



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
DEDC - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - *CAMPUS XIV*  
COLEGIADO DE LETRAS COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E  
LITERATURAS – LICENCIATURA**

**ANALICE PINHEIRO COSTA**

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UM INSTRUMENTO DE  
INCLUSÃO SOCIAL PARA O DEFICIENTE VISUAL**

**Conceição do Coité  
2016**

**Analice Pinheiro Costa**

**ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL PARA O DEFICIENTE VISUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura-Licenciatura da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Departamento de Educação *campus* XIV, como requisito parcial de avaliação do Componente Curricular Seminário Interdisciplinar de Pesquisa, ministrado pelo prof<sup>o</sup> Paulo de Tarso Vellanes Borges.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Ms. Maria Cezarela Oliveira de Carvalho.

**Conceição do Coité – BA**

**2016**

**ANALICE PINHEIRO COSTA**

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UM INSTRUMENTO DE  
INCLUSÃO SOCIAL PARA O DEFICIENTE VISUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Departamento de Educação campus XIV, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente: Prof.

---

Primeiro Avaliador: Prof.

---

Segundo Avaliador: Prof.

**Conceição do Coité – BA**

**2016**

*Ser igual é muito mais fácil. Basta deixar-se levar pela onda, ir fazendo o que todos fazem, não é preciso pensar muito nem tomar decisões. As decisões já estão tomadas. É só seguir a onda. A vida é uma grande festa. Mas o “diferente” estozinho. Não existe nenhuma onda que o leve, nenhum bloco que o carregue. Cada movimento é uma batalha...*

*Rubem Alves*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, pelo dom da vida, pela saúde que me concedeu, e por ter me iluminado durante essa caminhada, me dando forças e toda coragem que precisava para ir além dos meus limites nestes anos dedicados ao curso, permitindo me concluir mais uma etapa de vida.

A minha família, companheira nessa caminhada, pelo apoio e compreensão em momentos que estive ausente, me incentivando apesar de tudo com uma energia infinita, obrigada pelas diversas colaborações, dedico essa vitória também a vocês.

Aos professores mestres e doutores que a mim repassaram seus conhecimentos, fazendo que meu desenvolvimento fosse o melhor possível.

Em especial aos professores Paulo de Tarso Vellanes Borges e Maria Cezarela Oliveira de Carvalho, pelas sugestões enriquecedoras, pelas observações carinhosas e especialmente, pelo modo produtivo e respeitoso com que realizava suas intervenções.

A todos vocês meu muito obrigada, com carinho!

## RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender como ocorre o processo da inclusão de Língua Portuguesa na aprendizagem de alunos com Deficiência Visual, considerando as dificuldades e barreiras enfrentadas na aprendizagem desses alunos. O estudo teve como objetivo geral, Compreender o papel da língua portuguesa como forma de expressão e inclusão na sociedade. Assim como sua importância para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva e igualitária, e como objetivos específicos, reconhecer as principais dificuldades que os docentes enfrentam na prática de inclusão. Identificar métodos e ferramentas que favorecem a inclusão dos alunos com deficiência visual parcial ou completa nas atividades de leitura e escrita. Para a efetivação da pesquisa optamos por uma investigação com enfoque qualitativo, buscando perceber as relações entre os sujeitos (aluno e professor) e o ensino de Língua Portuguesa. Os resultados estão baseados em entrevistas e em amplo material bibliográfico consultado. Entre eles, destacam-se: carência de atualização e especialização de docentes; material didático adequado e material pedagógico de apoio; aulas adaptadas de acordo com as necessidades dos deficientes visuais. O estudo conclui que o ensino de Língua Portuguesa, sua língua materna para deficientes visuais, constitui-se em uma modalidade que vem se desenvolvendo, sobretudo na última década, sendo necessários esforços conjuntos de professores, sociedade e governos para se construir um sistema de ensino que corresponda às reais necessidades dos deficientes visuais.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Deficiente Visual. Inclusão Social.

## **ABSTRACT**

This research sought to understand how do the inclusion occurs in the process of teaching Portuguese language for students with Visual Disabilities, considering the difficulties and barriers in the learning process of these students. The study aimed to understand the role of the Portuguese language as a form of expression and inclusion in the society. As well as its importance for the development of an inclusive and equal society, and as specific objectives, recognize the main difficulties that teachers face in practice inclusion. Identify methods and tools that promote the inclusion of students with partial or complete visual impairment in reading and writing activities. For the realization of the research was chose a research with qualitative approach, seeking to understand the relationships between subjects (student and teacher) and the teaching process of the Portuguese language. The results are based on interviews and extensive bibliographic material consulted. Among them are: lack of update and specialization of teachers; appropriate teaching materials and teaching support material; adapted lessons according to the needs of the visually impaired. The study concludes that the teaching of Portuguese language, as a mother tongue for students with visual impairment, is in a mode that has been developing, particularly in the last decade, requiring sets of teachers efforts, society and governments to build an education system corresponding to the real needs of the visually impaired.

**Keywords:** Portuguese Language. Visual Impairment. Social Inclusion.

# SUMÁRIO

Introdução .....	8
------------------	---

## CAPÍTULO I

2. <b>Fundamentação teórica</b> .....	13
2.1 Conceitualização de Educação Especial Inclusiva.....	13
2.2 Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	18
2.3 Educação Inclusiva no contexto social brasileiro.....	21

## CAPÍTULO II

3. <b>Definição de deficiência visual</b> .....	26
3.1 Causas e características.....	26
4. Estratégias educacionais para o deficiente visual.....	31
4.1 O ensino da Língua Portuguesa: limites e possibilidades.....	34

## CAPÍTULO III

5. <b>Procedimentos Metodológicos</b> .....	38
5.1. Etapas e instrumentos da pesquisa .....	39
5.2. O lócus e os sujeitos da pesquisa .....	39
5.3 Situações coletadas no cotidiano da pesquisa .....	40
6. <b>Considerações Finais</b> .....	43
7. <b>Referências</b> .....	45
8. <b>Apêndice</b> .....	47
8.1 <b>Questionário para pesquisa de campo</b> .....	47

## 1. Introdução

Tendo em vista a importância que se tem dado ao tema “Inclusão Social” é que se pensou em desenvolver este trabalho, com o intuito de refletir sobre a importância do ensino de língua portuguesa para os deficientes visuais, levando-se em conta as suas limitações e dificuldades, bem como suas potencialidades em desenvolver uma aprendizagem satisfatória independente da deficiência que possuem. Este trabalho reflete sobre o aprendizado da língua portuguesa como forma de inclusão e expressão do pensamento para alunos com deficiência visual. Dessa forma, entende-se por inclusão a transformação e adaptação da sociedade para que portadores de necessidades especiais tenham seus direitos e diferenças respeitadas, proporcionando, a todos, oportunidades iguais. Todos os alunos, independente da sua deficiência ou necessidade especial de aprendizagem tem o direito por lei a uma educação igualitária e de qualidade capaz de atender as necessidades individuais e coletivas de todos os alunos em prol do desenvolvimento de uma aprendizagem coletiva. Percebe-se que no que concerne a prática acadêmica ainda há muito que fazer para que todos os alunos, independente de sexo, religião, classe social, ou até mesmo deficiências físicas ou psíquicas tenham seus direitos executados na prática. A falta de professores especializados, escolas sem ambientes adaptados, o uso de materiais didáticos inadequados, a falta de aparelhos tecnológicos que facilitem o aprendizado como computadores adaptados, máquinas de escrever em braile, são exemplos do mínimo necessário que precisa ser feito para que o aluno com deficiência visual se sinta realmente inserido no contexto escolar de forma ativa e independente. Dessa forma, percebemos que o sistema educacional ainda se encontra muito defasado no que se refere à aprendizagem efetiva e igualitária dos alunos com deficiência, principalmente aqueles com deficiência visual. Partindo desse pressuposto, faz-se necessário questionarmos sobre que tipo de educação queremos para os nossos alunos, como o aprendizado da língua materna favorece a inclusão dos alunos com deficiência visual tanto no contexto escolar como no social? De que forma os aspectos culturais interferem na aprendizagem, e como podemos desenvolver o ensino da língua portuguesa de forma realmente inclusiva?

Na busca de possíveis respostas aos questionamentos feitos, esse estudo tem como objetivo geral compreender o papel da língua portuguesa como instrumento de expressão e como seu domínio possibilita o deficiente visual se desenvolver ativamente na sociedade no qual está inserido, assim como sua importância para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva e igualitária. Como objetivos específicos este estudo busca identificar as principais dificuldades que os docentes enfrentam nas salas de aula com relação ao desenvolvimento de um currículo capaz de atender as necessidades individuais e coletivas dos alunos, assim como refletir sobre como as diferentes metodologias favorecem o processo de inclusão do aluno com deficiência visual total ou parcial, além de identificar quais ferramentas favorecem a inclusão desses alunos nas atividades de leitura e escrita.

