podem aprender individualmente ou em grupo, por meio de cursos, oficinas ou alternativas disponíveis. Uma dessas alternativas é o *Braille virtual*, um curso *on-line* criado e desenvolvido por uma equipe de profissionais da Universidade de São Paulo – USP – com o objetivo de possibilitar o aprendizado do sistema Braille de forma simples, gratuita e lúdica (SÁ, CAMPOS, e SILVA, 2007, p. 25).

As palavras das autoras citada acima, nos apresentam uma possibilidade para que professores tenham acesso ao conhecimento do Sistema Braille. Contudo, entendemos que cabe aos sistemas de ensino, ditos “inclusivos”, proporcionar, além de uma melhor remuneração, a preparação adequada para que educadores da escola regular exerçam sua profissão junto a alunos com deficiência visual. Neste sentido, estariam apoiados na legislação brasileira que, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (que tem efeito de lei, com valor de emenda constitucional), estabelece a “facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares” (ONU, 2006).

Nesta perspectiva, a educação inclusiva não significa apenas disponibilidade de vagas na escola regular, mas também de um sistema que tem por objetivo atender as reais

necessidades dos alunos com deficiência que passam por uma série de dificuldades na aprendizagem, ocasionadas pela falta de materiais específicos, bem como o despreparo do corpo docente para atender a diversidade do alunado.

Na fala de N, novamente constatamos a sua dificuldade de compreensão das atividades pela ausência de parte da visão.

No depoimento do aluno T¹ fica explícita a sua angústia por se sentir perdido nas atividades que a professora realiza na sala com os outros alunos. Entendemos que este sentimento indica exclusão e pudemos verificar a sua ocorrência em outra situação, como consta nos nossos registros de Diário de Campo do dia 27-03-12

Disciplina: Português

Conteúdo: produção textual e pontuação

A professora solicitou aos alunos que produzissem um texto com tema livre. O objetivo desta atividade era verificar o emprego de sinais de pontuação. Porém, não houve indicação de nenhum gênero textual para essa produção. Os alunos com deficiência fizeram em Braille. Após a produção, a docente pediu que os alunos lessem seus textos em voz alta, e alguns leram. Naquele momento, uma aluna cega (B) solicitou: “Tia, deixa eu ler”. A professora respondeu em alto e bom som: “Não B, senão a gente vai se atrasar.” Percebemos, então, a tristeza no semblante da aluna.

Diante do exposto, fica evidente a exclusão por parte da professora na sala de aula, dita “inclusiva”, ao não considerar a participação da aluna, alegando perda de tempo, uma vez que a leitura seria feita de forma mais lenta. Essa alegação demonstra o descaso quanto à necessidade de determinação de um período maior para que aquela criança realize a tarefa solicitada, considerando a sua deficiência.

Essa forma de exclusão simbólica, “expressa no fundo sentimentos de rejeição e descrédito nas capacidades do outro, e que tem ocasionado inúmeros prejuízos para alunos com algum tipo de deficiência, e, no caso, para alunos com deficiência visual” (ONOFRE e SOUZA, 2008, p. 18).

Compreendendo que a avaliação é um processo contínuo na ação pedagógica, julgamos pertinente indagar acerca do instrumento avaliativo que, em nossas observações, vimos ser o mais utilizado pela professora: a prova.

Você faz prova?

Como é que faz para responder uma prova?

B: Faço.

B: Aaaaa... professora lê e eu escrevo (em braille).

N: sim.

N: Às vezes eu respondo, mas às vezes eu tenho dificuldade pra ler porque a letra é pequena.

J: Faço

J: Leio e respondo, com a lupa. Mas se a letra fosse ampliada seria melhor.

T¹: Sim.

T¹: É...antes do dia da prova eu estudo e respondo em braille.

T²: Faço

T²: Eu penso. Aí quando eu não sei, eu pergunto a alguém que sabe. Aí eu respondo. Aí eu escrevo em Braille. Aí se existisse ... se existisse ... uma prova toda em Braille. Aí eu mesma lia e respondia, e ficava mais fácil porque eu respondia sozinha.

