



## A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL PROGRESSIVA: PROBLEMATIZANDO AS PRÁTICAS E RECURSOS PEDAGÓGICOS

Ana Paula da Silva Ferreira <sup>1</sup>

Giovani Ferreira Bezerra<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo aborda o processo de inclusão escolar de uma aluna do 5º ano do ensino fundamental, com deficiência visual, que, em 2016, por complicações da toxoplasmose, estava ficando cega. Discutem-se práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora da classe comum e pela professora especialista da sala de recursos multifuncionais (SRM) frequentadas pela estudante, na rede pública de ensino de um município sul-matogrossense. Optou-se pela abordagem qualitativa e estudo de caso. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas gravadas, realizadas com as técnicas responsáveis pelo setor da Educação Especial das redes municipal e estadual de ensino e as duas professoras da aluna, bem como realizaram-se observações sistemáticas e não participantes na sala comum e na SRM. Os resultados indicaram que não eram disponibilizados recursos e estratégias didático-pedagógicos que permitissem à aluna com deficiência visual acesso aos conteúdos curriculares e participação nas atividades na classe comum. Na SRM, a professora especialista desenvolvia atividades de orientação e mobilidade, bem como recorria a materiais específicos e à tecnologia assistiva focadas nas necessidades da estudante. Todavia, esse trabalho acabava comprometido, porque, diante da ausência de apoios na classe comum, o contraturno acabava servindo, também, para reforço escolar. Percebe-se, assim, que ainda coexistem práticas excludentes, no interior da escola dita inclusiva, em que pesem os limites do caso apresentado. Por fim, são indicadas algumas possibilidades para o trabalho docente, com vistas à promoção da acessibilidade dos estudantes com deficiência visual ao ensino comum.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Inclusão Escolar. Deficiência Visual.

---

<sup>1</sup>Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: anapaulaf\_mn@hotmail.com

<sup>2</sup>Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Naviraí. Colíder do *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Desenvolvimento e Inclusão (GEPEDHI)*, coordenando a linha de pesquisa *Educação Especial, Diferenças e Diversidades*. E-mail: gfbzerra@gmail.com



## **THE SCHOOL INCLUSION OF A STUDENT WITH PROGRESSIVE VISUAL DEFICIENCY: PROBLEMATIZING PEDAGOGICAL PRACTICES AND RESOURCES**

**ABSTRACT:** This article deals with the process of school inclusion of a fifth-year elementary school student with visual impairment who, by 2016, due to complications of toxoplasmosis, was becoming blind. Pedagogical practices developed by the teacher of the common class and by the specialist teacher of the multifunctional resources room (SRM) frequented by the student in the public school system of a municipality of Mato Grosso do Sul are discussed. We chose a qualitative approach and a case study. To collect data, we used semi-structured recorded interviews, carried out with the techniques responsible for the Special Education sector of the municipal and state teaching networks and the two female teachers, as well as systematic and non-participant observations in the common room and In the SRM. The results indicated that resources and didactic-pedagogical strategies were not available that allowed the visually impaired student access to curricular contents and participation in activities in the common class. At SRM, the specialist teacher developed orientation and mobility activities, as well as using specific materials and assistive technology focused on student needs. However, this work was compromised because, in the absence of support in the common class, the contraturno ended up also serving to reinforce school. It can be seen, therefore, that there are still coexisting practices within the so-called inclusive school, in which the limits of the presented case weigh. Finally, some possibilities for teaching work are indicated, with a view to promoting the accessibility of students with visual impairment to common education.

**KEYWORDS:** Special Education. School Inclusion. Visual Impairment.

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo discute a inclusão escolar de uma aluna que, em 2016, estava em processo de transição de vidente para cega, então, matriculada em uma escola comum pública da rede municipal de ensino de um pequeno município do sul de Mato Grosso do Sul. Buscou-se investigar como ocorria o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a aluna citada e, ainda, verificar e analisar como era desenvolvido o trabalho de suas professoras, comuns e/ou especializadas e pesquisar se havia e quais eram os recursos didático-pedagógicos utilizados para flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem para essa aluna.