Atualmente, observa-se um avanço no que se refere ao modo de pensar e ver os alunos com necessidades educacionais especiais, no entanto a tentativa de romper com sistemas de práticas excludentes propiciaram um novo olhar sobre as políticas de inclusão com mais rigor, o que vem sendo debatido e exercitado em vários países, entre eles, o Brasil. Nesse sentido vem se reconhecendo a diversidade na sociedade, constituindo uma garantia de ingresso às oportunidades, sendo assim os alunos especiais têm o direito de se inserir no ensino regular, para isso, é preciso restaurar os valores e princípios do sistema escolar para que possamos ter uma educação democrática sem ignorar as diversidades e necessidades individuais dos alunos. Desta forma, é imprescindível que todos compreendam que não se resume apenas a inserção desses alunos no sistema educacional regular, como também a continuação do mesmo nele, é um direito adquirido pela constituição federal, no qual toda criança e adolescente tem o direito a serem educados cientificamente dentro do espaço escolar, espaço esse que atenda as necessidades educativas especiais que o mesmo venha a possuir.

Ultimamente, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e de ensino, com amplo respaldo de Leis Federais. A Declaração de Salamanca (1994) e o Plano de Ação para a Educação de Necessidades Especiais foi referido e adotado por mais de 300 participantes representado em 92 países e 25 organizações internacionais na Conferência Mundial sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na cidade de Salamanca,

na Espanha, em junho de 1994, com o patrocínio da Unesco e do Governo Espanhol. É o mais completo dos textos sobre inclusão na educação, onde seus parágrafos evidenciam que a educação inclusiva não se refere apenas aos deficientes, mas sim a todas as pessoas com necessidades educacionais especiais em caráter temporário ou permanente. Sendo assim, qualquer pessoa com necessidade educativa especial tem o direito de receber uma educação capaz de suprir as suas necessidades obtendo assim um aprendizado efetivo.

O que acontece em muitos países, assim como no Brasil, é que tal lei não é posta em prática como deveria. Em muitos lugares a lei de Salamanca serviu para que fossem criadas leis específicas com o intuito de desenvolver uma inclusão dos alunos com necessidades especiais tanto na escola como na sociedade em geral. As razões pela quais tais direitos ainda não saíram do papel em alguns países, pode-se dar pelo fato do pouquíssimo investimento nessa área, recursos cada vez mais reduzidos e que não são suficientes para atender a demanda com relação à adaptação estrutural das escolas, como adequação do material didático, formação e capacitação adequada para os professores e assistentes que trabalham diretamente com alunos com necessidades especiais, ou até mesmo recursos didáticos eletrônicos que facilitem o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos.

As concepções de inclusão social, necessidades especiais e educação inclusiva vêm mudando, assumindo uma nova roupagem; a inclusão social deixa de ser somente a inclusão de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais na escola regular de ensino, para assumir um papel mais incisivo, e passa a ser uma preocupação de escolas, pais, alunos, empresas e governos que fazem parte da sociedade. E desse modo, é também uma responsabilidade social vivenciada e enfrentada por e para todos.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender como ocorre o processo de inclusão social de alunos com deficiência, especificamente aqueles com deficiência visual, principalmente no que se refere a aquisição da aprendizagem da língua materna, nesse caso a Língua Portuguesa.

O problema que despertou a efetiva pesquisa e para qual se voltaram às questões abordadas neste trabalho é: até que ponto a deficiência visual afeta a comunicação no que tange a aprendizagem de língua materna, para alunos com essa deficiência, e como se processaria a inclusão desses discentes, como delinear

o ensino de Língua portuguesa para deficientes visuais numa perspectiva de inclusão social.

Justifica-se este estudo como necessário, visto que, na sociedade em que vivemos, é observado inúmeras transformações no que se refere à inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Várias adaptações têm sido feitas no intuito de promover a inclusão destes, fato este, que antes era completamente desconsiderado, mas que hoje já começa a mostrar o direito desse aluno ao convívio na sociedade. Esse processo de inclusão, na perspectiva da aprendizagem da Língua Portuguesa para o aluno deficiente visual, é o eixo desse trabalho.

Para tanto, este trabalho inicialmente foi desenvolvido a partir de uma análise bibliografia, em seguida de pesquisa de campo e teve como sujeitos professores do município de Conceição do Coité. Para alcançar os objetivos esperados, foram realizadas as seguintes etapas de pesquisa: identificação da instituição onde foi realizada a pesquisa, levantamento dos dados e análise dos resultados. Trata-se de uma abordagem qualitativa, utilizando-se de instrumentos como entrevista semiestruturada e questionário envolvendo dois professores. Foram utilizados com bases teóricas o amparo de grandes autores para cumprimento desse trabalho, como, Bautista, Amiralian, Mantoan, Kirk, Vygotsky et al, que apoiado nos estudos dos mesmos, buscou se uma melhor compreensão dos temas abordados.

A presente monografia está organizada em três (III) capítulos, ao longo dos quais foi discutida a temática em questão. No primeiro capítulo, denominado “Conceitualização de Educação Inclusiva ou Especial”, foi discutido a definição de inclusão, a Lei que garante o atendimento educacional especializado gratuito a todos os alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. Também foi abordado como se deu a trajetória da educação inclusiva no contexto social brasileiro.

No segundo capítulo intitulado “A deficiência visual e o ensino de Língua Portuguesa: construindo cidadãos letrados” reflete sobre as mudanças ocorridas em torno da concepção da deficiência visual, e de que forma o ensino da língua portuguesa propicia uma autonomia ao deficiente visual em diferentes contextos.

No terceiro e último capítulo, foi enfatizado sobre a metodologia adotada, o tipo de pesquisa, os sujeitos e as formas de coleta das informações necessárias para a obtenção dos dados que nortearam nossa discussão neste estudo. Também foi analisado os dados obtidos na pesquisa, tecendo comentários acerca do que foi

exposto pelos professores participantes de tal projeto de pesquisa para, assim, compreendermos de que forma o ensino da língua portuguesa acontece dentro do contexto escolar, e o que a escola está fazendo para que esses alunos se desenvolvam adequadamente no mundo da leitura e escrita.

Buscou-se trabalhar este tema, pelo fato de serem desafiadores os estudos sobre o deficiente visual no que concerne ao estudo de língua portuguesa. A ideia de ensino de língua portuguesa para deficientes visuais ainda apresenta um número pequeno de trabalhos no Brasil, em face da demanda, mesmo não sendo um tema ainda novo no país. Nesse sentido, a inclusão deverá ser trabalhada em todos os âmbitos para que assim possa ser efetivada a sua realização, como afirma Isabel Parolin,

Inclusão é um tema controverso e complexo, pois nos remete ao direito à educação e ao exercício da cidadania, à justiça social e, ao mesmo tempo, à formação de professores, a políticas públicas, à filosofia das escolas, quer sejam públicas ou particulares. (PAROLIN, Revista aprendizagem, nº8, 2008).

Ao final do estudo, mostramos algumas considerações a respeito das análises feitas dos dados obtidos, destacando seus resultados, na intenção de colaborarmos para uma discussão mais ampla, no contexto escolar, sobre o uso de língua portuguesa no ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual. Consideramos também, que estes precisam constituir-se como sujeitos mais independentes, ativos, críticos e aptos para se comunicarem em qualquer situação, visto que são capazes de construir o seu próprio conhecimento, bem como de participarem com autonomia no meio social em que vivem.

# CAPÍTULO I

## 2. Fundamentação teórica

### 2.1 Conceito da Educação Inclusiva

A educação inclusiva ou especial é uma modalidade educativa que implica a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reformulação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade. É uma abordagem, democrática humanística, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar – professores, diretores, secretários, serviços gerais –, assim como a família dos alunos participam ativamente dessa ideia. De acordo com Bautista,

“o termo Educação Especial tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que desenrolaria paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição segregada para uma unidade ou centro específico”. (BAUTISTA, 1997: 9)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 (Brasil, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Educação Inclusiva significa provisão de oportunidades equitativas a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências severas, para que eles recebam serviços eficazes, com os necessários serviços suplementares de auxílios e apoios, em classes adequadas à idade, em escolas da vizinhança, a fim de prepara-los para uma vida produtiva com os membros plenos da sociedade (Centro Nacional de Reestruturação e Inclusão Educacional, 1994 apud Sasaki, 1999).

Segundo a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a inclusão é um desafio para o sistema educacional, estabelecendo que o direito à educação seja para todos, como podemos observar a seguir,

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Salamanca, 1994, p.14).

A Declaração de Salamanca protege a ideia de que todos os estudantes têm o direito a frequentar o ensino regular, através de um ensino que atenda as suas necessidades individuais. Não basta apenas inserir esses alunos no ensino regular, é preciso muito mais que isso. É fundamental que eles possam estar integrados, que a deficiência seja apenas um detalhe e não um empecilho. Para que a inclusão ocorra de fato, é essencial que a escola tenha condições de oferecer um ensino adaptado a todos os alunos e que educadores, gestores, comunidade escolar e também a família desenvolvam um trabalho cooperativo visando o aprendizado efetivo dos alunos. É preciso repensar os métodos pedagógicos, adaptações físicas e formação dos professores, assim como o papel da família nesse processo, já que o aluno passa uma boa parte da sua vida dentro do seu contexto familiar e é da interação com a família e com a sociedade que os rodeiam que eles recebem os seus primeiros ensinamentos. O ato de inclusão, não significa simplesmente matricular as crianças com deficiência no ensino regular, nesse caso ocorre apenas a integração ao invés da inclusão propriamente dita. Integra-se o aluno no ensino regular, fazendo com que o mesmo esteja dentro da sala de aula, porém este não está realmente incluído dentro desse contexto. Inclusão vai muito além de apenas integrar, colocá-lo na sala de aula regular, inclusão significa que há um trabalho coletivo entre professores, coordenadores pedagógicos, psicopedagogos, assistentes, família, profissionais da saúde como psicólogos, e demais profissionais que propiciem a esses alunos serem realmente inclusos e que o professor e a escola possam ter o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Tomando como base os postulados pedagógico-psicológico vygotskyano, não há diferença entre crianças, independente de apresentarem deficiência ou não. A

distinção entre elas vai se constituir no modo como se desenvolvem. Assim, no que tange a deficiência visual, Vygotsky (1989) observa que “a cegueira é um estado normal e não patogênico para a criança cega, e é sentido por ela só de modo imediato, secundário, como resultado de sua experiência social refletida sobre si mesma”. Um exemplo disso é no caso de colocarmos um deficiente visual dentro de uma sala escura juntamente com uma pessoa sem nenhum tipo de problema visual. Nesse contexto cabe nos questionar sobre quem seria o deficiente? No momento em que o aluno com deficiência visual parcial ou total é inserido dentro de um ambiente adaptado a necessidade individual dele, essa deficiência passa a não mais a interferir drasticamente na sua aprendizagem.

