HELLEN DE CARVALHO

ANÁLISE DOS SABERES NECESSÁRIOS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DISPOSTOS NA SÉRIE SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Londrina
2012

HELLEN DE CARVALHO

ANÁLISE DOS SABERES NECESSÁRIOS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DISPOSTOS NA SÉRIE SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de graduada.

Orientador: Profª. Drª Célia Regina Vitaliano.

Londrina
2012

HELLEN DE CARVALHO

ANÁLISE DOS SABERES NECESSÁRIOS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DISPOSTOS NA SÉRIE SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientador: Profª. Drª Célia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina

_____

Profª. Drª Simone Moreira Moura
Universidade Estadual de Londrina

_____

Profª. Ms. Ana Priscilla Christiano
Universidade Estadual de Londrina

_____

Profª. Drª. Karen Ribeiro
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, __de outubro de 2012.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus por tudo que me proporciona na vida.

Aos meus pais, Benedito e Edina, por serem minha razão de viver.

A minha irmã, Daniella, ao meu namorado, Alex e as minhas amigas, Iza e Claudia.

“O amor é o único nexo permanente válido nas relações familiares. Amar e ser amado é um desejo de todos. E também um direito que a sociedade deveria proteger e estimular.” (Knobel, 1992).

AGRADECIMENTOS

Como diz Paulo Coelho (1990, p.48) “quando você quer alguma coisa, todo o universo conspira para que você realize o seu desejo”. Sendo assim, posso dizer que hoje estou vivendo um sonho realizado, mas para chegar aqui foi necessário muito esforço, dedicação, determinação, paciência, ousadia, flexibilidade, entre outros elementos, os quais nada disso eu conseguiria sozinha. Desta forma, meus sinceros agradecimentos a todos que puderam ajudar tanto direto quanto indiretamente.

Nesse sentido, **agradeço a Deus** primeiramente, pelas graças concedidas, por ser o meu guia e meu protetor, bem como pela intercessão da Virgem Maria, em todos os momentos de minha vida.

Agradeço aos meus pais, Benedito e Edina, por serem minha razão de viver, pelos conselhos, incentivos e a confiança em toda minha trajetória, bem como por serem a base de toda minha jornada.Agradeço também pelo exemplo de vida e de família, pela criação que concedestes, enfim meu muito obrigada por todos os momentos e por tudo. Eu amo muito vocês.

A minha irmã, Daniella, pelo compaheirismo, pelas ajudas nos afazeres domésticos, pela compreensão, enfim, por todos os momentos.

Ao meu namorado, Alex, pela compreensão nos diversos momentos em que precisei estar ausente, pelo carinho, companheirismo. Também amo muito você.

A minha orientadora, Profª Drª Regina, não só pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela sua amizade e pelos conhecimentos compartilhados.

A todos os professores que contribuiram para minha formação, tanto pelos conhecimentos concedidos quanto pelas amizades, os quais tenho certeza de que carregarei um pouquinho de cada em mim.

Aos colegas do curso que de alguma forma ficaram guardados em meu coração, umas pelo companheirismo, outras pelas travessuras, outras pelo exemplo de aluna, enfim, cada uma com sua característica.

Gostaria de agradecer também algumas pessoas muito especiais que apareceram na minha vida**, a Claudia Rafaelli e a Adailza (Iza)**, pelo companheirismo, tanto nos momentos de alegrias quanto de tristeza, pelas lutas diárias conquistadas, pela amizade fiel, enfim, por todos os momentos que pudemos passar juntas.

Sendo assim meu **MUITO OBRIGADA a todos vocês!**

Uma educação inclusiva somente se efetiva, no contexto próprio da alteridade, da variabilidade e flexibilidade de posturas educativas frente a cada contexto. Não se pode pretender uma escola inclusiva que se determine por ações educativas padronizadas ou regras gerais e inflexíveis. Para se pensar em escola inclusiva é preciso não ter medo de inovar, de reconstruir as práticas educativas e avaliativas. Compreendendo os diferentes jeitos de viver e de aprender de cada aluno, retirando-os do "anonimato das salas de aula" em que hoje vivem, estaremos propondo espaços e tempos educativos adequados às suas possibilidades cognitivas e às suas necessidades afetivas. Significa compreendê-los e valorizá-los no que apresentam de único e peculiar como aprendizes e atendê-los com base nesse conhecimento, oferecendo-lhes melhores e mais significativas oportunidades de aprendizagem no ambiente escolarizado.

(JUSSARA HOFFMANN, 2005, s.p.)

CARVALHO, Hellen de. **Análise dos saberes necessários para a inclusão de alunos com deficiência visual dispostos na série saberes e práticas da inclusão no ensino fundamental**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo identificar no fascículo intitulado: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão da Série Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006b) as recomendações pertinentes à atuação dos professores do ensino regular para inclusão dos alunos com deficiência visual (DV), considerando as três dimensões apresentadas por Rodrigues (2008), que são: os saberes, o saber fazer e as atitudes. O método utilizado consistiu em uma análise documental do referido fascículo. Para tanto realizamos uma exaustiva leitura do texto identificando as recomendações de atuação dos professores do ensino regular para favorecer a inclusão de alunos com DV. Após a identificação de tais recomendações separamos os dados em três temas seguindo as dimensões de formação dos professores que foram: saberes (conceituais e metodológicos), saber fazer (procedimentos) e as atitudes (valores, crenças e expectativas). Identificamos que o fascículo analisado, sobretudo prescreve que os professores tenham formação específica, conheçam as especificidades de seus alunos com DV, os recursos necessários para sua escolarização, às estratégias pedagógicas para atender adequadamente tanto os alunos que apresentam baixa visão como os cegos e a necessidade do trabalho em equipe com o professor especializado. Consideramos que embora o fascículo analisado tenha apresentado orientações aos professores para atuar com os alunos deficiência visual, percebemos que o mesmo necessita esclarecer melhor o papel do professor de classe comum e do professor especializado no atendimento as necessidades educacionais especiais desses alunos.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação de Professores. Alunos com deficiência visual.

CARVALHO, Hellen de. **Analysis of Knowledge Required for Inclusion of Students with Visual Impairment Arranged in Series Knowledge and Practices for Inclusion in Elementary Education.** 2012. Conclusion of course work (Undergraduate Pedagogy) – State University of Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

This study aimed to identify the issue titled: Developing skills to meet the special educational needs of blind students and students with low vision Series Knowledge and Practices of Inclusion (BRAZIL, 2006b) recommendations relevant to the performance of teachers in regular inclusion of students with visual impairments (DV), considering the three dimensions presented by Rodrigues (2008), which are: knowledge, know-how and attitudes. The method used consisted of a desk review of that issue. Therefore we conducted a thorough reading of the text identifying the recommendations of action of regular teachers to promote the inclusion of students with DV. After identifying these recommendations separated the data into three themes following the dimensions of teacher training were: knowledge (conceptual and methodological), skills (procedures) and attitudes (values, beliefs and expectations). We identified that examined the issue, especially prescribes that teachers have specific training, know the specifics of your DV students with the resources needed for their education, the teaching strategies to adequately serve both students who have low vision and the blind and the need of teamwork with the specialist teacher. We believe that although the analyzed issue has presented guidelines for teachers to serve students with visual impairments, realized that it needs to better clarify the role of the common class teacher and teacher specializing in meeting the special educational needs of these students.

Key words: Special Education. Teacher training. Students with visual impairments.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
1.1 OBJETIVOS 13
1.1.1 Objetivos Específicos 13

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 15
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 15
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR 24
2.3 CARACTERÍSTICAS E CONCEITO DA DEFICIÊNCIA VISUAL 28
2.4 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL 29

3 MÉTODO 31
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 31
3.2 PROCEDIMENTO DOS DADOS COLETADOS 32
3.3 TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS 32

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO 34
4.1 TEMA 1 SABERES 36
4.1.1 Caracterizações das Patologias Específicas 36
4.1.2 Orientações sobre a Prevenção e a Triagem Ocular de Alunos que Apresentam Deficiência Visual 37
4.1.3 Orientações Referentes às Características do Aluno Deficiente Visual 38
4.1.4 Orientações Referentes ao Sistema Braille na Escolarização do Aluno com Deficiência Visual 40
4.1.4.1 Orientações fundamentais para a leitura no sistema Braille 41
4.1.5 Orientações Referentes a Práticas de Orientação e Mobilidade para o Professor da Classe Comum e o Aluno Deficiente Visual 42
4.1.6 Orientações Referentes à Educação de Alunos Cegos por meio da Escrita Cursiva e do Soroban 44
4.1.7 Orientações Específicas para o Professor Trabalhar as Diversas Áreas do Conhecimento 45

4.1.7.1 Orientações referentes ao ensino de Matemática 45
4.1.7.2 Orientações referentes ao ensino de História e Geografia.....46
4.1.7.3 Orientações referentes ao ensino de Ciências.....46
4.1.7.4 Orientações sobre o ensino de Artes.....47
4.1.8 Orientações Referentes ao Processo de Avaliação 48
4.2 TEMA 2 SABER FAZER.....49
4.2.1 Orientações Gerais para o Professor de Classe Comum Atuar Junto a Alunos Cegos e aos Alunos com Baixa Visão.....50
4.2.2 Orientações para Lidar com as Patologias Específicas.....50
4.2.3 Orientações Necessárias para Trabalhar com os Órgãos dos Sentidos.....53
4.2.4 Orientações Referentes ao Sistema Braille na Escolarização do Aluno com Deficiência Visual 55
4.2.4.1 Orientações fundamentais para a leitura no sistema Braille.....56
4.2.5 Orientações Específicas para o Professor Trabalhar as Diversas Áreas do Conhecimento.....58
4.2.5.1 Orientações referentes ao ensino da Língua Portuguesa 58
4.2.5.2 Orientações referentes ao ensino de Matemática 60
4.2.5.3 Orientações referentes ao ensino de História e Geografia.....60
4.2.5.4 Orientações referentes ao ensino de Ciências.....61
4.2.6 Orientações Referentes Ao Processo De Avaliação 61
4.2.7 Orientações Referentes a Adequações na Sala de Aula para Alunos Com Baixa Visão.....63
4.3 TEMA 3 ATITUDES 63
4.3.1 Orientações Gerais sobre a Percepção dos Professores de Classe Comum em Relação a seus Alunos com Deficiência Visual.....64
4.3.2 Orientações Específicas para o Professor Trabalhar as Diversas Áreas do Conhecimento.....64
4.3.2.1 Orientações referentes ao ensino de Matemática 65
4.3.2.2 Orientações Referentes ao Professor da Sala de Aula para Trabalhar Juntamente com o Professor de Educação Física.....65

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 67

REFERÊNCIAS.....69

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, um dos temas mais discutidos em âmbito educacional é a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas da rede regular de ensino. Discussões estas, que trazem consigo diversas indagações no sentido de analisar como ocorrerá à efetivação deste novo modelo educacional? Como as escolas da rede regular irão se preparar, no que se refere à estrutura física e materiais, aos recursos humanos, para o atendimento de tais alunos? Qual a formação adequada aos professores para atuar em classes inclusivas? Quais são os saberes e fazeres necessários aos professores em tais instituições inclusivas? Entre outras tantas indagações.

Tendo em vista tais discussões, buscaremos no presente trabalho abordar elementos que possam apresentar contribuições a respeito dos saberes necessários aos professores para incluir alunos com deficiência visual na classe comum da rede regular de ensino. Tendo como objetivo apresentar subsídios ao processo de formação dos professores, já que tais profissionais têm grande responsabilidade na efetivação da educação inclusiva, de modo que possam tornar possível que todos os alunos se socializem e participem de todas as atividades. Temos como pressuposto para que isto ocorra, tais profissionais precisam ser preparados com os conhecimentos necessários.

Considerando este contexto realizamos uma análise sistematizada no fascículo: **Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão** (BRASIL, 2006b) a qual foi publicada pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial. Visto que tal publicação considera a importância da formação de professores e também a necessidade de haver uma maior organização dos espaços educacionais, para que de fato se efetue a concretização dos direitos dos alunos com NEE.

No referido fascículo consta a indicação de que o mesmo foi planejado para ser utilizado em contextos de formação de profissionais da educação, tendo como finalidades: o incentivo a formação continuada no interior dos sistemas educacionais; construir escolas que atendam a todos os alunos de forma que os professores não realizem ações educacionais fragmentadas; proporcionar alternativas de estudos aos profissionais da educação para que possam atender

alunos com necessidades educacionais específicas; análise das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; proporcionar contribuições para debates e a reflexão sobre a função da escola e do professor com o intuito de transformar as práticas pedagógicas; incentivar a criação de espaços em que a aprendizagem se desenvolva de forma coletiva; identificar as ideias nucleares existentes e realizar ajustes locais necessários com o intuito de atender a demanda identificada na comunidade ou até mesmo em âmbito estadual/municipal; potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEEC/SEESP (BRASIL, 2006b).

Considerando os objetivos deste estudo apresentaremos inicialmente as bases teóricas que o subsidiaram, para tanto inicialmente buscamos compreender como ocorreu à educação da pessoa que apresenta deficiência ao longo do tempo; especialmente os processos de segregação e de inclusão. Na sequencia analisaremos a formação dos professores para atuarem em classes inclusivas; além disso, como as escolas devem se preparar para receber tais alunos, tendo em vista a importância da democracia e da igualdade dos direitos a todas as pessoas independentemente de suas especificidades. Considerando que, analisamos indicações para o professor do ensino regular incluir alunos com deficiência visual, apresentaremos brevemente a caracterização da referida deficiência.

1.1 OBJETIVOS

O objetivo do presente trabalho consistiu em identificar no fascículo: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão da Série Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006b), as recomendações pertinentes à atuação dos professores do ensino regular para inclusão dos alunos com deficiência visual, considerando as três dimensões apresentadas por Rodrigues (2008), que são: os saberes, o saber fazer e as atitudes.

1.1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Caracterizar os saberes relacionados a conhecimentos conceituais e teóricos presentes no referido fascículo.

Caracterizar os saberes relacionados ao saber fazer (habilidades e competências) presentes no referido fascículo.

Caracterizar os saberes relacionados às atitudes no referido fascículo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A história da educação das pessoas que possuem deficiência percorreu diversas fases. Em linhas gerais, podemos observar que teve momentos em que tais pessoas não eram dignas de ao menos desfrutar da vida, fato que favoreceu a prática de extermínio, bem como momentos decorrentes da divulgação de ideias cristãs, na qual se iniciou uma preocupação em atender minimamente os indivíduos deficientes, baseadas em práticas de caridade. Porém não havia possibilidades destas pessoas realizarem a inserção em nenhum âmbito social, ou seja, de modo geral eram pessoas que viviam de maneira segregada. Com o passar do tempo, especialmente com o desenvolvimento da ciência teve início atendimentos clínicos, e mais tarde atendimentos educacionais, os quais eram realizados de modo segregado.

A partir dos anos 60, são desenvolvidos movimentos voltados à integração, de modo que os deficientes sejam integrados nas classes comuns, porém com determinadas condições.

Na década de 90, com base em movimentos internacionais surge a educação inclusiva, trazendo consigo a necessidade de reestruturação de toda a escola, desde recursos físicos a humanos para atender aos alunos com NEE. Desta forma, vale à pena ressaltar alguns momentos dessa história, especialmente para entendermos as dificuldades presentes nas escolas, quando o assunto tratado é a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com Pessotti (1984) não há muito que dizer, com base documental, em relação a atitudes ou conceitos voltados à deficiência na antiguidade clássica visto que, são escassos os documentos, os quais evidenciaram práticas de extermínio.