Com os resultados e discussões apresentados neste artigo, pode-se conhecer quais eram as práticas pedagógicas mobilizadas para incluir (ou não) a aluna, que demandava apoios especializados, buscando-se refletir sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência visual progressiva/cegueira, tema ainda pouco abordado no campo da Educação Especial em nosso país. A revisão da literatura sobre o assunto evidenciou que “A ausência de estudos empíricos que discutem metodologias de ensino e buscam analisar a capacidade cognitiva de sujeitos com DV [deficiência visual] incluídos é um ponto importante a ser considerado e uma lacuna a ser preenchida em futuras investigações” (LEITÃO; FERNANDES, 2011, p.283). Espera-se, assim, avançar nessa direção.

## **1 DEFICIÊNCIA VISUAL: APRESENTAÇÃO CONCEITUAL**

De acordo com Nunes e Lomônaco (2008, p. 120), “A cegueira é uma deficiência visual caracterizada pela impossibilidade de apreensão de informações do mundo pela visão. Existem dois tipos de deficiência visual: cegueira e baixa visão”. A cegueira é caracterizada por não haver utilização funcional da visão, podendo ser congênita ou adventícia (NUNES; LOMÔNACO, 2008). Ainda segundo Leitão e Fernandes (2011, p. 275), “A cegueira caracteriza-se, segundo Martín e Ramirez (2003), pela total ausência de visão ou a simples percepção de luz; segundo os mesmos autores, vários países ocidentais consideram que um olho é cego quando seu campo visual se encontra reduzido a 20°”.

No caso da baixa visão, trata-se de uma limitação da acuidade visual, não solucionável com recursos ópticos comuns (LEITÃO; FERNANDES, 2011). Dessa forma, “O processo educacional de pessoas com baixa visão se dá por meios visuais e com o apoio de recursos específicos, que viabilizam a eficiência visual, tanto por meio de recursos ópticos como de não ópticos” (LEITÃO; FERNANDES, 2011, p. 275). Já o sujeito que apresenta ausência da visão funcional (cegueira), “[...] precisa desenvolver os sentidos sensório-perceptivos remanescentes: tato, olfato, audição e paladar, tendo como principal recurso o sistema braile no processo de ensino/aprendizagem” (DORNELES, 2014, p. 16).



## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem da pesquisa é de teor qualitativo, porquanto, nessa abordagem, importam, sobretudo, as interpretações e significados dos fenômenos, na perspectiva dos sujeitos pesquisados (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008). Para coleta de dados, realizou-se uma pesquisa de campo, na modalidade de estudo de caso (FREITAS; JABBOUR, 2011). Foi definida essa estratégia de pesquisa porque não houve disponibilidade de se ter uma visão mais aprofundada de como são as práticas pedagógicas desenvolvidas por todos os professores que recebem os alunos com deficiência visual no município onde se desenvolveu o estudo, pois estes frequentavam escolas e turnos diferentes.

Assim, após o mapeamento de quais eram as escolas onde havia alunos com essa deficiência, matriculados, elegemos como foco de estudo a aluna Alice (nome fictício), que está em processo de transição de vidente para cega. Destarte, foi possível um conhecimento mais específico e detalhado desse caso, que é representativo da realidade local e suscita várias reflexões sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência visual.

Para a coleta de dados, em campo, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas gravadas, realizadas com duas técnicas responsáveis pelos setores da Educação Especial na cidade – uma vinculada à rede municipal de ensino; a outra, à rede estadual -, com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e com a professora regente da classe comum, de acordo com a dupla matrícula de Alice. Realizamos, ainda, observações sistemáticas e não participantes, a fim de investigar como ocorria o atendimento à aluna e quais recursos didático-pedagógicos lhe eram oferecidos na sala comum e na SRM.

Todas as entrevistas foram autorizadas, tanto pelas diretoras das escolas, que permitiram nosso acesso às instituições, quanto pelas professoras e técnicas participantes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), resguardando-se os nomes das pessoas, da cidade e de seus locais de trabalho, a fim de se preservar suas identidades e assegurar os procedimentos éticos da pesquisa. As observações na SRM e na sala comum frequentadas por Alice foram registradas por meio de um diário de campo e tiveram a duração de 4 semanas, totalizando um mês, em outubro de 2016. Na SRM foram realizadas



observações, duas vezes por semana, e, na sala comum, foram três vezes na semana, durante as aulas da professora regente.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados e discussões são apresentados nos subitens seguintes, conforme os objetivos da investigação e de forma a possibilitar melhor inteligibilidade ao texto.

