



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MIRALVA JESUS DOS SANTOS

**A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
VISUAL E SUA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL**

Salvador
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MIRALVA JESUS DOS SANTOS

**A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
VISUAL E SUA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Theresinha Guimarães Miranda

Salvador
2007

UFBA / Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira –

S237 Santos, Miralva Jesus dos.

A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional / Miralva Jesus dos Santos. – 2007.
113 f.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2007.

1. Deficientes visuais - Educação. 2. Educação especial. 3. Adaptação escolar. I. Miranda, Theresinha Guimarães. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III.
Título.

CDD 371.911 – 22. ed.

MIRALVA JESUS DOS SANTOS

**A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
VISUAL E SUA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL**

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas
Universidade Federal da Bahia – UFBA

A Deus,
pela demonstração de sua presença
em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e coragem, dádivas que me auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho, que é um presente especial. Verdadeiramente posso dizer que Deus existe na minha vida.

À orientadora, professora Dra. Theresinha Guimarães Miranda, de quem fui aluna em três disciplinas, orientanda em quatro trabalhos - dois de iniciação científica, uma monografia e a presente dissertação - pessoa que soube demonstrar, durante todos esses cinco anos de parceria, sensibilidade e acolhimento, sobretudo nos momentos de grandes desafios, enfrentados na elaboração desta dissertação.

As pessoas com deficiência visual que participaram da pesquisa, pelo singular interesse em ser parte integrante deste trabalho.

À minha mãe, pela sensibilidade de me mostrar o caminho do saber acadêmico sem nunca o ter trilhado, pelo seu companheirismo e papel de mãe e pai que tão bem desempenhou.

As colegas de trabalho do Centro de Intervenção Precoce do Instituto de Cegos da Bahia, principalmente Nelma Galvão, Sheila Uzêda e Sheila Araújo pessoas importantes para a realização da pesquisa em questão.

Buscam-se espaços e tempos novos, mais solidários, nos quais todos os interessados, inclusive a pessoa com deficiência visual e sua família, possam discutir, pensar, escolher e construir, de forma coletiva, a educação e o futuro melhor.

(Bruno, 1999)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado objetivou conhecer as conquistas e impasses encontrados durante a escolarização de alunos com deficiência visual, analisando sua concepção sobre o processo escolar e as adaptações curriculares. Para tanto, entrevistou-se quatro alunos com deficiência visual, que cursaram o terceiro ano do ensino médio no ano de 2005, na cidade de Salvador-Ba. Como método de pesquisa, foi utilizada a história oral temática, pelo fato de mesma trabalhar com as perspectivas dos depoentes, oferecendo subsídios para se conhecer a concepção dos alunos com deficiência visual, a respeito de suas experiências educacionais. O referencial metodológico deste trabalho tem como base os estudos de Brioschi e Trigo (1987), Luchesi (2003), Meihy (1998) e Thompson (1997). Para discutir e compreender a realidade estudada, no que tange à deficiência visual, recorreu-se a especialistas como Amiralian (1997), Bruno (1993, 1997), Masini (1994), Paim (2002), Caiado (2003), Coimbra (2003), Bueno e Toro (2003), Vygotsky (1984, 1997, 2003), além das políticas educacionais do MEC-Brasil (1999, 2001, 2002). Os resultados revelaram que a carência de material didático em braille, as dificuldades para aprender matemática, química e física, além da falta de capacitação dos professores para atuar junto ao aluno com deficiência visual, foram impasses significativos. No entanto, mesmo com essas questões as lembranças da escola são as melhores recordações que três entrevistados possuem, em função da oportunidade que tiveram de interagir com pessoas de sua faixa etária. Diante dos dados obtidos, é possível afirmar que os alunos com deficiência visual da pesquisa foram beneficiados pela socialização ocorrida na escola, mas não houve de fato a inclusão, que se configura com o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos.

Palavras-chave: Deficientes visuais, Educação, Educação especial, Adaptação

Escolar.

ABSTRACT

This master course dissertation aims to know the achievements and impasses found during schoolhood of students with visual disability, analyzing its conception on scholar process and curricular adaptations. Therefore, four students with visual disability from the last year of high school in 2005 in Salvador-Ba were interviewed. A thematic oral history was used as a research method because it works on the deponent's perspectives, offering subsidies to know the conception of the students with visual disability regarding their educational experiences. Methodological reference of this work used as base studies of Brioschi and Trigo (1987), Luchesi (2003), Meihy (1998) and Thompson (1997). To discuss and understand the studied reality regarding visual disability, experts such as Amiralian (1997), Bruno (1993, 1997), Masini (1994), Paim (2002), Caiado (2003), Coimbra (2003), Bueno and Toro (2003), Vygotsky (1984, 1997, 2003), and MEC-Brasil educational policies (1999, 2001, 2002) were taken into account. The results showed the need of supporting material in Braille, difficulties to learn mathematics, chemistry and physics, besides the lack of teacher's capacitation to act close to student with visual disability were significant impasses. Yet schoolhood memories are the best reminiscents that three of the interviewed ones have, due to the opportunity they had to interact with people of the same age. According to the obtained datas, it is possible to affirm that students with visual disability from the reseach were beneficiated by socializing at a regular school, but the inclusion itself which implies on suppling special educational needs of students did not happen.

Key words: Special Education, Visual Disability, schoolhood, Curricular Adaptations.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVD - Atividade da Vida Diária

CAP - Centro de Apoio Pedagógico para o Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual

CEC - Centro de Educação Complementar

CIP - Centro de Intervenção Precoce

CETIN - Centro de Tecnologia e Informação

FUNART - Fundação Nacional da Arte

FLCB - Fundação para o Livro do Cego no Brasil

ICB - Instituto de Cegos da Bahia

ICEIA - Instituto Central de Educação Isaías Alves

INSS - Instituto Nacional de Seguridade Social

LARAMARA - Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual

O.M. - Orientação e Mobilidade

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFLETINDO SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL	17
2.1	BREVE HISTÓRICO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL	17
2.2	DEFICIÊNCIA VISUAL: DEFINIÇÃO	22
2.3	CONCEPÇÕES POPULARES SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL	25
2.4	REPERCUSSÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL NA FAMÍLIA	29
2.5	A IMPORTÂNCIA DOS ÓRGÃOS DO SENTIDO PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL	34
2.5.1	O Tato e o Sistema Braille	34
2.5.2	A Audição	37
2.5.3	O Olfato e a Gustação	38
2.5.4	A Cinestesia	38
3	DAS CONCEPÇÕES VYGOTSKYANAS ÀS ADAPTAÇÕES CURRICULARES	41
3.1	VYGOTSKY E A COMPENSAÇÃO	41
3.2	VYGOTSKY: RELAÇÃO ENTRE MEDIAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	44
3.3	VYGOTSKY E A EDUCAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIENTE VISUAL	48
3.4	ADAPTAÇÕES CURRICULARES	51
3.4.1	Necessidades Educacionais Especiais dos Alunos com Deficiência Visual	57
3.4.1.1	Orientação e Mobilidade	58
3.4.1.2	Atividade da Vida Diária	60
3.4.1.3	Sorobã	63
3.4.1.4	Escrita Cursiva	64
3.4.1.5	Tecnologias Assistivas	64

4	O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL E SUA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL	68
4.1	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	69
4.2	CONHECENDO OS NARRADORES	73
4.3	A VOZ DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL	81
4.3.1	Concepção sobre a Escola	82
4.3.2	Concepção sobre as Adaptações Curriculares	92
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	106

1

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar do aluno com deficiência visual é um assunto polêmico na esfera educacional, pois muitas são as questões suscitadas quando as práticas inclusivas são postas em discussão. No entanto, existe um número inexpressivo de estudos que visam saber como o aluno com deficiência concebe sua inclusão na escola regular. É nesse contexto que surge o objeto de estudo deste trabalho, que é a concepção do aluno com deficiência visual sobre seu processo de escolarização.

A preocupação com este tema se deu em decorrência de um estágio realizado no Centro de Intervenção Precoce - CIP do Instituto de Cegos da Bahia - ICB, junto a crianças com deficiência visual, e a partir do desenvolvimento de dois trabalhos de Iniciação Científica. No primeiro, ocorrido no ano de 2003, foi estudada a prática pedagógica de professores que atuavam junto a aluno com deficiência visual na escola regular; e, no segundo, a atuação pedagógica do professor de apoio, ao lado do professor da classe regular, para atender o aluno com deficiência visual, realizado no ano de 2004.

Essas pesquisas mostraram que a inclusão do aluno com deficiência visual encontra barreiras relacionadas à carência de formação continuada para os professores da escola regular, inexistência de adaptações curriculares e a falta de ações conjuntas entre professor de apoio e professor da escola regular. Os resultados desses estudos deram origem à reflexão de que não só os professores, mas também os alunos com deficiência visual têm autoridade para argumentar sobre

a inclusão. Este posicionamento se apóia na necessidade de oportunizar espaços de escuta para os alunos com deficiência visual.

Diante disso, surgiu o seguinte questionamento: Qual a concepção dos alunos com deficiência visual sobre seu processo de escolarização?

Como objetivo da pesquisa, pretende-se identificar as condições que foram dadas aos alunos com deficiência visual durante seu processo de escolarização, analisando conquistas e impasses encontrados nesse percurso. Para atingir o objetivo proposto, optou-se por ouvir quatro alunos com deficiência visual (cegos), que cursaram o terceiro ano do ensino médio no ano de 2005, no Instituto Central de Educação Isaías Alves – (ICEIA), localizado na cidade de Salvador-Ba.

Como método, foi escolhida a história oral temática, pelo fato da mesma centrar suas atenções nas versões oferecidas pelos narradores e “[...] fundamentar-se em uma narrativa na qual o autor “se conta”, fala livremente de sua vida, através do tempo, com o mínimo de interferência do pesquisador” (LUCHESI, 2003, p. 26). Portanto, a história oral temática é um método adequado ao objetivo da pesquisa em questão, pois é capaz de oferecer subsídios para que se conheça a concepção do aluno com deficiência visual sobre seu processo de escolarização, que está intimamente relacionada com os emaranhados que a vida cotidiana apresenta para cada ser humano.

Como estratégia de pesquisa, foi utilizada a entrevista semi-estruturada, com base em aspectos relacionados à concepção do aluno com deficiência visual a respeito da escola e das adaptações curriculares que foram disponibilizadas para auxílio ao seu processo de escolarização.

O referencial metodológico deste trabalho tem como base os estudos de Brioschi e Trigo (1987), Luchesi (2003), Meihy (1998), Thompson (1997). Para

discutir e compreender a realidade estudada no que tange à deficiência visual, foram consultados especialistas como Amiralian (1997), Bruno (1993, 1997), Paim (2002), Caiado (2003), Bueno e Toro (2003), além das políticas educacionais do MEC-Brasil (1999, 2001, 2002) e Vygotsky (1984, 1997, 2003). Dentre esses autores Vygotsky trouxe contribuições através de sua concepção de mediação, desenvolvimento, aprendizagem, e de seus estudos sobre defectologia.

O referencial teórico que embasa a análise da concepção dos alunos com deficiência visual sobre o próprio processo de escolarização, tem respaldo em Caiado (2003) e Masini (2003). Caiado (2003) destaca que é necessário buscar o que eles têm a contar sobre suas vidas, experiências, anseios; quais lembranças conservam da escola que freqüentaram, do relacionamento com os professores, com os colegas; buscando conhecer o que pensam da escola inclusiva. Masini (2003) enfatiza a necessidade de retomar as histórias de pessoas com deficiência, objetivando conhecer suas formas de aprendizado, as interações e dificuldades, pois as histórias podem apontar potenciais a serem alcançados, cabendo às áreas de conhecimento investigar como poderão contribuir nesse sentido.

Essas idéias de dar voz aos alunos com deficiência, permitem justificar a importância de um estudo voltado para a análise do processo escolar de alunos com deficiência visual, visto que são eles que vivenciam o paradigma de inclusão e, nesse caso, muito têm a falar a respeito de suas experiências, de forma a apontar, para a comunidade científica, caminhos favorecedores para essa inclusão.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos: No capítulo 1, são apresentadas questões introdutórias sobre o desenvolvimento da presente dissertação, onde constam o objetivo, metodologia, fundamentação teórica e resultados.

No capítulo 2, intitulado “Refletindo sobre a deficiência visual”, é feita uma abordagem reflexiva sobre a deficiência visual, destacando os fatos históricos da escolarização do aluno com deficiência visual, além de enfatizar o conceito de cegueira e baixa visão, as concepções populares sobre deficiência visual e, as repercussões da mesma junto à família, no sentido de conhecer as complexas questões que perpassam a deficiência visual, seja nos aspectos históricos, conceituais, populares ou familiares. Insere-se também, neste capítulo, a discussão sobre a contribuição dos órgãos do sentido no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual.

No capítulo 3, “Das concepções vygotskianas às adaptações curriculares”, são abordadas concepções de Vygotsky sobre a compensação, mediação, desenvolvimento e aprendizagem, além de destacar as perspectivas desse autor sobre a educação do aluno com deficiência visual. Somado a isto, são apresentadas as adaptações curriculares para o atendimento das necessidades educacionais especiais do aluno com deficiência visual.

O capítulo 4, “O Aluno com deficiência visual e sua experiência educacional”, traz considerações acerca do método de pesquisa, que é a história oral temática, destacando suas características e a forma como o presente estudo foi desenvolvido. A análise dos dados foi realizada com base em duas categorias: concepção sobre a escola e concepção sobre as adaptações curriculares oferecidas durante a escolarização.

O capítulo 5, refere-se às considerações finais, onde são apresentadas constatações a respeito da realização do presente trabalho.

As narrativas revelam que os alunos com deficiência são capazes de argumentar com propriedade sobre os impasses encontrados em seu processo de

escolarização, demonstrando que podem contribuir para a construção da escola inclusiva.

Como resultado, os alunos com deficiência visual destacaram a importância da escola regular, enquanto local de construção de conhecimento, em conjunto com colegas videntes, e revelaram também que a convivência com outros alunos com deficiência visual, na instituição especializada, ocupou papel fundamental para a aceitação da cegueira. De modo singular, abordaram as dificuldades encontradas para o aprendizado das disciplinas matemática, química e física porque não faziam uso do sorobã, instrumento que auxilia o aluno com deficiência visual a realizar cálculos matemáticos. Além disso, falaram sobre a carência de provas e livro didático em braille, como impasse encontrado durante a escolarização. No entanto, mesmo diante das precárias condições oferecidas pela instituição escolar, três entrevistados se sentiram incluídos, ressaltando que as lembranças da escola são as melhores recordações que possuem.

Diante desse quadro, a inclusão deve ser percebida como um processo em construção em que o aluno com deficiência tem papel preponderante, à medida que se sinta incentivado a falar a respeito de suas experiências educacionais e expor, para a comunidade científica, os impasses e as conquistas encontradas em sua escolarização.

Dessa forma, a partir do momento em que a academia exercitar o desenvolvimento da escuta sensível - possibilitando que aluno com deficiência, comunidade escolar e a família possam se fazer ouvir – um grande passo estará sendo dado em direção a práticas inclusivas efetivas, as quais se configuram com a participação de todos os envolvidos neste processo.

2

REFLETINDO SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL

O homem cego não conhece o mundo pelas mãos e, sim, pelos significados que suas mãos captam, significados que foram construídos e apontados por outros homens e que por eles podem ser transformados. Nesse momento, educar deixa de ser adaptar e abre-se a possibilidade de emancipar.

Kátia Caiado
(2003)

A presente seção inicia com um breve histórico sobre a escolarização do aluno com deficiência visual, buscando resgatar, nos aspectos históricos, a compreensão da atual configuração de atendimento educacional desses alunos. Em seguida, são apresentadas as definições de deficiência visual, as concepções populares sobre a mesma e a repercussão da deficiência visual na família, enfatizando os diversos fatores que podem influenciar no desenvolvimento do aluno com deficiência visual.

Para finalizar este capítulo, são apresentadas as contribuições dos órgãos do sentido para aprendizagem do aluno com deficiência visual, no sentido de discutir a importância do tato, audição, olfato, gustação e cinestesia no processo de ensino e aprendizagem do aluno cego.

2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

As primeiras instituições educacionais para alunos com deficiência visual surgiram na segunda metade do século XVIII, em Paris, voltadas exclusivamente

para crianças cegas e surdas em regime de internato. Essas instituições foram a Escola de Abade de L'Épée e a escola para cegos fundada por Valentim Haiüy, posteriormente transformada no Instituto de Jovens Cegos de Paris. No Instituto criado por Haiüy, os cegos utilizavam caracteres com linhas em alto relevo e, embora o método apresentasse certos resultados positivos, apresentava-se, ainda assim, ineficiente, porque apenas permitia a adaptação e a leitura de pequenos textos, impossibilitando às pessoas com deficiência visual o acesso à escrita.

Em 1829, Louis Braille, aluno do Instituto de Jovens Cegos de Paris, tomou conhecimento da Sonografia, invenção de Charles Barbier, e aperfeiçoou esse invento, assim criando um sistema de leitura e escrita tátil para cegos, através da utilização de seis pontos em relevo. Partindo desses seis pontos, o jovem Louis Braille sistematizou sessenta e três sinais, atribuindo-lhes valores simbólicos de modo a poderem ser utilizados na música, geometria e literatura, dentre outros campos. Até os dias atuais, essa sistematização vem sendo utilizada sob a denominação de Sistema Braille, em homenagem ao inventor. O Sistema Braille é, pois, um marco de extrema importância na história da educação voltada ao aluno com deficiência visual, pois possibilitou às pessoas cegas ler e escrever, expor opiniões dos textos lidos e ter acesso ao ensino formal.

Em 1854, o Imperador D. Pedro II, após assistir uma demonstração de leitura e escrita por meio do Sistema Braille, ficou sensibilizado e baixou um decreto autorizando a criação da primeira escola para cegos no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Com isso, em 17 de setembro de 1854, foi inaugurado naquela cidade o Instituto de Meninos Cegos que, após o advento da República, passou a ser chamado de Instituto Benjamim Constant, única instituição brasileira responsável

pela educação de pessoas com deficiência visual até 1926, período em que outras iniciativas semelhantes começaram a surgir.

Em 1926, surge o “Instituto São Rafael”, em Belo Horizonte, Minas Gerais; em 1927, o “Instituto Padre Chico”, em São Paulo; e, em 30 de abril de 1933, em Salvador, Bahia; o “Instituto de Cegos da Bahia”. Posteriormente, em 1946, foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), com o objetivo de produzir e distribuir livros em braille. A referida Fundação trouxe significativas contribuições à educação dos alunos com deficiência visual, sobretudo por propiciar a essas pessoas o acesso a livros diversos, ampliando assim seu universo de leitura e perspectivas de mundo e de vida.

Na década de 50, ocorreram as primeiras experiências de alunos com deficiência visual em classe regular nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Na Bahia, essas experiências ocorreram em 1959, nas Escolas Estaduais Getúlio Vargas, Marquês de Abrantes e ICEIA, as quais se constituem referência no atendimento ao aluno com deficiência visual. No ano de 1990, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil passou a ser chamada de Fundação Dorina Nowil, em homenagem à sua fundadora, pela reconhecida dedicação ao trabalho junto a pessoas com deficiência visual. Essa Fundação, ainda nos dias atuais, é referência na produção de livros didáticos em braille.

Em função da necessidade de apoio especializado aos alunos com deficiência visual inseridos nas classes regulares, foram criados, na década de 60, os seguintes serviços:

Ensino Itinerante modalidade especializada de apoio pedagógico desenvolvido por profissional devidamente capacitado. Esse atendimento se caracteriza pela movimentação do professor, que se deslocará para as escolas do ensino regular onde existirem, matriculados, alunos portadores de deficiência visual. (BRASIL, MEC, 1995, p.31).