Segundo o referido autor em Esparta, as pessoas com deficiência eram consideradas sub-humanas, por não possuírem as características ideais que a sociedade requeria naquele determinado momento histórico. Devido a isso, tais pessoas eram abandonadas, quando não exterminadas, já que tais práticas eram legitimadas e “perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de

classistas, que serviam de base à organização sociocultural de Esparta e da Magna Grécia" (PESSOTTI, 1984, p.3).

Gugel (2007) observa que nesta mesma cidade os gregos se dedicavam e se preocupavam mais com a preparação para guerra. Desta forma, com base nos costumes espartanos, os que nasciam com alguma deficiência logo eram exterminados, sobrevivendo assim apenas os fortes, os quais serviriam ao exército protegendo assim seu território.

Em meio a este momento histórico podemos perceber que a sociedade necessitava de pessoas que pudessem servi-la, ou melhor, protegê-la já que era uma época marcada por diversas guerras. Desta maneira, a sociedade se desfazia das pessoas deficientes já que elas dariam trabalho, gastos a sociedade, além de não terem utilidade. Momento histórico este denominado por Miranda (2003) de era pré-cristã.

Neste contexto, podemos considerar que as pessoas com deficiência eram excluídas, desprovidas de qualquer tipo de autonomia e, inclusive de sua própria vida, participação social seja em âmbito político, cultural e econômico, viviam à margem da sociedade, por representarem um mal para as pessoas ditas "normais", que no caso apresentavam características relacionadas aos padrões de valores pré-estabelecidos pela sociedade.

Segundo Pessotti (1984) com a difusão do cristianismo as pessoas com deficiência ganham alma, e desta forma são acolhidas e alimentadas, não sendo aceitáveis práticas como abandono e extermínio que anteriormente eram legitimadas. A pessoa com deficiência "passa de coisa a pessoa. Mas a igualdade de status moral ou teológico não corresponderá, até a época do iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos" (PESSOTTI, 1984, p.4).

Gugel (2007) comenta que na Idade Média em meio às dificuldades que a sociedade estava passando com o fim do Império Romano. Os deficientes que nasciam neste período eram vistos como castigo divino e, pelas pessoas supersticiosas eram consideradas feiticeiros ou bruxos.

Segundo Gugel (2007) foi no século XIII, no reinado de Luís IX, que surge a primeira instituição para atender pessoas deficientes visuais chamados de Quinze-Vingts, a qual simbolizava 15 x 20 resultando em 300, número este representado pela quantidade de cavaleiros cruzados que na 7ª Cruzada tiveram seus olhos vazados.

E em 1325 surge à primeira legislação a qual assegura que devem ser tomados cuidados de sobrevivência e com os bens dos deficientes, pelo documento de prerrogativa Regis baixado por Eduardo II da Inglaterra (PESSOTTI, 1984).

Neste contexto podemos perceber que, se iniciou uma tolerância para com as pessoas com deficiência por parte da igreja, visto que:

> [...] o caráter de cristão confere à pessoa valores éticos que impõem aos demais uma certa conduta caritativa, tolerante e magnânima, ou mesmo cautelosa ou reparadora, em nome da doutrina cristã do amor do próximo e da teologia cristã do pecado e da predestinação (PESSOTTI, 1984, p.6).

E em âmbito político ganharam direitos de serem cuidados e dignos de possuírem bens, como também de receberem heranças. Destacamos que, nessa época houve uma conquista básica dos direitos humanos que é a sobrevivência, o abrigo, a alimentação e o direito de serem proprietários.

Segundo Pessotti (1984) nessa época o deficiente passa a pertencer à igreja, este por sua vez necessita seguir as exigências éticas, moral e religiosa como prescreve a doutrina em que se encontra inserido para usufruir dos direitos básicos de sobrevivência. Dependendo das noções teológicas, os deficientes por questões físicas decorrentes da anomalia, em algumas circunstâncias eram então punidos com exorcismo de flagelos, por serem considerados possuidores de maus espíritos ou de algum castigo divino.

Desta forma, “o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido” (MIRANDA, 2003, p.2), ou seja, mereciam o castigo humano muitas vezes físico, pelo “pecado” da diferença (FREITAS, 2001, p.11).

Por volta do século XVI,

> [...] os médicos Paracelso e Cardano, defendem a ideia de que os portadores de deficiência mental apresentam um problema médico, uma fatalidade hereditária ou congênita. Persiste o descrédito em relação a sua educabilidade. O papel que até então era do sacerdote passa a ser do médico e surge a crença na cura da deficiência, considerada patológica.
> No século XVII, organizações religiosas começam oferecer assistência. Em Londres, Thomas Willis, em 1664, descreve pela primeira vez a anatomia do cérebro humano, afirmando que a idiotia e outras deficiências seriam produtos de alterações na estrutura

> cerebral. Os argumentos científicos trazem mudança na visão fanática religiosa (PESSOTTI apud FREITAS, 2001, p.12).

Sendo assim, podemos perceber que, somente no século XVI, é que houve a preocupação com a deficiência enquanto questão biológica, provocada por alguma patologia, seja ela hereditária ou congênita, a qual resulta em alterações na estrutura cerebral. Modificando assim, toda concepção que havia anteriormente pela sociedade, de que os deficientes seriam possuidores de espíritos e que por tais motivos eram maltratados, castigados, abandonados e, até mortos durante toda a Idade Média. Verifica-se que até este momento não havia nenhuma preocupação com a educação das pessoas com necessidades especiais, pois estas viviam a margem da sociedade.

Foi neste mesmo século, XVI, que surge um dos grandes personagens significativo deste contexto, Girolamo Cardano, criador de códigos para leitura e escrita como meio de comunicação das pessoas surdas, influenciando assim Pedro Ponce de Leon, o qual elaborou um método de sinais para que pudesse ser ofertada a educação as pessoas com deficiência auditiva. Método este que gerou polêmica, pois a sociedade não acreditava que tais pessoas pudessem ser educadas (GUGEL, 2007).

No final do século XIX, os deficientes foram sendo colocados em asilos, manicômios como forma de separá-los da sociedade por representarem alguma ameaça, visto que a ideia predominante na época era que “[...] a pessoa diferente seria melhor cuidada e protegida se fosse confinada em ambiente segregado e construído à parte da sociedade” (ARANHA, apud MENDES, 2002, p. 62).

De acordo com Gugel (2007), no século XIX no Brasil com base em movimentos europeus, foi criada a instituição Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), a qual posteriormente incentivou o Professor Hernest Huet, o qual fundou a instituição Imperial Instituto de Surdos Mudos hoje denominada Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Paralelamente, surgem às classes especiais em escolas públicas, no início do século XX, com o intuito de atender os alunos de escolas regulares, que não possuíam deficiência, mas que não conseguiam avançar em seu desenvolvimento acadêmico.

Glat e Blanco (2007) nos apresentam que, a educação especial só teve origem “a partir de um modelo médico ou clínico” no qual “os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população de hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade [...]” e que estes recebiam todos os tipos de atendimento “pelo viés terapêutico” (GLAT; BLANCO, 2007, p.19).

A mesma autora também comenta que o atendimento da pessoa com deficiência, “na maioria das instituições especializadas (públicas ou de iniciativa da sociedade civil), era organizado com base em um conjunto de terapias individuais coordenadas pela Medicina: Fisioterapia, Fonoaudióloga [...]” entre outras. Dando-se pouca relevância as atividades acadêmicas, sendo destinada apenas uma pequena parte do tempo das pessoas que possuíam alguma deficiência cognitiva, múltipla ou distúrbios emocionais mais severos, ao atendimento educacional. Durante este pequeno tempo de trabalho educacional era desenvolvido atividades de vida diária (AVD), pois “não havia expectativas de que esses indivíduos ingressassem na cultura letrada formal” (GLAT; BLANCO, 2007, p.20).

Nessa perspectiva, Santos e Nascimento (2001) acrescentam que nesta época as pessoas com deficiência eram cuidadas mais pelos profissionais da saúde do que pelos professores.

Na metade do século XX, segundo Mendes (2002) se pode notar os principais elementos da educação especial: “um corpo teórico-conceitual, algumas propostas metodológicas de ensino e uma organização de serviços educacionais” (MENDES, 2002, p.63). Porém, a educação ocorria de maneira segregada.

A referida autora também apresenta que, nos países mais desenvolvidos por volta dos anos 50, se consolidou a filosofia denominada “normalização e integração” (MENDES, 2002, p.63) apresentando propostas de escolas especiais e posteriormente as classes especiais inseridas nas escolas comuns. Resultando assim em dois subsistemas atendendo paralelamente: a educação regular e a educação especial. Porém:

> [...] só eram passíveis de integração escolar aqueles estudantes que conseguissem se adaptar à classe comum, portanto, sem modificação no sistema, sendo que aqueles que não conseguiam se adaptar ou acompanhar os demais alunos eram excluídos (MENDES, 2002, p.63).

Ou seja, os alunos deficientes possuíam o direito de serem inseridos na escola, mas deveriam por sua vez, se adequar a ela, pois a escola não realizava adaptações em nenhuma de suas esferas para atendê-los. Se não conseguissem acompanhar os demais alunos eram então encaminhados para as escolas especiais e/ou para as classes especiais. Nesse sentido percebemos que, o problema era retratado no aluno, ou seja, cada aluno, inclusive os deficientes, era responsável por seu sucesso ou fracasso na escola.

Indo além, Marchesi e Martín (1995) analisaram o movimento que impulsionou a integração educacional e concluíram que este novo modelo educativo se consolidou a partir de um movimento de caráter forte e, que teve como base diversas tendências, as quais favoreceram as mudanças no âmbito da deficiência e da Educação Especial.

Percebendo a importância destas tendências em relação ao processo educacional da pessoa deficiente, buscamos compreender quais foram os fatores essenciais que formaram tais tendências, as quais serão apresentadas resumidamente a seguir.

Marchesi e Martíns (1995) comentam que o movimento de integração foi decorrente da: necessidade de uma concepção diferenciada em relação aos distúrbios de desenvolvimento da deficiência, visto que deve ser considerada a relação com os fatores ambientais, a educação mais adequada a cada pessoa que possui deficiência, já que não se trata de um fator clínico estável; a necessidade de uma nova perspectiva do processo de aprendizagem, o qual possa ser realizado de forma mais interativa, dando importância também às dificuldades apresentadas pelos alunos, a fim de alcançar o progresso; a necessidade de metodologias, métodos avaliativos diferenciados para atender tais alunos; a necessidade de ser aumentado o número de profissionais especializados.

Também perceberam a necessidade de haver modificações nas instituições educacionais já que passaram a atender todos os alunos, conforme o modelo educacional integrado e não segregado como anteriormente; o grande número de alunos desistentes ou a insatisfação dos que o concluíam sem êxito, também somaram para impulsionar o novo modelo educacional. Outros fatores destacados são as poucas vagas oferecidas aos alunos com deficiência, vistos a quantidade significativa de alunos existente nas escolas regulares; o aumento de relatos de experiências que obtiveram resultados positivos em experiência de

integração proporcionou novas possibilidades educacionais que pudessem se basear em dados concretos; entre outros fatores. Porém os:

> [...] dois elementos mais relevantes desta nova abordagem podem ser encontrados, sob um ponto de vista conceitual, no termo emergente “necessidade educacionais especiais”, que tenta substituir a tradicional terminologia da deficiência e, sob um ponto de vista prático, na realidade da integração educacional, que levou a mudanças notáveis na conceitualização do currículo, na formação dos professores, nos métodos de ensino e também, nas atuações e responsabilidade das administrações educacionais (MARCHESI e MARTÍN, 1995, p.11).

Sendo assim, podemos perceber a importância que todos estes aspectos tiveram para impulsionar a integração da pessoa deficiente na instituição escolar, fatores diferentes e aparentemente isolados que quando se juntam formam um corpo concreto de possibilidades para melhora da educação destas pessoas. Desta forma, não foi apenas no modelo educacional que teve transformações, mas, nas terminologias utilizadas para referirmos as pessoas que apresentam deficiência, as quais passam a ser consideradas pessoas com NEE. Com esta nova roupagem nas terminologias, buscamos compreender se também houve mudanças nos significados destas.

Neste contexto, buscamos nas análises de Marchesi e Martín (1995) qual o significado da nova terminologia NEE, a qual passou a ser efetiva com a integração educacional a partir dos anos 60. Portanto, os autores trazem em linhas gerais que NEE envolve pessoas que:

> [...] apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas da mesma idade. Aparecem, portanto, nesta definição, duas noções estreitamente relacionadas: os problemas de aprendizagem e os recursos educacionais (MARCHESI e MARTÍN, 1995, p. 11).

E com relação à definição de deficiência, encontramos que se trata de:

> [...] uma condição na qual a pessoa não consegue realizar algumas atividades consideradas “normais” para o ser humano, em determinada idade, tal condição é provocada por algum dano ou anormalidade física, motora, visual, auditiva ou mental. A deficiência não é uma doença. Mas, pode ser causada por uma doença, assim como: por acidentes, condições sócio-econômicas em crescente deterioração, por fatores orgânicos ou hereditários e por fatores

> genéticos. De 30 a 40% dos casos podem ser evitados com medidas preventivas (SILVA et al., 2007, p.14).

Nesse sentido, percebemos que o termo deficiência esta voltado a questões biológicas do ser humano enquanto a NEE se apresenta de maneira mais abrangente, não se limitando apenas as pessoas que possuem esta diferença aparentemente biológica, mas as que também apresentam alguma dificuldade em seu percurso escolar e que de alguma forma necessite de uma atenção diversificada.

Indo além, somente na década de 90 que é legitimada a educação inclusiva, a qual prescreve a necessidade de haver uma reestruturação da sociedade de forma a possibilitar a convivência entre os diferentes (MENDES, 2002). E em âmbito escolar, "passa-se a defender um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência" (MENDES, 2002, p.64).

Sánchez (2005, p.8) ressalta que em:

> [...] meados dos anos 80 e princípio dos 90, inicia-se no contexto internacional um movimento materializado por profissionais, pais e as pessoas com deficiência, que lutam contra a idéia de que a educação especial, embora colocada em prática junto com a integração escolar, estivera enclausurada em um mundo à parte, dedicado à atenção de reduzida proporção de alunos qualificados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais.

Movimento este que dá continuidade ao "Regular Education Iniciative" (REI), iniciado nos EUA o qual defende a ideia que nas escolas comuns haja a inclusão de alunos deficientes, ou seja, defendendo um sistema educacional único a todas as pessoas (SÁNCHEZ, 2005). Propondo assim possibilidades de uma nova roupagem a denominação NEE, reconhecendo:

> [...] que as dificuldades que experimentam alguns alunos no sistema de ensino são o resultado de determinadas formas de organizar as escolas e as formas de ensinar delineadas por elas (Ainscow, Hopkins e outros, 2001). O interesse nesses temas está provocando a revisão de numerosos sistemas educacionais, que, por conseqüência, implementaram ações condizentes, como fazer o possível para que a educação chegue a todos os alunos em contextos regulares e não segregados (SÁNCHEZ, 2005, p.8).

A referida autora também ressalta a importância que tem o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)[1] e a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO)[2] na conquista da educação inclusiva, as quais podem ser visualizadas nas ações realizadas por tais organismos, e em reuniões internacionais em prol deste novo modelo educacional.

Com relação a estas reuniões, pode-se notar que muitos são os pontos positivos conquistados como “Convenção dos Direitos da Criança [1989]; a Conferência Mundial de Educação para Todos, [1990]; a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais” [1994]; “Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos [1996]” (SÁNCHEZ, 2005, p.9).