#### **3.1 Alunos com deficiência visual na rede pública de ensino do município**

No município investigado, há 4 escolas estaduais, localizadas em diferentes bairros. Dentre elas, 3 ofertam o ensino fundamental (1° ao 9° ano), o ensino médio (1° ao 3° ano), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Avanço do Jovem no Ensino e Aprendizagem (AJA). Uma escola estadual oferta apenas o ensino fundamental (1° ao 9° ano). Já a rede municipal de ensino possui somente uma escola, que oferta o ensino fundamental e a EJA. Para diferenciarmos as técnicas entrevistadas, utilizamos o termo TE para a técnica responsável pela Educação Especial da rede estadual de ensino e TM para a técnica responsável pela Educação Especial da rede municipal.

Segundo a TE, na rede estadual, dois alunos cegos estão matriculados em duas escolas, sendo que um frequenta o 1° ano do ensino fundamental e o outro o 1° ano do ensino médio. A TM nos informou que a rede municipal também atende dois alunos cegos, um frequentando o 5° ano do ensino fundamental, e o outro aluno a última etapa da EJA. Dentre as escolas estaduais, duas não recebem, portanto, nenhum aluno cego. No rol desses estudantes, estava a aluna Alice, que, no período de realização da pesquisa, tinha 11 anos e frequentava o 5° ano do ensino fundamental da escola municipal.



Em conversa informal, a professora da SRM relatou sobre a trajetória de Alice, que, dos 6 aos 8 anos de idade foi perdendo a visão, diagnosticada com toxoplasmose<sup>3</sup> no olho direito, que foi totalmente comprometido, ficando afetada, ainda, a visão do olho esquerdo, a qual está se degenerando progressivamente. No laudo de Alice, descreve-se que, com o olho esquerdo, a aluna ainda consegue enxergar traços pretos e letras fonte 18, no caderno ampliado. Quando indagamos se havia a oferta de algum apoio educacional especializado para os estudantes com deficiência visual/cegueira em suas redes de ensino, as técnicas relataram que:

TM - O apoio que os dois [alunos cegos] recebem é na Sala de Recursos Multifuncionais. Os alunos são encaminhados para a TE, que é a coordenadora do Nuesp<sup>4</sup> do Estado. Assim, ela encaminha eles para a Escola Montessori<sup>5</sup>.

TE - O apoio que eles têm é o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais e eles têm o auxílio da máquina Braille, que daí eles podem usar a máquina Braille. Podem usar o notebook na sala de aula [na rede estadual]. Eles têm esses recursos para usar e, dependendo da deficiência, como a deficiência múltipla, aí eles têm o direito ao professor de apoio [na classe comum]. A sala de recursos oferece atendimento no contraturno, quem estuda de manhã, frequenta à tarde; e quem estuda à tarde, frequenta de manhã. São quatro horas semanais, divididas em dois dias, duas horas de atendimento em cada grupo.

Como a TM afirma, na única escola municipal, onde estudam dois alunos com deficiência visual/cegueira, inclusive Alice, não há SRM adequada para atendê-los, sendo, por isso, encaminhados para a TE, pois, para o atendimento de alunos nessa condição, é preciso uma SRM tipo II. Cumpre lembrar que as SRMs devem atender às exigências do Ministério da Educação (MEC), sendo que à escola cabe providenciar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários. Essas salas podem ser do tipo I ou do tipo II. Quando se trata de SRM do tipo II, o MEC disponibiliza, além dos materiais previstos para as SRMs do primeiro

---

<sup>3</sup>“A toxoplasmose pode causar baixa visão ou até cegueira. Os casos graves são aqueles em que existe uma destruição maciça do tecido ocular ou quando a lesão atinge áreas nobres dos olhos como a mácula ou nervo óptico” (A TOXOPLASMOSE...2009, n.p.).

<sup>4</sup>Nuesp refere-se ao Núcleo de Educação Especial da rede estadual de ensino.

<sup>5</sup> Adotou-se um nome fictício para a escola, visando à preservação da sua identidade.



tipo, recursos e equipamentos que atendam às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência visual. Conforme esclarece Milanesi (2012, p. 34-35, grifos no original),

As salas do Tipo I contêm: microcomputadores, *scanner*, impressora *laser*, TV, DVD, fone de ouvido, conjunto de jogos pedagógicos e brinquedos, teclado adaptado, *mouse* adaptado, conjunto de mesa redonda e quatro cadeiras, conjunto de mesa e cadeiras para computador, armário, mesa para impressora e quadro melânico. As salas do Tipo II contêm todos 35 os recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros específicos para o atendimento de alunos com cegueira, quais sejam: impressora Braille de médio porte, máquina de escrever em Braille, calculadora sonora, conjunto de lupas, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, bengala dobrável, globo terrestre adaptado, caderno com pauta ampliada, *kit* de desenho geométrico, prancheta para leitura e pacote de papel gramatura.