Sala de Recursos local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do aluno, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum (BRASIL, MEC, 1995, p. 55).

Diante dos inúmeros problemas enfrentados pelos alunos com deficiência visual na classe regular, pais e professores de São Paulo se organizaram para reivindicar uma proposta educacional de atendimento pleno a esses alunos. Tal reivindicação deu origem, em 1994, ao Projeto do Centro de Apoio Pedagógico para o Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP:

O CAP constitui-se uma unidade de apoio pedagógico e suplementação didática ao sistema de ensino regular, tendo como objetivo garantir aos educandos cegos e aos de visão subnormal acesso aos recursos específicos necessários ao seu atendimento educacional (livro em Braille, livro falado, textos ampliados, mapas adaptados, gráficos e outros, por meio da utilização da moderna tecnologia). (PAIM, 2002, p. 23).

Levando em consideração que a carência de locais específicos para prestar apoio pedagógico ao aluno com deficiência visual era uma realidade vivenciada por todos os estados brasileiros, além de São Paulo, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria Nacional de Educação Especial, responsabilizou-se por esse projeto, resolvendo ampliá-lo em 27 Unidades Federadas, o que fez do CAP uma modalidade de amplo atendimento para alunos com deficiência visual. Na Bahia, o CAP foi fundado pelo Governo do Estado, no ano de 1998, na cidade de Salvador, com o objetivo de apoiar as pessoas com deficiência visual nos aspectos relacionados à Orientação e Mobilidade (O.M.), Atividade da Vida Diária (AVD), Apoio Pedagógico, ensino da escrita cursiva, sorobã, Sistema Braille e informática (PAIM, 2002).

Em Salvador – Ba, que é cenário da presente pesquisa, além do CAP, que atende os alunos do ensino médio e presta serviço de reabilitação a pessoas com deficiência visual, há o apoio do Instituto de Cegos da Bahia (ICB). Fundado em 1933, funcionou em regime de internato até 1998. O ICB é uma instituição filantrópica que,

como cita Pires (2005), vem procurando se adequar ao paradigma educacional de inclusão, encontrando-se organizada nos seguintes serviços:

- a) Centro de Intervenção Precoce (CIP) – criado em 1998, é destinado a crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, com deficiência visual ou outra deficiência. O seu objetivo é prevenir o surgimento de alterações que possam interferir no desenvolvimento global da criança deficiente visual, além de apoiar a família;
- b) Centro de Educação Complementar – CEC, atendendo a estudantes deficientes visuais do ensino fundamental na faixa etária de 6 a 18 anos, com o objetivo de disponibilizar o apoio pedagógico necessário à complementação curricular (O.M., AVD) e oferecer educação para o trabalho em oficinas pedagógicas pré-profissionalizantes, visando à inclusão social;
- c) Centro de Tecnologia e Informação - CETIN, que recebe alunos do CEC com a finalidade de facilitar a inserção do estudante no contexto digital, além de produzir textos em Braille utilizando programas especiais, scanner e impressora braille computadorizada.

O ICB e o CAP têm atuado na cidade de Salvador como instituição de apoio à inclusão escolar do aluno com deficiência visual, através de professores itinerantes que prestam apoio pedagógico nas escolas regulares. Dessa forma, os alunos com deficiência visual que participaram desta pesquisa foram acompanhados em seu processo de escolarização por essas duas instituições.

2.2 DEFICIÊNCIA VISUAL: DEFINIÇÃO

A deficiência visual é classificada em cegueira e baixa visão, de acordo com as definições médicas e educacionais. Do ponto de vista médico, são consideradas cegas as pessoas que apresentam “[...] acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, após a máxima correção óptica” (BRASIL, 2004). A baixa visão é definida de acordo com a “[...] acuidade visual de 0,3 a 0,05, no melhor olho, com a melhor correção óptica ” (BRASIL, 2004). Muitos autores não concordam com essas definições de cegueira e baixa visão baseadas na acuidade visual, pois o que para eles interessa é a funcionalidade dessa visão, ou seja, a capacidade que cada pessoa com deficiência visual possui para utilizar a sua visão da melhor forma possível.

Como cita Amiralian (1997, p. 31):

[...] foi observado que sujeitos cegos, com idêntica acuidade visual, possuíam eficiência visual diversa, ou seja, sujeitos com a mesma medida oftalmológica de visão apresentavam diferenças na utilização do resíduo visual. Essa constatação tornou necessária uma concepção educacional de cegueira, que se caracterizou prioritariamente pela ênfase dada na eficiência visual e não na acuidade.

Até a década de 70, em decorrência, a classificação de cegueira e sua indicação para o ensino do sistema braille tinha como base o diagnóstico oftalmológico. Todavia, “[...] a constatação de que muitas crianças “cegas” liam o Braille com os olhos levou os especialistas a uma reformulação do conceito, que passou a centrar-se na maneira pela qual o sujeito apreende o mundo externo” (AMIRALIAN, 1997, p. 34).

Por isso, a definição educacional mais ampla considera cegos os alunos que:

[...] não têm visão suficiente para aprender a ler em tinta, necessitam, portanto, utilizar de outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O

acesso à leitura e escrita dar-se-á pelo sistema Braille (BRASIL, MEC, 2002, p. 13).

Já os alunos com baixa visão “[...] são aqueles que utilizam do seu pequeno potencial visual para explorar o ambiente, conhecer o mundo e aprender a ler e escrever” (BRASIL, MEC, 2002, p. 13). Esses alunos são diferentes quanto aos aspectos visuais, no entanto, precisam utilizar a visão da melhor forma possível.

O conceito acima citado sobre o aluno com baixa visão veio contribuir para uma mudança de paradigma no tratamento da mesma, porque se acreditava que essas pessoas deveriam evitar fazer uso da visão que possuíam para não gastá-la e correr o risco de adquirir a cegueira.

Como citam Piñero, Quero e Díaz (2003, p. 177):

Durante muitos anos pensou-se que as pessoas deficientes visuais graves deveriam ser tratadas como cegas totais, baseando essa afirmação na crença de que a visão deveria ser poupada, pois seu uso poderia ser prejudicial, já que aceleraria o processo da enfermidade ocular. Por conseguinte, exigia-se que os deficientes graves agissem como cegos sem considerar, de maneira alguma, seu potencial visual, criando neles vários desajustes e atitudes negativas.

Outro dado importante sobre a deficiência visual refere-se à faixa etária em que a pessoa adquiriu a cegueira. Amiralian (1997, p. 32) destaca que:

Sem dúvida, o sujeito que nasce cego, que estabelece as suas relações objetivas, estrutura o seu ego e organiza toda sua estrutura cognitiva a partir da audição, do tato, da cinestesia, do olfato e da gustação, difere daquele que perde a visão após seu desenvolvimento já ter ocorrido.

Portanto, é necessário saber a época em que incidiu a deficiência visual do aluno, pois alguns nascem cegos, outros perdem a visão gradativamente em função de alguma patologia visual na infância, adolescência ou idade adulta; outros, ainda, sofrem acidentes. E essa heterogeneidade de causas e fases em que a pessoa adquiriu a deficiência visual irá se refletir no processo de seu desenvolvimento.

Para alguns autores, a deficiência visual adquirida até os 5 anos é considerada congênita, uma vez que a criança nessa faixa etária não consegue fazer retenção de uma imagem visual que possa lhe auxiliar ao longo de sua vida.

Em seus trabalhos Amiralian (1997) enfatizou a análise de Swallow (1997) e Hall (1981), sobre os estudos piagetianos, onde estes destacam que as imagens cinéticas e transformacionais ocorrem somente após o período das operações concretas, ou seja, a criança até os seis anos, na fase pré-operacional, forma imagens estáticas, insuficientes para representar ou antecipar processos desconhecidos. Sendo assim, a criança que perde a visão antes do período pré-operacional não conseguirá utilizar uma possível imagem visual.

Mesmo com os resultados desses estudos, Amiralian (1997) discorda em certa medida dessa concepção, acreditando que a criança que nasce cega difere daquela que perde a visão aos quatro, ou até mesmo aos dois anos de idade, pois mesmo que estas não possam se utilizar da memória visual, todas as suas relações objetivas ocorreram por meio da visão, principalmente o vínculo da mãe com o bebê.

Segundo Ochaita e Rosa (1995, p. 184):

[...] sob o título comum de deficientes visuais, encontramos-nos diante de um grupo bastante amplo de casos em que a perda da visão, dependendo de sua gravidade e do momento de surgimento, pode ter exercido um efeito diferente sobre o desenvolvimento psicológico.

Ante tais enfoques, os professores precisam atentar para a época de incidência da baixa visão e cegueira, para não correr o risco de comparar seus alunos apenas pelo fato de terem a deficiência visual. Antes devem estudar cada caso em particular, levando em consideração os diversos fatores que perpassam a deficiência, sobretudo as implicações da mesma para o desenvolvimento desse aluno.

Para Carlo (2001), qualquer pessoa que pretenda assistir um deficiente deve descobrir as peculiaridades das diferentes variações do desenvolvimento. Ao invés de dar uma definição geral para a deficiência, é preciso determinar como o sujeito enfrenta sua condição de deficiência, de que forma se manifesta e por qual via deve avançar a escola e os programas terapêuticos para vencer as conseqüências da deficiência.

Dessa forma, as pessoas com deficiência serão beneficiadas de propostas pedagógicas condizentes com suas necessidades, e por sua vez darão passos para o desenvolvimento de potencialidades que muitas vezes ficam camufladas pelo ranço de ações pedagógicas e terapêuticas comparativas.

2.3 CONCEPÇÕES POPULARES SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL

Em função do importante papel da visão nas relações sociais, somos condicionados a supervalorizar a mesma. Dessa forma, quando a deficiência visual é posta em discussão, muitas vezes é relacionada a uma vida na escuridão, e isso ocorre porque em diversas situações a cegueira é associada a fechar os olhos e ficar no escuro.

Ao discutir os mitos relacionados com a cegueira, Amiralian (1997) destaca que as concepções populares associam a cegueira a uma vida na escuridão, ou como resultado de punição. Além disso, ressalta que o fato de ver sempre esteve associado a conhecer, saber e, portanto, a pessoa que não enxerga fica impossibilitada de atingir o conhecimento, destacando que Sócrates em *Fédon* descreve a cegueira como perda do olho e da mente.

Ao analisar os personagens cegos da literatura, a autora constatou que as características fictícias utilizadas para descrever os cegos são contraditórias,

encontrando cegos descritos ora como diabolicamente maus, ora como sublimemente bons. Porém, sejam bons ou maus, são sempre seres especiais para os escritores e a população em geral.

De acordo com Cobo, Rodríguez e Toro (2003, p. 125):

A sociedade sempre teve uma atitude ambivalente para com os cegos, ignorando-os na maioria dos casos ou venerando-os e acreditando que são possuidores de poderes especiais. A sociedade em geral considera o cego como uma pessoa amarga, condenada e indefesa.

Expressões como “O que os olhos não vêem o coração não sente”, “Em terra de cego quem tem um olho é rei” atribuem à pessoa com deficiência visual a impossibilidade de sentir ou de ter condições de estar no mesmo patamar que o vidente.

Para Ramos (1999), as concepções populares sobre a cegueira são ambíguas; por um lado, porque mostram as pessoas com deficiência visual como pobres indefesas, inúteis e desajustadas, ou, muitas vezes, como tolas e dignas de piedade. Por outro lado, há a imagem do cego dotado de poderes sobrenaturais, tais como o “sexto sentido”. Às crenças citadas soma-se a existência da concepção de que os cegos são extremamente bons e moralmente superiores aos videntes, por estarem isentos das tentações do mundo visual.

Pires (2005, p. 22) destaca que:

O sentido da visão impõe-se de tal maneira no imaginário popular que, por muitas vezes, o olho adquire poderes contraditórios, sendo alvo de diferentes interpretações: manifesta perigo, quando se transforma no “mau olhado” e atinge mortalmente as plantas, adoce crianças e animais, ou impede o progresso de alguém; representa controle e guarda, se a ordem é “ficar ou estar de olho” [...]

Na sociedade contemporânea, o fato de “ver” ganha novo status em função do avanço tecnológico, em que as informações se processam de forma acelerada e a leitura de imagens - estampadas nos mais inusitados lugares e adotadas como

poderoso recurso de convencimento nas comunicações e nos negócios - tem sido o slogan da pós-modernidade. Com isso, é possível perceber que ao longo do tempo a visão sempre ocupou um espaço privilegiado, seja na expressão de sentimento, nas propagandas ou na aquisição de conhecimentos.

Refletindo sobre a temática, Amiralian (1997, p. 24) considera que “Assim, em nossa mente, identificamos o não-ver com a incompreensão, incompetência, ou incapacidade de compreender e conhecer com perspicácia e profundidade as verdades do mundo.” Desmistificar a idéia de falta e incompletude diante da deficiência visual não é tarefa fácil, porque se trata de concepções arraigadas socialmente, apoiadas na crença de que sem a visão o homem não é capaz de conhecer, sentir, interagir e até mesmo aprender.

Discussões sobre o olhar foram realizadas num ciclo de conferências coordenado pela equipe de Núcleo de Estudos e Pesquisas da Fundação Nacional da Arte – FUNART, organizado por Novaes (2003), em São Paulo. Entre os presentes, o evento contou com participação de filósofos e respeitados escritores como Marilena Chauí, Otília Arantes, Alfredo Bosi, cujo texto “Fenomenologia do Olhar” aborda com muita propriedade as interpretações e significados do olhar.

As discussões do texto de Bosi (2003) trazem elementos de extrema relevância para a reflexão sobre o ver e o conhecer. Afinal de contas é de fato o ver pré-requisito para o conhecimento?

Quanto a essa questão, Bosi (2003, p. 66) afirma:

Até mesmo uma filosofia drasticamente empirista sabe que a coincidência de olhar e conhecer não pode ser absoluta, porque o ser humano dispõe de outros sentidos além da visão: o ouvido, o tato, o paladar e o olfato também recebem informações que o sistema nervoso central analisa e interpreta.

Essa afirmação remete a considerar que fora da visão existem possibilidades para o conhecimento e, portanto, que as pessoas com deficiência visual, embora privados da mesma, são capazes de utilizar os demais órgãos do sentido para conhecer, o que vem desmistificar a concepção de que só através da visão é possível atingir o conhecimento.

Rabêllo (2003, p. 67) afirma que:

Hoje, estar no mundo sem dispor da visão como sentido predominante implica em conviver com a incapacidade da sociedade de lidar com a diferença, com o desconhecimento sobre as características do deficiente visual, sobre a forma do deficiente perceber e relacionar-se com o mundo [...]

Nesse sentido, o problema não reside na cegueira, mas na forma que a sociedade percebe, relaciona-se ou evita se relacionar com ela. Por isso, é necessário conhecer as peculiaridades e potencialidades das pessoas com deficiência visual para evitar os estereótipos e preconceitos.

Marques (1997) assinala que o caminho para a minimização desse problema está no reconhecimento de que a diferença, por mais acentuada que seja, representa um dado a mais no universo plural em que vivemos, sem que isto signifique a perda do essencial da existência humana que é a subjetividade.

Porque, como ressalta Ormelezi (2000, p. 21):

Ser visto como coitado, ou como sábio, como o que tem que ser o melhor, ou aquele sobre quem paira sempre uma dúvida em relação à sua capacidade, tudo isso repercutirá sobre o caminho de desenvolvimento do sujeito cego que vive em um mundo construído pela visão, onde o ver é sinônimo de conhecer [...]

Com isso, é urgente a desmistificação da concepção de que a pessoa com deficiência visual é coitada, incompleta e incapaz, uma vez que a cegueira não incapacita a pessoa, mas impõe algumas limitações que podem ser superadas quando a sociedade estiver aberta a aceitar a deficiência como expressão das

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

2.4 REPERCUSSÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL NA FAMÍLIA

Como citam Piñero, Quero e Díaz (2003, p. 203), “No momento em que os pais aceitam a deficiência do filho e conseguem criar um âmbito familiar adequado para que a criança viva integrada terá sido dado um grande passo na sua educação.” Por isso, a forma como os pais percebem a deficiência visual irá contribuir significativamente para a maneira da pessoa com deficiência visual se perceber e se relacionar na sociedade, pois a família é o primeiro espaço de referência e construção de identidade, onde a expectativa dos familiares em relação a pessoa com deficiência visual irá influenciar sobremaneira no sucesso ou fracasso do seu desenvolvimento.

Como cita Bruno (1993, p. 9):

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

Quanto a essa questão, Amiralian (1997), comenta ser compreensível que a existência de uma criança deficiente altere a dinâmica familiar, inclusive afirma que estudiosos se preocupam em mostrar o impacto do diagnóstico da cegueira sobre os pais, encontrando as reações de depressão (especialmente na mãe) e sentimento

de culpa que vão evoluindo para atitudes compensatórias de rejeição, superproteção ou aceitação.

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

- a) Etapa da negação e isolamento: refere-se ao fato de negar a deficiência e não dar importância ao problema visual do bebê;
- b) Etapa da raiva: nesta etapa, os pais costumam manter uma atitude acusadora em relação aos profissionais que tratam do seu bebê (por não fazerem nada ou por fazerem demais), ou em relação aos parentes, quando a deficiência é de origem genética, ou para consigo mesmo, por não ter previsto a cegueira do filho durante a gravidez;
- c) Etapa da busca: tem relação com o fato de muitos pais, nos momentos iniciais, não aceitarem o diagnóstico do problema visual, procurando a solução por meio de consulta com vários médicos. Essa atitude reflete a necessidade de encontrar respostas para perguntas como: “O que realmente está acontecendo com meu filho?”, “O que vai acontecer no futuro?”, ou “Como posso ajudá-lo?”;
- d) Etapa da depressão: nessa fase, os pais costumam mostrar uma atitude de desânimo diante da situação do filho, em função de saberem que a deficiência visual é irreversível e de pensarem que não estão preparados para educar os filhos;
- e) Etapa da aceitação: é o momento em que os pais vêem seu filho deficiente visual como uma criança capaz de viver em sociedade como qualquer outra criança.

Embora Fuente tenha estabelecido etapas para aceitação da deficiência, as mesmas não se apresentam de forma linear, podendo perpassar a infância, adolescência e idade adulta, sendo importante que os profissionais que atuam com essas famílias compreendam estas fases, porque “[...] nenhum pai possui conhecimentos especiais por ter um filho deficiente, antes necessita de compreensão, paciência e tempo para adaptar-se a uma situação inesperada” (FUENTE, 2003, p.170).

Pires (2005) evidenciou, em seu trabalho intitulado “A participação da família no processo educativo da pessoa com deficiência visual”, que a deficiência visual é um acontecimento inesperado que afeta a estrutura e as relações familiares, influenciando consideravelmente na educação e formação do deficiente visual, refletindo na sua interação com a comunidade, durante o processo de inclusão junto a outras instituições e espaços sociais.

Com esses argumentos, fica claro que a deficiência visual mobiliza a estrutura familiar, deixando os pais fragilizados, com sentimentos de culpa e com dificuldade em aceitar o filho com deficiência, não idealizado por eles. Portanto, esses sentimentos e modificações na dinâmica familiar precisam ser trabalhados, de modo a não influenciar negativamente no desenvolvimento global da pessoa com deficiência visual.

Para Amaral (1995, p. 112):

[...] a deficiência jamais passa em “brancas nuvens”, muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito e, assim como quase tudo que se refere à diferença, provoca a hegemonia do emocional.

Nesses casos, o contato entre famílias que têm filhos com deficiência visual é muito importante, pois podem compartilhar entre si seus sentimentos e constatarem

que outras pessoas passam pelos mesmos dilemas que eles, além de juntos poderem perceber que as diferenças impostas aos seus filhos por causa da deficiência não faz deles pessoas menos capazes que as outras.