As falas acima mostram respostas afirmativas à primeira pergunta, o que significa dizer que os alunos com deficiência não são isentos de realizar prova. Não vemos como um problema o fato de os alunos com deficiência visual fazerem prova, no entanto, verificamos situações inadequadas (enunciados de provas) para estes estudantes, tais como: fazer desenhos e construir tabelas (ANEXOS 1 e 2). Além disso, constatamos o uso de fonte de tamanho reduzido, o que a nosso ver implica prejuízos, particularmente para os alunos de baixa visão (ANEXO 2). Neste sentido, Sá, Campos e Silva (2007, p. 26) alertam que

alguns procedimentos e instrumentos de avaliação baseados em referências visuais devem ser alterados ou adaptados por meio de representações e relevo.[...] Em algumas circunstâncias é recomendável valer-se de exercícios orais. A adaptação e produção de material, a transcrição de provas, exercícios e de textos em geral para o Sistema Braille podem ser realizadas em salas multimeios, núcleos, serviços ou centros de apoio pedagógico.

A nosso ver é importante que, para os estudantes com deficiência, sejam adotados os mesmos critérios de avaliação utilizados para os demais alunos da turma. Contudo, consideramos que os equívocos residiram na falta de adaptação das provas, conforme mencionado por Sá, Campos e Silva, bem como na inexistência de uma prova impressa em braille, o que garantiria maior autonomia em sua realização, conforme o depoimento de T².

As falas dos estudantes com deficiência apontam para o fato de que estes tem clareza de que estão sendo avaliados e que a deficiência de modo algum constitui fator impeditivo

neste processo. Convém, no entanto, que sejam feitas adaptações que lhes garantam autonomia nas avaliações.

Sabendo que no processo de aprendizagem, inúmeros são os fatores que influenciam para o seu sucesso, perguntamos:

Quando é que você mais aprende aqui na sala de aula?

B: Nas atividades de Português, Ciências, Geografia, História eeee... Artes porque é mais explicado. Quando ela fala e também quando ela mostra alguma coisa.

N: Quando eu leio muito.

J: Quando ela explica bem direitinho.

T: Quando tem menos pessoa, que fica menos barulho.

T²: Quando a turma tá em silêncio e quando a professora explica certo. Quando... a professora explica certo e quando é... a professora traz alguma coisa pra gente ver, sentir, assim ... pra ... aí eu entendo melhor, aí eu entendo.

Diante do exposto nestas falas, é possível observar que existe uma conjugação de fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos com deficiência visual. As alunas B e T² apontam a importância da exploração de recursos táteis utilizados durante a aula, pois esta é uma das formas essenciais, no que se refere ao processo de aprendizagem dessas crianças, uma vez que os sentidos remanescentes devem ser usados para apreender os objetos de estudos. Neste sentido, Sá, Campos e Silva (2010, p. 46) reforçam que,

O tato, a audição e a linguagem são as principais vias de aprendizagem da criança com cegueira. As mãos são instrumentos essenciais de conhecimento para uma pessoa com cegueira. [...] A criança se serve de suas mãos não apenas para pegar, jogar ou dar objetos, mas, também para perceber seu peso, sua forma e a textura. Se não tiver oportunidades de manipular os objetos e descrever com a ajuda de alguém, terá dificuldade para reconhecer as coisas e os seres que serão apresentados mentalmente.

Tal afirmação deve ser considerada no processo de aprendizagem de alunos com deficiência visual, uma vez que desempenha um papel muito importante para o processo de construção do conhecimento.

T¹ e T² fazem alusão ao silêncio na sala de aula, o que proporciona aos alunos com deficiência visual uma melhor compreensão do que está sendo exposto. Para eles o barulho estressa e atrapalha, o que, conseqüentemente, contribui para o fracasso escolar.

Outro fator é a explicação da matéria por parte da professora, como afirmam B, J e T². Entendemos que estes alunos se referem à importância do modo como o conteúdo chega até eles pela audição. Assim, importa a clareza com que a professora se expressa oralmente (entonação e dicção), já que os alunos não têm acesso à sua expressão facial e gestos. Importa, também, o domínio do conteúdo explicado, o que faz com que ela se expresse de forma mais objetiva.