Desse modo, no contexto da pesquisa, os 4 (quatro) alunos com deficiência visual/cegueira têm o AEE na Escola Montessori, cuja SRM é de tipo II. Para que tais estudantes pudessem frequentar essa SRM no contraturno, a qual funciona como um polo local para receber os estudantes citados, foi firmada uma parceria entre as duas redes (municipal e estadual), possibilitando, assim, a oferta de AEE para essa clientela.

### 3.2 O atendimento educacional especializado para Alice

Inicialmente, para melhor compreender o trabalho das professoras pesquisadas, fez-se necessário ter o conhecimento da formação de ambas. Para nos referirmos à professora da SRM, adotamos a sigla PE; para a professora da sala comum, a sigla PC. A professora PC tem como formação o magistério, o qual habilitava para a docência na Educação Infantil e anos iniciais da educação básica, não informando se tem alguma especialização. A PE é formada em Pedagogia e possui especialização em Educação Especial, mas atuava na SRM há apenas três meses, quando a pesquisa foi realizada.

As duas participantes afirmam ser a primeira vez que trabalhavam com aluno com deficiência visual/cegueira. A professora PC informou ter conhecimento de que a aluna Alice frequentava, na Escola Montessori, a SRM, duas vezes, semanalmente. Por sua vez, PE confirmou a informação obtida com as técnicas de que quatro alunos com tal deficiência



frequentavam a SRM; porém, como trabalha no período vespertino, PE trabalha somente com dois desses alunos, sendo um deles, Alice, conforme relatou PE:

[... ] Foi um grande desafio, pois nunca havia trabalhado com alunos cegos. Na verdade foi preciso ler vários artigos, buscar várias informações juntamente com o CAP-DV/MS<sup>6</sup> que foi importante para minha capacitação, introduzindo informações que somaram para trabalhar o aprendizado desses alunos.

Ao relatarem sobre como é o seu trabalho com Alice, que estava perdendo inclusive a visão residual, as professoras argumentam que:

PC: Então, eu trato Alice igual aos outros alunos. *Não tem nenhuma adaptação, porque ela ainda enxerga alguma coisa. Ela também aprende pela audição, não tem diferenciações dos outros alunos não.*

PE: [...] nesse meio tempo, consegui colher informações que me deram suporte para começar a desenvolver um trabalho de aprendizagem. Quando se trata da aluna Alice, primeiramente procurei conhecer a sua família, sua rotina na escola, seus sonhos, pelo *fato da aluna estar perdendo a visão*. Busquei conhecer sua estrutura emocional, em seguida entrei em contato com o CAP-DV. Expliquei a situação da aluna, e eles me auxiliaram a confeccionar materiais de raciocínio lógico, trabalhar a orientação e mobilidade; porém, fui mais além: apresentei o sistema Dosvox para a aluna, que ela já conhecia, mas não na intensidade que está conhecendo, praticando digitações já.

Segundo Dornelles (2014), é necessária uma observação minuciosa da parte do professor. Quando ele leva em conta a comunicação e a interação, pode, por meio de práticas que explorem seu contexto, estimular o aluno a ter as mesmas vivências proporcionadas aos outros alunos que não têm deficiência visual. Todavia, pela fala de PC, pode-se notar que não havia a busca por métodos e materiais específicos que permitissem à aluna adquirir conhecimento, restringindo-se suas possibilidades de aprendizagem ao uso da audição e da

---

<sup>6</sup>O Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Mato Grosso do Sul (CAP/DV-MS) foi criado no ano de 1999 e está vinculado à Secretaria de Estado de Educação. Seu trabalho visa atender e capacitar professores, pais e a comunidade em geral, estabelecendo o propósito de dar apoio à pessoa com deficiência visual incluída no ensino comum (CAP/DV-MS, 2011).



escassa visão remanescente. PC não mencionou sequer a ampliação e adaptação do material didático-pedagógico utilizado na classe comum, tampouco a busca de recursos tecnológicos que garantissem acessibilidade à estudante.

