



ALUNOS COM BAIXA VISÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA

SABRINA GOMES COZENDEY- sgcfisica@yahoo.com.br
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
MARIA DA PIEDADE RESENDE DA COSTA- piedade@ufscar.br
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
MÁRLON CAETANO RAMOS PESSANHA- pessanha@usp.br
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Resumo

Neste trabalho é apresentado uma discussão sobre a inclusão de dois alunos com baixa visão na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa consiste em dois estudos de casos particulares, onde buscou-se conhecer as principais dificuldades encontradas por dois estudantes, um do ensino fundamental e outro do ensino médio matriculados na EJA, no acompanhamento das aulas, assim como as possibilidades de aprendizagem e as estratégias mais eficazes. São discutidos os dados coletados por meio de um questionário. As análises das respostas obtidas com os participantes mostram que estes não se encontram incluídos, que apresentam dificuldades em ler e copiar da lousa, assim como para acompanhar as aulas e realizar as provas. Conclui-se que algumas práticas simples que poderiam favorecer a aprendizagem dos estudantes não ocorrem pela falta de conhecimento da escola.

Palavras-chave: Baixa Visão, Educação Inclusiva, EJA.

Abstract

This paper presents a discussion on the inclusion of two students with low vision in Education for Youths and Adults (EJA). The survey consists of two specific case studies, which aimed to investigate the main difficulties found by two students, one in primary school and one in the high school registered in EJA, in the monitoring of classes, as well as learning opportunities and strategies more effective. Are discussed the information collected through a questionnaire. The analysis of answers obtained with participants show that they are not included, and have difficulty reading and copying from the blackboard, so as to follow the lessons and do the tests. It is concluded that some simple practices that could facilitate the learning of students do not occur for lack of knowledge of the school.

Keywords: Low Vision, Inclusive education, EJA.

Introdução

Nas últimas décadas, a inclusão de pessoas com deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino vem sendo discutida e assumida como um direito fundamental em vários documentos nacionais e internacionais; entre os mais recentes estão: A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial Sobre educação para todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), a Convenção da Guatemala (1999), ratificada pelo Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001), a Convenção dos Direitos das Pessoas Com deficiência (2007), ratificada e incorporada à constituição como Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), entre outros dispositivos legais.

Na LDBEN é estabelecido o direito aos alunos com necessidades especiais de acesso ao

ensino especializado gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino. Com esta determinação, as matrículas dos alunos com deficiência são asseguradas por lei. A LDBEN também prevê que para incluir adequadamente os alunos com necessidades especiais é preciso pensar em práticas e currículo adequados. Com estas determinações previstas na lei, ampliam-se as discussões sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência.

Segundo Rodrigues (2006):

[...] o conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica inicialmente em rejeitar a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva deve desenvolver práticas que valorizem a participação de cada aluno (RODRIGUES, 2006, p. 302).

Neste sentido, a educação inclusiva “pressupõe uma participação plena numa estrutura em que valores e práticas são delineados tendo em conta as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo” (RODRIGUES, 2006, p. 303).

Independentemente de estarem estruturadas ou não as escolas estão recebendo os alunos da Educação Especial. O Censo Escolar realizado em 2006, que observou os dados da Educação Especial, registra uma evolução nas matrículas de alunos com deficiência em escolas especializadas e em escolas regulares, “de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%” (MEC/SEESP, 2007). No que se refere, especificamente, ao ingresso destes alunos com alguma deficiência em classes comuns do ensino regular, “verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006” (MEC/SEESP, 2007).

Considerando o censo de 2006 não há como dizer que a educação inclusiva encontra-se ainda no papel, bem ou mal organizada ela está acontecendo; ou pelo menos as matrículas estão ocorrendo, já que o simples fato de efetuar a matrícula não significa que as aulas estão sendo frequentadas. E não é de matrículas que se faz uma escola inclusiva, pois, para incluir é preciso de uma estrutura organizada onde existam profissionais especializados e práticas diferenciadas que garantam a todos os alunos condições de compreender o conceito trabalhado. Esta é a proposta da Educação Inclusiva, uma nova cultura escolar, que implica um “processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais” (GLAT; BLANCO, 2009), a fim de oferecer aos alunos condições de participarem socialmente e exercerem a cidadania (SERRA, 2006).