Como afirma Bruno (1993, p. 10):

Nessa fase inicial, quando temos que aprender a interagir, conviver e aceitar nosso bebê com deficiência, é muito importante podermos contar com o apoio de profissionais especializados na área do desenvolvimento infantil. Uma equipe de Intervenção Precoce, composta por assistente social, oftalmologista especializado em bebês, psicólogo, professor especializado ou terapeutas do desenvolvimento infantil, poderá, nos ajudar muito, apoiando o vínculo, fortalecendo a relação mãe-bebê, esclarecendo as dúvidas, orientando quanto ao desenvolvimento do bebê e realizando os encaminhamentos necessários.

O processo de aceitação da deficiência pode ser amenizado, à medida que as famílias de pessoas com deficiência tiverem apoio em centros de intervenção precoce e instituições de reabilitação, que desenvolvam trabalhos no sentido de demonstrar para as mesmas que seus filhos são capazes de ter uma vida como qualquer pessoa, por isso, como afirma Fuente (2003, p. 171), “Aceitar significa aprender a confiar nas possibilidades do filho deficiente visual para levar uma vida normal, no seio da família, freqüentando a escola com outras crianças de sua idade.”

Segundo o MEC (BRASIL, 2002a, p. 41):

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

No contexto brasileiro, a intervenção precoce na condição de direito constitucional já havia sido contemplada com a Constituição Federal de 1988, mas a obrigatoriedade desse programa surge com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96, e Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica de 2001. Esses documentos vêm garantir que os programas de intervenção

precoce desenvolvam sua atuação em parceria com os serviços de saúde e assistência social, visando atender às necessidades de crianças com deficiência de forma geral.

Mesmo tendo respaldo na lei, os programas de intervenção precoce são restritos. Como destaca Farias (2003), esses serviços ainda são escassos no Brasil, sendo realizados, em sua maioria, por entidades de cunho filantrópico, religiosas ou particulares, que podem abrigar práticas de atenção primária, como triagem e detecção de patologias; atenção secundária, como avaliações; e terciárias, como a intervenção com a criança e a família.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2002 a, p. 29):

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

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

2.5 A IMPORTÂNCIA DOS ÓRGÃOS DO SENTIDO PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Em seus estudos, Masini (1994) afirma que a pessoa com deficiência visual tem uma dialética de aprendizagem diferente, em função do seu conteúdo que não é visual, sendo importante desenvolver atuações pedagógicas que valorizem o tato, a audição, o olfato e a cinestesia como vias de acesso para a construção do conhecimento.

2.5.1 O Tato e o Sistema Braille

Autores como Ochaita e Rosa (1995) destacam que a característica maior da cegueira é a carência ou comprometimento de um dos canais sensoriais de aquisição da informação, trazendo grande consequência sobre a aprendizagem, sendo necessário elaborar sistemas de ensino que possam transmitir, por vias alternativas, a informação que não pode ser apreendida pelos olhos. Com isso, a cegueira traz uma limitação importante no processo de ensino e aprendizagem, exigindo que as práticas educativas junto a pessoas com deficiência visual sejam pensadas de forma a contemplar suas peculiaridades, através das vias alternativas. Nesse caso, o tato ocupa um papel fundamental para a aprendizagem, porque é “O sistema sensorial mais importante que a pessoa cega possui, para conhecer o mundo, é o sistema háptico ou o tato ativo” (OCHAITA; ROSA, 1995, p. 184).

Sendo assim, é imprescindível que no processo de ensino e aprendizagem o aluno com deficiência visual possa utilizar os órgãos do sentido para construir conhecimento, sobretudo porque o tato permite o acesso à escrita e à leitura por meio do sistema braille.

Segundo Piñero, Quero e Díaz (2003, p. 234):

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

Assim, o aluno com deficiência visual, por meio da utilização do tato, irá se apropriar da leitura e escrita e, por se tratar de uma tarefa lenta, é importante que a pessoa cega entre em contato com o sistema braille o mais cedo possível. Segundo o MEC (BRASIL, 2002a), a criança cega desde os quatro anos deve ter acesso à máquina braille, para que se familiarize com seu instrumento de escrita e desenvolva a habilidade e domínio dessa máquina de forma lúdica e prazerosa. O que ocorre, porém, é que geralmente as crianças cegas não têm acesso à escrita e leitura no período da alfabetização através da reglete, que é um instrumento pouco adequado em função da exigência de habilidade motora fina e preensão de pinça, que muitas crianças não adquiriram nessa idade, mesmo sendo vidente.

Tornam-se necessárias urgentes iniciativas que priorizem o acesso da criança cega precocemente à máquina braille, pois o custo elevado desse instrumento dificulta que cada criança com deficiência visual tenha acesso ao sistema braille o mais cedo possível. Nesse sentido, “O acesso à máquina braille desde cedo, constitui-se em retirada de pedras e obstáculos no caminho da aprendizagem”. (MEC, BRASIL, 2002a, p. 56).

Segundo Paim (2002, p. 79):

A máquina Braille ainda é um recurso de alto custo para aquisição dos alunos com cegueira. Mesmo já sendo produzido há dois anos no Brasil pela Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual (LARAMARA), no Estado de São Paulo, esse equipamento ainda faz parte de um sonho de consumo da maioria dos estudantes cegos brasileiros.

Portanto, é de extrema importância que instituições especializadas, pessoas com deficiência visual e seus familiares reivindiquem dos órgãos competentes a

compra da máquina braille para utilização nas escolas regulares, porque esse instrumento possibilita a redução das dificuldades encontradas pelo aluno cego no processo de inclusão escolar. Assim, “[...] só poderemos considerar nossas escolas inclusivas se estas se modificarem para receber o aluno, suprimindo suas necessidades, o que só terá acontecido quando cada aluno incluído dispor da máquina braille” (MEC, BRASIL, 2002, p. 59).

Em Salvador-Ba, a Prefeitura Municipal comprou aproximadamente cem máquinas braille no ano de 2006, mas o município somente atende a educação infantil e o ensino fundamental até a 4ª série. Dessa forma, os alunos que cursam da 5ª série ao ensino médio não têm acesso a esse instrumento, fazendo-se necessário que a rede estadual de ensino adquira a máquina braille em quantidade adequada para que todos os alunos com deficiência visual sejam beneficiados.

No mundo contemporâneo, apesar do indiscutível valor dos processos auxiliares de leitura e escrita para cegos advindos da eletrônica, reconhece-se que o braille é e continuará sendo indispensável ao processo formativo, intelectual e profissional das pessoas com deficiência visual, face aos valores reflexivos emergentes da autonomia e independência que o sistema braille proporciona (MEC, BRASIL, 2001).

Dada a importância que o braille ocupa na educação e no cotidiano da pessoa com deficiência visual, são urgentes iniciativas de democratização desse sistema. Nesse contexto, os serviços de apoio, através dos professores de apoio, desempenharão importante papel, à medida que possam promover oficinas de braille para a comunidade da escola regular e familiares de alunos com deficiência visual. Assim, haverá a desmistificação de que o braille é difícil, além do que este

sistema sairá da patente dos serviços de apoio trazendo inúmeros benefícios para os alunos cegos.

2.5.2 A Audição

Autores como Piñero, Quero e Díaz (2003) afirmam que a audição é o segundo sentido em importância para o deficiente visual, destacando que a linguagem chega por meio dela e o cego pode diferenciar pessoas, animais e objetos. Popularmente acredita-se que a pessoa com deficiência visual tem uma audição mais aguçada que os videntes, no entanto, muitos estudos comprovam que esse argumento não é verdadeiro.

Segundo o MEC (BRASIL, 2002a), a audição desempenha importante papel na comunicação, aquisição de conhecimento e participação social. E não é correto afirmar que a pessoa com deficiência visual desenvolva mais o sentido auditivo que o vidente. A audição, pois, é um sentido auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual, sendo necessário que os professores estejam atentos a essa questão, pois em muitos casos as salas de aulas são barulhentas, e isso pode prejudicar a compreensão dos assuntos trabalhados em classe. Portanto, torna-se importante que o aluno com deficiência visual fique o mais próximo possível do professor, para facilitar a escuta e permitir o acompanhamento efetivo da aula.

Paim (2002), em seus estudos sobre inclusão do aluno com deficiência visual, evidenciou que o indivíduo cego utiliza o canal auditivo como analisador de compensação da falta da visão e, por isso, o barulho dificulta que o mesmo copie as explicações dadas pelo professor, interfere na compreensão de outras informações

veiculadas em sala de aula. Além de auxiliar o aluno com deficiência visual na aquisição de conhecimento, a audição traz grandes benefícios para a orientação e mobilidade, uma vez que “A audição é denominada o sentido de apoio das pessoas cegas, pois a aquisição de estímulos auditivos auxilia a decodificação do ambiente, a orientação no espaço e atuação independente” (MEC, BRASIL, 2002a, p. 44).

2.5.3 O Olfato e a Gustação

De acordo com o MEC (BRASIL, 2002a, p. 44), “O sentido do olfato e gustação são receptores e tradutores dos estímulos de natureza química. O olfato tem importante função de antecipação, sinalização e orientação no ambiente.” Com essa afirmação, fica evidente que os órgãos do sentido se completam e, assim como a audição é importante para o desenvolvimento da orientação e mobilidade da pessoa com deficiência visual, o olfato também traz grandes benefícios relacionados a essa questão, além de oferecer pistas na identificação e condição de alimentos.

O olfato e a gustação, como se depreendem, podem ser ricos elementos a serem valorizados e trabalhados na sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na educação infantil, onde os gostos e cheiros não estão totalmente internalizados.

2.5.4 A Cinestesia

As percepções táteis e cinestésicas são as vias iniciais de contato da criança com o mundo, como citam Cobo, Rodríguez e Bueno (2003, p. 135): “As sensações tátil e cinestésicas são o primeiro contato que as crianças têm com o mundo que as

rodeia. Quando são tocadas, levantadas e acariciadas pelos adultos, respondem girando, movendo-se e/ou chorando [...]"

As pessoas com deficiência visual, portanto, necessitam de atividades que valorizem as sensações cinestésicas, porque através das mesmas poderão entrar em contato com o meio de forma mais efetiva. Julga-se sobretudo importante que em sala de aula o professor possa utilizar a cinestesia como elemento auxiliar na atuação pedagógica junto ao aluno cego, em todas as etapas de escolarização. Galvão (2004), em seus estudos sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência visual, na educação infantil, evidenciou que o êxito na prática inclusiva dos sujeitos de sua pesquisa ocorreu em função da utilização e discriminação das pistas tácteis-cinestésicas que os alunos cegos se reportaram para compreender e se adaptar no ambiente físico da escola regular.

Como cita o MEC (BRASIL 2002a, p. 44):

Uma educação consistente e a aprendizagem significativa devem considerar a importância da integração sensorial e, somente por esse caminho próprio é que a criança cega poderá conhecer o mundo, elaborar noções de conceito e, principalmente obter o desenvolvimento da autonomia e independência.

Aliado a isto, é importante que na educação infantil os profissionais da intervenção precoce possam orientar os professores da escola regular quanto à necessidade de atividades sensoriais, para que o aluno possa perceber a função dos órgãos do sentido de forma contextualizada. Essa prática de atuação integrada trará grandes benefícios para o aluno com deficiência visual, porque o aluno cego terá maiores possibilidades de descobrir que o seu corpo é um canal de contato com o mundo, através da interação com professores e colegas.

Dessa maneira, o trabalho pedagógico junto ao aluno com deficiência visual convida todo o corpo docente a rever a própria atuação pedagógica, com o propósito

de criar estratégias de ensino que valorizem as formas perceptivas do aluno com deficiência visual se relacionar com o mundo. Isso só será possível quando as ações homogêneas forem abolidas e o atendimento à heterogeneidade for o lema de toda e qualquer atuação em sala de aula.

Com isso, discutir inclusão escolar é trazer à tona a necessidade de uma prática pedagógica comprometida com a diferença, onde as limitações impostas pela deficiência sejam atendidas de forma plena. Como afirma Coimbra (2003), o papel da escola frente às necessidades do deficiente visual no ato de conhecer, faz referência à necessidade de acompanhar como esse aluno utiliza seus referenciais perceptivos para se relacionar com o mundo.

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

Assim, as práticas inclusivas se constituem em ações desafiadoras para todos os profissionais da educação, pois necessitam planejar e executar ações que sejam capazes de atender à diversidade, além de exercitar a desmistificação do paradigma educacional, onde o aluno não é autorizado a ser diferente.

3

DAS CONCEPÇÕES VYGOTSKYANAS ÀS ADAPTAÇÕES CURRICULARES

As pessoas com deficiência devem ser incorporadas à vida comum, criar enlaces sociais e afetivos, pois as interações ampliam a experiência e entrelaçam o sujeito com o mundo, numa perspectiva de superação.

Marysia Carlo
(2001)

Nesta seção, são abordadas algumas concepções Vygotskianas, principalmente em relação aos conceitos de compensação, mediação, desenvolvimento e aprendizagem e educação do aluno com deficiência visual, no sentido de discutir como se dá o processo de ensino e aprendizagem, além de conhecer a forma como o referido autor concebe a prática pedagógica junto ao aluno com deficiência visual.

A seguir, são discutidos aspectos relacionados às adaptações curriculares que se constituem em atendimento das especificidades do aluno com deficiência visual, com o intuito de trazer à tona as peculiaridades e, conseqüentemente, suas necessidades educacionais especiais.

3.1 VYGOTSKY E A COMPENSAÇÃO

Dentre as inúmeras contribuições dadas por Vygotsky à educação, encontram-se as pesquisas na área da defectologia. Esse termo era tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com problemas mentais e físicos, entre as quais os surdos-mudos (expressão utilizada na época

para fazer referência aos deficientes auditivos), cegos e deficientes mentais (VEER; VALSINER, 1996).

Nesses estudos, Vygotsky elaborou o conceito de compensação, que está relacionado com a ativação de vias alternativas para compensar o órgão com deficiência. Nesse sentido, “O cego se refina de um modo compensador à capacidade do tato, não através do aumento da sensibilidade, mas sim através da exercitação e da observação e da compensação das diferenças” (VYGOTSKY, 1997, p. 84)¹.

Segundo Veer e Valsiner (1996), Vygotsky afirmava repetidamente que a antiga idéia de haver alguma compensação biológica automática para certos defeitos havia se mostrado erradamente. Demonstrava, assim, que nem todos os indivíduos cegos tinham necessariamente uma audição superior e que, quando apresentavam um desempenho maior do que o das demais pessoas, isso era resultado de treinamento.

Dessa forma, Vygotsky trabalha com a perspectiva de que a pessoa com deficiência visual desenvolve processos compensatórios para superar as limitações impostas pela cegueira e que, “Portanto, os sujeitos cegos tinham um potencial para o desenvolvimento mental normal, sendo possível serem totalmente integrados à nossa sociedade” (VEER; VALSINER, 1996, p. 90).

Segundo Carlo (2001), graças à plasticidade cerebral e dinâmica do funcionamento psicológico geral, o sujeito deficiente desenvolve uma superestrutura psíquica, com a reorganização da personalidade, procurando utilizar as capacidades e funções úteis para a promoção do seu desenvolvimento. Com isso, “Educar com base na compensação é privilegiar funções que possibilitem não a cura da

¹ En el ciego se refina de um modo compensador la capacidad de la diferenciación com el tacto, no a través del aumento real de la excitabilidad nerviosa, sino a través de la ezercitación em la observación, la valorización y la compensión de las diferencias.(VYGOTSKY, 1997, p. 84).

deficiência, mas a sua superação pelo desenvolvimento de formas alternativas de ação que contribuam para o desenvolvimento da personalidade” (MIRANDA, 1999).

Por essa razão, a pessoa com deficiência não é uma variação quantitativa do tipo normal; antes, ela apresenta um modo qualitativamente peculiar de desenvolvimento. Faz-se, pois, necessário conhecer a influência da deficiência sobre a personalidade, objetivando compreender como o sujeito pode superar as limitações da deficiência.

De acordo com Galvão (2004), a importância da compensação reside no fato de que, descobrindo como cada indivíduo constrói os seus caminhos compensatórios, é possível ajudar a pessoa com deficiência a demonstrar todo o seu potencial.

Vygotsky (1997, p. 2)² destaca que “A compensação do defeito se produz por uma via indireta muito completa de carácter social [...]” Essa ênfase dada ao social faz do autor um pioneiro da inclusão escolar e social do aluno com deficiência visual, por perceber que o mesmo necessitava do maior número de interações possíveis para que os processos compensatórios, a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento ocorressem.

Nessa vertente, a institucionalização da pessoa com deficiência visual nada contribuía para o desenvolvimento desses alunos, acrescenta o autor citado, pois do que a pessoa com deficiência visual de fato precisa é estar no mundo, vivenciando as situações do cotidiano com seus pares videntes, para evitar que se construa um tipo particular de ser humano que se constitui afastado da convivência social. “Vygotsky defendia uma escola que se abstinhasse de isolar essas crianças, em vez disso, integrasse-as tanto quanto possível na sociedade. As crianças deveriam

² La compensación del defecto se produce por una vía indirecta muy compleja de carácter social [...] (VYGOTSKY, 1997, p. 2).

receber a oportunidade de viver com pessoas normais” (VEER; VALSINER, 1996, p. 75).

Ainda sob a abordagem de Vygotsky (2003, p. 260), observa-se que:

Do ponto de vista psicológico, é preciso propor uma possível redução do ensino especial dos cegos para incorporá-los, a partir da mais tenra idade, às escolas comuns, média e superior. O isolamento dos cegos em escolas especiais não pode dar bons resultados, pois com esse tipo de educação toda atenção dos alunos vai se centrar na cegueira.

Dessa forma, a inclusão do aluno com deficiência visual em escolas regulares é de grande importância, de forma que o coletivo atua como “[...] fator fundamental no processo de compensação porque é através das interações sociais e mediação semiótica que se dá a reorganização do funcionamento psíquico de pessoas com deficiência” (CARLO, 2001, p. 69).

3.2 VYGOTSKY: RELAÇÃO ENTRE MEDIAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Segundo Oliveira (1993), o desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado são temas centrais nos trabalhos de Vygotsky, na busca por compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana.

Com relação à concepção de aprendizagem, Vygotsky (1993) destaca que o conhecimento ocorre através da interação do sujeito histórico com o ambiente social onde vive. Nesse sentido, as situações de aprendizagem que o aluno se defronta no ambiente escolar é consequência de fatos vivenciados anteriormente, ficando evidente que o processo de desenvolvimento e aprendizagem começa desde o nascimento da criança.

Para Vygotsky (1993), a aprendizagem é de origem social e as funções complexas superiores são formadas pela mediação entre as pessoas e os objetos físicos. A afirmação deixa claro, que a aprendizagem é um fenômeno que ocorre na interação do homem com o meio. Portanto, no seu processo de construção do conhecimento, o aluno com deficiência visual necessita interagir com videntes no contexto escolar, porque no contato apenas junto a pessoas com deficiência visual esse processo dialético fica comprometido.

Vygotsky (1993), procurou entender a origem do desenvolvimento dos processos psicológicos, fator que configurou seu trabalho numa abordagem genética, sobretudo ao estabelecer os níveis de desenvolvimento: filogenético (desenvolvimento da espécie humana), sociogenético (história dos grupos sociais), ontogenético (desenvolvimento do indivíduo) e microgenético (desenvolvimento de aspectos específicos do repertório psicológico do sujeito). Na compreensão desse autor, o desenvolvimento ocorre em função dos processos de maturação do indivíduo, sendo que a aprendizagem possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que só ocorrem quando o ser humano tem contato com o ambiente cultural.