Estudos vêm mostrando que a educação e o ensino de crianças com necessidades educativas especiais, como o deficiente visual, consistem, segundo formula Isa Gonçalves (2004) “em familiarizar esta criança utilizando a linguagem associada à experiência social dos que vêem”, tornando-se necessário adaptá-la ao trabalho e à vida social para que assim tenha acesso ao conhecimento, compreensão das impressões visuais e experiência espacial, sendo necessária a sua real inclusão no meio social e não o isolamento dessa criança simplesmente pelo fato de ter deficiência visual.

Para Amiralian 1992 (Apud Isa Gonçalves, 2004), a linguagem além de exercer a função de verbalizar razão e emoção estimula especificamente na criança com cegueira, a substituir com palavras as coisas que não vê:

Para os cegos, a linguagem e a fala além de servirem para estas funções são usadas também para outros fins. A falta de visão estimula a criança cega a usar as palavras como substitutas de coisas que não vê. Ela descobre usos para a fala em diferentes atividades: para se orientar, para catalogar características que diferenciam as pessoas, para descobrir alguma marca pela qual o objeto possa ser reconhecido. (AMIRALIAN, 1992, p.24 apud Isa Gonçalves, 2004, p.47).

Vale lembrar que o termo “cego” tem sido substituído por deficiente visual, déficit de visão, já que mesmo não podemos ver apenas com os olhos, podemos “ver” através da nossa imaginação, do tato, do sentir. Assim o deficiente visual interage com o mundo ao seu redor, através dos sons que escuta, através do

contato físico, sua percepção de mundo se cria, e conseqüentemente desenvolve-se dentro da sociedade.

Geralmente, o termo cego não significa apenas possuir uma deficiência visual. Muitas vezes, uma pessoa com nenhuma problema de visão é referido como sendo totalmente cego (Davis, P. 2003).

Tendo em vista que crianças com déficit visual (total ou reduzida) desenvolvem outros sentidos, como o tátil, o olfativo e o sonoro, é que pesquisadores buscaram metodologias adequadas que facilitassem o aprendizado dos alunos com deficiência visual, valendo-se da otimização e da valorização do uso desses outros sentidos.

Para Mantoan (2006), a obrigatoriedade do ensino de Língua portuguesa procura se atingir e qualificar a todos os educando, buscando metodologias de ensino que venham ao encontro de pessoas que necessariamente precisam de atendimento diferenciado. É dessa forma que se buscam melhorias para o ensino de língua materna e para a inclusão da mesma no ensino do deficiente visual, para que, ao menos, esses alunos possam ter um diferencial em sua educação. O professor especializado em educação especial é aquele que amplia capacidades para identificar as necessidades educacionais especiais, define e programa respostas educacionais a essas necessidades, amparar o professor da classe comum, agir nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de acomodação curricular e práticas pedagógicas alternadas.

Assim, muitos professores não se sentem capacitados para trabalhar com as diferenças e agitação de pais de alunos que não aceitam a inclusão, pois acreditam que com ela a qualidade do ensino tende a diminuir. Mantoan (2006) assegura, que:

[...] a inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens de serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular (MANTOAN, 2006, p. 16).

É necessária uma educação plural, democrática com princípios e valores. Sobre isso Mantoan (2006) nos diz que a inclusão acende uma crise escolar que atinge a identidade de professores e dos alunos, colocando ali novos valores, novas atitudes diante do outro e do conhecimento. As propostas inclusivas devem estar

amparadas pelo respeito ao outro. Tendo como ponto de partida a aceitação das diferenças.

Nesse contexto é possível verificar alguns progressos nos princípios da inclusão nos últimos anos, no entanto Mantoan (2006) lembra que as escolas ainda precisam abandonar suas práticas excludentes que insistem em se manter e passem a reconhecer, finalmente, que as pessoas não são categorizáveis. Ela ainda ressalta que,

[...] estamos ressignificando o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. É a escola que tem que mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! Direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas. (MANTOAN, 2006, p. 8)

Nesse contexto o papel da escola é adaptar-se as necessidades dos alunos, reconhecendo as diferenças socioculturais existentes, e com isso propiciar um ensino que valorize tais diferenças e utilize-as como forma de enriquecer o aprendizado. Neste contexto, é que aparece a perspectiva de escola inclusiva, em que todos os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter suas necessidades atendidas. Lembrando que se analisarmos quem seriam esses alunos, chegaríamos à conclusão de que todo mundo aprende de maneira diferenciada e individualizada. Diante disso, a perspectiva de uma escola inclusiva é que se assinale uma política de escola para todos, não apenas em lei, mas com ações práticas que favoreçam essa inclusão de forma efetiva.

A inclusão como um meio de democratização da educação, permitindo a todos os estudantes o direito de aprender. Uma escola para todos, que reconhece a pluralidade das diferenças individuais e utilizar estas diferenças positivamente como fonte de aprendizagem em sala de aula. A inclusão também pode ser vista como uma base para seguir em frente num ambiente inclusivo. Para que uma escola seja realmente inclusiva, é necessário que ocorra um ensino colaborativo, professor e educador especial trabalhando juntos, criando, discutindo e planejando um currículo individual relacionado com o projeto curricular de turma, adaptando-o às necessidades educativas individuais dos alunos. Uma escola onde a organização da

classe é flexível, permitindo a circulação de estudantes em busca de novas informações. Uma escola inclusiva que está aberta a atividades dentro e fora da sala de aula, através de um ensino contextualizado pela participação mediada pelo professor e pelo assistente com formação em educação especial. Uma escola que cuida de seus alunos com amor, carinho, aceitação e reconhecimento, que ouve a opinião de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e que proporcione à criança uma aprendizagem eficaz capaz de fazê-lo relacionar-se com um mundo físico e social no qual está inserido.

## **2.2 Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**

Historicamente, a escola caracterizou-se com uma visão de educação que delimitava a escolarização como privilégio de alguns grupos, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais que reproduziam a ordem social. A partir do processo de democratização escolar, tornou-se evidente o paradoxo entre inclusão X exclusão quando se tentou tornar universal o acesso ao ensino, porém, a exclusão dos indivíduos e grupos considerados fora dos padrões da escola continuou a ocorrer, apresentando assim a continuidade do fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania, decorre uma identificação dos processos de regulação das desigualdades. O modelo tradicional de educação escolar incluía os processos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas.

E ao reconhecer as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino e a necessidade de superá-las, é que a educação inclusiva passa a assumir espaço no debate a respeito da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da exclusão social, porém nem sempre o discurso de superação da exclusão social mostra-se real na prática, como apontam Ferreira e Guimarães,

A tentativa de rompimento das tradicionais amarras teórico-metodológicas possibilita um olhar e uma abordagem mais próxima das reais necessidades do indivíduo, na sociedade contemporânea. Como resultado, observaram-se aspectos bem

diferentes e contraditórios, se comparados ao tipo de discurso apresentado por aqueles que teorizam sobre a deficiência ou trabalham, direta ou indiretamente, com pessoas com algum tipo de comprometimento físico, sensorial ou mental. (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p.14)

Após os referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, as escolas e classes especiais passam a ser repensadas, implicando assim em mudanças estrutural e cultural nestas escolas para que todos possam ter suas especificidades atendidas. Sendo assim, a educação inclusiva passa a constituir um modelo educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, no qual combina igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de imparcialidade ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

O movimento da inclusão de crianças com deficiência no ensino regular tem sido impulsionado após a reforma geral da educação, visando à reestruturação da escola para todos os alunos. Voltado para esta necessidade, o documento elaborado pelo Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial* que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando à construção de políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Inicia-se então, o movimento mundial pela educação inclusiva que só é possível através de uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, segundo afirma Mantoan,

[...] a inclusão provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno (MANTOAN, apud MITTLER, 2003, p.10).

Ainda com Mantoan (1998, apud FERREIRA e GUIMARÃES), as escolas inclusivas propõem um modo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturada em função dessas necessidades. Desse modo, a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam

dificuldades na escola, mas apoiam a todos – professores, alunos, pessoal administrativo – para que juntos obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Com isso, costumam-se conceituar a educação especial com o objetivo geral de dar assistência as crianças especiais, e prepará-las para a vida, integrando-as, tanto quanto possível, na comunidade, a fim de que se tornem indivíduos úteis e felizes para que assim possam se sentir realmente incluídos na sociedade a que pertencem. (MACHADO, 1969, p. 9)

É nessa perspectiva que as políticas e práticas mundiais estão movendo-se em direção a inclusão (DANIELS e GARNER, 1999 Apud MITTLER, 2003). E toda essa evolução só se tornou possível através dos modelos educacionais encontrados dentro e fora do Brasil. Atualmente já se observa algumas mudanças no modo de pensar a respeito das necessidades educacionais de alunos, já que a tentativa de romper com sistemas de práticas excludentes propiciou a implantação das políticas de inclusão, as quais vêm sendo debatida e exercitada em vários países.