Todos estes encontros proporcionaram um grande avanço na educação inclusiva, já que reuniu pessoas importantes para a educação de todo os países, como ministros, professores, organizações internacionais entre outros, os quais discutiram em torno de um mesmo objetivo, a educação inclusiva nas classes comum (SÁNCHEZ, 2005).

Este novo modelo educacional prevê a reestruturação por parte da escola, reformulando assim seu currículo, formas de avaliação, realizando adaptações arquitetônicas, entre outras, para atender ao aluno deficiente garantindo assim a efetivação de seus direitos.

Ainscow (apud GLAT e BLANCO, 2007, p. 33) pressupõe que a educação inclusiva perpassa por três elementos básicos:

> a) a presença, o que significa estar na escola, superando o isolamento do ambiente privado e inserindo o individuo num espaço publico de socialização e aprendizagem; b) a participação, que depende, no entanto, do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa interagir plenamente nas atividades escolares; c) a construção de conhecimentos, sem a qual pouco adianta os outros dois aspectos anteriores.

Diante do que se delineia referente à educação inclusiva, podemos notar que não é apenas o aluno estar inserido na instituição escolar, mas sim participando de todas as atividades desenvolvidas, como também adquirindo os conhecimentos acadêmicos. Temos esta ideia presente em nossa legislação a partir da publicação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, a qual

[1] United Nations Children's Fund.
[2] United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization.

estabelece que as metodologias, o currículo e todo o funcionamento da escola sejam modificados para melhor atender a todas as necessidades apresentadas pelo aluno que apresente NEE.

Desta forma, percebemos que tanto a integração quanto a inclusão possuem os mesmos objetivos, a inserção do aluno deficiente no sistema regular de ensino, juntamente com os demais alunos para que assim haja uma interação entre estes. Porém, somente a integração não deu conta de garantir que a permanência dos alunos com NEE fossem de qualidade e que estes por sua vez tivessem um bom desempenho escolar. Sendo assim, houve a necessidade de ser reformulada para então chegarmos à inclusão, movimento que assume que todos os alunos, independente de suas especificidades, possam ir para além da interação na instituição escolar, possam aprender os conteúdos curriculares. Além disso, no contexto escolar deve haver o respeito para com o outro, a valorização e o incentivo a socialização de experiências e, principalmente que a escola possa se adaptar em todos seus âmbitos, desde as estruturas físicas até seus recursos humanos, para atender com qualidade os alunos que possuem deficiência.

Neste breve contexto, podemos perceber que com o passar do tempo os deficientes foram conquistando, ainda que de forma lenta, seu espaço perante a sociedade. Recebendo a atenção primeiramente por parte da igreja, depois por parte do governo o qual passou a complementar suas leis contemplando as pessoas com deficiência em todos os âmbitos da sociedade (cultural, social, político, educacional) de forma que estas pessoas possam viver com mais dignidade, tendo seus direitos, enquanto seres humanos respeitados.

Para que a educação inclusiva seja efetivada plenamente, devemos superar determinados desafios. Entre eles podemos destacar a formação de professores, haja vista que tal desafio vem sendo discutido com grande ênfase, devido se apresentar entre um dos aspectos mais importantes para ocorrer à inclusão dos alunos com NEE.

2.2 Formação de Professores para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular

Inicialmente, iremos destacar os desafios apresentados pelos professores e na sequencia apresentaremos as dimensões necessárias aos professores para promoverem a inclusão a partir das análises de Rodrigues (2008).

Assim sendo, com base nas pesquisas da área especializada, muitos são os desafios encontrados pelos professores para promoverem a inclusão das pessoas com NEE (PEREIRA, 2008; VITALIANO e MANZINI, 2010; FERREIRA, 2005; SOUZA, 2010).

Pereira (2008) aponta que frequentemente se pode observar a resistência por parte dos professores em trabalhar com alunos que apresentam NEE. Pois estes profissionais questionam ou esperam por soluções prontas para então atender tais alunos. Mas ao depararem com a falta dessas soluções, os docentes acabam por se sentirem decepcionados e/ou frustrados.

Porém, a situação se agrava quando o professor se sente dependente do auxílio de um profissional da área da saúde, esquecendo assim o seu papel pedagógico e, reforçando a necessidade do aluno com NEE ter o atendimento em âmbito clínico, especializado ao invés do educacional (PEREIRA, 2008).

> [...] Por um lado os professores julgam-se incapazes de dar conta dessa demanda, despreparados e impotentes frente a essa realidade que é agravada pela falta de material adequado, de apoio administrativo e recursos financeiros. [...] Observa-se com freqüência, a dificuldade dos professores, a partir de suas falas carregadas de preconceitos e estigmas, frustrações e medo: "não sou capaz disso", "não sei por onde começar", "é preciso ter uma equipe técnica na escola", "a direção não entende", "vai prejudicar os outros alunos", "não vou beneficiar o aluno com deficiência", "a criança com deficiência sofre rejeição dos outros alunos", "preciso de assessoramento em sala de aula, tanto para os com deficiência quanto para os de altas habilidades", ficamos angustiados e sem ação frente a esse aluno" "precisamos de pessoal qualificado que nos ajude a amenizar a angústia que temos ao trabalhar com eles" [...] (PEREIRA, 2008, s. p.).

Pode-se analisar, a partir desses relatos, que várias são as circunstâncias que impedem que ocorra à inclusão. Sendo destacada a questão do despreparo, a busca por métodos prontos, a falta de materiais, de apoio e recursos, a questão dos conceitos já pré-estabelecidos e entre outros.

Seguindo esta ótica, com base nas análises de Ferreira (2005), nota-se que estes conceitos já pré-determinados foram incorporados por todos da

sociedade, não sendo apenas os professores, mas também aos pais que acreditam não ser “justo que uma criança com deficiência seja matriculada em uma escola onde ela não será aceita, na qual os professores não estão preparados para recebê-las e onde não há recursos para responder às suas necessidades!” (FERREIRA, 2005, p.41).

Souza (2010) complementa esta gama de barreiras frente à inclusão, partindo da vivência dos professores da rede regular de ensino, ressaltando: a falta de formação específica destes profissionais para atender estes ambientes; as más condições de trabalho; as longas jornadas; a grande quantidade de alunos por sala; a estrutura física da escola se apresentando em mal estado de conservação e o despreparo por parte destes profissionais.

E se pensarmos na formação destes docentes podemos entender que há uma grande lacuna, que por consequência esta refletindo nas escolas, na inserção do aluno com NEE nas classes comuns. E buscando identificar esta possível lacuna, encontramos nas pesquisas de Vitaliano e Manzini (2010), a evidência de que a mesma se encontra nas universidades. Pois, dentre os levantamentos realizados pelos autores, nota-se que a disciplina de Educação Especial é extremamente teórica e não contempla a prática em sua estrutura curricular, também porque as características escolares apresentadas aos alunos nos cursos de graduação acabam sendo distante daquela que eles encontram no ambiente escolar, seja ainda como estagiários ou depois como docentes.

Porém, o art. 61 da Lei 9.394/96, que aborda os fundamentos necessários na formação de profissionais da educação, prescreve que deve haver “a associação entre teorias e práticas”, na formação inicial de professores, no entanto, percebemos que as universidades não estão conseguindo articular o conteúdo a ser trabalhado com a realidade educacional.

Rodrigues (2008) considera que, existem três dimensões de formação que devem ser consideradas para capacitar os professores no apoio à Educação Inclusiva, tanto no âmbito da formação de professores especialistas, como de professores da classe comum, que são: os saberes, as competências e as atitudes.

O referido autor salienta que, a dimensão dos saberes esta voltada a uma gama de conhecimento que vão desde aspectos mais teóricos até os investigativos realizados em contextos reais que podem fundamentar futuras

metodologias. Contemplando assim, “as características de desenvolvimento e de aprendizagem de alunos com condições não habituais [...] a caracterização pedagógica destas condições não habituais de desenvolvimento” (RODRIGUES, 2008, p.12).

O mesmo autor ressalta ainda que ao longo do tempo, vem sendo dada ênfase aos aspectos clínicos relacionados à deficiência. Sendo assim, é necessário que seja reforçado:

> [...] o olhar educacional para as dificuldades encaradas sob o ponto de vista educacional; isto é, conhecer como se avalia, como se planeja, como se desenvolve um processo educacional e de aprendizagem em alunos com dificuldades ou com deficiência que, se não forem enquadradas, poderão influenciar a plena participação no processo educativo (RODRIGUES, 2008, p.12).

Partindo desta análise, Rodrigues (2008) destaca a necessidade de haver maior ênfase nas condições educacionais e não em termos clínicos, a fim de encontrar resposta a serem aplicadas em âmbito educacional.

Na sequencia, Rodrigues (idem) apresenta a dimensão das competências que esta relacionada com o “saber fazer”, ou seja, quais são os conhecimentos específicos necessários ao professor para conduzir suas intervenções em contextos inclusivos. De modo a refletir sobre os objetivos de sua ação pedagógica, as quais devem ser planejadas com base no objetivo da educação inclusiva, o qual não é de anular as diferenças entre os alunos e sim “entendê-las, mantendo-as ativas, encorajar o seu aparecimento e expressão enfim, torná-las presentes e utilizáveis para o processo educativo de todos os alunos” (RODRIGUES, 2008, p.13).

A referida dimensão se apresenta interligada a diversos momentos educacionais como: a avaliação, um instrumento essencial no desenvolvimento de modelos que permitam encontrar fatores que influenciam a aprendizagem; o planejamento, haja vista que os professores planejam mais os conteúdos e não as estratégias que irão utilizar para passar tais conteúdos. Além da importância do planejamento cooperativo entre os professores; e finalmente a intervenção, envolvendo “conhecimento de estratégias de ensino gerais e específicas face a dificuldades que os alunos podem evidenciar [...]” (RODRIGUES, 2008, p.13).

Nesta mesma dimensão, Rodrigues (2008) destaca ainda a importância de haver mudanças tanto nos programas quanto nas estratégias de

formação de professores, de modo a haver maior acesso a situações semelhantes em que os futuros professores poderão encontrar em sua carreira profissional enriquecendo assim sua experiência, além de torná-los mais conhecedores e eficazes.

E por fim, Rodrigues (2008) apresenta a dimensão das atitudes, na qual o professor para promover a inclusão doa alunos com NEE, deve ser conhecedor de modificações curriculares adequadas a estes alunos, conhecer condições de aprendizagem que possibilitem a aquisição de novos saberes e competências a seus alunos. É fundamental que o professor desenvolva atitudes positivas, para elaborar suas intervenções, baseadas na capacidade de realização do seu aluno para além das dificuldades encaradas pelos alunos com NEE.

Rodrigues (idem) explicita que para desenvolver tais atitudes positivas, as quais possibilitarão o sucesso de seus alunos com NEE:

> [...] é essencial que o professor conheça múltiplas formas de eliminar e contornar dificuldades e barreiras e que possa, a partir deste trabalho, acreditar e fazer acreditar que o aluno é muito mais do que as dificuldades e que existem variadas formas para se chegar ao sucesso (RODRIGUES, 2008, p. 15).

Neste sentido, a partir das perspectivas explícitas é que se pretende analisar as orientações sobre os: saberes (conceituais e teóricos), as habilidades (saber fazer) e as atitudes que são necessários para o professor de classe comum promover a inclusão dos alunos com DV, dispostos no fascículo: Desenvolvendo competências para o atendimento às NEE de alunos cegos e de alunos com baixa visão pertencente à Série Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006b).

2.3 Características e Conceito da Deficiência Visual

Inicialmente, apresentaremos o conceito da terminologia deficiência visual e em seguida abordaremos suas características, brevemente. Não iremos comentar sobre suas causas neste momento, tendo em vista que os resultados salientam este aspecto e até mesmo para não se tornar uma leitura exaustiva.

Sendo assim, com base nas análises de Pacheco et al. (apud LEÃO, 2010, p. 9) podemos compreender que:

> [...] a terminologia Deficiência Visual é utilizada para designar o indivíduo com rebaixamento da acuidade visual de um ou ambos os olhos, sendo este não resolvido com correções ópticas simples, ou seja, com o uso de óculos ou lentes de contato. Acuidade visual seria a distância que um determinado objeto pode ser visto, tecnicamente seria o grau de aptidão do olho para identificar detalhes espaciais, a capacidade de perceber a forma e o contorno dos objetos.
> Estes rebaixamentos da acuidade visual manifestam-se sob diversas intensidades, desde a diminuição leve até a perda total da visão, a alteração do sistema visual (a incapacidade de ver ou de ver bem) provoca limitações ou impedimento de acesso à orientação e mobilidade independente; interação com o meio ambiente; aquisição de conceitos e habilidades manuais e acesso ao material impresso.

A partir desta perspectiva sobre a deficiência visual, buscamos entender melhor, nas análises de Bruno e Mota (2001), a constituição de sua caracterização. Com isso, podemos perceber que, tal deficiência se caracteriza por dois grupos sendo eles, a baixa visão e a cegueira.

Com relação à baixa visão, os referidos autores ressaltam que:

> É a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo.
> A perda da função visual pode ser em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados (BRUNO; MOTA, 2001, p. 33).

E sobre a cegueira, os mesmos salientam que “é a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz” (BRUNO; MOTA, 2001, p. 33).

2.4 Breve Histórico da Educação das Pessoas com Deficiência Visual

Segundo Bruno e Mota (2001, p. 26) a preocupação com a oferta de educação as pessoa com deficiência visual se iniciou por volta do “Séc. XVI, com Girolínia Cardono – médico italiano – que testou a possibilidade de algum aprendizado de leitura através do tato”. “Peter Pontamus, Fleming (cego) e o padre Lara Terzi escreveram os primeiros livros sobre a educação das pessoas cegas”.

Com esses impulsos difundidos é que surge a primeira instituição escolar para pessoas cegas em 1784 em Paris, denominada Instituto Real dos Jovens Cegos, na qual, Haüy pode exercitar “sua invenção – um sistema de leitura em alto relevo com letras em caracteres comuns” (BRUNO; MOTA, 2001, p. 27).

Com a expansão desta proposta educacional as pessoas cegas, na Europa e nos Estados Unidos, no Séc. XIX, é que surge “um novo sistema com caracteres em relevo para escrita e leitura de cegos é desenvolvido por Louis Braille e tornado público em 1825 – o Sistema Braille”. Com todo este desenvolvimento o processo educacional das pessoas cegas também avançaram sendo possivel maior participação social destas pessoas (BRUNO; MOTA, 2001, p.27).

Os mesmos autores comentam que foi com José Álvares de Azevedo, quando o mesmo retornou de Paris, no Instituto Real dos Jovens Cegos, que a repercussão da possibilidade de educação das pessoas cegas chegou no Brasil.

A partir de então, surge em 1854 o Imperial dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamim Constant (IBC), o qual “foi o primeiro educandário para cegos na América Latina e é a única Instituição Federal de ensino destinada a promover a educação das pessoas cegas e das portadoras de baixa visão no Brasil” (BRUNO; MOTA, 2001, p. 38).

Com isso, ao longo dos anos até os dias atuais podemos perceber como estes movimentos foram se alastrando por diversos estados do país, surgindo assim instituições que seguem o modelo educacional do IBC, bem como imprensas em braille, capacitações dos profissionais da área da educação, publicações cientificas, fundação de livros, a inserção destes alunos nas escolas regulares, no ensino integral, entre outras (BRUNO; MOTA, 2001).

Conquistas estas que se voltava em prol tanto da educação quanto da inserção e participação das pessoas deficientes visuais no Brasil em todos os âmbitos da sociedade.