5.2 Fala a professora

Além da palavra dos estudantes, julgamos importante considerar a voz da professora, levando em conta diversos aspectos:

a) Formação acadêmica

Minha formação é Pedagogia e Pedagógico... fiz na Escola Normal e na UVA. Concluí no ano de 2005... a ...formação pedagógica ... o curso de Pedagogia, né? Me atrapalhei. Foi no ano de 1998 - isso o Normal, aqui em Campina, na Escola Normal -, e terminei a universidade, NE? ... que foi ... pela UVA, aqui também. E foi no ano de 2005.

b) Tempo de docência

Desde os 17 anos, né? que atuo como professora. Naquela época eu atuava na educação infantil, aí depois parei e fui para o fundamental. E hoje em dia estou entre Educação Infantil e Fundamental. Nesta escola, atuo faz seis anos.

c) Atividades correlatas

Eu ensino na rede municipal. Estou com a alfa, né?

O depoimento acima mostra que a professora passou por dois cursos de formação inicial, sendo o primeiro em nível médio, e o segundo em nível superior. Contudo, essa

formação parece não garantir a preparação necessária para considerar as peculiaridades dos alunos com deficiência visual. Além disso, o fato de atuar em duas escolas nos faz inferir que ela dispõe de tempo insuficiente para fazer as adaptações necessárias à aprendizagem de crianças cegas e\ou com baixa visão.

d) Formação continuada

Pronto, esse ano...porque esse ano houve uma mudança. Assim... Eu participei de uns cursos de inclusão ... eu estava na área da inclusão porque eu comecei a ter alunos cegos e de baixa visão.

Esta fala alerta para o fato de não ser oferecida, pelos sistemas de ensino, preparação para professores assumirem uma sala de aula inclusiva. Isto somente ocorre quando os professores recebem alunos com deficiência em suas salas de aula.

O Decreto Nº 7.611, de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências, no Art. IV, estabelece aos sistemas de ensino a “formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais”. Assim, cabe aos sistemas de ensino preparar todos os profissionais que diretamente ou indiretamente vão atuar junto aos alunos com deficiência. Diante da insuficiência ou quase inexistência dessa preparação, cabe uma atitude do professor que se vê nessa situação. Atitude esta que demanda um esforço pessoal no que concerne ao planejamento de suas aulas - tarefa indispensável no processo ensino-aprendizagem. Sobre esta questão, assim se expressou a professora:

Eu sigo a habilidade do projeto, do programa que eles mandam. E toda semana eu faço o registro no caderno, semanalmente. Mas tem semestral, né?

A resposta acima não nos oferece dados suficientes para entendermos com clareza o processo do planejamento das aulas e em que medida os alunos com deficiência são considerados no decorrer desse processo. O que a professora informa é que faz plano semestral e semanal, este de acordo com orientações da 3ª Gerência de ensino, que contém as habilidades que os alunos devem desenvolver, referidas na fala da professora. Vale ressaltar

que, durante as observações *in loco*, com duração de três meses, a professora não utilizou nenhum plano de aula. De acordo com Libâneo (1994, p. 221),

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e de reflexão intimamente ligado à avaliação.

Nessa perspectiva, o planejamento requer antecipação e preparação das atividades que serão desenvolvidas, além de adequação a partir das necessidades do educando. Outra questão relevante, nas palavras de Libâneo, é o fato de o planejamento estar atrelado à avaliação, sendo aspecto determinante para o sucesso da aprendizagem.

Inúmeras são as dificuldades vivenciadas pelo professor no que diz respeito ao ato de avaliar. Essas dificuldades se potencializam quando se trata de estudantes com deficiência, o que exige algumas condições as quais consideramos indispensáveis neste processo.

Dentre estas, destacamos em primeiro lugar a necessidade de uma formação que contemple a compreensão das especificidades das PcD. Necessita-se ainda de tempo e de condições materiais para a adaptação dos recursos pedagógicos utilizados.

Consideramos de suma importância que o docente tenha clareza quanto ao conceito de avaliação e suas implicações no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, assim se pronunciou a professora:

Bem, é bem complicado avaliar, né? Mas é importante... ele nos ajuda né? ... Pra saber realmente se a gente tá ensinando, se a gente tá contribuindo pra o aluno. É complicado porque às vezes tem muitas... como é que eu posso dizer... obstáculo pra gente chegar até lá, pela questão individual do aluno ... pra gente... onde a gente quer né? o objetivo. Às vezes o que ajuda em casa ... o aluno ... vem pra escola e na escola ele pega todo o conhecimento, mas quando chega em casa não tem mais, a família não ajuda. Porque ... assim ... tem um monte de barreiras pra gente chegar ao objetivo.