Nesse sentido é que a educação inclusiva deve acompanhar esse novo universo de aprendizado, uma vez que os indivíduos aprendem cada vez mais em contato com o outro. Ou seja, é necessária a participação de todos para que a inclusão educacional seja efetivada:

Uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras devem incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam. (PAULON, 2007, p. 8)

Assim faz-se necessário, que profissionais sejam capacitados para lidar com esses alunos considerados especiais. Já que as barreiras existentes na educação ainda são muitas e a perspectiva de mudanças é intensa. Nesse sentido, busca-se uma mudança na educação em condições viáveis, como afirmam Ferreira e Guimarães,

“É preciso deixar de pensar a educação numa perspectiva simplista e reducionista, para compreendê-la sob uma ótica em que o acesso e a permanência na instituição escolar façam-se em condições viáveis e satisfatórias para a educação e formação de TODO e qualquer aluno, constituindo um direito espontâneo e natural, uma

responsabilidade social e política do Estado e de cada cidadão.” (FERREIRA e GUIMARÃES, p. 15).

Portanto, o processo de inclusão na perspectiva da educação inclusiva deve ser intenso e contínuo, ou seja, as instituições de ensino deverão buscar alternativas para a permanência de seus alunos na escola, para que estes se sintam no direito de frequentar e participar ativamente no seu processo de formação.

A inclusão deve ser a preparação para a aprendizagem da vida. Caso a inclusão exista apenas no ambiente escolar, não vai funcionar satisfatoriamente. Precisamos mudar a cultura dentro das escolas e temos que mudar também a sociedade.

Consideramos a inclusão como um objetivo de aumentar a participação da criança de forma social e educacional em sala de aula, na escola e, mais geralmente na sociedade. Portanto, ver a inclusão da criança na escola, não só referente a sua participação durante a aula, mas também a sua chance de desenvolver as competências necessárias para viver de forma independente (Davis, 2003).

Portanto, como foi mencionada acima a inclusão das crianças com deficiência visual na escola regular é o objetivo central para a sociedade e para atingir este objetivo se torna fundamental o papel do professor. Ensinar os alunos com deficiência visual significa proporcionar-lhes os recursos e materiais necessários que precisam para se tornarem membros bem sucedidos na sociedade no qual estão inseridos.

### **2.3 Trajetória da Educação Inclusiva no contexto social brasileiro**

Buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional de pessoas com deficiência, constata-se que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica.

Considerando que, de modo geral, as situações desconhecidas causam estranhamento, a falta de conhecimento sobre as deficiências também contribuiu para que as pessoas com deficiências, por “serem diferentes”, fossem marginalizadas e ignoradas. A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a

ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, as pessoas com deficiências ou imperfeições, eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 1999).

A partir do momento em que se iniciaram as discussões e ampliaram as necessidades ao atendimento às pessoas com deficiências, é que teve início no Brasil, o atendimento a essas pessoas, iniciando assim, na época do Império, a criação de duas instituições: o Impérial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), especializado no atendimento as pessoas com deficiência mental. Em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. E o atendimento educacional as pessoas com deficiência passa a ser efetivamente fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em 1961.

Algumas leis e decretos já têm sido elaborados no Brasil, em relação às pessoas com necessidades especiais, não só de âmbito federal como também nos estados. Citaremos aqui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (20/12/1961), que no artigo 88 diz: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (MACHADO, 1969).

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3, inciso IV). E define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art.208). Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n 8.069\90, no artigo 55 reforça ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Nessa perspectiva, observa-se que a legislação é fundamentada no princípio de igualdade que é assegurada pela mesma Constituição Federal do Brasil de 1988 em seu artigo 5, em que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no País, a

individualidade do direito a vida, a liberdade, a segurança e a propriedade”. (Brasil, 1988). Porém, para que a igualdade seja efetivada, torna-se necessário o atendimento igual a todos, ou seja, as pessoas são distintas, com necessidades diversas e o cumprimento da lei exige a garantia do atendimento as peculiaridades dos indivíduos, de forma que todos possam usufruir das oportunidades existentes. Dessa forma, a ideia de inclusão social fundamenta-se numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade, o que significa uma garantia do acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades do indivíduo ou grupo social (ARANHA, 2001).

As Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Brasil foram influenciadas a partir das discussões e questionamentos acerca da exclusão, efetivadas nos documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Esta por sua vez, foi muito importante para que se iniciassem os movimentos em defesa das crianças excluídas.

[...] A Conferência de Salamanca, em 1994, marcou um ponto decisivo quando fez com que os governos lembrassem que deveriam incluir as crianças com dificuldades e com deficiência em seus planos nacionais a fim de ampliar o número de crianças que têm acesso a aprendizagem escolar [...] (MITTLER, 2003, p. 230).

A legislação atualmente vigente e os documentos oficiais fazem menção explícita à Declaração de Salamanca, a qual reafirma o direito de todas as pessoas à educação, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e recorda as diversas declarações das Nações Unidas, que culminaram nas Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, nas quais os estados são instados a garantir que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educativo (BRASIL, 1994).

A LDB 9.394/96, por sua vez, destinou um capítulo a Educação Especial, em que assegura a inclusão, e ao mesmo tempo em que afirma que a oferta de educação especial é dever do Estado e deve ter início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Em seu capítulo V artigo 58, define:

Entende-se por a educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de

necessidades especiais [...] A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos [...] (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a própria legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente em classes comuns das escolas. A preocupação atual é se a efetivação dessas leis é postas em prática na atual rede de ensino.

Hoje o Ministério da Educação desenvolveu a Política de Educação Inclusiva, com a proposta de transformar o Ensino Regular e a Educação Especial e, para isso, foram implementadas diretrizes e ações que reorganizam os serviços de atendimento educacional especializado que é oferecido aos alunos com deficiência, visando complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular. Práticas como estas são positivas no sentido de facilitar o acesso desses alunos ao ensino.

Apesar de a inclusão ser um tema complexo, ela deverá ser trabalhada em todos os âmbitos visando à ampliação do direito a educação e a vida. Como afirma Parolin:

[...] a inclusão é um tema controverso, pois nos remete ao direito a educação e ao exercício da cidadania, a justiça social e, ao mesmo tempo, a formação de professores, a políticas públicas, a filosofia das escolas, quer sejam públicas ou particulares [...] (PAROLIN, 2008, p. 59).

Nesse sentido, muitas das iniciativas voltadas à inclusão só serão possíveis através do apoio dos pais, escolas, comunidade e dos esforços governamentais, que juntos, buscarão lutar por melhorias e alternativas no ensino-aprendizagem dos excluídos. Assim, precisam ser criadas condições que proporcionem ao sistema educativo dar respostas à diversidade de situações, respeitando as diferenças individuais. Por conseguinte, as escolas inclusivas devem responder e reconhecer às diversas necessidades de seus alunos, adaptando as maneiras e ritmos de aprendizagem, garantindo assim, uma educação de qualidade a todos por meio de métodos adequados, estratégias de ensino, o uso de recursos e parceria com a sociedade em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, incluindo as escolas públicas e privadas.

Vale salientar que se faz necessário desenvolver um pensamento crítico sobre que tipo de educação está sendo oferecido aos nossos alunos com necessidades educativas especiais. O que se percebe na prática é uma educação no qual se rotula ser inclusiva pelo fato do aluno com necessidades especiais ter o direito de estar frequentando a sala de aula regular, sem que suas reais necessidades sejam atendidas de forma eficaz. Muitas vezes esses alunos não recebem um ensino adaptado, fazendo com que sua limitação não interfira no seu aprendizado. Dessa forma, segregam-se grupos em níveis variados nas salas, ao invés de propiciar a todos, independente da sua deficiência ou necessidade especial, o direito de aprender de forma igualitária e eficaz.

## CAPÍTULO II

### 3. A deficiência visual e o ensino da Língua Portuguesa: construindo cidadãos letrados

#### 3.1. A Deficiência Visual

O termo deficiência ainda inquieta o imaginário de muitas pessoas, dentre elas: pais, alunos e professores, os quais revelam a dicotomia presente em nossa cultura, entre perfeição/imperfeição, deficiência/eficiência, normalidade/anormalidade. Tais conceitos despertam sentimentos como medo, tensão, ansiedade e insegurança tanto ao deficiente como a sua família. Muitas vezes algumas pessoas demonstram piedade e indiferença para com as pessoas com algum tipo de deficiência física ou mental, acarretando assim, em sentimentos ou até mesmo atitudes negativas, conscientes ou inconscientes, de rejeição, negação, fuga ou superproteção por parte da família.

Lownfeld (1964) faz uma reflexão sobre a importância de um ambiente adaptado que favoreça ao deficiente visual superar suas limitações, como por exemplo, se locomover de forma independente dentro do meio ambiente em que vivem. Ao ser inserido dentro de um contexto no qual atende suas necessidades básicas de locomoção e acessibilidade, o deficiente visual poderá criar certa independência e sua deficiência não o impedirá de ter uma vida considerada “normal”.