E este é o desafio do processo de inclusão, conseguir dar a todos os alunos condições igualitárias em relação à aquisição do conhecimento. Assim, pode-se considerar que um dos desafios desta década imposto aos educadores é tornar eficaz o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas classes comuns.

Deficiência Visual

Segundo o Decreto nº 5.296, de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, pode-se dizer que:

Deficiência visual-cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no



melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, Redação do Decreto nº 5.296, de 2004).

Do ponto de vista educacional, a deficiência visual está classificada segundo a funcionalidade da visão e, não mais nos valores de acuidade visual (ORMELEZI, 2000). Assim, segundo Ormelezi (2000), a concepção educacional considera cegas aquelas pessoas que possuem “ausência total da visão (amaurose) até percepção de luz (distinguindo entre claro e escuro), ou projeção de luz (identificando a direção de onde vem a luz)” (ORMELEZI, 2000, p. 19). E pessoas com baixa visão seriam aquelas que “mostram a possibilidade de indicar a projeção de luz até onde a dificuldade visual limita seu desempenho” (ORMELEZI, 2000, p. 19). Portanto, a diferença entre pessoas cegas e com baixa visão, segundo a classificação adotada pela educação, é que, enquanto as primeiras utilizarão o sistema Braille para leitura e escrita e os outros sentidos para conhecer o mundo; as pessoas com baixa visão, por ainda ter um resíduo visual, irão utilizá-lo com ou sem recursos ópticos, para ler, escrever e realizar as atividades da vida diária (ORMELEZI, 2000, p. 19).

Sendo Amiralian (1997), na educação é importante conhecer a época da incidência da cegueira, pois isso influencia de forma diferente o desenvolvimento e a aprendizagem.

As necessidades educacionais do estudante com deficiência visual

Por meio dos sentidos o indivíduo apreende as diversas sensações e impressões do ambiente e constrói o seu mundo, entre estes sentidos, a visão é considerada o primeiro meio de obtenção de informações (HYVARINEN, 1991). A carência da visão, ou seja, a não disponibilidade deste sentido, pode limitar as experiências da pessoa. Dessa forma, a pessoa privada da visão terá necessidade de vivenciar experiências sensoriais que utilizem outras vias perceptivas, como os sentidos remanescentes (MASINI, 1993). E isso, de acordo com Ferrel (2006) e Langley (2006) interferirá em algumas áreas do desenvolvimento, tais como, cognitiva, social, comunicação e motora. Contudo, segundo as autoras, isso não impossibilitará as pessoas com deficiência visual de se desenvolverem, apenas proporcionará a elas um desenvolvimento e uma aprendizagem diferente, mais demorada.

Vygotski (1983) considera que o aluno com deficiência visual é capaz de alcançar o mesmo desenvolvimento que um aluno sem deficiência, e assim, ter uma vida ativa. No entanto, o aluno com deficiência visual precisa de estratégias diferenciadas, pois sua aprendizagem ocorre, também, de forma diferenciada, isto é, por meio dos outros sentidos.

Nos estudos de Kastrup (2007), a autora afirma que a deficiência visual “produz uma reorganização do sistema cognitivo em função de novos investimentos da atenção” (p. 69). Para a autora, essa reorganização cognitiva do qual se refere não deve ser compreendida como uma compensação dos outros sentidos, e nem o aguçamento dos mesmos. Para Kastrup (2007) isso significa orientar a atenção desses sentidos para perceberem signos não visuais (KASTRUP, 2007).

É compreensível que estudantes com deficiência visual apresentem dificuldades com os procedimentos metodológicos do ensino de algumas disciplinas, pois, uma educação centrada na valorização da visão seja para copiar da lousa, para ler um livro ou para observar um fenômeno, pode levar o estudante com deficiência visual ao fracasso escolar e a não socialização (MANTOAN, 2002). Assim, na sua escolarização, o aluno com deficiência visual precisará de estímulos, oportunidades e recursos adequados, não visuais, que auxiliem na sua aprendizagem e contribua para o desenvolvimento das suas habilidades.