Se por um lado as palavras da professora pareceram insuficientes para explicitar seu conceito de avaliação, por outro lado esta fala denota certa relação entre a visão da professora e o posicionamento de estudiosos que discutem o processo de avaliação escolar.

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Desta forma, fica explicitado que o conceito de avaliação deve ser pensado como parte integrante do processo ensino-aprendizagem não podendo desvincular-se do mesmo e que sua principal função é analisar os resultados em função dos objetivos propostos.

Julgamos relevante perguntar à professora se havia diferença entre os procedimentos de avaliação adotados para os estudantes com deficiência visual e os adotados para os demais alunos, quais os critérios e instrumentos. Ao que ela respondeu:

Eu avalio muito pelo querer... assim ... pela força de vontade. Eu comparo com os outros ... pela dedicação. Eles pega muito rápido as coisa. Eu comparo muito com os ditos normais, né? ... Os critérios? Por exemplo: B é uma aluna que se preocupa muito, às vezes tem dificuldades na escrita, mas eu levo em consideração porque ela é uma aluna responsável, ela se interessa, se preocupa, ai quando eu vou corrigir as atividades, que eu vejo que ela se saiu ruim na escrita, eu mando ela refazer de novo, por conta que ela é responsável e se preocupa. [Instrumentos] Prova mesmo, trabalho, pesquisa.

Mais que ser avaliados por sua força de vontade, aos alunos com deficiência devem ser oferecidas adaptações que lhes permitam ser avaliados em igualdade de condições e de oportunidades. Outro fator detectado no depoimento acima é a comparação que a professora faz entre os alunos, a partir da deficiência.

Consideramos urgente a superação de posturas extremistas que, por um lado, exigem resultados por parte destes alunos sem, no entanto, criar as devidas condições para tal. No outro extremo há aqueles professores que, em razão da deficiência superprotegem estes estudantes, na medida em que julgam desnecessário serem avaliados criteriosamente.

Temos consciência de que são inúmeras as barreiras a serem superadas com vistas a uma maior qualidade no ensino oferecido aos alunos com deficiência na escola regular. Diante deste fato, perguntamos à professora que dificuldades ela sente para trabalhar com os alunos cegos e de baixa visão. Assim, ela se expressou:

As dificuldades é... mais apoio ... Como você passou essa semana aqui e você tinha a máquina braille (impressora) né? Você pode pegar as atividades, trazer tudo em braille. Ficou bem mais fácil, de que só o giz ou só oralmente, eles ter que copiar pra depois responder, ai vai levar mais tempo, ai dá só pra fazer uma atividade por dia, né? Se eu tivesse os instrumentos, como a impressora Braille, era muito bom. Ia ajudar muito.

Diante deste depoimento, torna-se perceptível a insatisfação da professora quanto à falta de apoio para realizar um bom trabalho junto aos alunos com deficiência visual. Denota ainda a inexistência de um recurso indispensável (impressora braille) na escola, uma vez que esta instituição deveria estar totalmente equipada, por ser referência, em Campina Grande, no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência visual.

Com relação à impressora, Sá, Campos e Silva (2007, p. 25) afirmam que,

existem diferentes tipos de impressoras com capacidade de produção de pequeno, médio e grande portes que representam um ganho qualitativo e quantitativo no que se refere à produção braille em termos de velocidade, eficiência, desempenho e sofisticação.

Nesta perspectiva, as autoras apontam a eficácia de uma impressora para a produção de impressos em braille. Equipamento este que, segundo o depoimento da professora, facilitaria seu trabalho, além de reduzir o tempo que os alunos levam para cumprir suas atividades.

Por fim, consideramos relevante indagar qual a opinião da professora sobre a inclusão de alunos com deficiência visual na escola regular. Assim ela se expressou:

É interessante! É um projeto muito bom. Agora, que deveria ter mais apoio ... porque eu tenho só um pouquinho de conhecimento. E quem não tem nada? Eu vejo muitas colegas se lamentando: - Como trabalhar? Como fazer? E, realmente, a gente não tem esse apoio. Os alunos tem que tá na sala de aula, mas, e o suporte? Não tem!