O termo Deficiência Visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias. Essa diminuição visual pode ser leve, moderada, severa, profunda (que compõem o grupo de visão subnormal ou baixa visão) e/ou ausência total da resposta visual (cegueira) (MASINI, 2009).

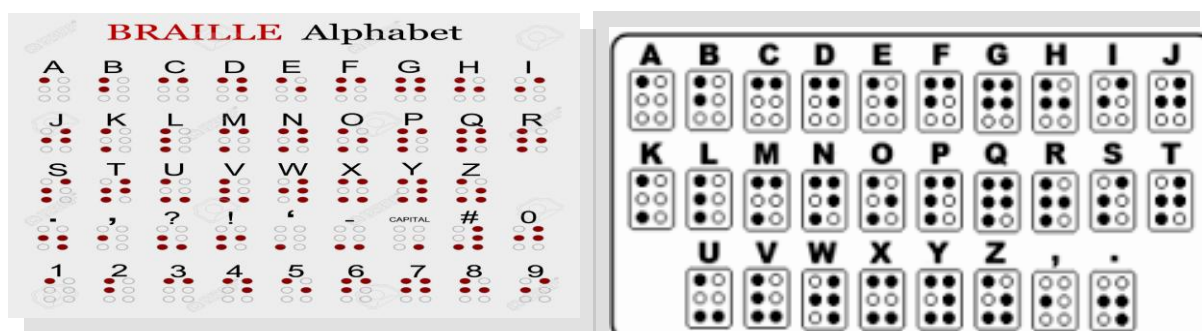
Mendonça, *et al*, (2002), considera que:

“a visão, confere-nos uma imagem integrada do mundo. Sem esta fonte de informação os conceitos são construídos de forma parcelar, baseados em informações provenientes dos restantes sentidos e em

descrições verbais, muitas vezes subjectivas e imprecisas, comprometendo o desenvolvimento conceptual e linguístico”. (MENDONÇA, 2002, p.17)

Sendo assim, a definição educacional caracteriza como cegas às crianças que não possuem visão suficiente para aprender a ler em tintas, e necessitam, portanto utilizar outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e sinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, o acesso à leitura e a escrita para essas crianças dar-se-á preferencialmente pelo sistema Braille.

Esse sistema é um código universal de leitura tátil e de escrita, usado por pessoas com deficiência visual, criado na França por Louis Braille, um jovem cego. Através desse invento, o ano de 1825 ficou conhecido como o marco dessa importante conquista para a educação e a integração das pessoas com deficiência visual na sociedade (ARANHA, 2005). Porém, antes desse invento histórico, registraram-se inúmeras tentativas no sentido de encontrar um meio que proporcionasse às pessoas com deficiência visual condições de ler e escrever. No ano de 1878, num congresso internacional realizado em Paris, estabeleceu-se que o sistema Braille deveria ser adotado de forma padronizada por todos os países. A partir daí, as pessoas com deficiência visual passaram a se considerar mais independentes. Martin e Bueno (1997), afirmam que o sistema Braille se apresenta baseado na combinação de seis pontos em relevo, presentes em células de três pontos na vertical e dois pontos na horizontal.



“As 64 combinações possíveis que geram os seis pontos, incluindo a célula sem pontos e a célula com os seis pontos (signo gerador), permitiram a Luis Braille, seu inventor, representar letras, vogais acentuadas, sinais de pontuação, sinais próprios sistema, números” (Martín e Bueno, 1997: 333)

De acordo com Amiralian (2002), aceitar o deficiente visual significa acolher a pessoa como ela é, ou seja, sem o desejo de transformá-la ou modificá-la para que ela se encaixe nos padrões estabelecidos pela sociedade. Por isso, entende-se que o deficiente visual é uma pessoa como outra qualquer, logo, deve ser aceita e respeitada com suas diferenças, potencialidades e limitações.

Atualmente, ao se tentar superar a expressão do modelo que se tem sobre a compreensão das práticas as quais se relacionam a educação especial, considera-se relevante avaliar as suas reais necessidades especiais educacionais. Contudo, essa avaliação remete a necessidade de mudar o foco, ou seja, deixar de enfatizar o diagnóstico da deficiência e passar a viabilizar as necessidades da aprendizagem. Dessa maneira, segundo o Parecer CNE/CEB n. 17/2001,

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001).

Vale ressaltar, que a aprendizagem do deficiente visual produz-se por meio de um processo particular em que o sistema Braille e a linguagem têm papel primordial. Isso significa que devemos considerar que o deficiente visual desenvolve uma imagem da realidade que difere daquela do sujeito vidente. A “nova abordagem” das necessidades educacionais tem como intuito superar o trabalho pedagógico tradicional, sendo assim, capaz de ultrapassar os limites existentes no ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência, através do trabalho voltado a inclusão dos mesmos, havendo, uma ampliação da educação especial.

De acordo com o IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) o ato educacional americano referente aos indivíduos com deficiência no qual se refere à inserção dos alunos com deficiência em escolas regulares, define deficiência visual como uma deficiência na visão de que, mesmo com a correção, afeta negativamente o desempenho educacional de uma criança. O termo inclui tanto a visão parcial e quanto total (IDEA; §300.8 (c) (13)).

A definição legal da deficiência visual define um padrão físico de visão menos que 20/2000, o que significa que não se pode ver após a correção em 20 pés o que a pessoa típica vê a 200 pés. Uma pessoa com baixa visão teria, após a correção, 20/70 a 20/200 visão (Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2012: 327).

De acordo com Freberg (2006) visão, ou a interpretação visual, é uma função do cérebro, experiência e adequação do órgão sensorial que recebe estímulos do mundo exterior: o olho. Duas pessoas com órgãos dos sentidos que funcionem bem podem interpretar uma experiência visual diferente, dependendo da sua formação e experiência (Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2012: 328).

Conforme relatado pela Classificação Internacional de Doenças ICD-10 (ICD, 2006), existem quatro níveis da função visual: visão Normal, deficiência visual moderada, grave deficiência visual e cegueira (WHO, 2014). A deficiência visual moderada combinado com grave deficiência visual são agrupadas sob o termo "baixa visão". Assim, a baixa visão e cegueira representam a deficiência visual.

Atualmente, existem programas de preparação de professores, orientação e mobilidade voltados para preparar os profissionais para trabalhar com crianças com deficiência visual (Goodrich & Sowell, 1996, em Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow de 2012).

Antes da implementação do estatuto americano para pessoas com deficiência (IDEA), as crianças com deficiências múltiplas que também incluíam deficiências visuais tinham o seu ingresso em escolas regulares recusado, sendo encaminhadas para estudarem em escolas especiais, as vezes ignorando os problemas visuais e colocando em classes mistas, com alunos com diferentes tipos de deficiência ( Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2012). Como Hatlen (1998) indicou, hoje não é mais possível para os educadores de crianças com deficiência visual ignorarem ou excluam tais alunos pois existem diversas leis que garante o ingresso e permanência deles na escola regular (Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2012).

### **3.2 Causas e características da deficiência visual**

As causas da deficiência visual podem ser congênitas ou adquiridas (Bozzini (et al. 1991); Nabeiro,1992; Cavalcante, 1995; Cidade e Freitas, 2002; Craft e

Lieberman, 2004; e Munster e Almeida, 2005), algumas podem resultar na deficiência visual, direta ou indiretamente, outras não necessariamente. Há muitos fatores que podem causar sérias deficiências visuais, dentre eles fatores hereditários, doenças infecciosas, câncer, ferimentos, o nascimento prematuro e algumas condições ambientais (Kirk, 2012). A deficiência visual é causada pela ampla gama de condições, os quais resultam de danos nas vias ópticas para o cérebro (atrofia óptica por exemplo) ou para o próprio córtex visual (McLinden, M. S. & McCall, 2002). A deficiência visual pode também ser frequentemente associada com o albinismo, ou seja, a ausência ou falta de pigmentação resultante da herança de genes recessivos (Kirk, 2012).

Crianças com deficiência visual tendem a se desenvolverem em velocidade mais lenta do que as crianças sem qualquer deficiência, devido a isso há uma série de formas alternativas que influenciam os padrões de desenvolvimento das crianças com deficiência visual, como por exemplo, o incentivo destinado a elas em assumir riscos razoáveis, no qual os pais aumentam as habilidades adaptativas de seus filhos. A interação de forma eficaz tem um grande impacto na sua visão de mundo, sua capacidade de tomar decisões e fazer escolhas, além do uso da função executiva em sua plenitude (Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2012).

A visão fornece uma fonte permanente de informação, assim as pessoas sem/ou com visão limitada tem que confiar em outras pessoas no sentido de adquirir informações que necessitam da visão para serem adquiridas. Algumas pessoas acreditam que há uma compensação sensorial quando a pessoa possui a deficiência visual, ou seja se um sentido é deficiente, outros sentidos são automaticamente reforçados, em parte devido à sua maior utilização. Embora isso possa ser verdade em alguns casos, pesquisas não mostram que a audiência ou sensibilidade do tato da criança com deficiência visual é superior ao das crianças com visão normal (Huebner, 2000 Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2012).