É nesse contato com o ambiente cultural, conforme enfatiza Vygotsky, que se dá a mediação, por ser através dela que as funções psicológicas superiores, que são especificamente humanas, se desenvolvem. Diante disso, o autor deu ênfase ao instrumento e ao signo como elementos responsáveis pela mediação.

O instrumento tem a função de regular as ações sobre o objeto, no atendimento de uma determinada finalidade, configurando-se como objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. O signo, todavia, atua como

ferramenta estratégica que auxilia os processos psicológicos e as ações concretas, como afirma Vygotsky (1984, p. 59-60):

A invenção e uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico, (lembrar, comprar coisas, relatar, escolher etc). O signo age como instrumento de atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento no trabalho.

Conforme a afirmação acima, o signo aumenta a capacidade de atenção e memória do ser humano, auxiliando-o no seu processo de aprendizagem, sobretudo porque atua como mecanismo estratégico de suporte à memória. “O signo é chamado por Vygotsky de “instrumentos psicológicos”, que são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas como os instrumentos” (OLIVEIRA, 1993, p. 30).

A mediação possibilitada pelos instrumentos e signos constitui-se, portanto, um processo de fundamental importância na promoção do desenvolvimento de atividades psicológicas voluntárias, intencionais e controladas pelo próprio indivíduo. Nesse processo de desenvolvimento humano, que envolve os aspectos biológicos, sociais e a mediação pelos instrumentos e signos, o homem ainda se apropria da linguagem, que age como sistema simbólico essencial nos diversos grupos humanos.

Segundo Oliveira (1993, p. 54):

A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desses sistemas de representação da realidade. Cada palavra indica significados específicos, como por exemplo a palavra “pássaro” traz o elemento presente na natureza.

Por isso, é através da linguagem, por meio da palavra que o homem compartilha significados, informações e interioriza os conteúdos construídos historicamente. “No caso do aluno com cegueira, a interação verbal com o “vidente”, a comunicação social e a mediação, são fundamentais e decisivas para a

compensação e estimulação das possibilidades potenciais existentes no sujeito cego” (PAIM, 2002, p. 52).

Para além de destacar a importância dos elementos de mediação (signos, instrumentos) e função da linguagem, Vygotsky (1984) explicou as relações entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, destacando que o primeiro caminha mais lentamente que o segundo. Essa diferença entre os dois processos é que dá origem aos distintos níveis evolutivos que ocorrem seqüencialmente durante o processo de aprendizagem, criando o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Como zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky (1984, p. 97) apresenta a seguinte definição:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Nesse sentido, a escola tem importante papel na zona de desenvolvimento proximal, pois é através da mediação do professor com os alunos e deles entre si, que os mesmos terão a oportunidade de significar essas interações e construir o conhecimento sistematizado na instituição escolar, configurando a constante transformação e movimento dessa zona que caminha em direção à aprendizagem. Como afirma Oliveira (1993), a zona de desenvolvimento proximal refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real.

De acordo com Veer e Valsiner (1996), Vygotsky teria desenvolvido o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) a partir de sua experiência

com pessoas deficientes mentais; por perceber que as mesmas, quando trabalhavam em grupo, construíam situações de aprendizagem em que auxiliavam umas às outras no seu desenvolvimento. O trabalho de Vygotsky sobre o desenvolvimento e aprendizagem situa-se na interação do sujeito com o meio. A interação entre o aluno com deficiência e aquele sem deficiência, por isso, é uma rica oportunidade para a construção do conhecimento na diversidade, aspecto que beneficia todos os alunos, sejam eles com deficiência ou não.

Para Martin e Bueno (2003, p. 10):

O contato direto com as múltiplas situações sociais que se apresentam na escola possibilita ao deficiente visual a aquisição da independência e a uma aprendizagem participativa com seus colegas videntes que lhe permite um desenvolvimento psicoafetivo conseqüente de acordo com a realidade que deve viver como adulto.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar do aluno com deficiência visual contribui para significativas trocas de experiências, as quais vão possibilitar à zona de desenvolvimento proximal constantes modificações. Nesse processo, o aluno cego tem a possibilidade de construir, desconstruir e reconstruir conhecimentos de forma compartilhada com seus pares videntes.

3.3 VYGOTSKY E A EDUCAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Quanto às especificidades da educação do aluno com deficiência visual, Vygotsky (2003, p. 58) argumenta o seguinte:

Todo problema reside em que as técnicas educativas devem ser, nesses casos, individualizadas, de acordo com cada caso em particular. Com um método de compensação por um lado e de adaptação por outro, a questão pode ser resolvida sem dificuldade.

Assim, o autor traz a necessidade de uma inclusão escolar responsável, com as devidas adaptações curriculares, possíveis de serem feitas de acordo com as especificidades de cada aluno. As práticas inclusivas são efetivadas com o atendimento às necessidades do aluno com deficiência visual, aplicando-se estratégias que venham a contribuir com sua aprendizagem. Nesse sentido, a função social da escola - que é, entre outras, a de transmitir o saber acumulado socialmente e proporcionar a construção de novos saberes - deve ser extensiva ao aluno com deficiência visual em igual medida e qualidade disponibilizadas aos demais alunos.

É válido destacar que, embora Vygotsky tenha ressaltado a importância e benefício da escola regular, ele não descarta a escola especial, muito pelo contrário, afirma que esta deve funcionar subordinada ao aspecto social, utilizando-o como parte integrante do seu trabalho. Em suas palavras, “Também é necessário liquidar a educação asilar inválida do cego e apagar os limites entre a escola especial e a normal“ (VYGOTSKY, 1997, p. 87)³.

Com esse argumento, Vygotsky afirma que a escola especial deve trabalhar em conjunto com a escola regular, de forma a auxiliar os professores em seu trabalho pedagógico. No entanto, nem sempre essa atuação em parceria é desenvolvida. Segundo Laurent (1997), a inexistência de uma ação integrada entre os professores da escola regular e os professores de apoio constitui-se em constante crítica aos serviços de educação especial.

Santos (2004), através de sua pesquisa Discursos e práticas da educação do aluno com deficiência visual: atuação do professor de apoio com o professor da escola regular, constatou que o professor da escola regular não se coloca como

³ También es necesario liquidar la educación aislada, inválida de los ciegos y borrar los límites entre la escuela especial y la normal [...] (VYGOTSKY, 1997, p. 87).

profissional responsável pelo processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual, enquanto o professor de apoio não consegue estabelecer interações com o professor da escola regular.

Para Gortázar (1995), o professor de apoio é o elemento, por excelência, para a inclusão dos alunos com deficiência, porém corre o risco de converter-se em mais uma peça do sistema educacional imobilista ou pouco renovador, à medida que não participa da programação realizada para o aluno em sala de aula. Dessa forma, o professor de apoio deve atuar como parte integrante no planejamento de atividades para o aluno com deficiência visual, orientando o professor da escola regular sobre as peculiaridades desse aluno. Como afirmam Baumel e Castro (2003), a figura do professor da educação especial é digna de atenção porque a maior fonte de insegurança dos professores da escola regular, quanto ao atendimento dos alunos com deficiência é o medo de não saber lidar com as especificidades dos mesmos.

Vale enfatizar que no contexto da escola regular o professor de apoio, como o próprio nome sugere, é um suporte para o professor da classe regular, significando que não o substitui em sua função e referência enquanto profissional responsável pelo processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual. Para Coimbra (2003), é importante considerar que reside no docente da classe regular a responsabilidade direta com o processo de conhecimento e desenvolvimento do aluno com deficiência visual, sem transferir tal atribuição para os professores especializados ou de apoio.

Diante desses fatos, o êxito na inclusão escolar do aluno com deficiência visual depende também das ações integradas de ambas as instituições, à medida que as mesmas definem e ressignificam a sua função social no desenvolvimento de ações conjuntas favorecedoras das práticas inclusivas. Portanto, a necessidade de

eliminar os limites entre escola especial e escola regular ressaltada por Vygotsky é fator primordial para o alcance da efetiva inclusão, que se configura com a implantação de uma proposta curricular flexível e com as adaptações curriculares necessárias ao desenvolvimento do aluno com deficiência visual.

3.4 ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Segundo Martín, Gaspar e González (2003), as adaptações curriculares são instrumentos de individualização do ensino, que devem ser produto de decisões pedagógicas subordinadas aos objetivos e âmbito no qual se instalam. Com isso, para adaptar um currículo é necessário conhecer o aluno e suas peculiaridades, principalmente porque as adaptações curriculares consistem em estratégias de flexibilização curricular voltadas à construção do conhecimento.

Assim, pois, ao planejar uma ação em sala de aula, o professor precisa considerar a heterogeneidade presente em cada aluno, seja ele com deficiência ou não, porque, como afirma Perrenoud (1993, p. 96), “Ensinar é confrontar-se com grupos heterogêneos.” Nestes termos, as adaptações curriculares são ações indispensáveis à prática pedagógica de todo educador que pretende atender à diversidade, e abandonar o ranço da homogeneização curricular que impede o progresso dos alunos.

Nessa perspectiva, discutir sobre adaptações curriculares é refletir sobre a necessidade de mudança na forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem, que em muitos casos é pautado nas aquisições que os alunos não adquiriram, sem levar em consideração o que pode ser feito para um melhor desempenho no seu desenvolvimento. A reflexão a respeito das medidas que o professor pode adotar para um melhor desempenho dos alunos se constitui nas

próprias adaptações curriculares, que não se referem à elaboração de um currículo novo, sobretudo porque, conforme afirmam Martín, Gaspar e González (2005), não tem sentido a existência de um currículo especial e um currículo comum, como se existissem duas realidades educativas diferentes. O currículo comum irá sendo modificado progressivamente, até dar lugar a uma adaptação curricular individual.

Por outro lado, as discussões sobre adaptações curriculares fazem referência a questões relacionadas à necessidade de formação inicial e continuada de qualidade para os professores que, em sua maioria, construíram sua prática pedagógica alicerçada em propostas curriculares fechadas, inflexíveis e obsoletas.

Como destaca Beyer (2005, p. 73):

O atendimento dos alunos com necessidades especiais nas escolas do sistema regular de ensino aumenta em termos de desafio como resultado da formação docente lacunar. A maioria dos professores egressos dos cursos de formação está mal preparada para lidar com tal heterogeneidade escolar.

É válido enfatizar que a formação continuada pode ocorrer na própria escola, através de grupos de estudo, onde os professores poderão compartilhar experiências, refletir sobre suas ações pedagógicas e propor inovações que darão espaço a mudanças significativas na proposta curricular, principalmente porque “[...] A reflexão sobre a prática na sala de aula deve se somar ao conhecimento científico já existente sobre estratégias de ensino mais dinâmicas e inovadoras” (FERREIRA, 2005, p. 46). Dessa forma, a sala de aula deixará de ser um local para exposição de conteúdo e se transformará em objeto de estudo da prática docente, onde novos métodos de ensino serão criados e os alunos se beneficiarão de currículos compatíveis com suas necessidades e realidades.

Segundo Baumel e Castro (2002), o esforço para conseguir escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações

curriculares, e as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, passam necessariamente pela existência de professores comprometidos com a prática reflexiva.

Para Macedo (2005, p. 32):

O magistério precisa ser trabalhado de uma forma reflexiva no sentido forte dessa palavra. A sociedade como parte de uma sociedade complexa, a que se quer para todas as crianças deve saber oferecer algo melhor para todas elas, em sua diversidade e singularidade, no que de bom, ruim, torto, insuficiente elas trazem de sua vida lá fora. Praticar a reflexão e refletir sobre a prática é uma das condições para isso.

Nesse caso, a prática reflexiva não trata de apontar problemas, mas de refletir sobre as medidas a serem adotadas para superação de possíveis dificuldades encontradas pelos alunos, até porque “[...] sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados (MANTOAN, 2003, p. 28).

Giné e Ruiz (1995), ao abordarem sobre as adaptações curriculares, destacam duas atitudes que o professor pode ter diante do currículo escolar. A primeira refere-se à adesão do currículo fechado e, a segunda, ao currículo aberto. Aquele está relacionado a uma forma cômoda de homogeneização do ensino, em que os alunos recebem as mesmas orientações; já o currículo aberto exige mais criatividade do professor e favorece as adaptações curriculares.

Para Giné e Ruiz (1995), é importante garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais participem de um programa tão normal quanto possível, e tão específico quanto as suas necessidades requeiram, com as devidas adequações individualizadas do currículo. Com este argumento, as adaptações curriculares não propõem o empobrecimento do currículo, nem a minimização das possibilidades dos alunos com deficiência, antes visa garantir aos mesmos o acesso a todos os âmbitos do currículo.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2000), as adaptações curriculares são classificadas em adaptações de grande porte e de pequeno porte. As “Adaptações curriculares de grande porte compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativa, financeira e burocrática” (MEC, BRASIL, 2000, p. 9). Como categorias de adaptações curriculares de grande porte, o MEC (BRASIL, 2000) estabelece as seguintes adaptações:

- a) Acesso ao currículo: faz referência à criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, em sua unidade escolar, nos aspectos relacionados à adaptação do ambiente físico escolar, à aquisição de mobiliários, equipamentos e recursos materiais, além da capacitação contínua dos professores e demais profissionais da educação.
- b) Objetivos: é a possibilidade de se introduzirem objetivos específicos, complementares ou alternativos, como forma de favorecer que alunos com deficiência possam conviver regularmente, em sua vida escolar.
- c) Conteúdos: constituem-se na eliminação de conteúdos básicos do currículo, determinada pelas adaptações de objetivos já realizados.
- d) Método de ensino e da organização didática: refere-se à organização diferenciada da sala de aula e organização da sistemática de trabalho cooperativo entre os professores da educação regular e especial, além do número máximo de alunos que uma sala deve comportar.
- e) Sistema de avaliação: é a necessidade de se adaptar o sistema de avaliação para determinado aluno em função de suas necessidades educacionais específicas.

- f) Temporalidade: são ajustes no tempo de permanência de um aluno em uma determinada série.

As categorias de adaptações curriculares de grande porte, acima citadas, são medidas de extrema importância para a flexibilização do currículo, porém, é preciso que essas decisões sejam tomadas em conjunto com todo o corpo escolar, para que de fato as necessidades educacionais especiais dos alunos sejam atendidas. Nesse caso, o professor pode contribuir significativamente para, junto com a comunidade escolar, fazer o levantamento das adequações demandadas por cada aluno.

Como cita o MEC (BRASIL, 2000, p.16):

Dada a complexidade que contextualiza estas adaptações e suas implicações para a vida futura do aluno, faz-se essencial que seja produto de decisões tomadas não por uma só pessoa, mas por uma equipe de apoio que se recomenda, seja constituída por representantes da Secretaria de educação e da Direção na Unidade de Ensino que o aluno focalizado freqüenta, por profissionais técnicos envolvidos no atendimento ao aluno, mesmo fora da escola, da família e, sempre que possível, do próprio aluno com necessidades especiais.

As adaptações curriculares de grande porte ultrapassam a ação do professor e se constituem em decisões importantes que precisam ser tomadas com cautela, estudando cada caso em sua especificidade e buscando, junto ao aluno e sua família, subsídios que contribuam para o desenvolvimento de adaptações voltadas ao atendimento de sua real necessidade. No caso do aluno com deficiência visual, algumas adaptações de grande porte são comuns a todos como, por exemplo, as adaptações de acesso ao currículo e adaptações do método de ensino e da organização didática. A primeira adaptação está relacionada com a oferta de equipamentos e recursos específicos de acesso ao currículo (acessibilidade digital, máquina braille, sorobã e materiais didáticos adaptados. A segunda categoria de adaptação refere-se à sistemática de trabalho, que deve ser realizado entre o

professor de apoio e o da escola regular no sentido subsidiar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual na escola regular.

Com relação às adaptações de pequeno porte – que são os ajustes que cabem ao professor desenvolver para garantir o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais a todas as instâncias do currículo - o MEC (BRASIL, 2000) destaca que podem se dar nas mesmas categorias que as adaptações de grande porte, porém em relação à temporalidade e acesso ao currículo as ações são diferentes.

As adaptações de pequeno porte na temporalidade referem-se ao aumento ou diminuição do tempo para determinados objetivos e conteúdos, e realização de atividades e avaliações. No caso do aluno com deficiência visual, o acréscimo no tempo para realização de avaliações e tarefas em sala de aula é necessário, já que “[...] o campo perceptivo visual é muito superior ao da leitura tátil, na qual se lê letra a letra, impondo-se assim uma grande carga à memória operatória” (PIÑERO; QUERO; DÍAZ, 2003, p. 234). No que diz respeito às adaptações de pequeno porte de acesso ao currículo, refere-se à disponibilização do braille que é o sistema de comunicação específico da pessoa com deficiência visual, que deve estar disponível na sala de aula e em todo espaço escolar para garantir o direito a informação e ao código lingüístico. Tanto as adaptações curriculares de grande porte quanto as de pequeno porte definem-se como ações imprescindíveis ao atendimento da diversidade em sala de aula, sobretudo quando se trata das práticas inclusivas, pois é inviável implantar propostas inovadoras sobre atuações pedagógicas ultrapassadas.

De acordo com Paim (2000, p. 72):

O professor ao enfrentar uma sala de aula, depara-se com uma realidade que não corresponde àquela que geralmente é abordada durante sua

formação pedagógica, pois as didáticas nada dizem sobre as “diferenças” que o professor está sujeito a encontrar ao assumir uma classe.

Nessa vertente, as adaptações curriculares são respostas às diferenças e eixo condutor de atendimento à heterogeneidade, à medida que convida todo o corpo docente a refletir sobre sua atuação em sala de aula e propõe mudanças significativas na maneira de conceber o processo de ensino e aprendizagem.

3.4.1 Necessidades Educacionais Especiais do Aluno com Deficiência Visual

De acordo com o MEC (BRASIL, 2002a), o aluno com deficiência visual não precisa de um currículo diferente dos demais, mas sim de adaptações e complementações curriculares. Nesse sentido, os programas de Orientação e Mobilidade (O.M.), Atividade da Vida Diária (AVD), aprendizagem do sistema braille (assunto abordado na discussão sobre o tato), Escrita Cursiva e do Sorobã são respostas às necessidades educacionais especiais do aluno com deficiência visual (MEC, BRASIL, 2001).

Além disso, as tecnologias assistivas são também respostas as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência visual. Como destaca Galvão Filho (2005), tecnologia assistiva é toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência.

3.4.1.1 Orientação e Mobilidade

O objetivo geral do programa de O.M. volta-se, entre outros, à necessidade que a pessoa com deficiência visual possui para ir e vir com independência e autonomia nos espaços sociais em que vive.

Propiciar condições para que a pessoa portadora de deficiência visual possa desenvolver sua capacidade de se orientar e movimentar com independência, segurança, eficiência e adequação, de acordo com seu potencial bio-psico-social, nas mais diversas situações e ambientes, utilizando-se para isto de técnicas específicas adquiridas através da aprendizagem e aplicação em vivências contextualizadas, colabora, conseqüentemente para sua real integração na sociedade. (FELIPE; FELIPE, 1997, p. 15).

Dessa maneira, uma das principais funções do programa de orientação e mobilidade é a promoção da independência e autonomia para a vida em sociedade, principalmente porque a deficiência visual traz uma limitação importante nos aspectos relacionados à locomoção independente da pessoa cega.

Segundo Bruno (2005), até a década de 80 os Programas de Orientação e Mobilidade eram destinados apenas a adolescentes e adultos, pois se acreditava que, para aprender as técnicas de O.M. e usar a bengala, a criança deveria estar pronta fisicamente e ter maturidade cognitiva e emocional. Essa perspectiva com base na prontidão contribuiu para que os deficientes visuais adquirissem tardiamente a independência na locomoção, dificultando sua participação na sociedade e principalmente a inclusão escolar.