3 MÉTODO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa será desenvolvida por meio de uma análise documental da série: Saberes e Práticas da Inclusão no ensino fundamental, especificamente no fascículo: Desenvolvendo competências para atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O texto analisado apresentava os seguintes temas. Conhecendo a Deficiência Visual: cegueira e baixa visão; consequências da Deficiência Visual: importância e método de triagem diagnóstica; Suportes para o Aluno com Deficiência Visual: estimulação sensorial e recursos ópticos; Sistema Braille; Complementações Curriculares Específicas para a Educação de Alunos Cegos e de Alunos com Baixa Visão: AVD orientação e mobilidade; Complementações Curriculares Específicas para a Educação de Alunos Cegos: escrita cursiva e soroban; Ensino da Língua Portuguesa e Ensino de Matemática; Ensino de Estudos Sociais (Geografia e História) e Ensino de Ciências; Ensino de Artes e de Educação Física; Construção de um Sistema Educacional Acolhedor para Alunos Cegos e para Alunos com Baixa Visão – Adequações Curriculares; Avaliação Compreensiva e; A Interação Social e o Desenvolvimento de Relações Sociais Estáveis (BRASIL, 2006b).

O referido fascículo, juntamente com os demais fascículos que compõem a Série, foi estruturado:

> [...] em temas, que são apresentados numa seqüência padrão: título do tema, tempo de duração, finalidade, expectativa de aprendizagem, conteúdos, material e seqüência de atividades propostas (com indicação do tempo para sua execução, objetivo, descrição da atividade e propostas de encaminhamento) (BRASIL, 2006a, p.10).

Lüdke e André (1986, p.38) apresentam que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagens de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por muitas técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Segundo Chaumier (apud BARDIN, 1977, p.45) a análise documental pode ser definida enquanto um conjunto de operações com o intuito de

“representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação”.

3.2 Procedimento dos Dados Coletados

Iniciamos a coleta dos dados por meio de uma busca sistematizada no site da Secretaria da Educação Especial/ MEC, visando identificar textos relacionados à formação de professores para inclusão de alunos com NEE, encontramos a Série Saberes e Práticas da inclusão. Analisamos que os fascículos que tal série continha tratavam do tema que tínhamos como objetivo, considerando que eram vários fascículo, selecionamos o que nos despertou maior interesse, aquele que abordava dos saberes necessários aos professores para incluir alunos com deficiência visual.

No fascículo: Desenvolvendo competências para atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão buscamos identificar frases que pudessem apresentar conteúdos pertinentes a: “qual o papel do professor da classe comum no processo de inclusão dos alunos com DV”, “o que tais professores precisam saber”, “o que os professores precisam fazer”, bem como “as atitudes que precisam ter” e, até mesmos “o que os professores necessitam ter em sua formação”, tais aspectos foram considerados indícios dos saberes necessários aos professores para promoverem a inclusão dos alunos com NEE.

Tendo adotado esse critério foi realizada a leitura do fascículo e identificado às frases, que indicavam o que o professor necessita saber, fazer ou ser, para promover a inclusão dos alunos com NEE.

3.3 Tratamento dos Dados Coletados

Os dados foram analisados seguindo a sistemática de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977) e as orientações de Rodrigues (2008), as quais estabelecem três dimensões sendo estas: os saberes teóricos e conceituais: as habilidades ou competências (saber fazer); as atitudes. Além disso, este estudo tem como base a organização dos dados desenvolvidos por Nozi (2010), que também

analisou os saberes necessários ao professor para promover a inclusão de alunos com NEE.

Desta forma, os dados serão analisados de forma qualitativa, divididos em três amplos temas, conforme as dimensões apresentada por Rodrigues (2008), os quais, por sua vez serão subdivididas em subcategorias, pois:

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da analise de conteúdo) sob um titulo genérico, agrupando esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p.117).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em linhas gerais, a deficiência visual é composta por dois grupos, os quais são subdivididos conforme suas especificidades em pessoas com baixa visão e pessoas cegas.

Em âmbito educacional cada grupo necessita de recursos adaptados específicos, sendo que no primeiro caso, para alunos de baixa visão são utilizados recursos para ampliações conforme a necessidade, variando de pessoa para pessoa, por exemplo, as lupas manuais, os óculos bifocais e os monofocais, as telelupas, podendo também ser utilizado à escrita cursiva, entre outros. E no caso de pessoas cegas, a utilização do Braille para alfabetização e o soroban para os cálculos (BRASIL, 2006b). Partindo desse contexto, os resultados do presente trabalhado irá se constituir na análise das orientações dirigidas aos professores da classe comum para lidar com tais alunos no texto selecionado. É importante também destacar que reconhecemos a importância dos demais profissionais neste processo educativo, bem como a participação da família. Desta forma, embora o texto analisado apresente orientações referentes aos professores especializados, itinerantes, de orientação e mobilidade, de AVD e de educação física essas serão descartadas, tendo em vista os objetivos propostos.

No decorrer das análises no fascículo, tivemos em alguns momentos dificuldades em compreender, a qual profissional o mesmo estava se referindo, pois ora ele apresentava sobre o professor da classe comum e ora apresentava sobre o professor especializado. Neste sentido, selecionamos para análise as orientações que se apresentavam de forma mais nítida direcionadas aos professores da classe comum.

A seguir apresentaremos os resultados divididos em três temas, com suas respectivas categorias e subcategorias.

Temas	**Categorias**
4.1 Saberes	4.1.1 Caracterizações das patologias específicas. 4.1.2 Orientações sobre a prevenção e a triagem ocular de alunos que apresentam deficiência visual. 4.1.3 Orientações referentes às características do aluno deficiente visual. 4.1.4 Orientações referentes ao sistema Braille na escolarização do aluno

	com deficiência visual. 4.1.4.1 Orientações fundamentais para leitura no sistema Braille. 4.1.5 Orientações referentes a práticas de orientação e mobilidade para o professor da classe comum e o aluno deficiente visual. 4.1.6 Orientações referentes à educação de alunos cegos por meio da escrita cursiva e do soroban. 4.1.7 Orientações específicas para o professor trabalhar as diversas áreas do conhecimento 4.1.7.1 Orientações referentes ao ensino de Matemática 4.1.7.2 Orientações referentes ao ensino de Historia e Geografia 4.1.7.3 Orientações referentes ao ensino de Ciências. 4.1.7.4 Orientações referentes ao ensino Artes. 4.1.8 Orientações referentes ao processo de avaliação.
4.2 Saber Fazer	4.2.1 Orientações gerais para o professor de classe comum atuar junto a alunos cegos e aos alunos com baixa visão. 4.2.2 Orientações para lidar com as patologias específicas. 4.2.3 Orientações necessárias para trabalhar com os órgãos dos sentidos. 4.2.4 Orientações referentes ao sistema Braille na escolarização do aluno com deficiência visual. 4.2.4.1 Orientações fundamentais para leitura no sistema Braille. 4.2.5 Orientações específicas para o professor trabalhar as diversas áreas do conhecimento 4.2.5.1 Orientações referentes ao ensino da Língua Portuguesa. 4.2.5.2 Orientações referentes ao ensino de Matemática 4.2.5.3 Orientações referentes ao ensino de Historia e Geografia 4.2.5.4 Orientações referentes ao ensino de Ciências. 4.2.6 Orientações referentes ao processo de avaliação. 4.2.7 Orientações referentes a adequações na sala de aula para alunos com baixa visão.
4.3 Atitudes	4.3.1 Orientações gerais sobre a percepção do professor de classe comum em relação a seus alunos com deficiência visual. 4.3.2 Orientações específicas para o professor trabalhar as diversas áreas do conhecimento. 4.3.2.1 Orientações referentes ao ensino de Matemática. 4.3.2.2 Orientações referentes ao professor da sala de aula para trabalhar juntamente com o professor de educação física.

Apresentaremos a seguir a análises dos dados que compõem os temas e categorias descritas acima. Porém, frente à dimensão dos dados coletados, no decorrer das análises dos mesmos, reportaremos apenas alguns trechos do fascículo analisado para não estender excessivamente os resultados do presente trabalho.

4.1 TEMA 1 SABERES

Este tema compreende os saberes necessários aos professores para promover a inclusão dos alunos com DV, ou seja, quais são os conhecimentos necessários que vão desde aspectos mais teóricos até os investigativos realizados em contextos reais que podem fundamentar a atuação dos professores junto a alunos com NEE em classes inclusivas (RODRIGUES, 2008). Este tema foi dividido em 13 categorias que serão analisadas a seguir.

4.1.1 Caracterizações das Patologias Específicas

O fascículo analisado inicialmente apresenta as especificidades em termos clínicos da deficiência visual, bem como os recursos ópticos e pedagógicos especiais e as estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas durante o processo educacional destes alunos. Desta forma, apresentaremos em linhas gerais os tipos de deficiência visual que o fascículo destaca.

Com base em Brasil (2006b), os tipos de deficiência visual são: a ambliopia e o estrabismo. Os erros de refração são: hipermetropia; miopia e o astigmatismo. Com relação à baixa visão, as principais patologias são: atrofia óptica; nistagmo; spamus nutans e a cório-retinite. As alterações retinianas são: retinopatia da prematuridade ou fibroplasia retrolental; retinose pigmentar; retinopatia diabética; síndrome de leber ou amaurose congênita de leber e a retinoblastoma. Além de apresentar sobre o glaucoma e a catarata.

Corroborando com os dados encontrados, Gasparetto et al. (2001, p.49) reforça a importância do professor em obter informações referentes às doenças oculares, “a indicação de óculos e/ou lentes especiais, além das razões dessa conduta”, para então compreender “facilmente as dificuldades visuais do

aluno e valorizar a necessidade de modificações ambientais e adaptações de materiais".

Gasparetto et al. (2001) considera que é necessário que este professor, tenha os conhecimentos referentes:

> [...] à visão para longe e perto e também quanto à locomoção desse aluno. Com esses dados, será possível melhor equacionar a distância visual entre o aluno e o objeto a ser percebido e qual o tamanho de letra a ser utilizado. Com as informações sobre o campo visual, o professor poderá posicionar os materiais de forma que o aluno os perceba mais rapidamente (GASPARETTO et al., 2001, p.49).

Com isso, podemos compreender e reconhecer a importância do professor buscar conhecimentos de índole mais específica sobre a deficiência visual de seus alunos para nortear suas práticas de modo a contemplá-los, favorecendo assim o ensino e a aprendizagem, bem como proporcionando uma educação de qualidade, que atenda as necessidades de seus alunos.

4.1.2 Orientações Sobre a Prevenção e a Triagem Ocular de Alunos que Apresentam Deficiência Visual

Com base no fascículo analisado, a baixa visual acaba por passar por diversas vezes despercebida tanto pelos pais quanto pelos professores. Sendo esta situação mais nítida quando a instituição escolar aumentar seus níveis de exigência com relação ao desempenho visual dos alunos para perto. Por outro lado, a cegueira é detectada e diagnosticada facilmente.

Visto que a detecção precoce se constitui em um fator decisivo para o desenvolvimento integral da criança, a figura do professor é quem possui o maior número de oportunidades para "observar sinais, sintomas, posturas e condutas do aluno, que indicam a necessidade de encaminhamento a um exame clínico apurado" (BRASIL, 2006b, p.18).

Neste sentido, o fascículo apresenta então sintomas, sinais e condutas do aluno mais comuns em casos de alterações visuais. Em linhas gerais os sintomas estariam voltados a: tonturas, dor de cabeça, sensibilidade excessiva à luz, visão dupla e/ou embaçada e as condutas seriam: apertar e esfregar os olhos; irritação; olhos avermelhados e/ou lacrimejantes; estrabismo; nistagmo; piscar

excessivamente; franzimento da testa para fixar de longe ou perto; dificuldade para leitura e escrita; postura inadequada; cautela ao se locomover, entre outras (BRASIL, 2006b, p.18-19).

Desta forma, tanto os pais quanto os professores “podem solicitar, em caso da presença de sintomas ou de sinais, uma avaliação funcional da visão para detecção de possíveis alterações no desenvolvimento visual” (BRASIL, 2006b, p.40).

Ao discutir os dados encontrados, percebemos nas análises de Gasparetto et al. (2004, p.65) as contribuições que ela traz fortalecendo os elementos elencados pelo fascículo, principalmente quando se refere que, a deficiência visual acaba por passar despercebidamente pelos familiares “porque, no ambiente doméstico, a criança não tem noção que não enxerga bem, pois não exerce atividades que demandem esforço visual. Isso fica agravado, principalmente, devido à ausência de exames oftalmológicos periódicos” realizados anteriormente do seu ingresso escolar.

Desta forma, tendo em vista a “importância da realização de programas de triagem da acuidade visual e detecção de problemas visuais” é que a escola entra em cena a fim de preencher esta lacuna. Porém, o que se pode notar é que “muitos professores não concordam com a realização do teste da acuidade visual dos alunos, pois acreditam que esta seja função dos profissionais da área da saúde” (GASPARETTO et al., 2004, p. 66).

Neste sentido, concluímos com as palavras de Gasparetto et al. (2004, p.66) que “faz-se necessária a sensibilização destes profissionais, pois, em sala de aula, eles contam com uma situação ímpar em relação à observação das dificuldades visuais e queixas dos alunos nas diferentes atividades escolares”. Sendo de extrema relevância, o professor “ficar atento às possíveis manifestações como a dificuldade para se locomover, ler, copiar a matéria e desenhar, aproximando exageradamente os materiais dos olhos”. Acresce ainda a recomendação de que a escola deve desenvolver “ações de promoção da saúde ocular, de identificação e encaminhamento de alunos a especialistas para diagnóstico e tratamento dos problemas visuais detectados”.

4.1.3 Orientações Referentes às Características do Aluno Deficiente Visual

Encontramos no material analisado, referencias aos saberes necessários aos professores com relação às características, as especificidades da deficiência, bem como as necessidades apresentadas pelos alunos.

Desta forma, Brasil (2006b, p. 36) analisa que o professor precisa conhecer sobre a idade da manifestação da deficiência em seu aluno para assim, determinar “a necessidade de atenção especial para alguns aspectos do seu processo educacional”. O tempo transcorrido desde a perda da visão para então, compreender o processo de adaptação do aluno no processo educacional é outro fator importante, pois o sujeito que convive algum tempo com a ausência da visão apresentam-se totalmente diferente do que aquele que perdeu recentemente e que ainda esta sob o impacto emocional.

Brasil (2006b, p.37) analisa também que o tipo de manifestação e a causa da deficiência proporcionam indícios das reações emocionais destes alunos os quais dependem de sua própria estrutura emocional, bem como sua aceitação para então superar-se frente à deficiência. Sendo assim, “o conhecimento da causa do problema poderá indicar se o estado geral do individuo está comprometido, se o processo patológico se limita aos olhos, qual é o tratamento ministrado quais são os cuidados necessários” para então o professor perante tais fatores “possa atuar sobre eles, superando-os ou atenuando seus efeitos” (BRASIL, 2006b, p. 36).

Em Camargo, Nardi e Veraszto (2008, p.3401-10) observamos também uma análise que apresenta a importância do professor conhecer a história da ocorrência da deficiência visual de seu aluno para então pensar em metodologias que contemplem a sua participação efetiva. Pois em casos de alunos que possuam algum resíduo visual, o professor necessita saber se se estes resíduos podem ser utilizados durante a comunicação na sala de aula, ou perceber se este aluno consegue “observar visualmente alguns fenômenos ópticos como [...] registros visuais provenientes de simulações computacionais, vídeos, esquemas projetados ou desenhados”.

Em linhas gerais, concordamos com Camargo, Nardi e Veraszto (2008) quando comentam que:

> [...] a “história visual" do aluno é uma variável central para o ensino de óptica. Saber se o aluno nasceu cego, se perdeu a visão ao longo da vida, quanto tempo enxergou, se possui baixa visão, etc, é fundamental para a definição de estratégias comunicacionais, recursos instrucionais, atividades experimentais, padrões discursivos

> e níveis de interação pessoal no interior da sala de aula (CAMARGO; NARDI; VERASZTO, 2008, p. 3401-12).