Torna-se então, importante desenvolver estratégias de ensino adequadas às necessidades do aluno com deficiência visual, pois segundo Orrico, Canejo e Fogli (2009), a falta de recursos adequados a um aluno com deficiência visual pode prejudicar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Vygotski (1983) diz que o aluno com deficiência visual necessita de meios de aprendizagem diferentes dos utilizados com aluno sem deficiência. Vygotski (1983) afirma que para melhor incluir é preciso conhecer as necessidades educacionais do aluno.

Na LDBEN, no capítulo 5, Art. 59, é apresentada informações básicas que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais, tais como:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Pode-se perceber que as discussões feitas por Vygotski, Mantoan, Amarilian, Ferrel, Langley, entre outros, são consideradas na LDBEN/96; e esta trás os elementos necessários para se pensar adequadamente a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Entretanto, as práticas de sala de aula estão longe de contemplar o que a lei estabelece. É claro que existem vários motivos para que a realidade não seja a ideal, contudo esta pesquisa não busca realizar esta discussão, mas sim mostrar formas de se pensar práticas que auxiliem o processo de inclusão.

Problema de Pesquisa

Considerando o que foi discutido anteriormente pode-se dizer que é preciso conhecer o aluno incluído nas classes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para poder desenvolver um trabalho pedagógico adequado.

Esta pesquisa procurará conhecer o aluno com deficiência visual incluído na EJA, para poder responder as seguintes indagações: Como incluir um aluno com deficiência visual na EJA? Como ensinar conceitos a este aluno? Quais adaptações são necessárias?

Desta forma o objetivo geral desta pesquisa foi conhecer as necessidades de adaptação curricular que o aluno com baixa visão incluído na turma de EJA necessita.

Metodologia

Para conhecer as estratégias que podem favorecer a inclusão de alunos com deficiência visual nas turmas de EJA, isto é, as dificuldades e possibilidades de aprendizado; optou-se por efetuar uma coleta de dados junto ao estudante com deficiência visual que já se encontra

matriculado em turmas de EJA. Esta coleta de dados foi feita por meio do uso de questionários.

São analisadas na presente pesquisa, as respostas ao questionário fornecidas por dois estudantes, um matriculado no ensino fundamental e outro matriculado no ensino médio. Portanto, este trabalho pode ser considerado como um estudo de dois casos particulares.

O questionário respondido pelos participantes continha 39 questões, sendo estas em sua maioria fechadas. Entre as informações que poderiam ser obtidas com a aplicação deste questionário, estão: principais dificuldades encontradas pelo aluno dentro da escola e no trajeto até chegar à escola, as disciplinas mais fáceis e difíceis de acompanhar e os porquês, as estratégias que favorecem a aprendizagem de conceitos e quais os recursos que os alunos utilizavam para acompanhar as aulas, entre outras.

Coleta de Dados

A coleta de dados com o uso do questionário ocorreu nas escolas onde os estudantes encontravam-se matriculados. Durante o preenchimento do questionário, a pesquisadora esteve presente para auxiliar o participante no caso de dúvidas; ou para auxiliar o estudante no caso de dificuldades de preenchimento do questionário devido à limitação visual.

Antes que os participantes preenchessem o questionário devido aos cuidados éticos foi solicitada a autorização para o uso dos dados coletados para fins de pesquisa e foi esclarecida a importância desta.

Na pesquisa aqui descrita, o aluno do ensino fundamental é chamado de participante “EF”; enquanto o aluno do ensino médio é chamado de participante “EM”. No quadro 1, são apresentadas as informações sobre os participantes da pesquisa.

Quadro1- Informações sobre os participantes da pesquisa.

| Participante | Gênero | Deficiência | Data de nascimento | Momento de aquisição da deficiência |
|--------------|-----------|-------------|--------------------|-------------------------------------|
| EF | Masculino | Baixa visão | 14/10/1975 | Com 28 anos |
| EM | Masculino | Baixa visão | 02/02/1990 | Nascimento |

Análise dos dados coletados

Ao analisar as respostas obtidas com o questionário foi possível perceber as principais dificuldades encontradas pelos estudantes para acompanhar as aulas e observado também as possibilidades de estratégias que favorecem a aprendizagem.