Crianças com deficiência visual pode não só ter acesso de forma limitada ao ambiente no qual está inserida, como também pode acontecer que os objetos presentes em seu ambiente limitado não são estimulantes o suficiente para motivá-los a explorá-los. Além disso, as crianças às vezes não apreciam os efeitos de suas ações em todos os objetos que foram manipulados (McLinden, M. & McCall S., 2002).

Em alguns casos, a mobilidade restrita e as limitações das experiências vividas pelo deficiente visual podem causar passividade e dependência. Estudos mostraram que crianças com deficiência visual podem passar mais tempo ao telefone, envolvido em atividades mais sedentárias, passando mais tempo sozinho, e assim sendo obrigados a ficarem em suas casas por sua incapacidade ou insegurança em viajar sozinhos, de forma independente (Sacks, Wolffe, & Tierney, de 1998, em Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2012). Assim percebemos a importância de um ensino libertador, que desenvolva no aluno com deficiência visual, através da leitura e escrita, uma maior autonomia e com isso possibilidades de interagir com o meio no qual ele está inserido.

#### **4. Estratégias educacionais para alunos com deficiência visual**

As crianças com deficiência visual podem, algumas vezes, ter menos compreensão de palavras que não estejam relacionadas com experiências concretas. Isso porque muitas vezes as palavras e seus significados podem estar associados a experiências não vivenciadas ou até mesmo a objetos observados anteriormente. Eles podem falar sobre uma bola de futebol, por exemplo, mas eles falam sobre isso sem uma compreensão completa do conceito caso nunca tenha jogado futebol um dia (Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2012). Por isso é de extrema importância o uso de objetos concretos associados com o que a criança está aprendendo para que a mesma possa compreender e interpretar de acordo com suas experiências e interação com o objeto.

Vale salientar que o deficiente visual precisa de ajuda adicional do professor ou possível assistente na sala de aula, sendo necessário assim que a escola tenha um especialista treinado, que poderá auxiliar o professor da turma. Bishop (2004) destaca várias maneiras no qual pode ajudar a melhorar o ambiente de aprendizagem da sala de aula para crianças com deficiência visual, como: disponibilizar tempo extra para o aluno com deficiência visual na realização das atividades, principalmente nas avaliativas; condições de iluminação do ambiente, especialmente relacionados à luz forte, no qual o professor evite posicionar-se próximo a janelas, pois isso obriga o aluno com deficiência visual a olhar para a fonte de luz, o que pode causar bastante desconforto para o aluno. O ato de descrever

também é importante, pois quando o professor verbaliza o que escreve no quadro, ou até mesmo o que está acontecendo ao redor, permite ao aluno uma maior compreensão e dessa forma evita que o mesmo se sinta excluído.

Lowenfeld (1973), um dos pioneiros na educação de crianças com deficiência visual, propôs três princípios gerais que são importantes para a adaptação e instrução para as necessidades educacionais de crianças com deficiência visual:

- Experiências concretas: através da observação tátil de objetos reais em ambientes naturais, para que os alunos com deficiência visual possam entender forma, tamanho, peso, dureza, textura e temperatura.



- Experiências visuais tendem a unificar o conhecimento: O professor do aluno com deficiência visual deve trazer o "todo" em perspectiva, enquanto ensinando o aluno, não só por dar aos estudantes experiências concretas, mas também pelas relações que explicam.
- Aprender fazendo: para aprender sobre o meio ambiente, estas crianças têm de ser motivados à explorar esse ambiente. Professor deve estimular a criança a fazer contato com brinquedos ou jogos que os motivem (Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2012).

Hatlen (2000) indica que deve haver um currículo de base alargada, que inclui as habilidades necessárias, especialmente por parte da criança com deficiência visual. O objetivo principal é fazer com que as crianças com deficiência visual se torne o mais independente possível (Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2012).

Planos Educativos Individuais para crianças com deficiência visual deve incluir uma variedade de objetivos, alguns com ênfase no uso eficaz do ambiente de aprendizagem, alguns em conteúdo instrucional, e algumas das habilidades que o aluno terá de executar de forma eficaz na sala de aula inclusiva. Como Sack (1998) afirma, um dos resultados da diversidade de crianças com deficiência visual é que o professor se torna um membro da equipe em vez de ensinar isoladamente (Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2012), assim o trabalho em equipe possibilita criar um ambiente de aprendizagem eficaz para as crianças com deficiência visual.

A tecnologia pode ser um grande equalizador para crianças com deficiências visuais e de seus professores. Há uma ampla gama de dispositivos de tecnologia assistida que ajuda crianças com deficiência visual trocar informações com pessoas com visão: teclado adaptado, dispositivo de comunicação aumentativa, Braille, Braille software de tradução, equipamento de escrita em Braille, gravadores portáteis, Scanner, ampliação de tela, leitor de tela, etc. (Hatlen de 2003, em Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2012: 357).

Exemplo de teclado adaptado:



Um dos fatores chaves para permitir que uma criança com deficiência visual participe plenamente na escola e na sala de aula são ambientes acolhedores, a ajuda mútua tanto do professor como dos demais colegas, um espaço livre de obstáculos que permita sua movimentação dentro da sala de aula.

Ensinar os alunos com necessidades especiais requer dos professores regulares habilidades para atender às necessidades individuais de cada aluno dentro da diversidade dos alunos em sua classe. No caso dos alunos com visão

reduzida, é aconselhável o uso de fundos pretos com letras brancas, tanto em livros como em telas de computador ou slides, pois o fundo branco dificulta a leitura.

Portanto, todas as crianças com deficiência visual têm necessidades educacionais exclusivas, necessitando um trabalho em equipe entre profissionais, pais e colegas, a fim de satisfazer as necessidades específicas, as crianças devem ter serviços especializados, de instrução e materiais adaptados, bem como equipamento e tecnologia especializada para que eles possam ter igualdade de acesso ao núcleo e currículos especializados, e que lhes permitam mais eficazmente competir com seus pares na escola e, finalmente, na sociedade.

#### **4.1 O ensino da Língua Portuguesa a deficientes visuais: limites e possibilidades**

Pensar no ensino de Língua Portuguesa dentro do contexto da educação especial se torna inevitável refletir sobre o sistema curricular escolar atual, currículo esse muitas vezes visto como excludente pautado apenas na transmissão do conteúdo com o professor sendo visto como único detentor do saber. Com isso surge-se a necessidade de se repensar sobre o papel do professor como educador dentro de um contexto multicultural composto por alunos com diferentes experiências, com “bagagens pessoais” diversificadas, e conseqüentemente com necessidades educativas variadas que requer a elaboração de um currículo flexível e inclusivo capaz de suprir tais necessidades educativas. Dessa forma, o currículo deve ser visto como um sistema integrado, flexível que precisa ser refletido e modificado de acordo com as necessidades que vão surgindo no decorrer do processo de aprendizagem, e não sendo, portanto, visto como algo estático, descontextualizado.

Vale ressaltar que não existe um currículo perfeito capaz de atender todas as necessidades individuais de todos os alunos, mas é possível desenvolver um currículo de qualidade que reconhece a capacidade dos alunos e os aspectos socioculturais, valorizando o seu conhecimento prévio, através da percepção do professor sobre as zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial tão citada por Vygotsky (1978) e através de um conteúdo contextualizado, métodos de ensino e sistema de avaliação que propicia um ambiente interativo no qual atenda às

necessidades dos alunos, resultando assim em uma aprendizagem satisfatória. É necessário que a escola seja autônoma e aberta a todos os estudantes sem distinção, com um currículo adaptado e flexível como já citado anteriormente, amplo, equilibrado, com os objetivos detalhados e precisos, incentivando a participação ativa de todos os estudantes (Frederickson e Cline, 2002).

Como estamos em um processo de aprendizagem constante, temos que aprender a aprender, repensar processos e métodos utilizados, olhando para a aprendizagem dentro do seu contexto social, cultural e histórico. Sendo os aspectos culturais de suma importância, principalmente no que se refere ao ensino da língua materna para alunos com deficiente visual, pois é através dela, da língua portuguesa, na sua forma tanto oral como escrita, através do sistema de braille, que os alunos com deficiência visual poderá viver ativamente na sociedade. Rogoff (2005) enfatiza que o ser humano é composto pelos aspectos sociais que o rodeia. A criança aprende em casa a linguagem oral e em alguns casos a escrita também dentro do seu contexto familiar, sendo a interação com o meio fundamental no processo de ensino/aprendizagem. Reconhecer essa bagagem que o aluno possui é fundamental para que o processo de aprendizagem da língua portuguesa se dê de forma eficiente. O professor precisa ser visto como um “andaime” (Rogoff, 2005), um suporte de base e apoio para os seus alunos, principalmente aqueles com deficiência visual, no qual o professor cria possibilidades para o aluno construir “andares” cada vez mais edificadas no saber. Para Wells & Claxton (2002) a aprendizagem só tem valor se for possível colocar em uso o que aprendemos. Por isso, é necessário integrar as experiências individuais na escola e fora da escola, trabalhando em conjunto para desenvolver um currículo de qualidade.

No que se refere à utilização de materiais e equipamentos especiais, Woolfolk (2008) ressalta que a utilização de materiais adaptados ajuda os alunos com deficiência visual, parcial ou completa, no desenvolvimento da aprendizagem dentro das salas de aulas regulares, tais como a utilização de livros com letras ampliadas e com boa impressão, software que converte material impresso em fala ou em Braille, organizadores pessoais no qual gravam e reproduzem falas, gravadores, calculadoras especiais, o ábaco, mapas tridimensionais, gráficos e modelos, dentre outros. O desenvolvimento de um currículo individualizado, elaborado de acordo com a zona de desenvolvimento atual do aluno (Vygotsky,

1978), adaptando a metodologia e materiais didáticos à sua necessidade individual favorece o aprendizado de forma significativa e igualitária.