Outro aspecto muito importante que o professor necessita saber é o grau da perda visual de seu aluno para que então possa determinar os procedimentos e os materiais a serem utilizados, bem como identificar se a deficiência foi adquirida recentemente para que possa se atentar ao processo de adaptação aos recursos de seu aluno. Pois a idade em que se manifestou e/ou ocorreu:

> [...] a deficiência do aluno é fator de fundamental importância para o trabalho do professor, considerando-se que, via de regra, a criança que vê, vivencia situações variadas e com mais freqüência do que a deficiente, o que lhe dá uma bagagem maior de informações que poderão influir diretamente no rendimento escolar (BRASIL, 2006b, p.135).

Com relação a este aspecto, Rheinheimer (2010, p.5) corrobora ao argumentar que o professor necessita ter o "conhecimento do histórico da necessidade especial, que deve constar informações como a idade em que ocorreu a deficiência" por se apresentar enquanto um elemento norteador do trabalho docente. Justifica também que na maioria dos casos os alunos que apresentam deficiência visual "não vivencia da mesma forma, situações ricas e variadas com mesma freqüência" dos alunos que não apresentam deficiência visual, pois "a falta de vivência para construção de pré-requisitos poderá influenciar no seu processo de aprendizagem".

4.1.4 Orientações Referentes ao Sistema Braille na Escolarização do Aluno com Deficiência Visual

De acordo com Brasil (2006b), o professor alfabetizador necessita saber que independente de sua postura pedagógica, os alunos cegos "necessitam de mais tempo para adquirir habilidades sensório-motoras, simbólicas e pré-operatórias" (BRASIL, 2006b, p.61).

Outro elemento importante em que o professor alfabetizador deve perceber é a questão em que as "crianças cegas tendem a utilizar mais o raciocínio verbal e a via fonológica para a construção da leitura e da escrita, podendo muitas

vezes automatizar a leitura e apresentar mais dificuldade para a construção da escrita" (BRASIL, 2006b, p.62).

Desta forma, é de extrema relevância que o professor desenvolva o "máximo das habilidades motoras, visto que o manuseio dos recursos materiais específicos para a escrita braile, reglete, punção e/ou máquina Perkins exigirão destreza, harmonia e sincronização de movimentos" (BRASIL, 2006b, p.70). E mesmo não sendo de tanta importância na alfabetização dos alunos cegos "a habilidade de traçar, o professor poderá oferecer-lhe mais essa possibilidade, a fim de que outros movimentos sejam incorporados por ele", facilitando assim a "aquisição da capacidade de escrever seu próprio nome no sistema comum" (BRASIL, 2006b, p.73).

De acordo com Bruno (apud LEÃO, 2010, p. 14)

> O aluno com deficiência visual não precisa de um currículo ou método de alfabetização diferente dos demais, mas de adaptações e complementos curriculares, tais como adequação de recursos específicos, tempo, espaço, modificação do meio, procedimentos metodológicos e didáticos e processos de avaliação adequados a suas necessidades.

Desta forma, podemos compreender que na alfabetização dos alunos com deficiência visual, o professor necessita ir além do ler e escrever, é preciso que este docente proporcione vivências, leituras de mundo, pois será por meio desta que tais alunos poderão se formar enquanto um cidadão crítico (LEÃO, 2010).

4.1.4.1 Orientações fundamentais para a leitura no sistema Braille

Com base nas analises realizadas em Brasil (2006b, p. 74), "é comum o aluno cego desenvolver uma linguagem reprodutora, carente de significado, denominada verbalismo". Desta forma, tanto os pais quanto os professores devem assegurar oportunidades a este aluno em que possa "veicular sua linguagem em desenvolvimento, com experiências concretas". Com isso, "o material a ser utilizado deve ser selecionado, de modo que os alunos possam compreender o significado".

Brasil (2006b), também analisa que com base nas especificidades do ensino do Sistema Braille, "considera-se o processo sintético o mais fácil e rápido

para a alfabetização de crianças cegas". Desta forma, cabe ao professor realizar "sua opção, conforme o estilo perceptivo do aluno e via de apoio e acesso: fonético, silábico ou alfabético" (BRASIL, 2006b, p.79). Podendo também buscar em outras fontes, sugestões de atividades específicas para aderir a sua metodologia.

Nesse contexto, o mesmo autor destaca que por mais que haja falhas nos métodos de alfabetização, os professores podem utilizá-los com êxito, pois dependerá da sua competência e da sua criatividade para tornar o seu ensino atraente e enriquecedor.

Sá et al. (2007) orienta ao professor da classe comum que:

> O aprendizado do sistema braille certamente facilitará e enriquecerá o seu trabalho, pois será mais fácil e mais ágil acompanhar a evolução e os progressos do aluno sem a necessidade de intermediários, especialmente no que diz respeito à leitura e à escrita (SÁ et al., 2007, p.35).

Porém, vale ressaltar que não é obrigatório que o professor domine o braille, mas pelo menos identifique como seu aluno utiliza para então poder dialogar com o professor especializado. Por outro lado, o professor da classe comum sabendo utilizar o braille o ensino e a aprendizagem de seu aluno se desenvolverá com maior domínio e consciência deste docente.

4.1.5 Orientações Referentes a Práticas de Orientação e Mobilidade para o Professor da Classe Comum e o Aluno Deficiente Visual

Tendo em vista que a locomoção para os alunos com deficiência visual é uma das tarefas mais difíceis, é necessário que este receba orientações de procedimentos que possam facilitar sua mobilidade e consequentemente integrá-lo ao ambiente escolar (BRASIL, 2006b).

Considera-se importante que o professor de sala de aula tenha conhecimentos sobre como conduzir o aluno cego em sala de aula, especialmente em relação ao uso de outra pessoa como guia - vidente. São apresentadas também as técnicas de troca de lado, técnicas para subida e descida de escadas, técnicas de passagens estreitas e técnicas para entrar em auditórios, com o auxílio do guia - vidente.

Também apresenta orientações para o professor proporcionar maior independência destes alunos, não sendo mais necessário o guia - vidente. Entre elas estão o acompanhamento de uma linha-guia, a qual pode ser um móvel, uma parede, ou qualquer outra coisa que possa seguir.

Outras orientações apresentadas por Brasil (2006b) são com relação ao alinhamento do corpo em relação a um objeto, na qual o aluno então estabelecerá uma marcha até chegar ao local desejado, ou até mesmo para determinar a direção do som. O (re) conhecimento do ambiente é outra orientação importante e deve ser imprescindível a utilização das técnicas de proteção. Com relação à técnica para localização do assento, o professor poderá realizar algumas intervenções orientando se está à frente ou atrás, ao lado e que lado de seu aluno. Apresentando também técnicas de exploração de superfície quanto para localização de objetos, de modo que o aluno possa realizar a mesma com movimentos circulares, horizontais ou verticais sempre se iniciando das proximidades para a extensão. E por fim a, técnica para adentrar em veículos, sendo necessário que o aluno utilize inicialmente a técnica de rastreamento, verificar onde se localiza a parte superior do veículo bem como identificar onde se encontra o assento antes de sentar.

No quesito de locomoção, vale destacar aqui algumas contribuições de Masini (1993), a qual indica a necessidade do professor:

> [...] procurar organizar o ambiente de forma que a criança cega se movimente e explore, sem deparar-se com situações desagradáveis e frustrantes (como, por exemplo, trombar com móveis, ou derrubar objetos, fora do lugar). Contudo, há dificuldades que fazem parte do aprendizado e que o educador poderá evitar. A criança precisa passar por riscos e enfrentá-los, para adquirir segurança e autonomia. Do ponto de vista da comunicação, a criança DV precisa ter oportunidade de esforçar-se: precisa aprender a localizar o que quer e saber solicitá-lo adequadamente, sem que seus desejos sejam antecipados pelos que lidam com ela (MASINI, 1993, p.69).

A partir destes pressupostos apresentados, podemos inferir que, quando o professor da classe comum tem o conhecimento da importância de todos estes elementos citados acima, como as diversas técnicas e a locomoção, além deles auxiliarem no planejamento das ações pedagógicas, podem elevar a probabilidade de benefícios para o desenvolvimento da autonomia, bem como da participação destes alunos.

4.1.6 Orientações Referentes a Educação de Alunos Cegos por meio da Escrita Cursiva e do Soroban

Com relação à escrita cursiva, Brasil (2006b, p. 116), apresenta que esta perpassa por três processos, sendo: a preparação inicial, variando de acordo com as condições de seu aluno, levando “em conta sua motivação, sua idade cronológica, maturidade, desenvolvimento psicomotor e os objetivos do aluno, em relação à escrita”; a programação de exercícios psicomotores, em que as atividades serão diversificadas com base nos critérios, na criatividade do professor e no repertório básico do aluno, de forma a trabalhar com as habilidades corporais, “o espaçamento entre linhas, letras e palavras, a percepção das formas e o tamanho das letras, dentre outras”.

E a programação de ações para a escrita cursiva, proporcionará ao aluno o contato com os diversos modelos de grade ou assinaladores, de forma que o aluno possa ser incentivado a explorar este recurso facilitando assim seu processo posterior. O professor também necessita preparar, tanto o alfabeto quanto o nome do aluno em diversos materiais em relevo como barbantes, lixas, entre outros. Como também realizando exercícios de assinatura conforme estabelece as leis, podendo ser utilizado pranchetas para os manuscritos em relevo (BRASIL, 2006b).

Segundo Campos (2007) o ensino da escrita cursiva:

> [...] para pessoas cegas é importante, seja para escrever o nome por extenso, reconhecer letras e números, ou formar palavras e sentenças, facilitando a comunicação com as pessoas que enxergam. A escrita do nome, de números e de pequenas anotações tem uma utilidade e uma função social que não deve ser subestimada (idem, p.46).

Agora com relação ao soroban, são apresentados os aspectos históricos, a descrição do mesmo, as recomendações para sua utilização contendo: posição correta, postura adequada do operador, movimento dos dedos, método de trabalho, escrita de números, leitura de números e as orientações metodológicas (BRASIL, 2006b).

Neste último aspecto, referentes às orientações metodológicas, são destacadas orientações em que o professor necessita realizar como: verificar o

estado do aparelho, não sendo indicado o uso deste, caso se encontre em mal estado de conservação. Cabendo também ao professor orientar seu aluno com relação à preservação do aparelho.

Não é necessário que o professor da classe comum conheça as técnicas operatórias do soroban, visto que esta seja função do professor especializado, não havendo problema algum caso o mesmo deseje aprender. Porém é imprescindível que o professor da classe comum observe o modo que o aluno utiliza o aparelho, podendo identificar alguma deficiência no uso, como a utilização de apenas uma das mãos tanto para a escrita quanto para a leitura, se os cálculos são resolvidos com exatidão, entre outros elementos, os quais devem ser comunicados ao professor especializado. Neste mesmo momento o professor da classe comum também pode realizar algumas intervenções enquanto observa seu aluno como, solicitar que o mesmo expresse verbalmente os resultados obtidos, avaliando assim inclusive a eficiência deste aluno com relação à utilização do soroban.

4.1.7 Orientações Específicas para o Professor Trabalhar as Diversas Áreas do Conhecimento

Organizamos em subcategorias todas as indicações referentes aos conhecimentos necessários aos professores para atuarem nas diversas áreas do conhecimento.

4.1.7.1 Orientações referentes ao ensino de Matemática

Com base em Brasil (2006b, p.134), inicialmente o professor da classe comum necessita obter informações básicas de seus alunos com deficiência visual, com relação “ao nível de estudos dos símbolos matemáticos usados” como:

> •Dispõe de livro-texto adequado ou de material transcrito no Sistema Braille?
> •Utiliza o soroban como recurso necessário para o aprendizado da Matemática?
> •Realiza cálculo mental?

> •Dispõe-se de recursos pedagógicos adaptados (blocos lógicos, material dourado, tangram, ábaco, cubaritmo)? (BRASIL, 2006b, p. 134).

Os símbolos matemáticos devem ser ensinados pelo professor especializado, porém, o professor da classe comum e o aluno precisam estar cientes de que estes conteúdos estão sendo trabalhados, para que então o professor da classe comum possa “acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem do aluno, no momento da realização dos exercícios, em classe” (BRASIL, 2006b, p.136).

De acordo com Meira et al. (2008, p. 758) é essencial que o trabalho docente esteja voltado para a acessibilidade dos conhecimentos, tendo em vista que estes alunos “necessitam de recursos especiais para que sua compreensão na assimilação do conhecimento seja facilitada”.

4.1.7.2 Orientações referentes ao ensino de História e Geografia

Segundo Brasil (2006b, p. 145) “o ensino de História e da Geografia, para o aluno cego, exige o uso de livros e materiais didáticos transcritos para o Sistema Braille, adaptados em relevo, com diferentes texturas, bem como a intensificação da comunicação oral”. Também é necessário ao professor saber que para execução de atividades fora da sala de aula, o mesmo necessita ter um cuidadoso planejamento o qual deve constar: quais são os objetivos pretendidos, a previsão do dia, hora, duração, transporte e alimentação da excursão, a necessidade de um acompanhante para auxiliar o aluno deficiente visual tanto na descrição do local do passeio como também na alimentação, entre outros.

Miotto (2010, p.37) considera que “cabe ao professor tornar transmissíveis os saberes aos alunos que se pretende ensinar, reorganizando seu trabalho e reestruturando o conhecimento, visando torná-lo acessível”.

Desta forma, o docente precisa adaptar, planejar e para isso ele necessita também do auxilio do professor especializado, tanto para estas atividades quanto para transcrever os conteúdos que se pretende trabalhar.

4.1.7.3 Orientações referentes ao ensino de Ciências

Brasil (2006b, p.150) analisa que para o desenvolvimento do ensino de ciência é necessário atividades que sejam realizadas no laboratório, nas salas de recursos ou até mesmo dentro da sala de aula. Em casos de o professor não possuir estas possibilidades este deve utilizar de sua criatividade para realizar “o máximo de atividades práticas que possa conseguir, no próprio contexto da sala”.

Porém, para realização destas atividades o professor deve saber que certos cuidados precisam ser considerados para garantir a segurança do aluno e, o acesso à informação, bem como é imprescindível que o professor da classe comum busque orientações juntamente ao professor especializado para realização de atividades fora da sala de aula (BRASIL, 2006b).

Segundo as análises de Sá et al. (2007), o processo educacional dos alunos com deficiência visual:

> [...] necessitam de um ambiente estimulador, de mediadores e condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular. No mais, não são diferentes de seus colegas que enxergam no que diz respeito ao desejo de aprender, aos interesses, curiosidade, às motivações, às necessidades gerais de cuidados, proteção, afeto, brincadeiras, limites, convívio e recreação dentre outros aspectos relacionados à formação da identidade e aos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Devem ser tratados como qualquer educando no que se refere aos direitos, deveres, normas, regulamentos, combinados, disciplina e demais aspectos da vida escolar (SÁ et al., 2007, p.14).

4.1.7.4 Orientações sobre o ensino de Artes

Com relação ao ensino de Artes, é necessário que o professor saiba que o trabalho com a criação plástica, mas especificamente utilizando da modelagem em argila ou da massa plástica, são atividades que quando desenvolvidas com os alunos com deficiência visual se apresentam como “o melhor recurso para o seu autoconhecimento e ao professor, o aprofundamento de suas observações de aluno, num trabalho cujas etapas ele pode controlar” (BRASIL, 2006b, p. 160).