Com isso, novas formas de trabalho em relação a O.M. foram implantadas e, na década de 90, como afirma Bruno (2005), são realizadas no Brasil, através da Laramara, as primeiras experiências de Programas de O.M. na intervenção precoce. Para a referida autora, o programa de orientação e mobilidade e a introdução

precoce da bengala são essenciais e potencializam o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças com deficiência visual, à medida que organiza e previne as alterações e desvios na postura e marcha, estimula o desejo de mover-se, de pesquisar e explorar o mundo.

Quanto à utilização da bengala pela criança com deficiência visual, Arahamssobn (2004) afirma que o uso precoce da bengala traz benefícios, à proporção que favorece a aceitação da mesma pela criança, familiares e colegas. Por essa razão, no período da intervenção precoce o objetivo principal do programa de O.M. não será apenas a utilização de técnicas, mas a familiarização com a bengala por parte da criança, dos familiares e da comunidade.

Essa familiarização é muito importante porque a bengala, para alguns familiares, é símbolo da cegueira e, por isso, muitos pais resistem em aceitar a utilização desse instrumento. Como destaca Bruno (1997), é de fundamental importância a introdução da bengala o mais cedo possível, para que a mesma deixe de ser o objeto símbolo da cegueira junto à família e se torne instrumento de independência e autonomia para o deficiente visual.

É válido enfatizar que a forma como a família percebe o programa de orientação e mobilidade irá influenciar o aluno com deficiência visual na aceitação da bengala e, conseqüentemente, da cegueira em qualquer faixa etária, o que torna importante um programa de O.M., onde os familiares possam se constituir parte integrante, à medida que têm a oportunidade de planejar com o profissional de O.M. algumas estratégias de trabalho para o aluno com deficiência visual.

Como destacam Coín e Enríquez (2003, p. 253):

Na elaboração do programa de instrução formal em O.M, estão incluídos aqueles conteúdos considerados necessários e adequados, contando com a opinião do aluno, dos seus pais e professores de apoio e de sala de aula, já

que a intervenção com o aluno realiza-se tanto no colégio quanto na sua casa.

Por esse motivo, o programa de orientação e mobilidade deve ser desenvolvido de forma individualizada, de acordo com o contexto de cada aluno, considerando a maneira como a pessoa com deficiência visual, seus familiares e professores percebem o seu desenvolvimento, para planejar atividades que estejam de acordo com suas necessidades. Por isso, o profissional de orientação e mobilidade tem uma função importante, uma vez que precisa conhecer os espaços que o aluno frequenta e estabelecer uma relação de confiança com ele, bem como com seus familiares e professores, para elaborar um programa que favoreça para o pleno desenvolvimento do mesmo.

O programa de orientação e mobilidade ocupa preponderante papel no desenvolvimento pleno do aluno com deficiência visual, e caracteriza-se como mediador para sua interação nos grupos sociais, contribuindo sobremaneira para a sua inclusão na escola regular, principalmente porque lhe possibilita desenvolver condições favoráveis à locomoção com independência e autonomia.

3. 4.1.2 Atividade da Vida Diária

Para o MEC (BRASIL, 2001), a Atividade da Vida Diária (AVD) é um conjunto de atividades que visam ao desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do deficiente visual, tendo como objetivo a promoção de oportunidades educativas funcionais que habilitem o aluno a se desenvolver de forma independente nos aspectos relacionados aos autocuidados e tarefas do ambiente doméstico.

A dificuldade para realizar as AVD's é um prejuízo imposto pela cegueira. Caso a pessoa com deficiência visual não seja estimulada a realizar essas tarefas,

será dependente em vários aspectos do cotidiano, o que dificultará sua inclusão de uma forma geral, pois “Pouco adiantará a pessoa cega adquirir inúmeros conhecimentos teóricos ou habilidades se não souber desempenhar adequadamente as atividades comuns exigidas para a participação em qualquer grupo” (LORA, 1997, p. 93).

Segundo Bruno (1993, p. 110) “As atividades da vida diária são situações ricas para o desenvolvimento cognitivo: pensamento lógico, classificações e seriações, raciocínio matemático e para a compreensão das transformações.” Sendo assim, no momento em que a pessoa com deficiência visual realiza uma atividade prática, como, por exemplo, a preparação de um suco, ela está recebendo informações tácteis, auditivas e gustativas que ajudam a formular hipóteses, a significar objetos e situações, a construir conceitos acerca do mundo que a rodeia (GALVÃO, 2004).

De acordo com o MEC (BRASIL, 2001), a independência nas AVD's serve para duas finalidades. A primeira visa às atividades em si, pois é desejável e necessário que toda pessoa saiba vestir-se e se alimentar, além de realizar outras tarefas. A segunda finalidade tem relação com as mesmas atividades, porém como meio de exercício da cidadania, ou seja, na área da educação (estudar, freqüentar cursos), na área da recreação (lazer, sociabilidade, crescimento social) e na área do trabalho (qualificar-se, trabalhar e produzir).

Portanto, o programa de AVD deve cumprir com o objetivo de oferecer a pessoa com deficiência visual condições de exercer a cidadania e, dessa maneira, adquirir a independência e autonomia através do domínio das técnicas de AVD de forma contextualizada, no ambiente onde o aluno reside e nos locais que freqüenta.

Para o MEC (BRASIL, 2001, p. 50):

A iniciação das AVD's, sem dúvida, começa no lar, devendo ser a escola a complementação delas. O professor, além de suas funções específicas, terá de orientar a família em certos aspectos, principalmente pelo fato de a maioria desconhecer as possibilidades de seus filhos.

Torna-se imprescindível envolver a família no programa de AVD, principalmente na infância, porque se os familiares não acreditam na capacidade da pessoa cega em adquirir autonomia nas atividades cotidianas, em função da superproteção ou do desconhecimento dessa possibilidade, a pessoa com deficiência visual ficará prejudicada.

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

Para Bruno (1993, p. 112):

A oportunidade de viver em grupo, poder participar das atividades da vida diária independentemente é que ajudará a criança com deficiência visual a adquirir autonomia moral, intelectual e social. Desta competência e autonomia dependerá também a aceitação no grupo e a integração pré-escolar.

Quanto a essa questão, Galvão (2004) evidenciou que o domínio das AVD'S pelas crianças com deficiência visual estudadas em sua pesquisa contribuiu para o sucesso em sua inclusão escolar, pelo fato dessas atividades possibilitarem interação com colegas e professor, à medida que realizavam tarefas como ir ao banheiro, tomar o lanche e escovar os dentes com a mesma autonomia que os demais alunos videntes.

3.4.1.3 Sorobã

Segundo o MEC (BRASIL, 2001), o sorobã é um aparelho de procedência japonesa, adaptado para o uso de deficientes visuais, e que vem merecendo crescente aceitação no ensino especializado em virtude da rapidez e da eficiência possibilitadas na realização das operações matemáticas. Por isso, o sorobã auxilia o aluno com deficiência visual a realizar cálculos em todas as disciplinas que sejam necessárias; no entanto, a utilização desse instrumento pelos alunos cegos nem sempre é freqüente.

Como destaca Paim (2002, p. 79):

Embora o sorobã possibilite ao aluno com cegueira realizar cálculos matemáticos com precisão e rapidez, observou-se que o aluno não utiliza esse recurso para acompanhar as aulas de matemática e fica tentando realizar o cálculo mentalmente, não obtendo êxito quando os cálculos são mais extensos, tipo expressões numéricas.

É importante enfatizar que o não-uso desse instrumento pode trazer grandes prejuízos na aprendizagem do aluno com deficiência visual, em todas as disciplinas que exigem cálculos, como química, física e matemática, sendo necessário resgatar a importância do sorobã enquanto recurso de acesso ao currículo.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2001, p. 23):

Em qualquer abordagem sobre o ensino da matemática a alunos cegos, devemos considerar, preliminarmente, que esses educandos apresentam as mesmas condições que os alunos videntes para o aprendizado dessa disciplina, ressalvadas as adaptações necessárias quanto às representações gráficas e aos recursos didáticos.

Nessa perspectiva, o aluno com deficiência visual tem total condição de acompanhar os cálculos matemáticos trabalhados na escola regular, desde que lhe sejam oferecidos todos os recursos didáticos necessários à efetivação do processo

de ensino e aprendizagem, sem os quais não terá condições de acompanhar as aulas ministradas em sua classe.

3.4.1.4 Escrita Cursiva

O MEC (BRASIL, 2001) destaca que a escrita cursiva tem como meta permitir que o aluno cego escreva o seu próprio nome, dando-lhe independência e autoafirmação, tornando-o apto a assinar qualquer documento e dominar instrumentos da comunicação universal e integração social. A aprendizagem da escrita cursiva é, pois, um dos elementos que contribui para a autonomia e independência, porque através dela o aluno cego alfabetizado terá a oportunidade de assinar seu nome nas diversas situações cotidianas, evitando o constrangimento trazido pela utilização da impressão digital.

Segundo o MEC (BRASIL, 2001), muitos alunos mostram o desejo de, além de dominar o Sistema Braille, utilizar-se da escrita comum. Para alguns alunos, esse processo pode ocorrer concomitante ao aprendizado do braille; outros, diferentemente, preferem aprender após o domínio do Sistema Braille. Nesse caso, faz-se necessário levar em consideração a motivação do aluno para alcançar o objetivo de independência e autonomia propostas pelo aprendizado da escrita cursiva.

3.4.1.5 Tecnologias Assistivas

Segundo Ferreyra (1998) os cinco sentidos a audição, o tato, o olfato, o gosto e a visão conectam o ser humano com o mundo. O autor afirma que a cultura dos meios eletrônicos proporcionou uma extensão que intensificou os sentidos do

homem para promover uma nova oralidade, a ponto que alguns cientistas da comunicação humana consideram que os meios eletrônicos estendam os nossos sentidos.

Dessa forma, a deficiência visual pode ser compensada à medida que a tecnologia assistiva subsidia a inclusão dessas pessoas no ambiente virtual, favorecendo que as mesmas possam mostrar suas potencialidades, contribuindo para amenizar a perspectiva limitada que a sociedade tem sobre elas.

Segundo Galvão Filho e Damasceno (2003), desenvolver recursos de acessibilidade, também pode significar combater preconceitos, pois, no momento em que lhes são dadas as condições para interagir e aprender, explicitando o seu pensamento, mais facilmente, o indivíduo com deficiência será tratado como um “diferente-igual”... Ou seja, “diferente” por sua condição de portador de necessidades especiais, mas, ao mesmo tempo, “igual” por interagir, relacionar-se e competir, em seu meio, com recursos mais poderosos, proporcionados pelas adaptações de acessibilidades de que dispõe.

Portanto, não é a deficiência em si que limita o ser humano, mas a falta de oportunidades que lhes são dadas, dessa forma refletir sobre as tecnologias assistivas é colocar as adaptações de acessibilidade como veículo de inclusão social. Nesse sentido, é urgente o desenvolvimento de ações que priorizem a acessibilidade como promoção do exercício da cidadania das pessoas com deficiência, pois o objetivo da tecnologia assistiva é:

Proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade. (CLICK TECNOLOGIA ASSISTIVA, 2007).

A tecnologia assistiva amplia as potencialidades da pessoa com deficiência, atuando significativamente no fortalecimento de sua auto-estima, além de contribuir para ultrapassar os limites impostos pela deficiência e, sobretudo pela sociedade.

Carrapós (2003), apresenta alguns recursos de acessibilidade para auxiliar a pessoa com deficiência visual, como:

- Programas de leitor de tela: São adaptações específicas para as pessoas com cegueira, tem como objetivo verbalizar o conteúdo da tela do computador. A exemplo de leitores de tela é possível encontrar o Dosvox, Jaws , virtual vision, dentre outros;
- Linha Braille: Permite que a pessoa com deficiência visual, tenha informação por meio de uma linha com celas em braille, onde é transmitido o conteúdo da tela do computador, linha a linha;
- Impressora Braille: Imprime em braille, textos escritos no computador com caracteres normais;
- Optacon: Aparelho portátil que permite ao cego o acesso à leitura de um texto impresso em tinta. Consiste na transformação de cada signo de um texto em vibrações perceptíveis ao tato, através do relevo de letra ou signo.
- Calculadora Científica: Calculadora falante com possibilidade de realizar operações científicas tais como funções trigonométricas, cronômetro, alarmes, matemática usual.

Além dos recursos de acessibilidade acima citados, existem outros que podem auxiliar a pessoa com deficiência visual no seu processo de inclusão, contribuindo para maior autonomia e independência, no entanto o custo elevado da maioria desses equipamentos impede que todos os indivíduos cegos possam se beneficiar.

"Neste caso, cabe destacar, que o fator de exclusão não é a tecnologia em si mesma, mas a dificuldade de acesso a ela, para uma parcela elevada da população. Se, por um lado, é verdadeiro que este acesso ainda não é majoritário no caso da realidade brasileira, tudo leva a crer que, assim como ocorreu com outras tecnologias (TV, vídeo, etc), este acesso tende a popularizar-se" (GALVÃO FILHO, 2005 p.124).

4

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL E SUA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL

*Na maioria das vezes, lembrar não é reviver,
mas refazer, reconstruir, repensar, com
imagens e idéias de hoje, as experiências do
passado.*

Ecléa Bosi
(1998)

A possibilidade de conhecer as experiências educacionais do aluno com deficiência visual, de aprender com a reconstrução de sua história na escola regular, bem como a oportunidade de ouvi-lo falar de suas experiências escolares a partir de sua própria ótica, foram os motivos que determinaram a escolha da história oral temática como método para a realização deste trabalho.

Segundo Louro (1990), na educação, a história oral pode trazer uma compreensão mais densa das salas de aula, iluminar os lugares ocultos da vida escolar e apontar as formas mais sutis de resistência manifestada pelos diferentes agentes do processo educativo. Portanto, o método escolhido, se adequa à pesquisa em questão, pela sua possibilidade de compreender a dinâmica escolar e conhecer as experiências educacionais dos alunos com deficiência visual.

Para Brioschi e Trigo (1987):

O narrador que conta sua história não é ele próprio o objeto de estudo. O objeto é a narrativa construída, que, contendo as representações da realidade sociocultural do cotidiano, constitui a matéria-prima para apreensão da realidade.

Nesse sentido, a história oral temática tem como foco de atenção a narrativa, através da qual o autor conta sua história e reconstrói as próprias experiências, a

partir de suas vivências nos diversos grupos sociais. Por isso, o pesquisador não deverá se preocupar com a veracidade das informações, antes deve centrar as atenções na versão oferecida pelo narrador, uma vez que o objetivo não é a busca e eleição da verdade absoluta, nem a legitimidade do depoimento, mas a perspectiva que os narradores apresentam, o que faz deles sujeitos de autoridade no relato de suas histórias.

No relato de uma narrativa, o narrador tira o pesquisador da posição de dono do saber, obrigando-o a trabalhar a escuta sensível. Na história oral temática, o depoimento não é confrontado com dados adquiridos nos documentos da escola sobre a vida escolar do aluno, ou conversas com professores para saber se a informação oferecida pelo aluno é verdadeira ou falsa. Nesse caso, o pesquisador não é “quem sabe tudo”, mas uma pessoa que deve ter uma escuta sensível para trabalhar com as informações oferecidas. O pesquisador pode sair inclusive da posição de constranger o narrador, porque “Quem não consegue parar de falar, nem resistir à tentação de discordar do informante, ou de lhe impor suas próprias idéias, irá obter informações que, ou são inúteis, ou positivamente enganosas” (THOMPSON, 1998, p. 254).

4.1 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Na realização de uma pesquisa, onde o método seja a história oral temática, é preciso encontrar os narradores, elementos essenciais ao desenvolvimento do trabalho. Portanto, o passo inicial foi a procura e seleção dos narradores que iriam compor a pesquisa – pessoas com deficiência visual (congenitas ou não), que estivessem cursando o 3º ano do ensino médio no ano de 2005. A escolha por essa etapa de escolarização se deu em virtude do tempo que esses alunos freqüentaram

a escola regular, o que possibilita argumentar com propriedade a respeito de sua escolarização.

Nesse sentido, através do Centro de Apoio Pedagógico para o Atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP), obteve-se informação a respeito das escolas que atuavam naquele ano com alunos cegos no 3º ano do ensino médio. As escolas foram o Centro de Regularização do Fluxo Escolar (1 aluno - Noturno), Colégio Rafael Jambeiro (1 aluno - noturno), Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA) (4 alunos - Noturno). Diante desses dados, optou-se em realizar a pesquisa com os alunos do ICEIA, pelo fato de haver ali um maior número de alunos com deficiência visual. Vinculado à rede estadual de ensino e atendendo ao ensino médio nos três turnos, o ICEIA, situado no bairro do Barbalho, em Salvador, é pioneiro no atendimento a alunos com deficiência visual desde a década de 50.

Para entrar em contato com os alunos com deficiência visual desta pesquisa, foi necessário contactar a professora de apoio dessa escola, de forma a lhe explicar o objetivo do trabalho e, posteriormente, conhecer os alunos com os quais ela trabalhava. Houve, de sua parte, bastante empenho em colaborar com a pesquisa e imediatamente propôs uma reunião com os alunos, para que fossem informados do interesse em entrevistá-los. Marcada a reunião, foi possível falar com os quatro alunos que, ao saberem que o objetivo da pesquisa era obter informações a respeito do seu processo de escolarização, mostraram-se disponíveis a participar do trabalho, sobretudo porque se sentiram valorizados. Na oportunidade, um deles afirmou: “Pesquisas como essas são importantes.” Na seqüência, agendaram-se as datas das entrevistas, as quais foram realizadas nos meses de novembro e dezembro do ano de 2005 na própria escola.

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se um roteiro de entrevista parcialmente estruturado. A preferência por esse tipo de entrevista ocorreu em função de sua flexibilidade e caráter informal, o que possibilitou o desenvolvimento de um diálogo espontâneo entre pesquisador e narradores.

Para Luchesi (2003, p. 28):

A situação de entrevista é, portanto, marcada por algum tipo assimétrico social e até mesmo cultural, que, dependendo da flexibilidade que o pesquisador conduz a entrevista, poderá ser atenuada ou não.

É papel do pesquisador buscar informações a respeito do local em que vai trabalhar. Isto é importante devido a possíveis choques de cultura, diferenças de classe social, adequação da linguagem (utilização de termos que os depoentes entendam) e, atento a essas questões, valorizar os relatos dos narradores, no sentido de identificar, nas narrativas apresentadas, aspectos que traduzem sentimentos variados, porque “Falar sobre o passado pode despertar memórias dolorosas que, por sua vez, despertam sentimentos intensos que podem afligir o informante” (THOMPSON, 1998, p. 272). Por isso o pesquisador deve demonstrar sensibilidade e respeito na realização da pesquisa, até mesmo para não invadir a privacidade do narrador, pois é imprescindível seguir até onde o mesmo lhe permite.

Nessa perspectiva, é importante que a entrevista não seja um espaço para acúmulo de informações, mas um momento de interação, em que pesquisador e narrador tenham a oportunidade de se conhecer, refletir, construir e reconstruir aspectos de sua história, uma vez que, nesse processo, ambos se modificam. O narrador, por lembrar as situações vividas com um olhar crítico, como o pesquisador que, na busca pela reconstrução da narrativa, modifica paradigmas, reconstrói possibilidades e faz novas histórias nessa relação dialética.

Para Meihy (1998, p.24), “A base da existência da história oral é o depoimento gravado. Sem gravação, não se pode falar em história oral.” Dessa forma, para a realização das entrevistas utilizou-se um gravador que possibilitou o registro das falas na íntegra. Quanto ao uso do gravador, os alunos com deficiência visual não demonstraram nenhuma objeção.