Esse depoimento revela os obstáculos enfrentados pelos professores ao atuarem numa sala de aula onde há alunos com deficiência, dificuldades advindas, principalmente, do despreparo de docentes para este trabalho. Outro aspecto relevante diz respeito à cobrança,

por parte do sistema de ensino, para que estes alunos estejam na escola regular, sem que lhes possibilitem condições de permanência, e aos docentes, preparação suficiente. De acordo com Onofre e Souza (2008, p. 36)

A educação inclusiva já é uma realidade em nosso meio; no entanto, sabemos que a implementação desse modelo, no contexto da educação brasileira, é mais difícil de concretizar em curto prazo, tendo em vista algumas dificuldades que nele se apresentam, como: falta de recursos humanos, especificamente de professores de classes regulares, preparados para lidar com o atendimento pedagógico de educandos com deficiência em sala de aula.

Diante do exposto, entendemos que cabe à escola se preparar para receber os alunos com deficiência. Essa preparação deve vislumbrar desde a estrutura física até a formação dos profissionais, passando pela garantia de proporcionar os recursos necessários. No entanto, o que se vê, na prática, é o sistema de ensino promover a inclusão de qualquer modo, ou seja, inserir os alunos na sala de aula regular, independente das condições que lhes são oferecidas. Isto significa que, muitas vezes, a permanência dos estudantes com deficiência nessas salas, implica prejuízos no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social. Sem esquecer o desgaste por que passa o professor que trabalha sem as mínimas condições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia tratou do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência visual na escola regular. Buscamos investigar até que ponto a inserção de alunos com deficiência visual na escola regular lhes possibilita uma aprendizagem significativa. Para tanto, à luz de um referencial teórico consistente, analisamos situações próprias desse processo identificando instrumentos avaliativos em vista das especificidades dos alunos com deficiência visual, verificando, *in loco*, a adequação metodológica às suas necessidades e identificando os critérios adotados para avaliar a sua aprendizagem.

Essa análise nos levou a considerar o seguinte:

- Na realidade da sala de aula investigada não existe planejamento sistemático de aulas, o que acarreta improvisações e perda de oportunidades para a realização de um trabalho voltado às reais necessidades dos educandos;
- Não há adaptação de recursos, nem adequação metodológica no desenvolvimento do processo de ensino que favoreça a aprendizagem dos alunos cegos e com baixa visão. Em relação aos primeiros, isso ficou bem claro quando, em seus depoimentos, revelaram o desejo de ter suas atividades escritas em braille, enquanto os demais demonstraram quanto lhes seria favorável a ampliação das letras. Neste sentido, entendemos ser totalmente viável atender as necessidades expressas pelas crianças, uma vez que há possibilidade de parceria com a instituição especializada (Instituto dos Cegos de Campina Grande), que não se negaria a colaborar com a produção de material. Acreditamos que, se a professora dominasse o código Braille, poderia haver minimização desses problemas;
- É preciso intensificar a utilização de recursos táteis durante as aulas, pois estes são essenciais no que se refere ao processo de aprendizagem de crianças com deficiência visual;
- Na elaboração dos instrumentos de avaliação não há preocupação em considerar os alunos com deficiência visual, uma vez que neles constam questões que exigem totalmente o uso da visão, o que torna impossível a sua resolução pelos alunos cegos. Entendemos que este fato parece revelar que, ao invés de incluir, essa atitude leva à exclusão.

Diante dessas considerações, fica evidente o quanto ainda precisa ser feito para que a educação inclusiva se torne real. Leis, decretos, declarações, dentre outros documentos são instituídos, entretanto, a realidade vivenciada por alunos com deficiência visual numa sala de aula dita “inclusiva”, está aquém das políticas inclusivas.

Os dados obtidos com a realização da pesquisa nos levam a constatar que tais medidas são insuficientes para responder aos inúmeros desafios a serem superados, visando garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso desses alunos na escola regular.

A nosso ver, é urgente que se tome providências no sentido de proporcionar aos professores formação e ferramentas que subsidiem sua prática, a fim de que eles sejam melhor preparados para garantir a qualidade da aprendizagem destes estudantes, e que esses docentes acreditem no potencial das pessoas com deficiência. Entretanto, temos consciência de que o docente não é o único responsável por este processo, e que, para que a inclusão deixe de ser uma pseudoinclusão, é necessário e urgente o envolvimento de todos os seguimentos que integram o sistema escolar, no propósito de eliminar as barreiras arquitetônicas, instrumentais e atitudinais, criando condições para que os alunos com deficiência visual possam ter a experiência de um processo educativo verdadeiramente inclusivo.