O mesmo autor ressalta ainda que para além desta atividade o professor deva introduzir outras propostas de atividades de experiências plásticas porem de outro gênero, com o intuito de motivar seu aluno sempre partindo das

atividades mais simples para as que apresentam maior complexibilidade em sua execução.

Segundo Selau e Kronbauer (2009) o professor necessita oferecer:

> [...] oportunidades para que todas as crianças tenham possibilidades reais de construção do seu conhecimento, interagir com outras, desenvolver suas potencialidades, preparar-se para a vida, a independência e a liberdade para viver e conviver em sociedade (SELAU; KRONBAUER, 2009, p.1).

4.1.8 Orientações Referentes ao Processo de Avaliação

Aranha (apud BRASIL, 2006b, p. 190) entende a função da avaliação como sendo um processo de compreensão, processual, contínua e não classificatório, bem como norteadora fundamental da prática docente. Sendo necessário então que o professor planeje e reajuste "suas ações pedagógicas em função de parâmetros estabelecidos pelo ponto de partida do aluno e pelas peculiaridades que apresenta em seu processo de apreensão e construção do conhecimento".

Porém para que o professor realize tais funções é necessário que o mesmo:

> [...] tenha formação e instrumentalização necessária para realizar tal tarefa, seja qual for a modalidade estrutural de Educação em que estiver inserido, mesmo porque somente então poderá ser realmente um educador. Para tanto, necessita de apoio e suporte técnico - científico para que possa cumprir com seu papel, interrompendo a avalanche de encaminhamentos equivocados e desnecessários para as classes especiais (ARANHA apud BRASIL, 2006b, p. 190).

Aranha (apud BRASIL 2006b, p. 193) ressalta também que a avaliação que é realizada nas instituições escolares se apresenta muito diferente desta apresentada. Pois quando o aluno consegue alcançar o desenvolvimento "esperado" pelo professor, o mesmo acaba por ser inserido em um processo gradativo de exclusão. E consequentemente, o professor acaba por realizar "o encaminhamento da criança para avaliação psicológica externa, providência fundamentada na ideia de que ela é a única depositaria de seus próprios problemas".

Em meio a este contexto, é que a mesma autora apresenta que avaliação compreensiva é fundamental, pois, “exige a análise bidirecional da relação professor-aluno, na busca da compreensão de como um age com outro, de como é que um afeta o outro, dentro, de um contexto da sala de aula, da escola e da realidade sociocultural desses agentes” (ARANHA apud BRASIL, 2006b, p.196).

Acrescentamos ao referencial encontrado, as análises de Masini (1993), pois ela recomenda que no processo avaliativo, o professor considerar três aspectos fundamentais, sendo o primeiro os objetivos que se pretende alcançar, os quais deverão estar voltados:

> [...] à comparação das realizações do indivíduo DV às dos alunos da classe comum. Nesta situação de aprendizagem junto a pessoas videntes será necessário também avaliar a capacidade de compreender, interpretar e obedecer instruções dadas a um grupo (MASINI, 1993, p.69).

O segundo aspecto se refere “à priorização do produto ou do processo”, ou seja, se os professores em:

> [...] suas correções baseiam-se nas respostas dadas pelo aluno, estará voltado para o produto, avaliando-o a partir de um referencial exterior a ele. Se suas correções baseiam-se na análise de como o aluno procede para responder, estará voltado para seu processo, para o próprio referencial dele, seu ato de perceber, seu ato de conhecer (MASINI, 1993, p.69).

E o terceiro ponto essencial é com relação, à avaliação do aluno cego e do aluno que possui baixa visão, na qual o ponto chave é o professor dar mais enfoque nos critérios que o ele irá utilizar, de modo a levar em consideração as seguintes indagações “Serão diferentes os tipos de capacidade de aprendizagem do cego e das pessoas que têm alguma visão residual? Se essas capacidades são diferentes, em que aspectos diferem e como poderão ser avaliadas?” (MASINI, 1993, p. 70).

4.2 TEMA 2 SABER FAZER

Incluímos neste tema as habilidades necessárias aos professores para atender os alunos com DV, nas classes comuns. Sendo assim, esta relacionada com o “saber-fazer”, que consiste nos conhecimentos específicos

necessários aos professores, para que estes possam conduzir com êxito “processos de intervenção em contextos assumidamente diversos” (RODRIGUES, 2008, p.13).

Este tema foi dividido em 12 categorias que serão analisadas a seguir.

4.2.1 Orientações Gerais para o Professor de Classe Comum Atuar Junto a Alunos Cegos e aos Alunos com Baixa Visão

De acordo com Brasil (2006b, p.139-140) é necessário que o professor: obtenha informações de como seu “aluno percebe o meio, elabora suas percepções, pensa e age”; efetivar sua função de ensinar, acompanhar e verificar a aprendizagem, de seu aluno juntamente com os demais, “deixando ao professor especializado as tarefas que dependam de conhecimento específico ou do uso de recursos especiais”; o qual irá recorrer quando precisar de orientações específicas para nortear seu trabalho em sala; proporcionar sempre que possível experiências concretas, visando o desenvolvimento da matéria; verbalizar sempre situações que necessitem apenas da visão; “procurar não isentar o aluno da execução das tarefas escolares” e; na medida do possível, “utilizar materiais que atendam tanto ao aluno com deficiência visual quanto aos de visão normal”.

Desta maneira, o professor da classe comum precisa ter a concepção de que seu “aluno aprende na sala de aula em conjunto com os seus colegas de turma sob a” sua orientação e com o apoio do professor especializado. De forma a perceber e valorizar a importância do trabalho cooperativo entre estes profissionais no processo educacional do alunado deficiente visual (MENDONÇA et al., 2008, p.8).

4.2.2 Orientações Para Lidar Com As Patologias Específicas

Para atender as necessidades dos alunos que possuem Atrofia Óptica ou Cório-retinite é necessário que o professor verifique “o potencial de visão central preservado”, compreenda que o mesmo apresentará dificuldades com relação à percepção de detalhes, podendo ser preciso sua aproximação dos recursos utilizados, sendo então imprescindível que o professor facilite “a discriminação de detalhes, potencializando o contraste e a iluminação do material a

ser discriminado". É importante que o professor favoreça "o desenvolvimento da consciência visual, ajudando o aluno a analisar e interpretar formas mais complexas de objetos e figuras". Favoreça a ampliação do repertório visual do aluno, por meio de varias experiências, inclusive com o auxílio dos outros sentidos (BRASIL, 2006b, p.24).

Também é essencial que o professor motive seu aluno a elaborar imagens mentais com base nas experiências que estejam sendo realizadas. Sempre ajudando seu aluno "a compreender suas reais alterações de campo visual, as dificuldades com escotoma (ponto cego), buscando o melhor posicionamento de cabeça ou do material que favoreça melhor desempenho visual" (BRASIL, 2006b, p.24).

Com relação ao atendimento de alunos com que apresentam Nistagmo ou Spamus Nutans, é necessário que o professor compreenda as dificuldades que estes alunos terão com relação à focalização, em ter que realizar o seguimento visual, bem como a coordenação olho-mão. Com isso é necessário que o professor evite "alta iluminação direta, reflexo e brilho na lousa ou material a ser discriminado; orientar o aluno quanto à melhor organização espacial, posição para leitura e adequação do material, ao ponto de compensação e distância que consiga focalizar e discriminar" (BRASIL, 2006b, p.26).

Sendo assim é fundamental que o professor proporcione guias e pistas visuais, com a intenção de trabalhar leitura e escrita, melhorando assim a organização do campo gráfico do aluno, bem como realize "atividades lúdicas que favoreçam o exercício dos movimentos oculares, graduando as dificuldades: boliche, jogos de peteca, bola ao cesto, futebol, tiro ao alvo, natação. Jogos de integração sensorial e equilíbrio" (BRASIL, 2006b, p.26).

Já os alunos que apresentam Retinopatia da prematuridade ou fibroplasia retrolental ou Retinose Pigmentar ou Retinopatia Diabética ou Síndrome de Leber ou Amaurose Congênita de Leber ou Retinoblastoma, precisam ser motivados a utilizar o máximo de seu potencial visual sem medo de perdê-la (BRASIL, 2006b).

As atividades de leitura e de cópia da lousa são, geralmente muito difíceis para estes alunos que apresentam qualquer uma das patologias citada acima. Desta forma, é fundamental que o professor utilize de recursos que apresentem "alta iluminação, controle de luz por dimmer e potencialização de

contrastes” já que melhora o desempenho visual do aluno. É interessante que o aluno utilize “lápis ou canetas fluorescentes ajudam na visualização”, bem como “lentes escurecidas melhoram o funcionamento visual e ajudam nas atividades recreativas” (BRASIL, 2006b, p.29).

Tendo em vista os alunos que apresentam Glaucoma, é essencial que o professor compreenda “que o nível de visão do aluno com glaucoma flutua muito. Ele se estressa com frequência pela dor, fotofobia e flutuação da visão. Isto não significa que o aluno seja desmotivado e preguiçoso. Analisar, [...] as alterações de campo visual que podem ser diferentes em cada olho”. Desta forma, é preciso que o professor ajude seu aluno a encontrar a “melhor posição para o trabalho visual [...], a identificar o melhor equipamento de magnificação, de lupas manuais, de copo, mesa ou lupas iluminadas. Muitas vezes a adaptação desses auxílios ficam dificultadas pelo reflexo de luz e brilho” (BRASIL, 2006b, p.30). Além de entender que nem todos os materiais ampliados irão auxiliar nas atividades de discriminação e leitura, devido às alterações de campo visual.

Por fim, o aluno que possuir catarata, recentemente ter operado e apresentar uma boa correção óptica, raramente irá precisar de alguma ajuda adicional. Por outro lado, os alunos que apresentarem:

> [...] altas correções ópticas, há necessidade de grande aproximação do material a ser lido, o que pode acarretar cansaço e estresse na leitura. É importante investigar com o aluno e o médico, se uma correção óptica de menor dioptria com adição manual não favorece o processo de leitura-escrita.
> Nas cataratas não operadas, lupas iluminadas e controle de iluminação no ambiente com luminárias de foco dirigíveis podem melhorar o desempenho visual (BRASIL, 2006b, p.30).

Como vimos pelas orientações acima, os procedimentos que os professores precisam desenvolver para atender a NEE de seus alunos com deficiência visual são diversos e variam de acordo com o tipo de patologia que o aluno apresenta. Nessa direção Camargo, Nardi e Veraszto (2008, p. 3401-2) comentam que a “inclusão escolar deve orientar-se por princípios gerais [...] e por saberes específicos atrelados ao tipo de deficiência e conteúdo ensinado”. Pois, “a busca por uma “didática inclusiva" não é simples, deve respeitar e superar os modelos pedagógicos gerais enfatizando o impacto das variáveis específicas na implantação de uma educação para todos”.

De um modo geral, percebemos que, para o professor saber-fazer em contextos assumidamente inclusivos, ele precisa possuir tanto conhecimentos gerais quanto específicos com relação ao tipo de deficiência, aos conteúdos que necessitam ser ensinados, aos recursos específicos que auxiliarão seus alunos com deficiência visual bem como as estratégias pedagógicas mais adequadas a cada tipo de deficiência para que então possa assim favorecer a aprendizagem de seus alunos.

4.2.3 Orientações Necessárias para Trabalhar com os Órgãos dos Sentidos

Foram identificadas, no fascículo analisado, orientações referentes ao saber-fazer do professor da classe comum, com relação ao desenvolvimento dos sentidos remanescentes (audição, tato, olfato, paladar e os sentidos integrados) dos alunos com deficiência visual, favorecendo assim sua orientação e mobilidade.

O fascículo apresenta que, na instituição escolar:

> [...] o professor pode aproveitar vários momentos e situações para que o aluno identifique sons, discrimine odores, experimente diversos sabores e diferencie os mais variados materiais, proporcionando, desta maneira, não só para o aluno deficiente visual, como para todos os alunos, um desenvolvimento sensorial harmonioso que favorecerá tanto o processo educacional, como a orientação e a mobilidade do deficiente visual (BRASIL, 2006b, p.46).

Corroborando com este aspecto, Miotto (2010) ressalta que:

> [...] no processo de ensino e aprendizagem de alunos cegos é fundamental a utilização dos recursos didáticos que explorem os sentidos remanescentes [...], pois, é através do manuseio destes que o aluno construirá o conhecimento, os conceitos e as representações da realidade (MIOTTO, 2010, p.39).

Seguindo esta ótica, o material analisado traz com riqueza de detalhes, como o professor pode realizar as atividades a fim de alcançar determinados objetivos. Apresenta inicialmente orientações sobre cada sentido isoladamente e posteriormente a necessidade de trabalhar os sentidos de forma interligada, de modo a fazer com que os alunos com deficiência visual possam não apenas aprender os conteúdos trabalhados na escola, mas também se localizar,

reconhecer os amigos e as demais pessoas que o cercam, a perceber os mais diversos ambientes.

Neste contexto, para que se possa desenvolver o sistema auditivo de seus alunos o professor pode solicitar a estes que discrimine os mais diversos sons existentes na sala de aula, como por exemplo: o abrir e fechar da porta, das cortinas. Também pode aumentar este repertório passando por todos os ambientes da escola como a secretaria, o banheiro, o pátio, a cozinha o qual é muito rico tanto em sons quanto em aspectos voltados para o desenvolvimento do olfato (BRASIL, 2006b).

Partindo agora para o desenvolvimento do olfato, Brasil (2006b) destaca que os professores devem tomar certos cuidados ao realizar atividades prolongadas, devido este sentido saturar-se rapidamente. Mas levando em conta este cuidado o professor pode pedir a seu aluno que identifique ou até mesmo reconheça diversos produtos, alimentos, desde os mais fortes aos mais suaves utilizando somente deste sentido como recurso. De forma que seus alunos também possam reconhecer ambientes externos como açougue, jardim, farmácia, entre outros que se apresentam próximos, ou como caminho a se chegar à casa do aluno com deficiência visual, facilitando assim sua locomoção.

Com relação ao paladar, é necessário o professor “permitir que o aluno experimente alimentos com os principais sabores: amargo, doce, azedo, salgado, picante, não havendo a necessidade de degluti-los” (BRASIL, 2006b, p. 48).

E ao trabalhar com os sentidos integrados é interessante que o professor acompanhe seu aluno “pelas dependências da escola, pedindo-lhe que identifique os vários estímulos, procurando localizar a fonte”. Os estímulos podem ser tanto as vozes, quanto odores, entre outros. Com isso, é fundamental que este aluno aprenda tanto a se localizar nos espaços físicos conhecidos, quanto se locomover com segurança, percebendo assim o ambiente, sua composição, seu espaço, a ventilação, a quantidade de pessoas, entre outros elementos.

Mendonça et al. (2008, p.8) também destaca em suas análises a necessidade dos professores trabalharem com seus alunos com deficiência visual de modo que estes aprendam “através dos outros sentidos, dando significado a toda a informação recebida [...] Por isso, considera-se que devem conhecer algumas

estratégias básicas de substituição da informação visual por uma informação háptica".

A partir dessas análises, podemos concluir que a aprendizagem dos alunos com deficiência visual vai para além dos elementos curriculares, pois o professor da classe comum também necessita trabalhar aspectos voltados à orientação e mobilidade de seus alunos, possibilitando o máximo de exploração de seus órgãos dos sentidos a fim de que estes alunos possam viver em sociedade, de maneira autônoma.