A transcrição do material gravado se constituiu uma etapa de reflexão, quando foi possível ouvir os alunos com deficiência visual e começar a perceber como a história oral temática possibilita um passeio pelas vivências de cada narrador. Essas experiências não se restringiam apenas à escola, mas a situações variadas, reflexo da história de cada ser humano.

Segundo Meihy (1998), a história oral se configura na dinâmica de gravação, transcrição, retorno da transcrição aos narradores e análise do material transcrito. Por isso, após a transcrição, foi agendada uma reunião com os narradores, com o objetivo de tomarem conhecimento do texto produzido por eles. Essa reunião ocorreu no mês de março do ano de 2006 no Instituto de Cegos da Bahia, pois neste período, três dos alunos entrevistados concluíram o ensino médio, e não tinham mais acesso ao ICEIA.

Essa etapa foi extremamente prazerosa, pois ouviram avidamente cada palavra lida, e as expressões faciais demonstravam o tanto que se sentiam valorizados. Frases como: “Estou me sentindo um artista”, “O trabalho está ótimo”, “Ficou muito bom”, “Se precisar que eu responda alguma coisa é só telefonar” foram pronunciadas durante a leitura do texto, revelando que a história oral temática permite que os narradores se reconheçam como autores da pesquisa.

4.2 CONHECENDO OS NARRADORES

No desenvolvimento da pesquisa, os quatro alunos com deficiência visual são identificados da seguinte forma NI, NII, NIII, NIV; a letra N faz menção ao termo narrador, nome pelo qual são identificados neste trabalho, por se tratar de história oral, onde a narração é o eixo condutor da investigação; já os algarismos romanos de I a IV, referem-se ao número de participantes.

Quadro 1 – Caracterização dos Narradores

Narradores	Sexo	Idade	Causa da deficiência visual
N I	Masculino	27 anos	Descolamento de retina – (cegueira)
N II	Masculino	26 anos	Analfitalmia (cegueira)
N III	Masculino	27anos	Glaucoma (cegueira)
N IV	Masculino	23 anos	Glaucoma (cegueira)

Fonte: Entrevista com os Narradores

Caracterização de NI

É natural de Salvador, adquiriu a deficiência visual em decorrência de um acidente de automóvel que provocou descolamento de retina, no ano de 1992, período que tinha 12 anos e cursava a 6ª série do ensino fundamental. Ao adquirir a deficiência visual, foi encaminhado ao Instituto de Cegos da Bahia, onde não ficou em regime de internato, mas teve ali a oportunidade de aprender o braille e voltou a freqüentar a escola regular. Na primeira escola regular que estudou, após adquirir a

deficiência visual, cursou a 6ª e a 7ª série em um ano (Programa de aceleração); destaca a fase como um período muito bom, em função do apoio e aceitação de sua pessoa por parte dos colegas videntes.

Na segunda escola, cursou apenas a 8ª série. Enfatizou que alguns professores foram ignorantes, porque não sabiam que a pessoa com deficiência visual estuda em escola regular, inclusive afirmou ter passado por situação constrangedora com um professor que disse não ser preparado para ensinar a deficientes. Na terceira escola cursou o 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. O diferencial dessa escola, segundo NI, foi o fato dos professores serem acostumados a trabalhar com pessoas cegas e explicarem os assuntos individualmente.

No ano de 2006, NI fez um curso pré-vestibular gratuito, no entanto, não prestou vestibular, por pensar que precisa estudar mais um ano no cursinho para se preparar melhor, pois, segundo ele, o ensino que recebeu durante a educação básica foi precário e não se sentia capacitado para prestar vestibular em 2006.

Atualmente, NI não exerce nenhuma atividade remunerada, contando apenas com o benefício do INSS (Instituto Nacional de Seguridade Social) e a ajuda dos familiares com os quais reside.

Caracterização de NII

É natural de Cruz das Almas - Ba, onde residiu até o ano de 1996, período em que se mudou para Salvador com a família, quando passou a ser interno do Instituto de Cegos da Bahia.

Em 1997, aos 17 anos, foi para a escola regular pela primeira vez, cursando a 1ª, 2ª, 3ª séries (em um ano - regime de aceleração). A princípio teve dificuldades para se adaptar na escola regular, porque não dominava o sistema braille. NII

afirmou que não foi para a escola antes porque os familiares achavam que pessoas com deficiência visual não estudavam. Deixou de ser interno do Instituto de Cegos da Bahia e voltou a residir com a família em 1998, porque não concordava com as regras da instituição (acordar às 7: 00 horas, rezar antes das refeições, proibição de namoro).

Na segunda escola que estudou, cursou a 4ª série e destaca que foi um período difícil, pela carência de apoio do CAP, instituição que o acompanhava naquela época. Na terceira escola, cursou a 5ª e 6ª séries (em um ano - regime de aceleração), afirmando que essa época foi muito importante porque tinha total apoio do CAP na escola (disponibilização de material didático em braille e orientação aos professores da classe regular). Na quarta escola, cursou a 7ª e 8ª séries (em um ano - regime de aceleração), onde destacou que os professores da classe regular atribuíam ao professor de apoio a responsabilidade pelo seu processo de ensino e aprendizagem.

Na quinta escola cursou o 1º, 2º e 3º anos (em dois anos - regime de aceleração); desse período destacou que no ensino médio os professores são mais distantes dos alunos, principalmente os da área de exatas. Mesmo assim, afirmou que conseguiu acompanhar a turma.

Em 2006, fez curso pré-vestibular gratuito, mas não se inscreveu para nenhuma seleção de vestibular porque não se sentia preparado. Atualmente, NII não exerce atividade remunerada, contando com benefício do INSS e ajuda dos familiares com os quais reside.

Caracterização de NIII

É natural de Ribeira do Amparo-Ba, cidade interiorana. Entrou na escola regular pela primeira vez em 1991, aos 12 anos, época em que se mudou para Salvador com a família.

Na primeira escola regular cursou a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª séries, (em dois anos - programa de aceleração), porém, teve dificuldades para interagir com os colegas, pois pensava que não adiantaria estudar porque na condição de pessoa com deficiência visual não iria conseguir emprego para ser alguém na vida. NIII ressalta que não entrou antes na escola porque morava no interior e lá não tinha professor para aluno com deficiência visual.

Na segunda escola cursou apenas a 5ª série, destacando como aspecto relevante a relação de união com os colegas da classe, principalmente porque saía para show, barzinho e pizzaria. Na terceira escola, repetiu a 5ª série e cursou a 6ª, 7ª, 8ª séries (em dois anos - programa de aceleração). Como aspecto relevante destacou a relação com os colegas, sobretudo os passeios e trabalhos realizados na biblioteca.

Na quarta escola cursou o 1º, 2º, 3º anos do ensino médio (em dois anos - programa de aceleração); repetiu o primeiro ano porque não queria estudar, apontando como aspecto importante dessa escola, o fato dos professores terem uma prática pedagógica igual para os alunos com deficiência visual e os videntes.

No ano de 2006, não fez curso pré-vestibular. Atualmente, não exerce nenhuma atividade remunerada, contando com benefício do INSS e ajuda de familiares com os quais reside.

Caracterização de NIV

É natural de Geremoabo - Ba, onde residiu com a família até os treze anos, período em que veio para Salvador ser interno do Instituto de Cegos da Bahia, e passou a freqüentar a escola regular. Após a saída do Instituto de Cegos, foi morar numa residência para estudante, pelo fato de não ter interesse em voltar a residir no interior.

Na primeira escola regular cursou a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, séries (em dois anos - programa de aceleração). Como não havia estudado anteriormente, achou maravilhoso, principalmente porque estava junto com colegas de sua idade. No entanto, afirmou não concordar com a prática de cursar dois anos em um, pelo fato de quase não aprender nada devido ao excesso de conteúdo. Segundo NIV, não entrou antes na escola porque a mãe achava que cego não estudava e no interior ninguém sabia dessa possibilidade.

Na segunda escola, cursou a 5ª, 6ª e 7ª séries (em dois anos - programa de aceleração) onde, segundo NIV, foi melhor porque tinha perdido a timidez para falar com o pessoal e, em função disso, estava mais enturmado. Um aspecto importante dessa escola foi o fato desse aluno ter escolhido ser matriculado nela, pois, segundo o mesmo, a instituição onde era interno escolhia a escola onde os alunos iriam estudar, para facilitar o transporte. Todavia, como havia iniciado no programa de orientação e mobilidade, tinha a independência de ir e voltar sozinho, sem precisar do motorista da instituição.

Na terceira escola, cursou apenas a 8ª série, onde pela primeira vez deixou de estudar em programa de aceleração. Destaca esse período como importante porque conheceu outros alunos e nessa escola havia muitos colegas com deficiência visual. Na quarta escola cursou o 1º, 2º e 3º anos (em dois anos - programa de

aceleração), onde enfatizou que não teve dificuldade para interagir com colegas e professores, porque depois de ter estudado em tantas escolas já havia perdido a timidez.

No ano de 2006, repetiu o 3º ano do ensino médio, onde obteve aprovação. Atualmente, NIV tem dado aulas de violão e não conta com benefício do INSS há dois anos. Com relação a perspectivas para o futuro, NIV afirma que: “Quando terminar o 3º ano quero fazer um cursinho pra ter base e passar no vestibular porque, pelo ensino que tive da 1ª série até aqui, sei que preciso de um preparo.”

É possível perceber que, dos quatro entrevistados, três deles entraram na escola regular com defasagem idade-série, por residirem no interior do estado da Bahia (zona rural). Como destaca Caiado (2003), refletir sobre a escolarização do aluno cego é levar em consideração as diferentes trajetórias que eles podem percorrer, a partir das condições sociais que são oferecidas para sua família.

Para Ferreira e Guimarães (2003, p. 74):

A questão das diferenças e das desigualdades entre pessoas e grupos não se restringe, apenas, às características individuais. É bem mais delicada e complexa, permeando as condições socioeconômicas em que vivem, segundo as regiões geográficas.

Portanto, o fato de terem nascido na zona rural – onde, na maioria dos casos, as condições de vida são precárias, e nem sempre as crianças têm acesso à escola, sobretudo quando se refere a aluno com deficiência visual - dificultou a entrada dos narradores na escola. Somado a isto, o fato de não terem participado de programas de intervenção precoce contribuiu para que seus familiares não recebessem orientação sobre a importância da escola para o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual.

Outro aspecto comum entre eles é o fato de estudarem em programa de aceleração, praticamente durante todo o período escolar, fator que, segundo NIII, é

ruim porque os conteúdos são muitos e o tempo para aprender é reduzido. Nesse sentido, é de se questionar até que ponto esses alunos aprenderam os conteúdos da educação básica. Além disso, as inúmeras trocas de escola podem ter dificultado o processo de escolarização dos alunos com deficiência visual, pois constantemente precisavam estabelecer novos vínculos com colegas e professores das várias escolas que estudaram.

Vale ressaltar que, embora não se tenha explicitado o nome das escolas em que os narradores estudaram, elas praticamente foram as mesmas: são escolas públicas que têm referência no trabalho junto a alunos com deficiência visual e ficam próximas aos centros que prestam apoio especializado. Para Coimbra (2003), a presença de outros deficientes visuais na mesma escola ou classe pode estimular o relacionamento social, pois, se de um lado eles precisam da diferença para se auto-identificar e se desafiar, fornecida pelo modelo dos que não possuem deficiência, por outro, precisam das semelhanças.

No entanto, a presença de outros alunos com deficiência visual nas mesmas escolas e classes não pode se configurar como extensão da instituição especializada, nem um caminho para o isolamento desses alunos no ambiente da escola regular, sendo necessário atentar para essa questão no sentido de evitar a segregação. Como destaca Glat (1997), recentemente tem sido apontado por vários autores que mesmo as pessoas com deficiência estudando em classes regulares, na maioria dos casos, continuam segregadas socialmente em suas comunidades. E, na própria sala de aula, ficam na maior parte do tempo isoladas, mantendo contato apenas com outros deficientes.

No ano de 2006, NI e NII deram continuidade ao processo escolar, através de curso pré-vestibular. Tal iniciativa é de grande relevância, pois as dificuldades que

enfrentaram na escola regular, principalmente pelo início da escolarização já em idade avançada e dos problemas impostos pelo próprio processo de aceleração não os desanimaram na busca pelo ensino superior. No entanto, os narradores vêem o curso pré-vestibular como oportunidade para aprender conteúdos que deveriam ter aprendido na escola regular, cujo exemplo é a seguinte fala: “Quando terminar o 3º ano, quero fazer um cursinho pra ter base e passar no vestibular, porque pelo ensino que tive da 1ª série até aqui sei que preciso de um preparo” (NIV).

Outro dado importante é que mesmo NI e NII, fazendo cursinho pré-vestibular, não fizeram inscrição em nenhuma faculdade para fazer seleção, porque ainda não se sentiam preparados, e por isso afirmaram que em 2007 farão cursinho outra vez.

É válido destacar que a discussão sobre a qualidade de ensino da escola pública não é uma problemática relacionada apenas aos alunos com deficiência, antes se refere a uma crise do sistema educacional, que há muito tempo tem demonstrado sua precariedade. Para Ferreira e Guimarães (2003), não é novidade afirmar que as escolas não têm resolvido a questão de buscar a inserção de todos os alunos indistintamente, o que resultaria em melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Como consequência, os alunos saem das instituições escolares sem qualificação e sem qualquer preparo para compor e enfrentar a dinâmica social.

Todavia, quando as precariedades da educação brasileira são somadas aos conteúdos resumidos do programa de aceleração, o aluno enfrenta desafios ainda maiores e, dessa forma, questiona-se: quando as pessoas com deficiência visual desta pesquisa se sentirão preparadas para enfrentar o vestibular?

4.3 A VOZ DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Para Cavalcante (2006), é importante ouvir do aluno com deficiência visual o que considera válido para o sucesso no seu processo escolar, pois ele pode dar contribuições valiosas. No entanto, para ouvi-lo, é preciso estar aberto às suas formas de comunicação, seja por escrito, pelo computador, ou pelas suas mãos que se movem dizendo: “Tenho direito a aprender”.

Dessa maneira, neste trabalho priorizou-se a voz do aluno com deficiência visual, pelo fato de se perceber que através de suas falas é possível conhecer as conquistas e impasses encontrados durante sua experiência educacional, e analisar a sua concepção sobre a escola e adaptações curriculares. Para tanto, os resultados são analisados a partir de duas categorias e com base nos indicadores, conforme quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Categorias de Análise e Indicadores

CATEGORIAS	INDICADORES
Concepção sobre a escola	Importância da escola regular Importância da Instituição especializada Impressão sobre a própria inclusão Relação com professor da classe regular Relação do professor de apoio e professor da escola regular

Concepção sobre as adaptações curriculares	Transcrição de atividades para o Sistema Braille, Adaptação do tempo, Participação nas atividades Conhecimento adquirido na instituição especializada
---	--

4.3.1 Concepção sobre a escola

No que diz respeito à importância de estudar na escola regular, os alunos com deficiência visual destacaram que na mesma têm a oportunidade de construir conhecimentos no contexto social em conjunto com os colegas videntes, demonstrando que são capazes de participar do cotidiano escolar como os demais alunos. Com isso, NI e NIV assinalaram o seguinte:

O aluno deficiente visual tem que estudar na escola regular para aprender tudo da vida, e não ficar naquela coisa de deficiente com deficiente, porque é preciso aprender em conjunto como as outras pessoas e mostrar nossa capacidade (NI).

O aluno deficiente visual tem que estudar na escola regular, o que me diferencia do vidente é que ele está vendo o que o professor coloca no quadro, e, no caso, o cego tem que passar por outro processo (no caso, o braille) (NIV).

No argumento de NI, é possível evidenciar que ele percebe a inclusão como prática que oportuniza a interação e contribui para construção do conhecimento, de forma compartilhada, vindo ao encontro da perspectiva Vygotskyana, que tem como base a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o meio, através da zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A definição de zona de

desenvolvimento proximal é um conceito marcante para a compreensão da importância da inclusão escolar do aluno com deficiência visual, uma vez que a ZDP se configura como o que ele consegue fazer com o auxílio do outro e, nesse caso, o aluno vidente tem condições de auxiliar o aluno com deficiência visual naquilo que a cegueira provoca limitação.

A relevância da interação do aluno cego com colegas e professores no contexto escolar ocorre também em função dos processos compensatórios. Para Vygotsky (1997), a compensação ocorre através das interações sociais que vão motivar o deficiente visual a superar o seu déficit, demonstrando que a sua capacidade cognitiva não é menor que a do vidente, desde que lhe seja dada a oportunidade de utilizar sua forma perceptiva (o tato, a audição, olfato e a gustação) para entrar em contato com o mundo. O argumento de NIV exemplifica muito bem essa questão, pois ele tem total convicção de que a diferença dele para o colega vidente são as formas perceptivas de entrar em contato com os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Por isso, é de fundamental relevância o desenvolvimento de estratégias para que o aluno com deficiência visual possa utilizar suas formas perceptivas no processo de ensino e aprendizagem, objetivando superar as dificuldades impostas pela cegueira. Segundo Carlo (2001), Vygotsky sugere que a educação seja fundamentalmente de caráter coletivo e esteja baseada em métodos, procedimentos e técnicas especiais. No entanto, a autora faz um alerta, ao afirmar que suas metas não devem ser distintas daquelas do ensino comum, já que no desenvolvimento de pessoas com deficiência atuam as mesmas leis gerais do desenvolvimento considerado normal.

Com isso, é importante que os alunos com deficiência visual estudem na escola regular, pois através do contato com colegas videntes, poderão construir conhecimentos no constante movimento da ZDP e desenvolver mecanismos compensatórios que auxiliarão o próprio desenvolvimento.

Ao discutir sobre a importância da instituição especializada, os narradores abordaram que a mesma ocupou papel essencial na aceitação da deficiência visual e fortalecimento da auto-estima através das afirmações:

A instituição especializada foi muito importante pra mim, conheci pessoas bacanas que fizeram eu ter outra idéia de ser cego (NI).

A instituição especializada foi uma base muito sólida, me ajudou muito, primeiro porque eu não sabia que tudo isso era possível, as coisas que eu faço hoje, se não houvesse instituto, não sei como seria de minha vida hoje, tenho na minha consciência assim, as coisas acontecem hoje porque eu me esforço muito, mas a instituição especializada foi uma porta aberta (NII).

Significou muito porque eu me desenvolvi bastante porque aprendi O.M., Braille, AVD acho que aprendi muita coisa, sou feliz por isso. Lá todo mundo se conhecia, todo dia estávamos vendo as mesmas pessoas, cheguei com 13 anos (NIV).

Com esses argumentos, é possível perceber a importância que a instituição especializada ocupou na vida dos narradores, sobretudo em relação à aceitação da deficiência visual. Isso é evidente na fala de NI, quando destaca que “[...] conheci pessoas bacanas que fizeram eu ter outra idéia de ser cego.” Faz-se importante esclarecer que esse narrador adquiriu a cegueira na adolescência, devido a um acidente de automóvel, e esse fato não repercute na vida da pessoa com deficiência visual da mesma forma de quando a cegueira é congênita.

Como afirma Amiralian (1997), devem-se considerar os casos de cegueira ocorridos na adolescência, época por excelência de luta pela independência, definição de papéis sociais. A reorganização da auto-imagem, a reorganização perceptiva, enfim o “renascimento” como pessoa cega deve se constituir numa difícil tarefa para um jovem nesse momento. Nesse sentido, a entrada de NI na instituição especializada ocupou papel de extrema relevância, pois, à medida que interagiu junto a pessoas com deficiência visual, exercitava a superação do luto por causa da cegueira e aceitava a deficiência visual. Para NII, NIII e NIV, a instituição especializada também auxiliou na aceitação da deficiência, no entanto, representou também a descoberta de sua capacidade para estudar e ter uma vida idêntica a de qualquer outra pessoa.