Como mencionado anteriormente, o planejamento curricular é importante para que os professores de língua portuguesa possam desenvolver um processo de ensino-aprendizagem eficaz. No momento em que a escola atende as necessidades individuais dos alunos, através de um trabalho coletivo, com a ajuda de um educador especial na classe, com a construção de um currículo individualizado para os alunos com necessidades especiais baseado no currículo geral da classe e também no currículo nacional, propicia que as possíveis dificuldades que venham a surgir sejam analisadas e possuam possíveis soluções para que esses alunos com deficiência visual se sintam seguros e percebam que sua deficiência não os impedem de aprender. Quando estamos considerando o planejamento do currículo individualizado é importante saber a origem cultural dos alunos, assim como suas habilidades sociais e mentais, o ZDP (Vygotsky, 1978), interesses, capacidades, etc. como educadores, precisamos saber quais recursos possuímos no nosso ambiente de ensino-aprendizagem, repensar técnicas diferenciadas de avaliação para os alunos com necessidades especiais, os objetivos, conteúdos, métodos, etc.

O planejamento de um currículo individual precisa estar relacionado com o projeto curricular da turma, trabalhando o mesmo conteúdo de forma adaptada através da utilização de ferramentas tecnológicas, como computadores adaptados, áudios, livros, materiais de ensino prático, no qual a criança, por exemplo, que tem deficiência visual pode sentir com as mãos o que está sendo explicado.

Exemplo de livro em relevo para leitura através do tato.



Outro aspecto de suma importância citado por Woolfolk (2008) em seu livro Psicologia da Educação se refere a questão da organização na sala de aula pois os

alunos com problemas visuais precisam saber onde as coisas estão localizadas na sala. Dessa forma percebemos a importância de que haja uma organização contínua no qual as coisas são sempre colocadas no mesmo lugar. Ela ainda sugere que o professor deixe muito espaço livre na sala para que o aluno possa se locomover de forma livre e independente. Outra questão muito importante é a questão da segurança, sendo primordial a retirada de objetos que signifiquem obstáculos e perigo para o deficiente visual, como cestos de lixo em corredores e portas de armário abertos. É importante também que os colegas sejam os “olhos” desse deficiente visual, orientando e alertando-o nos momentos de possíveis necessidades.

O ensino da leitura e escrita para o aluno com deficiência visual requer muito incentivo por parte do professor, além do que é necessário que os alunos com deficiência visual aprendam técnicas que facilitam a leitura, desde o posicionamento das mãos, como o uso da mão esquerda para “marcar” qual linha está sendo lida, e a direita para seguir a leitura do texto em braille. Os livros didáticos precisam estar em braille, em audios, ou textos digitalizados, já que existem vários programas atualmente que fazem a leitura do texto digital, favorecendo assim um aprendizado mais amplo.

Frederickson e Cline (2009) apontaram que para um programa educacional ter sucesso é preciso levar em consideração todos os aspectos cognitivos que envolvem a criança assim como suas necessidades individuais em todas as dimensões do desenvolvimento.

## CAPÍTULO III

### 5. Procedimentos metodológicos

Para analisar, na prática, situações que expusemos teoricamente nos capítulos anteriores, propomos a realização de uma pesquisa de campo, que segundo MARCONE e LAKATOS é:

[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e nos registros de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. (2002, p.83)

Dessa forma, buscamos ter um contato mais próximo com as questões referentes à efetização da inclusão social de alunos com deficiência visual, para assim encontrarmos as respostas para o nosso problema de forma mais direta, com os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, professor e aluno. Assim, realizamos uma pesquisa qualitativa, já que esta tem como alicerce interpretar e descrever os fenômenos, atribuindo sentido à relação entre o sujeito e a realidade, não podendo, dessa forma, ser quantificada, como nos fala Goldenberg:

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. (2003, p. 53).

Esta pesquisa nos possibilitou compreender melhor o problema buscado, permitindo, assim, diversas e novas interpretações sobre a relação existente entre o que diz a teoria e a efetivação na prática.

## **5.1 Etapas e instrumentos de pesquisa**

Após a escolha e delimitação do tema, intitulado “Ensino da Língua Portuguesa: uma ferramenta de inclusão social para o deficiente visual”, o primeiro passo foi selecionar o material bibliográfico fazendo leituras e fichamentos. Em seguida, iniciou-se com a elaboração dos instrumentos a serem utilizados na pesquisa.

Os instrumentos dessa pesquisa se deu através de entrevista semi-estruturada e questionário. A entrevista “consiste no diálogo com o objetivo de colher, de determinada fonte, de determinada pessoa ou informante, dados relevantes para a pesquisa em andamento” (RUIZ, 1996, p. 51). E o questionário é definido por Ruiz como “[...] um elenco de questões cuidadosamente elaboradas aplicadas aos sujeitos”.

Foi escolhido entrevista e questionário por compreender que estes se constituem em instrumentos muito úteis em investigações relacionadas às ciências sociais, visto que podemos buscar as informações de maneira direta aos sujeitos ligados ao problema. Para as entrevistas, foram elaboradas sete questões que foram respondidas, pelos professores.

## **5.2. O *locus* e os sujeitos da pesquisa**

O desenvolvimento da pesquisa se deu em um centro de médio porte, situada na zona urbana da cidade de Conceição do Coité. Esse centro trabalha exclusivamente com alunos de deficiências variadas, o mesmo funciona de segunda a sexta feiras.

A escola possui um espaço reservado para o auxílio e apoio aos alunos com deficiência visual, além de notebooks, possibilitando, dessa forma, que esses alunos se insiram num espaço diferenciado e digital.

A pesquisa ocorreu com a participação de dois professores do ensino fundamental I, que auxiliam os alunos no decorrer das atividades, com o objetivo de verificar como estas veem o ensino e o processo de inclusão desses alunos com deficiência visual.

### 5.3. Situações coletadas no cotidiano da pesquisa

No mês de março de 2016, foi aplicado um questionário a dois docentes que tem um papel importante na temática em questão, onde os mesmos são pedagogos por formação.

Após a realização da pesquisa, através da qual foram coletadas informações bastante significativas, iniciamos a análise dos dados, observando as respostas dos alunos e professores, nas seguintes categorias: 1. Dificuldades enfrentadas pelos docentes em sua prática. 2. Identificar métodos e ferramentas que favorecem a inclusão dos alunos com deficiência visual. Ao analisarmos os dados, foi observado as falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os quais foram denominados (P1 e P2) para os professores. No questionário o P1 informou que é pedagogo para as séries iniciais do ensino fundamental I e pós-graduado, e que o mesmo possui vários cursos de formação em educação especial e P2 informou ser graduada em Pedagogia. Ao serem perguntadas quais as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano pedagógico, os mesmos responderam que:

*“O desafio é gigantesco, mas acreditar naquilo que se fez com esmero, é possível vencer o “monstro” do preconceito e da discriminação” (P1).*

*“Para mim o maior desafio é a falta de qualificação, não me sinto preparada para atender esse público, faço o que posso, mais acredito não ser o bastante. Precisamos de pessoas especializadas para nos dá um bom suporte e em número suficiente” (P2).*

A partir do que foi observado e das respostas dos professores, fica perceptível que os mesmos fazem seu trabalho com muito amor, diante das dificuldades enfrentadas, foi citado à falta de materiais didáticos específicos e profissionais qualificados suficientes para a demanda. Segundo eles esses são os principais problemas encontrados. Ao serem questionados sobre a relação professor x aluno, os professores 1 e 2 responderam que:

*“A inclusão depende muito do professor, pois, ele e o aluno precisam interar-se um o outro. A observação do professor tem papel relevante para um bom aprendizado. É um processo gradual. Uma parceria para se chegar aos objetivos desejados”. (P1)*

“O professor não deve se preocupar só com o conteúdo, e sim passar uma imagem de amor, companheirismo. Procuo ser um facilitador de novos conhecimentos, tentando compreender os problemas e sentimentos de meus alunos para que possam tornar-se cidadãos capazes.”. (P2)

*Diante das respostas, fica evidente que o alvo principal para um processo de aquisição de novos conhecimentos é a relação que o educador necessita ter com o aluno. Nesse sentido:*

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 146).

Segundo Paulo Freire a relação entre professor e aluno se caracteriza através da troca de respeito e diálogo. Somente assim o professor poderá efetivar seu trabalho, transformando a aprendizagem e a vida de seus alunos. O autor também fala da afetividade, que segundo ele, é o fator principal para se criar uma boa relação entre professor e aluno. A afetividade deve ser dada, tendo cuidado para que os papéis dos mesmos não se confundam. Baseado nessa linha de pensamento, é que o professor terá autonomia sobre sua turma. Autonomia essa que está relacionada com a visão que os alunos têm de seu professor e com a maneira do professor lidar com seus alunos. De acordo com Freire o diálogo é o melhor caminho para resolver qualquer situação junto aos alunos. É através do diálogo que o sentimento de respeito e autoridade se faz plausível no ambiente escolar.