> No que diz respeito à educação das crianças cegas, a criação de situações que estimulem a curiosidade, a possibilidade de exploração do ambiente e a interacção com os outros, proporcionando o maior número possível de experiências diversificadas, constitui pois o princípio básico a ter presente.
> Para isso, importa estimular todos os restantes canais sensoriais, ensinando-as a usá-los o mais eficientemente possível. Relativamente às crianças com baixa visão, a intervenção passa ainda pelo incentivo do uso da visão, ajudando-as a conferir significado às imagens que vêem (MENDONÇA et al., 2008, p.17-18).

4.2.4 Orientações Referentes ao Sistema Braille na Escolarização do Aluno com Deficiência Visual

O fascículo analisado ressalta que, é necessário o professor ao alfabetizar alunos com deficiência visual, realizar:

> [...] a análise de cada caso, a organização e a sistematização de atividades pedagógicas especificas, necessárias ao desenvolvimento integral do aluno, como também propor e adaptar atividades lúdicas, prazerosas e situações de interação, socialização e participação coletiva com os demais alunos da escola (BRASIL, 2006b, p. 58).

Ou seja, é fundamental que o professor alfabetizador proporcione a criança momentos para que esta possa experimentar diversas situações de aprendizagem, aprendendo assim "a explorar, a manipular, a perceber, a reconhecer, e finalmente a conhecer o universo ao qual pertence, fazendo com que ela também se descubra e se identifique como individuo inteiro e capaz". Desta forma, é necessário o professor observar seu aluno criteriosamente para então "identificar seu perfil de desenvolvimento" (BRASIL, 2006b, p.60).

Porém é nesses aspectos que se encontra um dos maiores desafios que os professores alfabetizadores enfrentam. Pois, ao “estimular, orientar, conduzir para a autonomia, oportunizar, sempre dosando suas ações. O professor deverá favorecer o crescimento global da criança jamais a tolhendo, jamais a transformando numa cópia mal forjada de seu mestre” (BRASIL, 2006b, p.61).

Nesse sentido, com base nas análises de Sá et al. (2007, p.18) entendemos que, as atividades proporcionadas pelos professores da classe comum “devem proporcionar prazer e motivação, o que leva à intencionalidade e esta desenvolve a iniciativa e a autonomia, que são os objetivos primordiais da estimulação visual” para os alunos com deficiência visual.

4.2.4.1 Orientações fundamentais para a leitura no sistema Braille

Segundo Brasil (2006b), existe varias atividades que o professor pode propor a seus alunos com o intuito de desenvolver a discriminação auditiva e a tátil. Com relação à alfabetização dos alunos com deficiência visual por meio da discriminação auditiva o professor pode solicitar a seus alunos que repitam orações curtas, pequenas canções e poemas rimados, podem realizar brincadeiras em que o aluno necessite escutar e obedecer às ordens. O professor também poderá proporcionar momentos em que o aluno necessite dançar segundo ritmos diferentes, a cantar canções, a reproduzir modelos de ritmos trabalhados, entre outras atividades.

Indo além, com relação à alfabetização por meio da discriminação tátil, é de fundamental importância que o professor esteja empenhado em levar a criança cega a:

> [...] • explorar o maior volume possível de objetos;
> • identificar diversos tipos de objetos;
> • classificar diversos tipos de objetos quanto à forma, tamanho, textura, etc.;
> • seriar objetos de diferentes espécies [...]
> • estabelecer diferenças entre:
> 1. semelhança, diferença, equivalência; [...]
> • Compreender a organização da página escrita: [...] (BRASIL, 2006b, p.77).

Podendo também, o professor ao trabalhar com elementos escritos, oferecer a seus alunos, linhas pontilhadas, inclusive com sinais diferentes, bem

como “oferecer um modelo e pedir à criança que o identifique na linha traçada ou pontilhada” (BRASIL, 2006b, p.78).

Assegurar em seus alunos, movimentos considerados corretos com relação às mãos na realização da leitura, de forma a:

> • conduzir a criança a estar com o dedo em permanente movimento;
> • ler através de movimentos, contínuos, portanto as pausas são mínimas;
> • ler letra por letra;
> • evitar movimentos desnecessários: de cima para baixo, de baixo para cima, regressivos;
> • evitar excesso de pressão do dedo sobre a letra, isto diminui a qualidade da percepção;
> • alertar a criança para que tenha o cuidado de perceber todas as unidades contidas na linha, de modo a preparar-se para o processo de alfabetização lendo palavras. A leitura tátil se faz letra por letra e a palavra só é percebida quando termina (BRASIL, 2006b, p.78).

Nesse contexto, Brasil (2006b, p.78) ressalta que não é fácil a aprendizagem para os alunos com deficiência visual, das técnicas de leitura e escrita, pois depende do seu “desenvolvimento simbólico, conceitual, psicomotor e emocional da criança”. E que a evolução deste processo não se dá e maneira espontânea a estas crianças. Desta forma, “pensa-se que é missão do educador contribuir e intervir intencionalmente neste processo”.

Por tanto, tendo em vista a importância da figura do professor no processo de alfabetização do aluno deficiente visual, Brasil (2006b) destaca como sendo necessário a profissional:

• Realizar o planejamento de suas atividades baseando-se no interesse, competência e experiência do aluno;

• Acompanhar todo o processo de aprendizagem de seus alunos, realizando os registros de seu progresso bem como, identificando os que mais precisam de uma atenção específicas;

• Realizar os mais diversos trabalhos em grupo proporcionando o recebimento e as contribuições das ideias entre os alunos, ou trabalhos individuais, coletivos de modo à sempre estar de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno;

• Estimular seus alunos a autoconfiança, destacando sempre às capacidades e jamais a deficiência;

• Proporcionar uma aprendizagem significativa por meio de vivências, experiências, contextualizando assim os conteúdos;

• Oferecer materiais de variados tamanhos, de qualidade, fácil transporte, atrativos e acessíveis.

É interessante também o professor recorrer a atividades motivadoras, como o desenho em relevo, trabalhar com objetos familiares realizando sempre relação com os conteúdos que estão sendo trabalhados, bem como utilizar de recursos visuais para motivar estes alunos. Sempre que necessário adaptando os conteúdos de acordo com as especificidades dos alunos (BRASIL, 2006b).

Com relação à discriminação tátil, Oliveira, Biz e Freire (2003**)** apresentam suas contribuições ressaltando que:

> A modalidade tátil é de ampla confiabilidade. Vai além do mero sentido do tato; inclui também a percepção e a interpretação por meio da exploração sensorial. Esta modalidade fornece informações a respeito do ambiente, menos refinadas que as fornecidas pela visão. As informações obtidas por meio do tato têm de ser adquiridas sistematicamente, e reguladas de acordo com o desenvolvimento, para que os estímulos ambientais sejam significativos (OLIVEIRA; BIZ; FREIRE, 2003**,** p.446).

Esta modalidade é trabalhada de forma que “essas informações são recebidas sucessivamente, passando dos movimentos manuais grossos à exploração mais detalhada dos objetos” (OLIVEIRA; BIZ; FREIRE, 2003, p.447). Em seguida vem o nível do reconhecimento da relação do todo com as partes, para então chegar ao nível da representação gráfica, onde entra a inserção do Braille propriamente dito.

4.2.5 Orientações Específicas para o Professor Trabalhar as Diversas Áreas do Conhecimento

Esta categoria foi subdivida em quatro subcategorias contemplando as indicações específicas referentes ao saber fazer dos professores para atuarem com as áreas do conhecimento.

4.2.5.1 Orientações referentes ao ensino da Língua Portuguesa

Brasil (2006b, p. 130) destaca como sendo necessário que o professor conheça “como se configura a linguagem com que ele chega à escola,

bem como a necessidade de oportunizar ao aluno a vivência de experiências com o vocabulário e com conteúdos próprios da idade”. Sendo importante também que haja momentos em que tenham:

> [...] oportunidades para dramatização, relato de fatos e situações, descrição de objetos, de fatos e acontecimentos, de ouvir, reproduzir e criar histórias, de manifestar opiniões, julgamentos, enfim, de se manifestar e receber manifestações do coletivo, sob a mediação crítica do professor (BRASIL, 2006b, p.131).

Entretanto, Brasil (2006b, p.132) ressalta que algumas precauções devem ser tomadas pelo professor de modo a “favorecer a participação e o aproveitamento do aluno deficiente visual” como: descrever as gravuras ou substituí-las por gravações ou textos transcritos em Braille, material que deve ter sido produzido, sempre com antecedência, pelo professor especializado; “trabalhos e redações serão feitos em braile e transcritos, pelo aluno, no sistema comum utilizando a maquina de escrever; caso esta possibilidade não esteja disponível, o aluno poderá ler, para o professor e/ou para a classe, o que produziu em braile;” a realização da “análise crítica da produção do aluno deve ser feita juntamente com a dos demais alunos”; a utilização do Braille deve ser sempre incentivada; é essencial no ensino da língua estrangeira a utilização do material em Braille e de gravações; “é importante que o professor da classe regular conte com o suporte de professor especializado, para um ensino integrado e consequente”, entre outras.

Para Camargo, Nardi e Veraszto (2008):

> [...] sem a utilização de canais comunicacionais adequados, alunos com deficiência visual encontrar-se-ão, do ponto de vista conceitual e procedimental, numa condição de exclusão no interior da sala de aula. A comunicação representa, portanto, a variável central para a ocorrência de inclusão escolar de alunos com deficiência visual. A partir da construção de um ambiente comunicacional adequado, esses alunos terão condições estruturais básicas de participação efetiva junto aos processos de ensino/aprendizagem [...]. Pelo contrário, encontrar-se-ão numa “condição de estrangeiro" dentro da sala de aula (CAMARGO; NARDI; VERASZTO, 2008, p. 3401-12).

Desta forma, concluímos que, é necessário o professor ter habilidades dentro da sala de aula para que não deixe seu aluno deficiente visual à margem do processo educacional. Sendo então, necessário que o professor proporcione momentos de interação entre seus alunos, para que o professor possa observar o desenvolvimento de seu aluno deficiente visual com relação à

compreensão dos conteúdos, ao desenvolvimento de seu próprio vocabulário, entre outros aspectos visíveis nas interações dos alunos.

4.2.5.2 Orientações referentes ao ensino de Matemática

Brasil (2006b) apresenta que dependendo do nível visual de seu aluno, o professor utilizará de procedimentos diferentes, podendo proporcionar meios necessários para a aprendizagem de seu aluno. O professor não deve ter interesse especial ou superproteger o aluno, "atendendo-o conforme suas necessidades específicas, para que tenha acesso ao conteúdo desenvolvido em sala". Nesse sentido, o autor sugere alguns procedimentos como:

> • expressar verbalmente, sempre que possível, o que está sendo representado no quadro;
> • verificar se o aluno acompanhou a problematização e efetuou seu próprio raciocínio;
> • dar tempo suficiente para o aluno apresentar suas dúvidas, hipóteses de resolução do problema e demonstrar o raciocínio elaborado;
> • procurar não isentar o aluno das tarefas escolares, seja em classe ou em casa;
> • recorrer ao professor especializado, no sentido de valer-se dos recursos necessários, em tempo, a fim de evitar lacunas no processo de aprendizagem da Matemática (BRASIL, 2006b, p. 135).

Com relação à superproteção bem como a isenção do aluno deficiente visual durante a realização de atividades, Rheinheimer (2010, p.11) ressalta que estas posturas não contribuem para a construção e o desenvolvimento deste aluno. Complementa dizendo que o papel do professor deverá ser sempre o "de mediador do processo, portanto este deve ter a preocupação de orientar, estimular e desafiar o aluno portador assim como é feito com os demais alunos da classe".

Ou seja, podemos entender que o professor precisa-se basear o planejamento e desenvolvimento de suas aulas nas potencialidades de seu aluno e não ficar preso à deficiência propriamente dita.

4.2.5.3 Orientações referentes ao ensino de História e Geografia

O fascículo analisado destaca ser necessário que o professor: estimule seus alunos a pesquisarem mais sobre cada item existente nos conteúdos programáticos, a realizarem uma análise crítica e que todos seus alunos possam se expressar verbalmente, inclusive os alunos com deficiência visual. E outra situação extremamente importante se refere à ação do professor, o qual deve estar explicitando tudo que esteja sendo escrito no quadro, e inclusive, deve evitar leituras silenciosas, "já que o conteúdo assim tratado mantém-se fora do âmbito perceptual desse aluno" (BRASIL, 2006b, p.146).

Camargo, Nardi e Veraszto (2008, p.3401-11) contribuem dizendo que "a utilização de recursos instrucionais visuais como lousa, data show, retro projetor, não são necessariamente inconvenientes" em salas de aula que possuam alunos com deficiência visual "desde que o elemento: "descrição oral detalhada" seja explorado ao máximo". De modo, a não deixar seu aluno à parte do está sendo trabalhado.

4.2.5.4 Orientações referentes ao ensino de Ciências

Segundo Brasil (2006b) o professor necessita realizar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com o maior cuidado possível, podendo assim evitar alguma probabilidade de acidentes, haja vista que o professor é o responsável pela segurança de seus alunos tanto no laboratório quanto nas salas de recursos.

Também recomenda que "toda aula prática deve ser precedida de recomendações bem claras sobre certos detalhes do procedimento, para evitar situações confusas durante a realização da experiência" (BRASIL, 2006b, p.154).

Desta maneira, durante as atividades práticas o professor necessita estar atento ao seu aluno deficiente visual, de modo a observar se este aluno está conseguindo acompanhar e até mesmo compreender a atividade proposta, verificando assim se "está ocorrendo a construção do seu conhecimento respeitando o seu tempo de aprender" (RHEINHEIMER, 2010, p.12).

4.2.6 Orientações Referentes Ao Processo De Avaliação

Segundo Aranha (apud BRASIL 2006b) é de responsabilidade do professor, mediar, acompanhar e provocar curiosidades em seus alunos no processo de aprendizagem, entendendo a aula como sendo:

> [...] um espaço onde ocorre uma dada relação ensino/aprendizagem, aquela na qual o professor tem o papel de autoridade, por competência e responsabilidade profissional. Cabe a ele buscar o conhecimento sobre o processo do aprender do aluno, organizar o ensino em função desse conhecimento, reajustar suas ações pedagógicas em função de seus efeitos sobre a aprendizagem do aluno, enfim, coordenar o ensino, mediando o processo de aprendizagem daquele que se encontra sob sua responsabilidade profissional (ARANHA apud BRASIL, 2006b, p.189).

Cabe ao professor, na construção efetiva de conhecimento, verificar as produções individuais de seu aluno e levá-lo por meio da "instigação e mediação, a um passo além no processo de construção do conhecimento", (ARANHA apud BRASIL, 2006b, p.190). A avaliação é um momento em que se torna essencial ao professor:

> [...] OUVIR o aluno, na busca de compreensão sobre o que ele pensa e sobre que hipóteses ele formula acerca de seus acertos e erros. É essencial BUSCAR CONHECER qual é o seu nível de desenvolvimento e de domínio de pré-requisitos referentes a cada conteúdo trabalhado. É essencial que o professor PENSE a respeito dessa caracterização do aluno e de como a considera no planejamento e na execução de suas ações pedagógicas (ARANHA apud BRASIL, 2006b, p. 196).

Dias (2011, p.14) complementa trazendo elementos de como deve ser realizada a avaliação destes alunos. Desta maneira, a autora apresenta que antes mesmo da avaliação é interessante o professor, tanto em sala de aula quanto no horário de atendimento específico, "auxiliá-lo em suas possíveis dúvidas e/ou dificuldades". Destacando também a possibilidade de "trabalhar com o mesmo material dos alunos videntes", a qual depende unicamente da postura do professor.