A apresentação dos dados será realizada e discutida por categorias. Organizou-se cinco categorias para a apresentação dos dados coletados: momento da aquisição da deficiência; interação aluno-aluno; interação aluno-professor; interação aluno-escola; e estratégias e elementos facilitadores e dificultadores.

Momento da aquisição da deficiência

Em relação a aquisição da deficiência convém enfatizar o fato de o participante EF ter adquirido baixa visão já adulto e o participante EM ter nascido com baixa visão.



Observando esta realidade e as respostas dadas aos questionamentos por estes participantes, pode-se perceber que as dificuldades encontradas por estes são diferentes. O participante EF passou mais da metade de sua vida enxergando, logo aprendeu a andar, a falar e a escrever como uma pessoa vidente. Já o participante EM teve muita dificuldade para aprender a andar e escrever, visto que já nasceu com baixa visão.

O momento de aquisição da deficiência pode ter efeitos na aceitação da pessoa perante a sociedade. Nas falas do participante EF é possível perceber que ele acredita ser bem aceito pelas pessoas, consegue ter uma vida normal e se relacionar adequadamente com outras pessoas com quem convive. A realidade do participante EM é bem diferente: ele não se sente aceito por pessoas desconhecidas e precisa da ajuda dos pais para realizar algumas atividades do dia a dia.

O momento de aquisição da deficiência pode afetar também a autonomia do indivíduo. O participante EF tem autonomia, não precisa de ajuda para realizar as atividades do dia a dia e relata ser incentivado pela família para ser independente. O participante EM também recebe apoio da família para ser independente, mas precisa de ajuda dos pais para realizar tarefas domésticas. Este participante também encontra dificuldade na locomoção, o que dificulta um pouco sua independência.

Pode-se concluir que mesmo que os dois participantes da pesquisa tenham baixa visão, estes constituem dois casos de inclusão muito diferentes. Isto por que cada aluno é um, e cada um deles está incluído em uma escola diferente, e também porque eles adquiriram a baixa visão em tempos de vida diferentes.

Interação aluno-aluno

Em relação à interação aluno-aluno os dados coletados na pesquisa mostram que os dois participantes recebem apoio dos colegas, mostrando terem uma relação amigável. Segundo os relatos dos participantes EF e EM os demais alunos da turma eram solidários com eles, ajudando-os e incentivando-os.

A solidariedade presente nas relações aluno-aluno é fundamental para que os estudantes se sintam parte do grupo e sejam realmente incluídos.

Interação aluno-professor

Ao analisar a interação aluno-professor é importante destacar alguns dos relatos obtidos na coleta de dados.

O que chama mais atenção nestes dados foi o fato de os alunos não perceberem que os professores se esforçam para ensiná-los. Este fato pode estar relacionado à atitude dos professores em não prepararem materiais adaptados para trabalharem com os alunos, ou mesmo, na não flexibilização das aulas. Esta flexibilização está relacionada a percepção de que o aluno com baixa visão precisa de um tempo maior para realizar as tarefas, inclusive as provas.

No entanto, o participante EF relata receber apoio dos professores e demais funcionários da escola para acompanhar as aulas. Já em relação ao participante EM, este afirma não receber ajuda de ninguém para acompanhar as aulas.

Considerando ainda a interação aluno-professor, cabe destacar as disciplinas que, segundo os participantes, tiveram professores que melhor os ensinavam. De acordo com o participante EF o professor que melhor o ensinou foi o de Matemática; nesta aula havia pouca coisa para copiar da lousa, o conteúdo era discutido em um tempo maior, e havia mais tempo para realizar as tarefas. Para o participante EM os melhores professores foram os de Física,



Matemática, Português e Inglês. Nestas aulas o conteúdo era discutido, havia pouca coisa para copiar e a explicação era repetida algumas vezes, segundo o participante estas aulas eram mais teóricas.

O que se pode perceber nestas falas é que os estudantes com baixa visão, ratificando o anteriormente citado, precisam de mais tempo para acompanhar a aula, e precisam que o conceito seja explicado mais de uma vez, e que hajam discussões sobre os conceitos.