Na SRM, PE declarou possuir poucos recursos, tais como: alfabeto móvel em Braille, alguns livros e frases em Braille, máquina Perkins e impressora Braille, mas expôs que adaptava alguns materiais e que havia solicitado ao CAP-DV e ao Instituto Benjamin Constant outros materiais, como: livros falados e recursos pedagógicos para o trabalho de noções curriculares com os alunos. Seu discurso causou certa inquietação: onde estariam, afinal, os recursos enviados pelo MEC para a SRM de tipo II? PE não teria tido tempo de conhecer todos esses recursos, por estar há poucos meses na função, ou esses materiais já teriam se extraviado no contexto escolar? Tais indagações, certamente, são difíceis de responder, mas sugerem a necessidade de maior acompanhamento acerca dos usos e da funcionalidade dos materiais específicos para os estudantes com deficiência visual na SRM, devendo-se aprofundar pesquisas a respeito.

Por outro lado, ao procurar, adaptar e confeccionar materiais pedagógicos, para fins de AEE, PE age conforme o instituído no artigo 13 da Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para esse serviço na educação básica. De acordo com esse artigo, compete ao professor especialista, entre outras atribuições:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. (BRASIL, 2009, p.3).

A mesma resolução pressupõe, ainda, que se deve estabelecer articulação institucional entre o professor especializado e os professores da classe comum (BRASIL, 2009). Tal articulação, no entanto, no estudo de caso realizado, parece enfrentar dificuldades para se efetivar e, quando ocorria alguma interação entre as profissionais, ela se dava, conforme os relatos, de modo esporádico e não sistemático, perpassada por atritos relacionais. Nessa direção, ambas as professoras pontuaram que:



PC: Uma vez a professora dela, da sala de recursos, veio aqui e nos deu umas instruções de como trabalhar com Alice, mas foi só esse o contato que tivemos.

PE: Não temos relação. Já procurei a escola, me prontifiquei a ajudar a aluna, mas alegam que a Alice não tem direito ao professor de apoio e *a escola não comporta para receber ajuda em sala de aula*. A mãe faz ligações semanalmente pedindo para que eu ajude Alice nas provas que ela leva para casa, pois pelo fato dos pais não serem alfabetizados, prejudica no auxílio em casa. No entanto, *é possível ver o descontentamento da aluna perante a escola que frequenta*. Procurei a diretora da escola e expliquei que a aluna precisava de auxílio, pois *ela só comparecia com atividades para fazer na SRM quando era semana de prova ou quando tinha atividade impressa, deixando seu caderno sempre em branco ou com desenhos*. Ao questionar a aluna, *ela afirma que não faz nada em sala de aula, só pinta*.

É mister ressaltar que a colaboração entre as profissionais desses dois espaços frequentados pela aluna Alice torna-se fundamental para possibilitar recursos pedagógicos, acessibilidade e estratégias que promovam uma participação mais efetiva dessa aluna em todas as atividades escolares (BRASIL, 2009). Não se trata, porém, de algo simples de se efetivar nas atuais condições da educação escolar brasileira. Além dos professores da classe comum e da SRM trabalharem, muitas vezes, em escolas diferentes, em redes diferentes, como no caso apresentado, um dos empecilhos a esse contato entre ambos os professores é a excessiva carga horária (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016).

A desarticulação entre as professoras, como transparece nas falas de PE e PC, evidencia que o AEE é praticado e compreendido como um espaço-tempo desvinculado da classe comum, que não o comportaria, reforçando-se o caráter dicotômico da SRM em relação àquela. Pode-se perceber, ainda, pelo relato de PE sobre Alice que o direito da estudante à aprendizagem estava sendo desconsiderado, na medida em que não havia nenhuma adequação curricular para que, assim, ela pudesse ter o acesso aos conteúdos, de acordo com suas necessidades educacionais específicas. Tanto que a menina ficava com o caderno em branco, ou apenas desenhava na classe comum, já que não conseguia registrar as atividades.

Conforme indica sua fala, PC acreditava que a audição era suficiente para mediar a aprendizagem da aluna, o que se configura como um dos mitos que ainda cercam as concepções em torno das pessoas com deficiência visual e as responsabilizam por conduzir sua própria escolarização. Não obstante, segundo Cerqueira e Ferreira (2000, n.p.), “Talvez



em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes visuais”, haja vista que “[...] a carência de material adequado pode conduzir a aprendizagem da criança deficiente visual a um mero verbalismo, desvinculado da realidade”.