No caso "de provas orais/de leitura, preparar um material de apoio e trabalhá-lo no horário de atendimento, para que o aluno [...] DV esteja preparado para tal avaliação". E na "realização de prova escrita, digitá-la e passá-la para o Braille" de modo que a mesma não se apresente em desvantagem quando comparada com a "dos alunos videntes, pois, desta maneira, sua capacidade estará sendo menosprezada" (DIAS, 2011, p.14).

4.2.7 Orientações Referentes a Adequações na Sala de Aula para Alunos com Baixa Visão

Tendo em vista a importância da inclusão dos alunos com baixa visão na classe regular, algumas adequações são necessárias para acolher tais alunos, como seu posicionamento na sala de aula e a adequação dos materiais. Levando em conta o posicionamento do aluno em sala de aula, deve-se pensar sobre sua leitura na lousa a qual exigirá uma maior aproximação e geralmente no centro da sala. Agora em casos de o aluno enxergar menos de algum dos olhos sua posição será de acordo com o olho afetado, podendo ser para a direita ou para a esquerda (BRASIL, 2006b).

Nesse contexto, se o aluno utilizar:

> [...] algum sistema telescópio, para longe, deverá sentar-se a uma distância fixa da lousa (cerca de 2 metros), conforme indicação da avaliação funcional da visão. Se não usar, o professor deverá permitir que o aluno se levante e se aproxime da lousa, sempre que se fizer necessário (BRASIL, 2006b, p.180).

Agora com relação às adequações dos materiais, é fundamental que o professor esteja atento com a iluminação ambiental, o contraste e a ampliação, pois são elementos que quando não adequados de acordo com seu aluno deficiente visual, podem interferir de modo a dificultar o processo educacional e o bem-estar de seu aluno.

Rheinheimer (2010, p.11) chama a atenção para “a utilização de materiais manipulativos adaptados” como sendo fundamentais no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que possuem deficiência visual. Visto que “o material adaptado faz com que o aluno acompanhe a aula com maior facilidade, consequentemente auxiliando positivamente também o trabalho do professor”.

4.3 TEMA 3 ATITUDES

Entendemos por atitudes à forma que o professor pensa com relação ao seu aluno, pois “de pouco serviram os saberes e as competências se os professores não tivessem atitudes positivas face à possibilidade de progresso dos

alunos” (RODRIGUES, 2008, p.15). Sendo assim, este tema foi dividido em quatro categorias que serão analisadas a seguir.

4.3.1 Orientações Gerais sobre a Percepção dos Professores de Classe Comum em Relação a seus Alunos com Deficiência Visual

Para que haja o desenvolvimento global do aluno deficiente visual é necessário que o professor primeiramente pense sobre esta criança, conheça suas relações, seu conhecimento prévio, perceba a importância do trabalho em equipe não só com os profissionais e colegas de turma, mas também com a família, de modo que o professor pense para além das dificuldades, visando às capacidades deste aluno e transmitindo este pensamento a seu aluno.

Neste contexto, o professor também necessita além de ajudar seu aluno a superar e saber lidar com as frustrações deve motivá-lo a realizar pesquisas, a construir novas concepções, pois com estes aspectos não só formará sua identidade como também o alicerce para suas aprendizagens as quais devem “ter como meta a ação funcional, significativa, vivenciada e construída pela criança, mediante a cooperação conjunta professor-aluno-colegas e família” (BRASIL, 2006b, p.58).

Sá et al. (2007, p.22) destaca que os professores da classe comum “devem estabelecer um relacionamento aberto e cordial com a família dos alunos para conhecer melhor suas necessidades, hábitos e comportamentos”.

Neste sentido, é no ato colaborativo do trabalho em equipe que se desenvolve o processo inclusivo, onde todos os membros da instituição escolar bem como da sociedade são agentes ativos que contribuem para uma educação de qualidade dos alunos que apresentam deficiência visual.

4.3.2 Orientações Específicas para o Professor Trabalhar as Diversas Áreas do Conhecimento

Submetemos a esta categoria todas as indicações referentes as atitudes necessárias aos professores para atuarem nas diversas áreas do conhecimento.

4.3.2.1 Orientações referentes ao ensino de Matemática

Segundo Brasil (2006b) “o professor de classe comum não deverá alterar o desenvolvimento dos conteúdos estabelecidos pela escola, nem precisará alterar fundamentalmente seus procedimentos, pelo fato de ter um aluno com deficiência visual entre os demais”, pois assim como os demais educandos, eles possuem também suas diferenças individuais que irão interferir seja, direta ou indiretamente em seu desenvolvimento escolar. Assim como deve estabelecer um “entrosamento com o professor especializado, do qual ele obterá as orientações que julgar necessárias, sem transferir para este, o encargo de ministrar os conteúdos programáticos” (BRASIL, 2006b, p.134).

Outro aspecto importante que Brasil (2006b, p. 135) se refere é que “uma das formas de compensar essa desvantagem para a criança cega é a atuação dos professores, orientando os familiares do aluno para que lhe sejam proporcionadas tais vivências, indispensáveis na vida prática”.

De acordo com Selau e Kronbauer (2009, p.5) “é essencial que os professores reconheçam sua própria importância no processo de inclusão, pois a eles cabe planejar e implementar intervenções pedagógicas que deem sustentação para o desenvolvimento das crianças”.

4.3.2.2 Orientações Referentes ao Professor da Sala de Aula para Trabalhar Juntamente com o Professor de Educação Física

Brasil (2006b) analisa que em casos de o professor da classe comum identificar no professor de educação física a recusa em ter um aluno deficiente visual em sua turma, o mesmo deve buscar por uma preparação extra que lhe proporcione trabalhar mais tempo com este professor de educação física fazendo com que este “professor visite ou conheça um programa de educação física, no qual alunos com deficiência visual estejam satisfatoriamente integrados”, pois “a contribuição mais significativa, do professor de alunos com deficiência visual, pode ser a de trabalhar os outros a fim de eliminar estas atitudes negativas” (BRASIL, 2006b, p. 168-169).

Sendo assim, percebemos como sendo essencial ao professor da classe comum conhecer mais sobre o assunto para então poder realizar

intervenções de maneira mais convincente, com argumentados fundamentados em experiências positivas, bem como destacando as potencialidades deste aluno.

Com relação, as atitudes favoráveis no processo de inclusão dos alunos com deficiência visual, Omote et al. (2005, p.388) confirma que os professores necessitam de uma “nova visão de ensino e de aprendizagem, fundada em atitudes genuinamente favoráveis à inclusão” e enfatiza dizendo “que as práticas inclusivas podem fracassar, se professores do ensino comum não tiverem atitudes sociais positivas em relação a essas práticas”.

Sant’Ana (2005) complementa ressaltando que é essencial, enquanto princípio para efetivação da inclusão, além dos professores apresentarem atitudes positivas, haver mudanças de atitude de toda a sociedade para com estes alunos.

A partir destas análises, podemos concluir que somente o professor ter atitudes positivas frente à inclusão não é o bastante, mas já é um grande passo. Porém é necessário que haja uma reestruturação atitudinal em toda a sociedade visto que a inclusão não é um processo que ocorre de maneira isolada, individual, e sim coletiva, conjunta, com harmonia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas a respeito das recomendações que constam no fascículo: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão (BRASIL, 2006b), pertinentes a atuação dos professores regentes da classe comum, identificamos que o processo de inclusão escolar dos alunos com DV exige dos professores conhecimentos específicos, sobre: as características das patologias que os alunos apresentam; o processo de aprendizagem desses alunos; os materiais e recursos necessários, quanto aos aspectos pertinentes a DV propriamente dita; os procedimentos pedagógicos que favorecem a aprendizagem desses alunos, bem como as atitudes positivas, que se configuram como elemento principal por representar a posição, a concepção do professor frente à deficiência, a qual irá fazer toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem deste aluno.

Neste sentido, é de fundamental importância haver adaptações, aprimoramento nas instituições escolares de modo a atender as especificidades de cada aluno, visto que por mais que dois alunos com DV apresentem um diagnóstico semelhante, as limitações, o campo de visão, a focalização, entre outros aspectos podem diferir, necessitando assim ter suas adaptações específicas. Elementos estes que devem ser contemplados pelos professores em seu planejamento, tendo como foco principal uma educação efetivamente inclusiva e de qualidade, garantindo assim os direitos destes alunos.

Para isso é preciso haver sincronia entre os profissionais da escola, o professor da classe comum com o professor especializado e o professor de educação física, bem como parcerias com outros profissionais dependendo do caso.

Concluímos também que o texto analisado apresenta uma riqueza de detalhes com relação a como deve ocorrer à escolarização dos alunos com deficiência visual, as estratégias pedagógicas necessárias para atender cada especificidade, bem como os recursos e materiais necessários neste processo, os quais subsidiarão todo o trabalho pedagógico a ser realizado com estes alunos. Porém percebemos ser necessário esclarecer melhor as atribuições específicas do professor da classe comum e dos professores especialistas.

Avaliamos que os objetivos pretendidos, pelo presente trabalho, foram alcançados, bem como as indagações inicialmente apresentadas com relação

ao modo que as instituições escolares e os professores devem se preparar para promover a inclusão, foram respondidas ao longo das análises realizadas sobre o fascículo.

Consideramos que este trabalho por meio das análises realizadas evidencia aspectos importantes que devem ser observados no processo de formação dos professores, tanto a inicial, em nível de graduação, como a continuada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. 3 ed.

BRASIL. Lei N° 9.394, de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 15 jun. 2011.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: **caderno do coordenador e do formador**. Brasília: MEC, 2006a.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: **desenvolvendo competências para o atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão.** Brasília: MEC, 2006b.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual. vol. 1.Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001, 196 p.

CAMARGO, Eder Pires de; NARDI, Roberto; VERASZTO, Estéfano Vizconde. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de óptica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 30, n. 3, out. 2008. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-11172008000300016&script=sci_abstract&tlng=ptr>. Acesso em: 20 set. 2012.

CAMPOS, Izilda Maria de. Secretaria da Educação Especial. **Atendimento educacional especializado:** deficiência visual. Brasília: MEC, 2007.Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2012.

DIAS, Rosane Manfrinato de Medeiros. Deficiência Visual: a atividade de trabalhos docente como fonte de normas. **Revista Tecnologia & Cultura.** Rio de Janeiro, v.13, nº 18, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://revistas.cefet-rj.br/index.php/revistaecultura/article/view/10>. Acesso em: 15 set. 2012.

FREITAS, Amanda Pinto. **A Educação Especial e a Escola Inclusiva: O Processo de Inclusão no Contexto da Educação Regular.** 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade da Amazônia, Belém-Pará.

FERREIRA, Windyz B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos???. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. nº 1, p. 40-46, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf#page=40>. Acesso em: 26 fev. 2012.

GASPARETTO, Maria Elisabete R. Freire. et a. Dificuldade visual em escolares: conhecimentos e ações de professores do ensino fundamental que atuam com alunos que apresentam visão subnormal. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**,

v.67, nº 1, São Paulo, Jan./fev. 2004. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-27492004000100011&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 set. 2012.

_____. O Aluno Portador de Visão Subnormal na Escola Regular: desafio para o professor?. **Arq. Bras. Oftalmol**., v.64, n.1, fev. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27492001000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 set. 2012.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. 2007. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em: 29 fev. 2012.

LEÃO, Eliane Rodrigues. **O processo de alfabetização de crianças com deficiência visual:** a importância da preparação docente. 2010. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia. 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, Alvaro; MARTÍN, Elena. Da terminologia do distúrbio as necessidades educacionais especiais. In: COOL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7-23.

MASINI, Elcie F. Salzano. A Educação do Portador de Deficiência Visual: as perspectivas do vidente e do não vidente. **Em Aberto**, Brasília, n. 60, out/dez, 1993. Disponível em: **<**http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/888/795>. Acesso em: 02 set. 2012.

MEIRA, Jose Nilton B. et al. Uma Ferramenta de Autoria de Materiais Instrucionais com Símbolos Matemáticos Acessíveis a Deficientes Visuais. In: XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2008, Fortaleza, **Anais...do SBIE** Fortaleza, 2008. p.756-765.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S. e MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Paulo: Ed. UFSCar, 2002. p. 61-85.

MENDONÇA, Alberto. et al. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. **Alunos cegos e com baixa visão: orientações curriculares.** 2008. Disponível em:< http://www.slideshare.net/FilipAna/alunos-cegos-5481361 >. Acesso em: 19 set. 2012.

MIOTTO, Ana Cristina Felipe – As práticas curriculares no contexto da sala de aula inclusiva: avanços e impasses na inclusão dos educandos com deficiência visual. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, Nº. 1, p. 34-49, mai. 2010. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 15 set. 2012.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, Deficiência E Educação Especial**. 2003. Disponível em: <http://livrosdamara.pbworks.com/f/historiadeficiencia.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2012.

NOZI, Gislaine Semcovici. **Saberes necessários aos professores do ensino regular para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

OLIVEIRA, Fátima Inês Wolf de; BIZ, Vanessa Aparecida; FREIRE, Maisa. **Processo de inclusão de alunos deficientes visuais na rede regular de ensino: confecção e utilização de recursos didáticos adaptados.** Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Processo%20de%20inclusao%20de%20alunos%20deficientes%20visuais.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia.** Ribeirão Preto. v.15, n. 32, p. 387-398, dez/2005. Disponível em: http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/32/07.htm. Acesso em: 09 ago. 2010.

PEREIRA, Marilú Mourão. Inclusão Escolar: Um Desafio Entre o Ideal e o Real. **Portal Educação: conhecimento para mudar sua vida**. Artigos de Pedagogia, 2008. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2284/inclusao-escolar-um-desafio-entre-o-ideal-e-o-real>. Acesso em: 12 mar. 2012.

PESSOTTI, Isaías. De Marguités a Victor de Aveyron. In: _____. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Ed. USP. TAQ. 1984. p. 3-33.

RHEINHEIMER, Juliana Mercedes. A Matemática na Educação de Deficientes Visuais e o atendimento nos diferentes níveis e redes de ensino no município de Porto Alegre. **Revista da Graduação**. v.3, nº 1, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/6753 >. Acesso em: 10 set. 2012.

RODRIGUES, David. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v.4, nº2, p.7-16, julho/outubro 2008. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=872&id=12814&option=com_content&view=article>. Acesso em: 05 mar.2011.

SÁ, Elizabet Dias de. Secretaria da Educação Especial. **Atendimento educacional especializado:** deficiência visual. Brasília: MEC, 2007.Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2012.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. nº 1, p. 07-18, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusão.pdf#page=40>. Acesso em: 26 fev. 2012.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 10, n. 2, p. 227- 234. ago./2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf. Acesso em: 18 de mar. 2010.

SANTOS, Heloisa Regina Lobato; NASCIMENTO, Milena Andreza Silva. **Desenvolvimento de crianças portadoras de necessidades educativas especiais e o contexto da escola inclusiva**. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade da Amazônia, Belém.

SELAU, Bento; KRONBAUER, Carlise Inês. Crianças com deficiência visual na escola regular. In: III Simposio Internacional, IV Forum Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <http://forum.ulbratorres.com.br/2009/mesa_texto/MESA%208%20D.pdf>. Acesso em: 15 set. 2012.

SILVA, Cristiane Aparecida da; MATTILA, Daniela Mendes; BERTHO, Elisandra Arlene Araújo. **Uma Análise sobre a Importância da Prevenção das Deficiências Focando Particularmente a Prevenção Primária.** 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) - Faculdade de Agudos, Agudos São Paulo.

SOUZA, Jurete da Silva. O Papel do Professor Na Educação Inclusiva. **Webartigos**, jan. 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-papel-do-professor-na-educacao-inclusiva/31116/>. Acesso em: 01 jun. 2012.

VITALIANO, Célia Regina; MANZINI, Eduardo José. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In:_____(org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010.p.49-112.