Interação aluno-escola

Em relação a interação aluno-escola pode-se dizer que o participante EF não tem problemas com os aspectos físicos do prédio onde estuda. Contudo, o mesmo não pode ser afirmado para o participante EM. Este estudante apresenta dificuldades para se locomover no percurso escola-casa, ou casa-escola e também dentro do prédio da escola, o que inclusive, ocasiona muitas vezes que ele não participe do recreio.

Estes dados mostraram que as questões de acessibilidade podem atrapalhar a inclusão do aluno. Um estudante se privar de participar do recreio por não conseguir andar pela escola é uma situação muito desagradável.

Em relação ao oferecimento de materiais adaptados pelas escolas, o participante EF relata que a escola não oferece material adaptado, enquanto para o participante EM é oferecido pela escola material adaptado.

Sobre a escola que preferiam estudar, o participante EF disse que gosta da escola e que não mudaria para uma escola específica para pessoas com deficiência visual. O participante EM disse que também não mudaria de escola, mas preferia estudar em uma escola regular que tivesse uma sala de recursos para auxiliá-lo. Ou seja, os participantes consideram a escola regular um local ideal para eles estudarem. Isto significa que para estas pessoas a inclusão é realmente um caminho adequado, elas querem estar com as outras pessoas, não em lugares específicos; mas também querem que as escolas regulares se tornem adequadas para incluí-los melhor.

Estratégias e elementos facilitadores e dificultadores

Em relação às estratégias e elementos facilitadores da aprendizagem, pode-se destacar como uma alternativa positiva no processo de inclusão a apresentação do conteúdo por meio de discussões.

Quanto aos dificultadores da aprendizagem, podem ser destacados a necessidade de copiar da lousa e ler os livros didáticos, o formato das provas e o tempo destinado a elas. As dificuldades, que os dois participantes indicaram em acompanhar as aulas, principalmente em copiar da lousa e ler o livro didático, estão associada ao tempo de realização das tarefas, pois muitas vezes, enquanto os outros alunos estão terminando de ler ou de copiar da lousa, o aluno com baixa visão ainda está no começo da leitura ou da cópia. Logo, há necessidade de adaptações curriculares para um “real” aproveitamento da aprendizagem.

Em relação às disciplinas, o participante EF tem mais dificuldade em Inglês e Biologia e gosta mais da disciplina de Matemática. Já o participante EM tem mais dificuldade na disciplina de estudos sociais e gostar mais da disciplina de física.

Ao verificar as disciplinas que os participantes indicam como melhores ensinadas e as disciplinas que indicam ter mais dificuldade, percebe-se uma questão importante: as disciplinas citadas como as mais complicadas são as que envolvem leitura e escrita, são também as que forçam mais a visão (para ler e copiar da lousa). Já as disciplinas que os participantes indicam como melhores ensinadas, as disciplinas da área de exatas, são



justamente aquelas em que há menos leituras e cópias da lousa, e exigem mais reflexão para resolver os problemas.

Considerando as estratégias facilitadoras da aprendizagem, destaca-se que para o participante EF a aula ideal seria uma aula rápida, com uma duração temporal menor (não no sentido de ter uma dinâmica mais veloz). O participante ainda destaca que deveria haver mais discussões e menos coisas para copiar, assim como a disponibilidade de um tempo maior para realizar as tarefas, fazer prova e copiar da lousa. Para o participante EM a aula ideal é a que ele denomina como teórica, na qual há explicações sobre o conceito e pouca cópia e leitura.

Estes relatos remetem novamente à questão de que as pessoas com deficiência visual podem precisar de um tempo maior para acompanhar as aulas, e que nestas aulas os professores precisam explicar o conceito mais de uma vez, se possível por meio de discussões e evitar passar muitas coisas para copiar na lousa.

Em relação à profissão, o participante EF gostaria de ser engenheiro civil. Já o participante EM gostaria de ser engenheiro de aeronaves. Este último relato analisado nesta pesquisa mostra que o ensino superior também deve estar preparado para receber alunos com baixa visão, afinal assim como os estudantes participantes desta pesquisa pretendem continuar estudando, é possível que outros estudantes com a mesma necessidade educacional especial também pretendam.