Portanto, esperamos que o presente trabalho ofereça uma possibilidade a mais à comunidade escolar, estimulando-a a desencadear ações transformadoras, que gerem mudanças de mentalidade e de atitude, promovendo a igualdade de oportunidades a todos os que ingressam na educação básica.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611. Acesso em: 13-02-12.

BRASIL. Lei nº 7. 853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretária de Educação Especial. MEC, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Projeto de Lei nº 8035, de 2010, do Poder Executivo, que "aprova o **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências**" (PL803510). Disponível:<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso: 19-03-12.

BRASIL.Câmara dos Deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 4. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

CAMPBELL, Selma Inês. Educação Especial. In: _____. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

CARDOSO, Marilene. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão a inclusão - **uma longa caminhada**. In: DIETER, STOBASUS, Porto Alegre, 2003.

CARLO, Marysia Mara Rodrigues do Prado de. **Se essa casa fosse nossa: instituições e processos de imaginação na educação especial**. São Paulo: Plexus, 2001.

Declaração de Salamanca: Sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso: 22-09-11.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: **satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em: 10-10-11.

DOMINGUES, Celma dos Anjos. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** os alunos com deficiência visual: baixa visão. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2010.

GIL, Marta. **Educação Inclusiva:** o que o professor tem a ver com isso? São Paulo: Ashoka, 2005.

GLAT, Rosana. **Auto- defensoria\ Auto-gestão:** movimento em prol da autonomia das pessoas com deficiência, uma proposta política- educacional. Rio de Janeiro, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática:** teoria e prática. São Paulo: Loyola, 1994.

LIMA, Eliana Cunha, NASSIF, Maria Chistina Martins e FELIPPE, Maria Cristina Godoy Cruz. **Convivendo com a baixa Visão: da criança à pessoa idosa.** São Paulo, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 4. Ed, São Paulo: Cortez, 1996.

LUDKE, Menga e MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º grau:** uma análise sociológica. 4 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação dos saberes à construção de competências.** Porto Alegre: Premier, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

MONTE, Francisca Roseneide Furtado e SANTOS, Idê Borges dos. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldade de comunicação e sinalização: deficiência visual. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ONOFRE, Eduardo Gomes e SOUZA, Maria Lindaci Gomes. **Tecendo os fios da inclusão:** caminhos do saber e do saber fazer. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** ONU, 2006.

PARAÍBA, Governo do Estado. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** João Pessoa: DPG\ SEC, 2001.

Relatório Mundial sobre deficiência (**World Report on Disability**). São Paulo, 2012.

SÁ, Elizabet Dias de, CAMPOS, Izilda Maria de e SILVA, Myriam Campolina Silva. **Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: MEC, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 2.ed, Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Sandra Santiago Alves da. **A história da exclusão da pessoa com deficiência**: aspectos sócio-econômicos, religiosos e educacionais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 17. ed, São Paulo: Libertard, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 20 ed, São Paulo: Libertard, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord). **Repensando a didática**. 6 ed, Campinas: Papirus, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Pesquisa: Ensino e aprendizagem na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência visual na escola regular

Pesquisador: Nayara Viturino dos santos

Instrumentos para coleta de dados: entrevista semiestruturada e diário de campo

Local: estabelecimento escolar

- 1- Qual sua formação para ser professora? Onde e quando conclui?
- 2- Há quanto tempo exerce a profissão? E nesta escola ?
- 3- Quais as suas atividades nos outros turnos?
- 4- Você já participou ou participa de algum curso de aperfeiçoamento ou de atualização, capacitação?
- 5- Com relação ao planejamento de suas aulas, como é feito?
- 6- Para você, o que é avaliar?
- 7- Como você avalia os alunos com deficiência visual? Quais os critérios que você utiliza? E os instrumentos?
- 8- Que dificuldades você sente para trabalhar com os alunos cegos e de baixa visão?
- 9- Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência visual na escola regular?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO

Pesquisa: Ensino e aprendizagem na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência visual na escola regular

Pesquisador: Nayara Viturino dos santos

Instrumentos para coleta de dados: entrevista semiestruturada e diário de campo

Local: estabelecimento escolar

- 1- O que sua professora faz para saber se você aprendeu?
- 2- Como a professora explica as tarefas a você?
- 3- Você faz prova?
- 4- Como é que faz para responder uma prova?
- 5- Quando é que você mais aprende aqui na sala de aula?

ANEXOS