Ademais, PE afirma que seu trabalho de AEE, muitas vezes, está sendo utilizado como reforço, pois a aluna não teria auxílio em casa e, mesmo na classe comum, para a realização das avaliações e demais atividades escolares. Aparentemente, PC espera que PE se encarregue desse trabalho, isentando-se de promover adequações curriculares na sala comum. Tal realidade é muito similar aos resultados da pesquisa empreendida por Lippe e Camargo (2009), que analisaram o trabalho de uma professora especialista em deficiência visual na SRM de uma escola estadual de Bauru – SP. Esses autores concluíram que:

[...] não há um planejamento para as atividades diárias com os alunos deficientes visuais. Tal situação é refletida posteriormente na sala de aula regular, pois se observa que com essa falta de planejamento, os alunos deficientes acabam por apenas no período em que está na sala de recursos, realizar as atividades, ou de tarefa ou da classe (período contrário), portanto, esse local acaba tornando-se um local de reforço acadêmico ou não de apoio, como consta na legislação (LIPPE; CAMARGO, 2009, p. 138-139).

Dessa forma, embora tenha caráter complementar ou suplementar (BRASIL, 2011), esse atendimento não tem sido, assim, realizado. Isso ocorre pelo desconhecimento dos profissionais da classe comum e familiares das crianças com deficiência, acerca das funções do AEE, das dificuldades institucionais de articulação entre os docentes, ou, ainda, pela falta de apoio ao estudante com deficiência na classe comum, o que acaba forçando os professores especialistas a se encarregarem da tarefa de reforço escolar, desvirtuando o foco de seu trabalho.

No caso da deficiência visual, em particular, o atendimento especializado na SRM “[...] abrange atividades como transcrição em braile, material ampliado, ensino da matemática pelo uso do sorobã, confecção de materiais adaptados, técnicas de orientação e mobilidade [...]” (MACHADO; MERINO, 2009, p. 13), entre outras atividades específicas relacionadas ao uso e domínio de meios informáticos e de recursos ópticos e não ópticos pelos estudantes nessa condição (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). Logo, não se trata de ministrar novamente



conteúdos trabalhados na classe comum, ou de reforçá-los, mas de buscar a autonomia e a acessibilidade do aluno para que ele possa apropriar-se dos conteúdos.

### **3.3 Práticas e recursos pedagógicos para Alice na SRM e na sala comum**

Este tópico está relacionado às observações sistemáticas e não participantes que ocorreram na SRM e na sala comum; nesse último caso somente nas aulas ministradas pela professora regente. Seguimos um roteiro para tal finalidade, com vistas a investigar o seguinte: interação professora x aluna; flexibilização de conteúdo na sala comum; recursos pedagógicos utilizados pelas professoras da aluna na sala comum e na SRM, bem como as atividades e estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas profissionais nos dois espaços.

Na sala comum, Alice ficava posicionada na primeira carteira, em frente à mesa da professora, mas no quesito de interação com a PC, houve pouco contato, considerando que é uma turma numerosa, de 32 alunos, aspecto que, certamente, torna difícil à PC oportunizar uma atenção mais individualizada à aluna, com as devidas adequações curriculares, evidenciando-se uma fragilidade sistêmica da educação inclusiva no Brasil. Porém, quando nos referimos à professora PE, que atende somente dois alunos por vez (Alice e outro aluno com deficiência intelectual), encontramos uma professora paciente e atenciosa. Como pontuam Lippe e Camargo (2009, p. 142), “[...] a questão do envolvimento afetivo entre o especialista e o aluno tende a aumentar com a frequência dos alunos na sala de recursos”, estabelecendo-se um contato mais próximo entre esses dois do que entre o professor da classe comum e o aluno público-alvo da Educação Especial.

Referente às atividades desenvolvidas na classe comum, PC utilizava o livro didático, passando o conteúdo no quadro branco para os alunos copiarem nos cadernos. Após isso, a lição era lida em voz alta e explicado o conteúdo e as atividades a serem resolvidas pelos estudantes. Como já afirmado, a professora declarou não utilizar nenhum recurso pedagógico específico para a aluna em processo de transição de vidente à cega, o que de fato pôde ser corroborado nas observações. Logo, havia o predomínio do ensino homogeneizado e não flexível, que limitava as potencialidades da menina e reforçava suas limitações visuais. Consequentemente, para Alice, a prática pedagógica assim conduzida não era acessível, o que



causava seu descontentamento com a classe comum e a impossibilitava de acompanhar as atividades escolares em condições de equidade com sua turma.