Quando questionados se durante o período de escolarização se sentiram incluídos, três narradores afirmaram que sim, em função de participar das aulas junto com os colegas videntes, enquanto um destacou que não, porque não realizava as avaliações na sala, junto com a classe, por causa da demora na entrega das provas em braille.

Para exemplificar essa concepção, NII e NIV fizeram a seguinte afirmação:

Inclusão é estar entre os demais, estar no meio das outras pessoas. Sem dúvida, acho que mesmo com os atrasos no material em braille eu estou incluído no programa e as lembranças da escola são as melhores recordações que possuo (NII).

Inclusão é esquecer que o outro é deficiente se é inclusão tem que abraçar a todos. Não estou incluído porque algumas vezes não fiz a prova junto com outros colegas por causa da demora da transcrição para o braille (NIV).

Com esses argumentos, é possível evidenciar que NII percebe a inclusão a partir da perspectiva de socialização, porém as práticas inclusivas não se resumem a ações socializadoras, porque ultrapassam esses limites e, ao contrário da afirmação de NIV, inclusão, significa levar em consideração que o aluno tem uma deficiência para propor ações que atendam às suas necessidades educacionais especiais.

Para Coimbra (2003), a escola regular vem possibilitando a inserção do deficiente visual no sistema educacional, mas não a sua inclusão, desde que deixa de proporcionar condições para sua plena participação no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, mesmo NI, NII e NIII se sentindo incluídos na classe regular, as condições de acompanhamento às aulas não foram favoráveis à inclusão escolar, pela carência de provas e livros em braille, fatores que inviabilizam a plena participação nas aulas. Para Paim (2002, p. 96), mesmo o aluno com cegueira estudando há mais de três décadas, nas escolas baianas as condições de aprendizagem não atendem às necessidades especiais desses alunos.

O fato dos três narradores acharem que estiveram incluídos durante todo o período escolar pode ser compreendido por eles pensarem, - anteriormente à sua entrada na escola regular - que a pessoa com deficiência visual não tinha possibilidade de estudar e, por isso, mesmo sob precárias condições para participar das aulas, sentiram-se incluídos em decorrência das interações com pessoas videntes de sua faixa etária. Todavia, é um equívoco pensar que a inclusão se configura apenas com relações de interação, antes leva em consideração o atendimento das especificidades dos alunos. Para Mantoan (1997), a inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma proposta revolucionária sem enfrentar o

desafio de promover um processo escolar de qualidade, exigindo mudanças na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a inclusão propõe uma revisão sobre os pressupostos teóricos que subsidiam a prática pedagógica da escola, no sentido de desenvolver um trabalho pedagógico especializado junto a cada aluno. Como afirma Oliveira (1993), a educação é uma área interdisciplinar e aplicada, que se alimenta de formulações teóricas, originárias de várias disciplinas e que se constrói no plano da prática. Com isso, é de extrema relevância que o educador reflita a respeito da teoria sobre a qual se debruça para atuar em sala de aula, no sentido de buscar elementos que subsidiem sua ação pedagógica.

A prática educativa destinada aos alunos com necessidades especiais demanda muitas revisões por parte dos educadores, tanto de natureza pragmática, situadas nos diversos aspectos que mobilizam o cotidiano escolar, como as de natureza teórica. É a aproximação entre teoria e prática que traz a possibilidade de qualificar a educação de qualquer grupo de alunos (BEYER, 2005).

No que diz respeito à importância da relação professor-aluno para o processo de ensino e aprendizagem, os narradores enfatizaram que esse relacionamento é importante, porém nem sempre os professores desenvolveram uma boa interação com a classe.

Com isso, é relevante ressaltar os argumentos de NI e NIII:

Uma boa relação com o professor é importante, mas são poucos os que param para perguntar se o aluno de fato entendeu o assunto. Eles querem dar a aula deles e o aluno que se vire (NI).

É importante, mas existe professor que não se aproxima e diz que não foi preparado para trabalhar com deficiente, esse ano o professor de geografia disse isso e quando ele fazia prova

em dupla, eu e o outro colega deficiente visual não podíamos fazer dupla com as pessoas que enxergavam porque ele disse que isso não é normal (NIII).

Portanto, a atitude do professor de NIII revela sua perspectiva limitada sobre a capacidade do aluno com deficiência visual em realizar atividades em grupos, fazendo com que desenvolva uma atitude segregadora, à medida que parte da premissa que a construção do conhecimento ocorre apenas entre “iguais”. Dessa forma, a inclusão convida o educador a abrir mão do ranço da homogeneidade de sua formação inicial e ir em busca de uma formação continuada reflexiva que coloque em dúvida suas certezas pedagógicas e permita que os diferentes possam conviver.

Segundo Paim (2002), o professor na condição de mediador do processo de ensino e aprendizagem deve procurar eliminar a distância que existe entre ele e o aluno com cegueira, mantendo um diálogo freqüente e sem discriminação. Além disso, é papel do professor fazer intervenção, propondo realização de atividades em grupo, momento em que aqueles que estiverem mais adiantados poderão cooperar com os demais.

Dessa forma, a interação do professor com a classe é importante porque todos os alunos desenvolvem-se de uma zona real para uma zona potencial, através da zona proximal, e o professor será o principal mediador nesse processo. Assim, a mediação do professor, juntamente com a realização de atividades em grupo, favorece o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, através da zona de desenvolvimento proximal. É importante ressaltar, que a dinâmica de construção do conhecimento não é diferente nos alunos com deficiência visual, antes necessitam da interação com videntes para avançar na ZDP.

Considerando que a relação do professor de apoio com o professor da escola regular é fator relevante para a escolarização do aluno com deficiência visual, os narradores enfatizaram que eles se relacionavam bem, mas o interesse pelo processo de ensino e aprendizagem era maior no professor de apoio.

A relação entre eles era boa, mas os professores da rede especial brigaram muito pela minha causa. Tive uns problemas com uma professora que não estava passando o material da forma correta, e o professor da rede especializada falou que tinha que da importância (NI).

A relação era satisfatória, mas a iniciativa era sempre do professor de apoio sempre está ali perguntando como a gente ta, se tem alguma coisa para transcrever em braille (prova trabalho) (NIII).

Diante das colocações de NI e NIII, evidencia-se que para eles o professor de apoio se preocupa mais com o atendimento de suas necessidades educacionais especiais do que o professor da escola regular, além de ter a iniciativa de solicitar do professor da classe regular as provas para transcrever em braille.

Segundo Paim (2002), é comum ouvir dos professores que atuam na área da educação especial que os professores do ensino regular não se interessam pela situação do aluno com cegueira. Entretanto, observa-se que o professor da sala de recursos tem se acomodado à função meramente técnica de só transcrever provas para o braille.

Portanto, é relevante que o professor de apoio não esteja limitado a transcrever provas para o braille, mas busque estabelecer estreita relação com o professor da classe regular, no sentido de auxiliá-lo naquilo que for necessário, sem se colocar como quem sabe tudo, pois “O fato de serem especialistas em certas áreas não significa adotar uma “atitude de expert” (BLANCO, 2004, p. 307).

Para Martin e Bueno (1997), compete ao professor da classe regular, além das atividades da sala de aula, manter estreita articulação com os outros profissionais da escola, principalmente com o professor de apoio, os quais deverão participar da preparação do material dentro da classe. Tanto o professor de apoio, quanto o professor da classe regular têm uma função importante no processo de escolarização do aluno com deficiência visual, sendo necessário que haja uma ressignificação na dinâmica de trabalho deles, com o objetivo de desenvolver uma atuação que contemple o atendimento das necessidades educacionais de seus alunos.

De acordo com Marchesi (2004, p. 42):

Os professores de apoio, que se configuram como professores de métodos e de recursos. Seu papel principal é colaborar e ajudar os professores de classe para que desenvolvam estratégias e atividades que favoreçam a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

O professor de apoio no ambiente escolar tem a função de elaborar, em conjunto com os professores da classe regular, estratégias de trabalho para atender às necessidades educacionais de seus alunos. A dicotomia entre professor de apoio e professor de escola regular tem surtido efeitos negativos para as práticas inclusivas, em função desses profissionais não saberem seu papel nesse processo, onde ambos são professores, e cada um tem sua especificidade. Saber delimitar esse espaço será um avanço significativo e os alunos se beneficiarão de uma ação docente coesa e compartilhada.

Segundo, Blanco (2004), não há dúvida de que a melhora da prática educativa, por parte daqueles que estão diretamente envolvidos nela, exige uma metodologia de trabalho compartilhada, onde o professor da classe e o professor de apoio possam atuar em colaboração. Dessa forma, estabelece-se uma relação de

igualdade, quanto ao nível de relação, mas complementar e diferenciada no que se refere às contribuições, à experiência profissional e à formação dos diferentes profissionais envolvidos.

Para Beyer (2005), a longa existência e prática da segregação escolar estabeleceram a cultura e a consciência, nas escolas especiais e junto aos próprios educadores especiais, de que não se poderiam educar os alunos com deficiência em qualquer outro lugar, a não ser nas escolas especiais. O equívoco das escolas especiais, portanto, consiste na reivindicação do monopólio pedagógico com esses alunos, em que se defende a idéia de que a educação especial é o melhor ou mais apropriado para eles.

Com os argumentos de Beyer, é possível refletir se de fato o professor de apoio, enquanto agente da prática inclusiva, acredita na inclusão, ou se atua nesse paradigma com uma perspectiva técnica, à medida que resume seu trabalho à mera transcrição de provas para o braille.

É válido destacar que os narradores desta pesquisa atribuem grande importância ao professor de apoio, pois para eles o mesmo briga pela causa dos alunos com deficiência visual e solicita atividades para fazer transcrição em braille, no entanto sua função extrapola este limite. Partindo desse pressuposto, a tendência do aluno com deficiência visual é ter como referência de educador o professor de apoio, relegando para segundo plano o professor da classe regular.

4.3.2 Concepção sobre as adaptações curriculares

Na condição de respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência visual, as adaptações curriculares ocupam papel imprescindível no processo escolar desses alunos.

Quando questionados sobre os recursos específicos destinados ao processo de ensino do aluno com deficiência visual, a eles disponibilizados na escola regular, os narradores destacaram que tiveram acesso a mapas em alto relevo, atividades e provas em braille, mas que nem sempre chegavam a tempo de realizar as tarefas juntamente com os colegas.

Relacionados a essa questão NI e NII afirmaram que:

Várias vezes, inúmeras vezes, fiquei sem atividade em braille, teve vezes do professor perder atividades minhas. Eu me sinto um cara brigão, vou lá brigo, discuto, uma vez que ele está trabalhando tem que ter responsabilidade. Até hoje sou de mal com um professor que perdeu uma atividade minha (NI).

É complicado ficar sem atividade em braille, porque estou vendo os colegas fazendo, e eu tenho que aguardar para fazer depois me sinto excluído, mas reconheço que são muitos alunos para o professor transcrever o material para o braille (NII).

Segundo Coimbra (2003), apesar do aluno deficiente visual encontrar-se inserido no sistema da escola regular, a escola pública ainda não está preparada para assumir uma postura político-pedagógica favorecedora da sua inclusão escolar e social. Essa consideração é justificada pela inexistência de situações pedagógicas adaptadas para esses alunos. Tal atitude se configura pelo atraso nas adaptações

do material didático para utilização pelo aluno deficiente visual em tempo simultâneo ao dos colegas da classe.

A carência de material didático em braille para os alunos com deficiência visual se constitui num problema sério para a inclusão dos mesmos, pois, para acompanhar as aulas, eles precisam da adaptação em braille e quando isso não ocorre seu processo de aprendizagem fica comprometido. Somado a isto, a repercussão desse fato na vida escolar do aluno cego pode levar à evasão e o desmotivar a participar da dinâmica escolar.

Para Coimbra (2003), a falta de disponibilidade de informação para o deficiente visual, no tempo adequado para que ele tome decisões ou realize suas tarefas em igualdade ao vidente, influencia negativamente na sua autodeterminação para participar da vida da escola.

É importante enfatizar que a carência de material didático em braille não é uma questão apenas dos narradores desta pesquisa, mas se evidencia em grande parte dos trabalhos realizados sobre a escolarização do aluno com deficiência visual, se constituindo em impasse para o processo de aprendizagem. Autores como Paim (2002) e Coimbra (2003) constataram esse fato.

De acordo com Paim (2002, p. 42):

O aluno com cegueira, ao ser inserido na escola regular, além de enfrentar o desafio de superar limitações biológicas impostas pela ausência da visão, enfrenta, também, limitações impostas pelo sistema educacional do tipo: despreparo do professor, falta de material impresso em braille e de recursos didáticos que favoreçam o seu processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, faz-se necessário o estudo de estratégias que contribuam para a resolução desse problema, no sentido de aumentar o quadro de professores de apoio para atendimento dos alunos com deficiência visual.

Com relação ao tempo para realizar atividades e avaliações, os narradores destacaram que nem sempre tiveram acréscimo. Quanto a essa questão, vale ressaltar o seguinte argumento:

Algumas vezes tive mais tempo para fazer as tarefas e acho que é necessário, principalmente para vestibular porque a leitura e escrita Braille é mais demorada (NII).

Ter mais tempo para realizar atividades e avaliações não é oportunizar facilidades para o aluno com deficiência visual, mas proporcionar as adaptações curriculares de pequeno porte na temporalidade, que são ações de atendimento às necessidades educacionais do aluno cego, uma vez que “O tato recolhe a informação de forma seqüencial, por isso a leitura em braille tem que ser feita letra a letra, sendo mais lenta e cansativa que a visual (OCHAITA; ESPINOSA, 2004, p. 167). Sendo assim, o aluno com deficiência visual fica em desvantagem quando comparado com o vidente, pois a leitura mediante o sistema braille é mais lenta, sendo necessário que essa adaptação de pequeno porte na temporalidade seja adotada, uma vez que há respaldo do MEC. Segundo Coimbra (2003), alguns deficientes visuais, além de atividades transcritas em braille, precisam de uma adaptação no tempo por causa do ritmo de trabalho imposto pelo sistema braille.

Para Blanco (2004), responder à diversidade significa romper com o esquema tradicional em que todos os alunos fazem a mesma coisa, na mesma hora e da mesma forma, sendo necessário levar em consideração as especificidades de cada educando, de maneira a flexibilizar o tempo na realização de suas atividades na sala de aula. No que diz respeito às aulas ministradas na escola regular, os narradores ressaltaram que nem sempre conseguiram acompanhar as explicações dadas na classe, por causa do barulho, e pelo fato dos professores não explicarem de forma clara os assuntos.

Vale destacar as seguintes afirmações de NII e NIII:

É difícil acompanhar as aulas porque dependo muito do silêncio e a sala é barulhenta (NII).

Nem sempre consegui acompanhar as aulas, por causa do barulho e porque tem professor que fala o tempo todo, ele tá lá explicando, mas não se faz entender e quando ele saí eu tento passar pro papel o que ele falou, mas não consigo (NIII).

De acordo com Coimbra (2003, p. 194):

O barulho é, portanto, um fator a ser destacado na análise das dificuldades de participação do portador de deficiência visual na classe regular. As suas condições de acompanhamento das atividades melhoram com classe menos barulhenta, pela maior possibilidade de percepção auditiva dos conteúdos que estão sendo estudados.

Levando em consideração que o aluno com deficiência visual utiliza a audição como mecanismo compensador da visão, o barulho durante as explicações dadas na sala de aula dificulta a compreensão dos assuntos. Por isso, é de grande relevância que o aluno com deficiência visual fique próximo ao professor nos momentos de explicação, para que tenha condições de acompanhar a aula.

É importante destacar que o fato do aluno com deficiência visual ficar mais próximo do professor é uma adaptação do método de ensino e da organização didática, que devem se ajustar às necessidades educacionais de cada aluno, exigindo que o professor seja um ávido pesquisador da sua classe, de forma que possa identificar a especificidade de cada educando. No entanto, essa prática não é tarefa fácil e demanda o envolvimento de todo o corpo docente, de familiares dos alunos e dos serviços de apoio.

Segundo Macedo (2005), para os desafios da prática docente, nos termos em que se definem hoje, pressupõe-se que o professor possa sair do isolamento e solidão da sala de aula e compartilhar formas coletivas de enfrentamento de questões comuns, juntamente com a comunidade escolar composta por colegas, pais de alunos e setores envolvidos com a escola. Por isso, a educação inclusiva supõe mudanças nas estratégias pedagógicas em relação ao modo como o tempo e a sala de aula são organizados.

No que diz respeito à realização das atividades escolares, apenas NII ressaltou que sempre realizou as mesmas tarefas que os demais colegas, enquanto NI, NIII e NIV afirmaram que poucas vezes realizaram todas as atividades solicitadas na sala de aula, por falta de interesse do professor. Quanto a essa questão NIV afirma que:

Para realizar atividade depende do professor tem professor que diz que não é preparado para trabalhar com deficiente, cada professor tem um comportamento.

Diante da afirmação de NIV, é importante que o aluno com deficiência visual tenha uma postura reivindicatória no contexto da sala de aula, argumentando com o professor sobre a sua capacidade de realizar as atividades com os colegas videntes, pois, como destaca Marchesi (2004), o professor, quando se sente pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, tenderá a desenvolver expectativas negativas, que se traduzem em menor interação e menor atenção. O aluno, por sua vez, terá mais dificuldades para resolver as tarefas propostas, o que reforçará as expectativas negativas do professor.

Para Coimbra (2003), os problemas enfrentados pelos deficientes visuais na escola regular intensificam-se ainda mais quando se encontra no mesmo uma

postura de submissão ou aceitação das condições que lhes são impostas na prática escolar. Mesmo tendo certo nível de consciência de que essa prática não atende às suas necessidades, muitos não reagem.

O comportamento passivo dos alunos com deficiência visual, diante das dificuldades enfrentadas na escola regular e as queixas sobre o despreparo do professor, se constitui num impasse para a inclusão escolar, uma vez que as ações pedagógicas que atendam à diversidade exigem mudanças significativas na própria concepção de escola, e, nessa dinâmica, o educando com deficiência tem um papel fundamental, à medida que também compete a ele reivindicar o atendimento de suas necessidades educacionais especiais. Dessa forma, nas discussões sobre as práticas inclusivas não cabe mais a culpabilização dos professores por todas as mazelas da escola regular, sendo necessário uma implicação da sociedade como um todo, escola, alunos com deficiência, seus familiares, serviços de apoio e poderes públicos.

Segundo Marchesi (2004), a experiência demonstra que a resposta à diversidade e à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser um projeto da escola, e não de professores isolados, já que um dos fatores de êxito da inclusão está em que ela seja debatida amplamente e assumida por toda comunidade (alunos com deficiência e seus familiares, profissionais da educação, equipe técnica da escola dentre outros).

Com relação às disciplinas escolares, os narradores destacaram que tiveram dificuldade para compreender química, matemática e física por causa das fórmulas e cálculos. Dessa forma, NIII e NIV enfatizaram o seguinte:

Tenho bastante dificuldade com física, a dificuldade é o cálculo e eu não sou fã de matemática, nem sorobã uso, usei só pra aprender, mas nunca usei em sala de aula (NIII).

Tenho dificuldade com física, química e matemática. A dificuldade é por causa das fórmulas e cálculos, às vezes o professor fala ta vendo isso aqui, mas não explica o que é, ficando difícil de entender. Não costumo usar o sorobã (NIV).