Discussão

Um primeiro ponto a ser destacado, que os dados coletados nesta pesquisa evidenciaram, se refere às diferenças em ensinar uma pessoa que nasceu com baixa visão e uma que adquiriu a baixa visão. As necessidades dessas pessoas são diferentes, e assim será preciso realizar adaptações distintas para poder incluir adequadamente estes estudantes. Amiralian (1997), já informava esta realidade ao afirmar que é importante conhecer a época da incidência da cegueira, pois isso influencia de forma diferente o desenvolvimento e a aprendizagem.

Pode-se dizer que cada estudante é um. Não é por que o aluno tem baixa visão que ele será igual a todo aluno que tem baixa visão. Isso implica dizer que se uma estratégia teve sucesso com um estudante não necessariamente terá sucesso com outros.

Os dados mostraram também que a falta de acessibilidade pode atrapalhar a inclusão do aluno. Um estudante se privar de participar do recreio por não conseguir andar pela escola pode ser considerado um exemplo de exclusão.

Com os dados coletados pode-se perceber que os participantes esperam que a escola os prepare para alcançar a carreira escolhida, e que acreditam que a escola regular seja a melhor para eles. Contudo, os próprios participantes apontaram para algumas falhas no processo de inclusão escolar ao qual vivenciam.

Dentre as falhas apontadas pelos participantes estão a falta de materiais adequados ou adaptados, e a falta de esforço dos professores em ensiná-los. Esta falta de esforço pode estar relacionada a um possível despreparo dos professores, pois, segundo os participantes, se ao menos os professores explicassem mais de uma vez o conteúdo, eles poderiam aprender melhor os conteúdos escolares.

Os participantes disseram que precisam de um tempo maior que o utilizado pelos outros alunos, para acompanhar as aulas. Disseram também que se aulas fossem mais dialogadas eles acompanhariam melhor. Vygotski (1983), já sinalizava esta necessidade. Ele dizia que o ensino de pessoas com deficiência visual deve ser planejado, pois este aluno compreende conceitos de forma diferente, por meio de sentidos não visuais.

Outro aspecto de relevância se refere às dificuldades de leitura e escrita. Os participantes

indicaram as disciplinas da área de exatas (Física e Matemática) como as que melhores são ensinadas e as que mais eles gostam, enquanto as disciplinas da área de Linguística, como é o caso do Inglês, como as mais difíceis. Um questionamento é inevitável a partir desta indicação: Quais as estratégias de ensino e materiais são utilizadas nestas disciplinas? As disciplinas citadas como mais fáceis são justamente aquelas que segundo os alunos, exigem menos leitura e escrita o que não ocorre nas aulas das disciplinas citadas como as mais difíceis. Isto mostra que esta estratégia de ensino baseada na leitura e escrita deve ser bem planejada, utilizando os instrumentos de ensino desenvolvidos para apoiar estas tarefas, tais como os computadores e os softwares leitores de tela. É preciso deixar claro que o aluno com baixa visão deve fazer todas as atividades propostas aos outros alunos, contudo como este aluno aprende por meios diferentes, é preciso que os recursos educacionais já desenvolvidos, com objetivo de auxiliar este estudante, sejam utilizados em sala de aula.

Considerando as questões bases para esta pesquisa (Como incluir um aluno com deficiência visual na EJA? Como ensinar conceitos a este aluno? Quais adaptações são necessárias?) pode-se respondê-las juntamente.

Primeiro é preciso deixar claro que esta pesquisa foi desenvolvida com duas pessoas que tinham baixa visão. Logo, pode-se propor sugestões de inclusão, formas de ensinar conceitos e adaptações para este grupo. Considerando que a deficiência visual abrange baixa visão e cegueira, estamos contemplando apenas uma parte dela.

Não existe uma receita única para incluir pessoas com baixa visão, pois cada caso é um caso. Mas, considerando os dados coletados nesta pesquisa, são sugeridas algumas adequações para que a inclusão escolar destes alunos seja mais adequada.

Primeiramente é preciso pensar um currículo diferenciado, pois como percebido na coleta de dados, alunos com baixa visão precisam de mais tempo para acompanhar a aula.

Uma segunda orientação é discutir os conceitos trabalhados com os estudantes. É importante que um mesmo conceito seja explicado mais de uma vez, de preferência, de diferentes formas. É importante que haja materiais adaptados. Como o estudante com baixa visão tem muita dificuldade para copiar da lousa, pode-se considerar uma adaptação, por exemplo, a digitalização do material para o aluno, ou uma cópia ampliada do texto.