Quanto à SRM, foram realizadas atividades com as quatro operações matemáticas, práticas de orientação e mobilidade e jogos, além de produção de texto. Com a utilização da máquina Perkins, a aluna conseguiu datilografar pequenos textos, pelo fato de já conhecer os pontos do código Braille e, com o *notebook*, por meio do sistema Dosvox<sup>7</sup>, conseguiu digitar pequenas frases com o auxílio da professora, a fim de conhecer o teclado e a posição de cada tecla. Alice também realizou cálculos no Contavox<sup>8</sup>, fez leitura de textos em Braille e jogou jogos educativos no *notebook*, os quais visavam melhorar sua comunicação e interação.

Na SRM, ao se usar o *notebook* e os programas citados, a professora especialista trabalhou com recursos da tecnologia assistiva, que, segundo Taveira e Rosado (2010, n.p.), “[...] deve ser então entendida como equipamentos, serviços, estratégias e práticas que precisam ser planejadas e aplicadas na promoção e ampliação de uma habilidade funcional deficitária [...]”. Ainda na SRM, com o uso bengala, foram criadas situações de orientação e mobilidade pela PE, tendo em vista desenvolver a independência e autonomia da aluna. Tais práticas estão de acordo com as funções do AEE para alunos com deficiência visual (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Assim, por meio das observações e relatos das profissionais, ficou perceptível que, quanto a práticas pedagógicas e a situações de interação professora x aluna que pudessem mediar o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de Alice, estas só foram significativas no espaço-tempo do AEE, realizado na SRM. Mesmo o AEE, porém, em alguns momentos, acabou sendo comprometido, ao ser realizado como reforço escolar, devido à inexistência de flexibilizações e adequações curriculares que contemplassem as necessidades educacionais da estudante na classe comum, onde ela acabava em desvantagem em relação aos colegas de turma.

---

<sup>7</sup>“Sistema operacional desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui um conjunto de ferramentas e aplicativos próprios além de agenda, chat e jogos interativos” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 33).

<sup>8</sup> Contavox é um jogo de tabuada do sistema Dosvox.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foi discutido o processo de inclusão escolar de uma aluna em situação de deficiência visual progressiva. Buscou-se, assim, investigar como ocorre o trabalho das professoras, tanto da classe comum como da SRM. Pôde-se observar que, na classe comum, não houve flexibilizações e adequações curriculares para mediar a apropriação dos conteúdos por Alice, talvez pela turma numerosa sob responsabilidade da professora PC. Para apoiá-la nessa tarefa, seria imprescindível uma relação de diálogo constante entre essa profissional e a professora PE, da SRM. Assim, pelo menos PC poderia antecipar o conteúdo a ser trabalhado na classe comum à PE, de maneira que esta pudesse adaptar recursos e materiais didático-pedagógicos adequados para propiciar a aprendizagem da aluna, embora isso, por si só, ainda esteja longe de configurar uma prática de ensino colaborativo, reconhecidamente mais promissora para o avanço da educação inclusiva (VILARONGA; MENDES, 2014).

Ademais, como a aluna está em processo de perda da visão, outro ponto relevante seria não só o emprego de materiais ampliados, contrastes e recursos ópticos e não ópticos, em geral, que possam otimizar seu resíduo visual, mas, sobretudo, a utilização do *notebook* em sala de aula comum, pois isso, promoveria a autonomia e a independência da aluna, uma vez que poderia fazer anotações dos conteúdos ministrados e ter acesso aos textos e demais assuntos discutidos em aula, incorporando recursos de tecnologia assistiva em suas atividades escolares. Tal equipamento, com os *softwares* atualmente existentes, permitiria a Alice acessar os conteúdos, por meio de leitores de tela com síntese de voz, dando-lhe condições equânimes de leitura e escrita. Dessa forma, até mesmo PC poderia orientar melhor a estudante na classe comum, e seu caderno não seria simplesmente um amontoado de folhas em branco, imagem que sintetiza o aspecto da inclusão escolar atualmente.