Esse dado revela que no contexto desta pesquisa as práticas pedagógicas no ensino das disciplinas exatas foram desenvolvidas, de acordo com a demanda dos alunos videntes, sem levar em consideração que o aluno com deficiência visual tem uma forma diferenciada para aprender esses conteúdos que passam por uma via que não é visual. Portanto, é urgente o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que ultrapasse os limites da homogeneidade, e o aluno com deficiência visual seja comparado apenas com ele mesmo.

Para Masini (1994, p. 25):

A análise da bibliografia especializadas sobre o D.V mostrou que seu desenvolvimento e aprendizagem são definidos a partir de padrões adotados para os videntes. Verificou-se com certa surpresa, que, nos instrumentos e propostas examinados, o “conhecer” esperado na educação do D.V tem como pressuposto o “ver”.

Desse modo, o êxito na escolarização do aluno com deficiência visual demanda uma prática pedagógica centrada em suas especificidades, que realize as devidas adaptações curriculares, para que este aluno possa utilizar o tato, audição olfato, gustação e cinestesia, como vias de acesso ao conhecimento, pois “É impossível, por exemplo, o aluno com cegueira fazer abstração de um conteúdo de matemática utilizando somente o canal auditivo na aula” (PAIM, 2002, p. 92).

O educador não pode esquecer que a deficiência visual constitui uma privação de estímulos e de informações do ambiente. Portanto, sua preocupação deve ser o caminho para o D.V. ampliar seu contato com o mundo. Os dados

sensíveis, ou conteúdos apresentados através de um referencial que não é o do deficiente visual, não podem ser elaborados e organizados pela sua mente, já que chegam fragmentados (MASINI, 1994).

Segundo o MEC (BRASIL, 2001), é evidente que o ensino da matemática, baseado apenas em exposição teórica, sem experiência concreta significativa, em que falte a participação direta do aluno por insuficiência de recursos didáticos adequados, tenderá a desenvolver em qualquer educando, uma atitude desfavorável à assimilação e compreensão do conteúdo desenvolvido.

Somado às dificuldades impostas pelas aulas expositivas e sem experiência concreta, o fato do aluno com deficiência visual não fazer uso do sorobã prejudica e talvez inviabilize a realização de cálculos matemáticos, sobretudo quando se trata de expressão numérica e outros assuntos mais complexos. Quanto a essa questão, é de se questionar: por que os narradores não utilizam esse instrumento, já que ele é capaz de minimizar as dificuldades nas disciplinas que exigem cálculos? Será que eles não aprenderam a operar esse instrumento?

Com relação aos conhecimentos adquiridos na instituição especializada, os narradores afirmaram que aprenderam braille, AVD, O.M., Sorobã, Escrita cursiva. Todavia, deram destaque a O.M. enquanto programa de maior relevância, com os seguintes argumentos:

O.M. possibilitou a minha independência porque o que eu mais me preocupava da deficiência era como eu ia ser, se iria precisar de uma pessoa comigo o tempo todo (NI).

O.M. foi mais importante porque me deu independência pelo menos em relação a sair e voltar, poxa, vou ali resolver um problema sendo que antes não era dessa forma a vamos ali comigo e a pessoa dizia a não posso, e hoje resolvo minhas coisas sozinho (NII).

A mobilidade foi importante porque tive maior desenvolvimento para sair para qualquer lugar que viesse em minha cabeça em Salvador, quero ir para tal lugar e não depender de ninguém uma das coisas mais importantes foi a mobilidade. Mobilidade significa está livre assim se quiser ir para qualquer lugar agora ninguém vai me impedir, simplesmente pego minha bengala e aqui já fui (NIV).

Diante dos argumentos acima citados, é possível perceber que NI, NII e NIV foram unânimes ao destacarem a orientação e mobilidade como programa mais importante, em função de proporcionar independência e autonomia para ir e vir, pois, como destaca NI, “[...] o que mais me preocupava da deficiência era como eu ia ser, se iria precisar de uma pessoa comigo o tempo todo.”

Para Coin e Enriquez (2005), a participação em programas de O.M. traz benefícios para o desenvolvimento global do indivíduo, à medida que eleva a auto-estima, favorece o desenvolvimento psicomotor e possibilita o acesso a atividades socioculturais (facilitando o deslocamento a colégios, museus etc.). Dessa forma, a aquisição das habilidades de O.M. favorece a inclusão escolar, à medida que o aluno tem autonomia para se deslocar no ambiente da escola, indo em busca de novas interações e supera o medo de se locomover, o que não é tarefa fácil para a pessoa com deficiência visual, principalmente quando participa de programas de orientação e mobilidade tardiamente.

No caso dos narradores da presente pesquisa, a aquisição da independência em O.M. ocorreu tardiamente, com as respectivas idades: NI, 18 anos; NII, 17 anos; NIII, 17 anos; NIV, 16 anos; portanto, esse fato é compreensível em função do ingresso tardio na instituição especializada, e do paradigma sobre O.M. vigente na época.

Retomando Bruno (2005), até a década de 80 os programas de Orientação e Mobilidade eram destinados a adolescentes e adultos, e só na década de 90 começam as primeiras experiências de programas de O.M. na intervenção precoce, o que justifica a idade de aquisição na independência em O.M. dos narradores.

Ao discutirem sobre a importância de programas de O.M. na infância, Coín e Enríquez (2003, p. 252) enfatizam que:

É conveniente começá-la o mais cedo possível. A instrução pode prolongar-se ao longo de todo período pré-escolar e, às vezes, pode continuar (em aspectos pontuais) depois de finalizado esse período, já que para o aluno é ensinado a cada momento aquilo para o qual esteja capacitado. Evidentemente, na pré-escola ensinamos o aluno a se movimentar independentemente dentro da sua sala de aula, mas não a ir sozinho de casa para o colégio.

Nesse sentido, o programa de orientação e mobilidade na infância deve atender às demandas da criança, possibilitando autonomia na locomoção, através das técnicas de autoproteção e uso da bengala nos locais que frequenta. A escola regular é um local rico para desenvolvimento da O.M. de forma contextualizada. “Assim, por exemplo, quando os alunos de uma classe vão sozinhos ao banheiro, o aluno deficiente visual deve utilizar os auxiliares de que necessita para realizar essa mesma atividade de maneira independente” (COÍN; ENRÍQUEZ, 2003, p. 255).

Talvez uma das aprendizagens mais complexas para uma criança cega seja conhecer o espaço à sua volta e mover-se nele de forma autônoma. Os sistemas sensoriais que podem utilizar são, sem dúvida, menos apropriados que a visão para o conhecimento do espaço e para a mobilidade. Se a intenção é conseguir a integração social real de uma pessoa cega nas diferentes etapas de seu ciclo vital (infância, adolescência e idade adulta), é necessário que esta possa deslocar-se de forma autônoma. (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004).

Portanto, os especialistas da área de O.M. têm um importante papel a desempenhar no momento de suprir as necessidades educacionais especiais dos cegos em sua locomoção, uma vez que suprimindo essa necessidade será dado grande passo para a inclusão desse aluno.

Diante das questões colocadas, fica explícito que a inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular, traz a tona o foco central de toda prática inclusiva, que a necessidade de romper com a cultura escolar da homogeneização e padronização, aspectos que impedem o atendimento à diversidade.

5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter a oportunidade de dar voz às pessoas com deficiência visual desta pesquisa foi uma experiência muito rica, em que foi possível perceber que eles têm muito a falar e quando lhes são oportunizadas condições de escuta oferecem contribuições valiosas para as práticas inclusivas. Todavia, considera-se necessário o desenvolvimento de mais estudos que levem em consideração as falas dos alunos com deficiência.

Na realização desta pesquisa houve a possibilidade de evidenciar que o aluno com deficiência visual encontrou na escola regular impasses relacionados à estrutura estática do currículo escolar, que origina o desenvolvimento de práticas pedagógicas homogeneizadoras, problema enfrentado por todos os alunos, tornando necessária uma ressignificação da escola e da atuação pedagógica dos docentes, que devem buscar, no trabalho compartilhado com a comunidade escolar, alunos e seus familiares, subsídios para entender suas especificidades e ter condições de atendê-las, de forma adequada.

Ficou evidente também que os professores da classe regular tiveram dificuldade para atuar junto aos alunos com deficiência visual, estabelecendo uma prática pedagógica segregadora, à medida que, em algumas situações, os alunos cegos só podiam fazer duplas entre si.

Por outro lado, evidenciou-se que os alunos com deficiência visual aceitaram passivamente as precárias condições oferecidas em seu processo de ensino e aprendizagem, sendo imprescindível que os alunos com deficiência visual sejam incentivados a ter uma postura de reivindicação, para ir em busca de uma atuação pedagógica que contemple suas necessidades educacionais especiais.

A carência de provas e material didático em braille para os alunos com deficiência visual, o barulho da sala de aula e as dificuldades para aprender os conteúdos das disciplinas da área de exatas, pela escassez de experiências sensoriais, e em função da não utilização do sorobã, foram impasses significativos na escolarização desses alunos. No entanto, mesmo com as precárias condições oferecidas durante o período escolar, três alunos com deficiência visual se sentiram incluídos, ressaltando que as lembranças da escola são as melhores recordações que possuem.

Outro dado relevante na experiência educacional dos alunos com deficiência visual é a importância dada por eles ao programa de orientação e mobilidade, pelo fato de proporcionar a liberdade de ir e vir, dado que vem afirmar a relevância do uso da bengala e das técnicas de O.M. desde a infância, uma vez que a independência e autonomia na locomoção são fatores-chaves na inclusão escolar e se constituem como conquista para os narradores desta pesquisa.

Vale também ressaltar que a instituição especializada ocupou importante espaço na aceitação da deficiência visual dos narradores, fazendo-se necessário que essas instituições promovam ações interativas entre as

peessoas com deficiência visual e os familiares, no sentido de apoiá-los a aceitar a cegueira.

Na elaboração deste trabalho, constatou-se também a carência de livros, teses e dissertações que discutam a importância de O.M., AVD, Escrita cursiva e sorobã, para inclusão social e escolar da pessoa com deficiência visual.

Diante dos dados obtidos, é possível afirmar que os alunos com deficiência visual da pesquisa foram beneficiados pela socialização ocorrida na escola, mas não houve de fato a inclusão, que se configura com o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos. Todavia, quando a sociedade se implicar neste processo e a comunidade científica der voz e vez aos alunos com deficiência, certamente, teremos mais conquistas que impasses e as diferenças serão respeitadas.

REFERÊNCIAS

ABRAHAMSSON, Risoleta. **A autonomia para movimentação no ambiente e a independência para ir e vir**: Orientação e mobilidade para a criança pré-escolar-cega ou com baixa visão. São Paulo: Laramara, 2004.

AMARAL, Lígia Assunção. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo: Bobe editora, 1995.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Compreendendo o Cego**: Uma Visão Psicanalítica da Cegueira por meio de desenhos-histórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha; CASTRO, Adriano Monteiro. Formação de Professores e a Escola Inclusiva – Questões Atuais. **Revista Integração**, Brasília, ano 14, n. 14-24, p. 6-11, 2002.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAES, Adauto (Org). **O Olhar**. v.10. ed. São PAULO: Companhia das Letras, 2003, p.31-63.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 02/12/04. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislação/decreto>>. Acesso em 23/10/2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial**: Área de Deficiência Visual (Série Diretrizes). Secretaria de Educação Especial, Brasília (DF), 1995.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Visual**. v. 3. Secretaria de Educação Especial, Brasília (DF), 2001.

_____. Ministério da Educação. **Anais do I Simpósio Brasileiro sobre o Sistema Braille**. Sistema Braille: Um horizonte de Conquistas. Salvador (BA), 2001.

_____. **Estratégias e Orientações Pedagógicas para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais: Dificuldades de Comunicação e Sinalização: Deficiência Visual**. Secretaria de Educação Especial. Brasília (DF), MEC; SEESS, 2002a.

_____. **Estratégias de Orientações Pedagógicas para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais: Introdução**. Secretaria de Educação Especial, Brasília (DF). MEC. SEESS, 2002b.

_____. **Projeto Escola Viva - Garantindo Acesso e Permanência de todos os Alunos na Escola – Alunos com Necessidades Especiais**. Secretaria de Educação Especial. Brasília (DF). MEC, 2000.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COOL, César; MARCHES, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e desenvolvimento: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3, p. 290-308.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência Visual: Reflexões sobre a Prática Pedagógica**. São Paulo: Laramara, 1997.

_____. **O Desenvolvimento Integral do Portador de Deficiência Visual: Da Intervenção Precoce à Interação Escolar**. São Paulo: Newswork, 1993.

_____. **O significado da deficiência visual na vida cotidiana: Análise das representações dos pais-alunos-professores**. 1999. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande (MS).

_____. **Orientação e Mobilidade na Perspectiva do Desenvolvimento Integral.** São Paulo: Laramara, 2005.

BRIOSCHI, L.; TRIGO, M. H. Relatos de Vida em Ciências Sociais. Considerações Metodológicas. **Revista Ciência e Cultura**, SBPC, n. 7, v. 39, Jul.1987.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno Deficiente Visual na Escola: Lembranças e Depoimentos.** Campinas (SP): Autores Associados: PUC, 2003.

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

CARRAPÓS, José Antônio. Tiflotecnologia. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Org.). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos.** Santos (SP): Santos, 2003. p.306-318.

CAVALCATE, Meire. Caminhos da Inclusão. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição Especial n. 11, p. 8-13, 2006.

CLICK TECNOLOGIA ASSISTIVA. **Objetivos da Tecnologia Assistiva.** Disponível em: http://www.click.com.br/ta_01.html Acesso em 22 de mar.2007.

COBO, Ana Delgado; RODRÍGUEZ, Manuel Gutiérrez; BUENO, Salvador Toro. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Org.). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos.** Santos (SP): Santos, 2003. p. 97-113.

COIMBRA, Ivanê. **A inclusão do Portador de Deficiência Visual na Escola Regular:** EDUFBA, Salvador, 2003.

COÍN, Manuel Rivero; ENRÍQUEZ, Maria Isabel Ruiz. Orientação, Mobilidade e Habilidades da Vida Diária. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Org.). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos.** Santos (SP): Santos, 2003. p. 249-261.

FARIAS, G.C. O Programa de Intervenção Precoce como fator de inclusão da criança cega. **Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo: Memnon, 2003. v. 12, n. 67, p. 44-49.

FELIPPE, João Álvaro de Moraes; FELIPE, Vera Lucia Leme Rhein. **Orientação e Mobilidade**. São Paulo: Laramara, 1997.

FERREIRA, Windyz B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? In: **Revista Inclusão**, Brasília, ano I, n. 1, out. 2005.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREYRA, Erasmo Norberto. **A Linguagem Oral na Educação de Adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FUENTE, Begonã. Atendimento Precoce. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Org.). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Santos (SP): Santos, 2003. p.161-175.

GALVÃO FILHO, Teófilo. A. e DAMASCENO, Luciana. L. **Tecnologias Assistivas na Educação Especial**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, 2003.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Ambientes Computacionais e Telemáticos na Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. In: PRETTO, Nelson de Luca. **Tecnologias e Novas Educações**. Salvador: EDUFBA, 2005.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. **Inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil**. 2004.172f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

GINÉ, Climent; RUIZ, Robert. As Adaptações Curriculares e o Projeto do Centro de Educação do Centro Educacional. In: COOLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**:

Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 322-335.

GLAT, Rosana. Um olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). **A Integração da Pessoa com Deficiência**: Colaborações para uma Reflexão sobre o Tema. São Paulo: Memnon, 1997. p.196-209.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1988.

GORTÁZAR, Ana. O professor de apoio na escola regular. In: COOLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 322-335.

LAURENT, Lise Saint. A Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **A Integração da Pessoa com Deficiência**: Colaborações para uma Reflexão sobre o Tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 67-76.

LORA, Tomázia Dirce Peres. Atividade da vida diária. In: BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência Visual**: Reflexões sobre a Prática Pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997. p. 93-106.

LOURO. Guacira Lopes. **A história (oral) da educação: algumas reflexões**. Revista Em aberto. Brasília: INEP, 1990.

LUCHESI, Maria Regina Chirichela. **Educação de Pessoas Surdas**: Experiências Vivas Histórias Narradas. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico**: Como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artemed, 2005.

MARQUES, Carlos Alberto. Integração: Uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com**

deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 18-23.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHESI, Alvaro. A prática das escolas inclusivas. In: COOL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e desenvolvimento: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3, p. 31-48.

MARTIN, Vicente Gómez; GASPARG, Josefa Martín; GONZÁLEZ, José Pablo Sánchez. O acesso ao currículo: Adaptações curriculares. In: MARTÍN, Manuel. Bueno; BUENO, Salvador Toro (Org.). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Santos (SP), 2003.

MARTIN, Manuel; BUENO, Salvador Toro. Deficiente visual e ação educativa. In: BAUTISTA, Rafael (Coord.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

MASINI, Elcie; F, Salzano. **Uma experiência de inclusão** - providências, viabilizações e resultados. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 1, jan-Jun. 2003.

_____. **O Perceber e o Relacionar-se do Deficiente Visual** – Orientando Professores Especializados. Brasília (DF): Corde, 1994.

_____. Uma experiência de inclusão - providências, viabilizações e resultados. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 8, n. 1, jan-jun. 2003.

MEIHY, José Carlos. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1998.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. **A educação do deficiente mental: Construindo um espaço dialógico de elaboração conceitual**. 1999. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

NOVAES, Adauto. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Pensar a Educação: Contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. **Piaget – Vygotsky: Novas Contribuições para o Debate**. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2000. p. 53-83.

_____. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo. Spicione, 1993.

OCAHITA, Esperanza; ROSA, Alberto. Percepção, Ação e Conhecimento em Crianças Cegas. In: COOLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.v.3. p. 183-197.

_____; ESPINOSA, Maria Angeles. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COOL, César; MARCHES, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3 .p. 151-170.

ORMELEZI, Eliana Maria. **Os Caminhos da Aquisição do Conhecimento e a cegueira: do Universo do Corpo ao Universo Simbólico**. 2000. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo.

PAIM, Cátia Maria Cruz. **Integração Escolar do Aluno com Cegueira: da Interação à Ação**. 2002. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia.

PERRENOUD, Phillipe. **Práticas Pedagógicas – Profissão Docente e Formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1993.

PIÑERO, Dolores Maria Corbacho; QUERO, Fernando Oliva; DÍAZ, Francisco Rodríguez. O sistema Braille. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro

(Org.). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Santos (SP), 2003. p. 227-246.

PIRES, Elvira da Costa Pinto. **A participação da Família no Processo Educativo da Pessoa com Deficiência Visual**. 2005. 112f. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar em Família na Sociedade Contemporânea), Universidade Católica do Salvador, Salvador.

RABÊLLO, Roberto Sanches. **Análise de uma experiência de teatro** – educação no Instituto de Cegos da Bahia: Possibilidades de utilização da linguagem por um grupo de adolescentes. Tese (Doutorado em educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RAMOS, Cláudia de Quadros. A deficiência: Um olhar interior. Depoimento de mulheres cegas. In: **Revista Integração**, Brasília, ano 9, n. 21, 1999. p. 52-57.

SACRISTAN, Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Miralva Jesus. **Discursos e práticas da educação do aluno deficiente visual: Atuação do professor de apoio com o professor da escola regular**. PIBIC. Salvador – Ba, 2004.

SILVA, Maria Odete. A análise de Necessidades na Formação Contínua de Professores: Um Contributo para a Integração e Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais no Ensino Regular. In: RIBEIRO, Maria Luisa S; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha. **Educação Especial do Querer ao Fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VAN DER-VEER, René; VALSINER, Jaan . **Vygotsky: Uma Síntese**. São Paulo: Unimarco, Loyola, 1999.

VIGOTSKY, Lev.Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

_____. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor Dis, 1997.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)