Nas tarefas é preciso que os estudantes com baixa visão tenham um tempo maior para realizá-las. Contudo, isto não quer dizer que a qualidade das atividades direcionadas ao aluno com baixa visão deverá ser reduzida. Considerando o princípio de inclusão todos os alunos devem ter o direito e a possibilidade de aprender os mesmos conteúdos. Logo, uma alternativa que surge é dar prioridade aos conteúdos mais importantes e significativos para a vida futura do estudante.

Finalizando, para que um aluno com baixa visão seja realmente incluído, a escola deve ser acessível e deve ser garantido ao aluno com baixa visão os mesmos direitos e oportunidades direcionados aos demais alunos. É preciso que o estudante se sinta aceito e parte importante do grupo.

Considerações Finais

Baseado nos dados coletados e nas discussões apresentadas, pode-se afirmar que os alunos, ainda que matriculados em uma escola regular, não se encontram incluídos.

Para que ocorra de fato a inclusão é: a) necessário a acessibilidade; b) professores que tenham uma formação específica e que coloquem em prática as estratégias necessárias à inclusão; c) a existência de materiais diferenciados e apropriados à deficiência; e d) tratamento não discriminatório, ou seja, sem privar o aluno de seus direitos e responsabilidades.



Encontrar soluções para muitos dos obstáculos identificados não é algo complicado. Contudo, estas soluções só são colocadas em prática, e apresentam resultados satisfatórios, se a escola estiver engajada e preparada. No que se refere à EJA inclusiva, esta preparação também passa por um cuidadoso planejamento considerando-se o tempo reduzido.

Referências

- AMIRALIAN, M. L. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos – estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.shtm> Acesso em: 01/04/2011.
- BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 07/03/2011.
- BRASIL. Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Convenção da Guatemala, de 28 de maio de 1999, ratificada pelo Decreto nº 3.956, de 8/10/2001. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#guatemala> Acesso em: 01/04/2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretária de Educação Especial – MEC: SEESP, 2001.
- BRASIL. Decreto nº 5.296, de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em 12/02/2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, Out 2007, p.0-15.
- BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Ratificados pelo Congresso Nacional pelo decreto legislativo nº 186/2008 em 09/07/2008. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>> Acesso em: 01/04/2011.
- FERREL, K. A. *Your child's development*. In: HOLBROOK, M. C. *Children with visual impairments: a parent's guide*. Woodbine House, 2ª ed, 2006, p. 85-108.
- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. *Educação inclusiva: cultura e cotidiana escolar*. Rio de Janeiro, 2009, p. 15-35.
- HYVARINEN, L. *O desenvolvimento normal e anormal da visão*. São Paulo: Laboratório Aché, 1991.
- KASTRUP, V. *A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual*. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 69-93, jun. 2007.
- LANGLEY, B. *Daily Life*. In: HOLBROOK, M. C. *Children with visual impairments: a parent's guide*. Woodbine House, 2ª ed, 2006, p. 109-152.
- MASINI, E. F. S. *A educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e do não vidente*. Em Aberto. v.13, nº.60, p.61-76, Out./Dez. 1993.
- MANTOAN, M. T. E. *Ensinando a turma toda- as diferenças na escola*. Pátio- revista pedagógica, ano v, nº. 20, fev/abril, p. 18 -23, 2002.
- ORMELEZI, E. M. *Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de*



caso. 2006. 412p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ORRICO, H.; CANEJO, E.; FOGLI, B. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, R. *Educação inclusiva: cultura e cotidiana escolar*. Rio de Janeiro, 2009, p. 116-136.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: (2006) David Rodrigues (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*, São Paulo. Summus Editorial, 2006, p.1-16.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs). *Inclusão em educação*. São Paulo: Cortez, 2006, p.31-44.

UNESCO. *DECLARAÇÃO DE SALAMANCA*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 20/10/2009.

VYGOTSKI, L. V. *OBRAS ESCOGIDAS V. Fundamentos de defectologia*. Ed. Pedagógica, Moscú, 1983.