Vale ressaltar, por fim, que o presente estudo de caso não pode ser generalizado indiscriminadamente à realidade educacional brasileira, mas contribui como exemplo representativo para se refletir sobre a forma como esse atendimento aos alunos com deficiência visual/cegueira vem sendo realizado em muitas escolas do país, ao corroborar dados de outras pesquisas já realizadas. Como no caso relatado, em muitos contextos



escolares se nota, ainda, que práticas excludentes se perpetuam no interior da escola dita inclusiva. É preciso, portanto, avançar não só na oferta de escolarização aos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas, também, assegurar-lhes condições adequadas de acessibilidade, permanência e sucesso. Nesse sentido, a história de Alice deixa muitas inquietações, já que muitos cadernos continuam em branco... Que histórias esses alunos poderão (re)escrever? Eis o desafio da educação inclusiva!

## REFERÊNCIAS

A TOXOPLASMOSE é uma ameaça à visão? In: **Portal Vejam** [online], 2009. Disponível em: <<http://www.vejam.com.br/node/84>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2017.

LEITÃO, J. C.; FERNANDES, C. T. Inclusão escolar de sujeitos com deficiência visual na rede regular de ensino brasileira: revisão sistemática. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 273-289, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/5691/4706>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

CAP-DV/MS. **Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual**. Campo Grande: SED/MS, 2011. Disponível em <<http://capdvms.blogspot.com.br/>>. Acesso em 03 jan. 2017.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. de M. B. Recursos didáticos na Educação Especial. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 16, n. 15, abr. 2000. Disponível em: <[http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin\\_constant/2000/edicao-15-abril/Nossos\\_Meios\\_RBC\\_RevAbr2000\\_ARTIGO3.pdf](http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2000/edicao-15-abril/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2000_ARTIGO3.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2017.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, sem. II 2008. Disponível em: <[https://www.ufpe.br/moinhojuridico/images/ppgd/9.1b%20metodos\\_quantitativos\\_e\\_qualitativos\\_um\\_resgate\\_teorico.pdf](https://www.ufpe.br/moinhojuridico/images/ppgd/9.1b%20metodos_quantitativos_e_qualitativos_um_resgate_teorico.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2017.



DORNELES, C. M. **A concepção dos professores sobre in/exclusão de estudantes com deficiência visual na educação básica.** 2014. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/13931-dorneles-claunice-maria-doutora-ucdb-2014.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate:** Univates,Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011. Disponível em: <<http://univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/viewFile/560/550>>. Acesso em 19 dez. 2016.

LIPPE, E. M. O.; CAMARGO, E. P. de. O ensino de ciências e seus desafios para a inclusão: o papel do professor especialista. In: NARDI, R. (Org.). **Ensino de Ciências e Matemática I:** temas sobre formação de professores. São Paulo: UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. p. 133-143. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/g5q2h/pdf/nardi-9788579830044-09.pdf> >. Acesso em: 22 fev. 2017.

MACHADO, R. do C.; MERINO, E. A. D. **Descomplicando a escrita Braille:** considerações a respeito da deficiência visual. Curitiba: Juruá, 2009.

MILANESI, J. B. **Organização e Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um Município Paulista.** 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: < [http://www.oneesp.ufscar.br/josi\\_dissertacao](http://www.oneesp.ufscar.br/josi_dissertacao) >. Acesso em: 21 fev. 2017.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; HEREDERO, E. S. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: problematizações à proposta brasileira. In: BEZERRA, G. F. (Org.). **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** concepções e práticas. Campo Grande: UFMS, 2016. P. 21-52.

NUNES, S. da S.; LOMÔNACO, J. F. B. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Psicologia Escolar e Educacional,** Campinas, v.12, n.1, p. 119-138, jan.-jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a09.pdf>>. Acesso em: 17 de dez. 2016.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado:** deficiência visual. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf) >. Acesso em: 21 fev. 2017.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A. da S. Tecnologia Assistiva (TA) e alunos com deficiência visual: um recorte sobre representações na disputa entre Braille e Dosvox. **Revista Novas Tecnologias na Educação,** v. 8, n. 2, não paginado, jul. 2010. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/15205/8970> > Acesso em: 20 jan. 2017.



Revista FACISA *ON-LINE*. Barra do Garças – MT, vol.7, n.2, p. 01- 16, jul.-dez. 2018.  
(ISSN 2238-8524)

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2999/pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2017.