Ao serem questionados, se o professor precisa saber Braille para ensinar Língua Portuguesa, os mesmos responderam que:

“Não necessariamente. Caso tenha um aluno cego sim. O Braille é um sistema de leitura e escrita formado pela combinação de pontos em relevo em seis pontos, três de cada lado”. (P1).

“Para se ensinar uma criança cega tem que levar em conta bem mais do que um domínio do Sistema Braille, mais sim saber como se dá a aprendizagem pelo processo não visual, criando estratégias adequadas para que essa criança tenha acesso a conteúdos tanto na escola quanto fora dela”, a mesma também afirma que “a teoria é

muito linda, mas na prática pouca coisa acontece mais que poderia ser melhor”. (P.2).

Ao fazer esta afirmação, a professora retrata o despreparo do educador diante de uma situação em que o mesmo deveria ser o transformador da situação e não apenas o crítico daquilo que não fora feito anteriormente. Neste requisito, são poucos que tem certo domínio com o Sistema Braille, mais conseguem adequar-se reinventando muitas vezes, outros materiais para trabalhar determinado conteúdo.

Tudo isso nos leva à compreensão de que, apesar de estarmos em um momento de inclusão, o ambiente analisado, apresenta-se preocupado com um trabalho voltado para a inclusão significativa de seus alunos. E que apesar de obter alguns materiais, a escola não disponibiliza de maneira adequada para que facilite o ensino-aprendizagem destes alunos.

Após a análise dos dados coletados, com base nas leituras realizadas acerca da temática investigada, fica evidente a importância de uma discussão mais ampla no contexto escolar, uma vez que a prática da inclusão no ensino-aprendizagem ainda está se desenvolvendo, visto que, poucas escolas utilizam dessa prática.

Em meio a tantas demandas de escolas “ditas inclusivas” existem escolas que continuam a ignorar os alunos com necessidades especiais, enquanto isso muitos desses alunos estão “a lutar” por seus direitos. Acreditamos, portanto, que muito ainda tem que ser feito para melhora no ensino-aprendizagem desses alunos.

## **6. Considerações finais**

O trabalho de pesquisa trouxe resultados significativos acerca das práticas de inclusão de deficientes visuais na escola regular. A experiência com o trabalho foi pertinente em todos os aspectos, pois as discussões desenvolvidas até aqui permitiram uma visão mais ampla a respeito das práticas de inclusão do deficiente visual no que tange ao ensino da Língua Portuguesa, além de uma percepção mais ampla acerca das dificuldades enfrentadas pelos professores no que se refere ao desenvolvimento da leitura e a escrita dos alunos com deficiência visual.

Conclui-se que os professores reconhecem as dificuldades enfrentadas para efetivação de um ensino de qualidade aos alunos com necessidades especiais, assim como se preocupam com a sua aprendizagem, tentando auxiliá-los e ajudá-los da maneira que lhes é possível.

Foi percebido ainda, que por falta de conhecimentos, muitas pessoas têm dificuldades no relacionamento com pessoas que possuem algumas limitações. Muitas tentam ajudar, mas não sabem como fazê-lo. Às vezes bem intencionados, querem proteger demais e com isto criam dificuldades e sérios embaraços aos mesmos. Por isso, o ensino e a aprendizagem da língua materna devem ser mantidos juntamente com todos os alunos, com ou sem deficiência, e por sua vez, acompanhado por um professor habilitado a trabalhar também com os alunos ditos especiais para que os mesmos possam se socializar. Para tanto, os materiais de apoio deverão ser ferramentas indispensáveis, pois os mesmos facilitarão a aprendizagem desses alunos. Nesse sentido uma educação sistemática deve começar o mais cedo possível, pois quando intervenções acontecem faz com essa criança se adapte melhor as novas realidades e vivencie de forma mais significativa às novas experiências educacionais.

O plano individual se torna imprescindível e nele deve incluir uma variedade de objetivos que visem um desenvolvimento cognitivo e social. O uso apropriado do ambiente deve permitir aos alunos com deficiência visual sentar em lugares privilegiados facilitando aos mesmos ouvir com mais facilidade e interagir diretamente com o professor. Também é fundamental que esse aluno tenha um tempo extra para a execução das atividades propostas e que o professor verbalize o que está sendo escrito no quadro, descrevendo possíveis imagens, para que o aluno com necessidades especiais possa compreender de forma mais ampla o que está

sendo ensinado. Também é de suma importância o trabalho em conjunto entre professores, família, profissionais, possíveis assistentes e colegas no intuito de criar um ambiente capaz de atender as necessidades desses alunos, através de computadores adaptados, equipamentos de escrita para Braille, Braille software, leitores de textos digitais. Esses alunos precisam de um ensino especializado com um suporte necessário que atendam suas necessidades individuais para aprenderem de forma mais significativa. Livros em Braille também seria uma opção para aquisição do conhecimento. O professor tem papel fundamental no processo de adequação tanto do ambiente como do material didático utilizado nas aulas.

Assim, conclui-se que é preciso uma atuação mais ativa por parte da escola, dos professores ao cumprir o seu papel de orientador, da sociedade e do governo, para que assim possa acontecer de “verdade” a inclusão social dos alunos com deficiência visual e, sobretudo que estes possam ter um ensino de qualidade acessível a todos. Essas e outras questões ainda necessitam de mais estudos para que venhamos assim ter uma escola que melhor atenda as particularidades de todos, e que lhes possibilite atuar como sujeitos ativos na sociedade da qual fazem parte.

## 7. REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução 2/2001, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001; BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. Brasília, 2001.

DAVIS, P. (2003) **Incluindo crianças com deficiência de aprendizagem na escola regular** (*Including Children with Visual Impairment in Mainstream Schools*). *A Practical Guide*. David Fulton Publishers. London.

ESPANHA. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>  
Acesso em: 18/03/2016.

FREDERICKSON, N. & Cline, T. (2009). **Necessidades Educativas Especiais Inclusão e Diversidade** (*Special Educational Needs Inclusion and Diversity*). Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press. P. 113.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia – **Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996. Disponível em: [http://www.editoraferreira.com.br/publique/media/AU\\_01\\_jsilveira.pdf](http://www.editoraferreira.com.br/publique/media/AU_01_jsilveira.pdf)

GONÇALVES, Isa. **Olhos de não ver, Narrativa oral de crianças com cegueira**; ensaio/ Isa Gonçalves. Feira de Santana: UEFS, 2004.

IDEA. (2004) (The Individuals with Disabilities Education Act) <http://idea.ed.gov/explore/view/p/%2Croot%2Cregs%2C300%2CA%2C300%252E8%2Cc%2C13%2C>

KIRK, S.A.; Gallagher, J. J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. (2012) **Educação da criança excepcional** (*Educating Exceptional Children*) 13 edição. Wadsworth, Cengage learning.

LOPES, Esther. **Estratégias para Inclusão do Aluno com necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular**. Londrina, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memmon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARTIN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (1997) in: BAUTISTA, Rafael (Coord.). **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: DINALIVRO. 1997

MCLINDEN, M. & McCall, S. (2002) **Aprender através do toque. Apoio a crianças com deficiência visual e dificuldades adicionais** (*Learning Through Touch. Supporting Children with Visual Impairment and Additional Difficulties*). David Fulton Publishers. London

MEC, Ministério da Educação e Cultura, **Carta para o Terceiro Milênio**, 1999.

Site do MEC- Secretaria de Educação Especial. Fonte: MEC/INEP/SEEC. Disponível em: <<http://www.mec.com.Br>> Acesso em: 23/03/2016

PAROLIN, Isabel. **Revista aprendizagem, a revista da Prática pedagógica**, n. 8, p. 27. Paraná: Editora Melo, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Obras completas. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, L. (1938/1988). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1938) <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>

WOOLFOLK, A, Malcolm, H & Walkup, V (2008): **Psicologia da Educação** (*Psychology in Education*). Pearson. P. 167.

WELLS, G & Claxton, G. (2002). **Aprendizado para a vida no século XXI: Uma perspectiva social sobre o futuro da Educação** (Learning for Life in the 21st Century: Socio-cultural Perspectives on the Future of Education. Blackwell Publishing. P. 51, 115.

WHO. (2014) Organização Mundial de Saúde (The World Health Organization). <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>

LOWENFELD, B. ***Our blind children, growing and learning with them***. Springfield: Charles C. Thomas Publisher. 1977.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução Windys Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AMIRALIAN, T. Maria Lúcia. **O psicólogo e a pessoa com deficiência visual**. In: MASINI, ELCIE F.S. (Org.) *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido*. São Paulo: Vetor, 2002.

## 8. Apêndice

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV**

**COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS – LICENCIATURA, HABILITAÇÃO EM LÍNGUA  
PORTUGUESA E LITERATURAS – LICENCIATURA**

**Discente- Analice Pinheiro Costa**

### **QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE CAMPO**

1. Qual seu nome completo?

---

---

2. Qual sua formação? Como se deu?

---

---

---

---

3. Quais as principais dificuldades enfrentadas no seu cotidiano pedagógico?

---

---

---

---

---

4. Como é sua relação professor x aluno? E qual a sua relevância?

---

---

---

---

---

5. O professor precisa saber Braille para ensinar Língua Portuguesa?

---

---

---

---

6. Como se dá o processo de desenvolvimento do aluno com deficiência visual?

---

---

---

---

---

7. Pode descrever uma sequência didática de português, aplicada ao aluno com deficiência visual?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

8. De que forma o aluno com deficiência visual é avaliado?

---

---

---