

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:  
CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS  
MEDIADAS NA SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS VISUAL**

**MARCO ANTONIO DE MELO FRÓES**

**PORTO ALEGRE**

**2015**

**MARCO ANTONIO DE MELO FRÓES**

**A ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:  
CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS  
MEDIADAS NA SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS VISUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Valdete dos Santos.

**PORTO ALEGRE**

**2015**

## **Dados bibliográficos**

**MARCO ANTONIO DE MELO FRÓES**

**A ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:  
CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS  
MEDIADAS NA SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS VISUAL**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Aprovada em 15 de julho de 2015.**

---

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Valdete dos Santos.**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Olga Solange Herval Souza**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gabriela Maria Barbosa Brabo**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana da Silva Thoma**

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
DA – Deficiência Auditiva  
DM – Deficiência Motora  
DV – Deficiência Visual  
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental  
FAPA – Faculdades Porto Alegrense  
FASE – Fundação de Atendimento Sócio Educativo do Rio Grande do Sul  
FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor  
IBC – Instituto Benjamin Constant  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
MEC – Ministério da Educação e Cultural  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
RME – Rede Municipal de Ensino  
SEESP – Secretaria de Educação Especial  
SIR – Sala de Integração e Recursos  
SIR VISUAL – Sala de Integração e Recursos Visual  
SMED – Secretaria Municipal de Educação  
SOEE – Serviço de Orientação de Educação Especializado  
SR – Sala de Recursos  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
UCERGS - União dos Cegos do Rio Grande do Sul  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
USP – Universidade de São Paulo

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Classificação da perda da visão (OMS).....	33
Tabela 2 - Classificação médica e educacional: paralelo e intersecção.....	38
Tabela 3 - População residente por tipo de deficiência - Brasil, 2010 .....	54
Tabela 4 - População residente por tipo de deficiência – Brasil, Censos de 2000 e 2010 .....	54
Tabela 5 - Unidade do indicador: Percentual.....	56
Tabela 6 - Número de alunos da educação básica brasileira com e sem NEE (2006-2012) .....	59
Tabela 7 - Formação acadêmica e tempo de atuação das professoras .....	97
Tabela 8 - Referência das situações observadas .....	108

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Percentual de pessoas com deficiências .....	52
Gráfico 2 - Estimativa da Organização Mundial da Saúde (OMS) .....	53
Gráfico 3 - Comparativo entre os anos 2000/2010 .....	56
Gráfico 4 - Número de matrículas de alunos com deficiência .....	57

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de pessoas com deficiência em Porto Alegre .....	55
Quadro 2 - Comparativo por tipo de deficiência Ano 2000.....	55
Quadro 3 - Comparativo por tipo de deficiência Ano 2010 .....	56
Quadro 4 – Atendimentos que podem ser identificados como Atendimento Educacional Especializado .....	64
Quadro 5 – Plano de ação da escola .....	76
Quadro 6 – Procedimentos para ingresso de alunos na SIR Visual .....	76



## AGRADECIMENTOS

Jamais teria conseguido finalizar esta etapa do processo de aprendizagem se não fosse motivado pela minha trajetória de vida, por pessoas que me ajudaram a compreender o que vem a ser o “outro”, e para isso tive que aprender a entender quem sou eu.

Agradeço aos docentes e funcionários da Faculdade de Educação, que me auxiliaram durante estes anos a crescer profissionalmente e como pessoa.

Aos meus pais, Renato (*in memoriam*) e Maria, que me ensinaram a valorizar a vida com um sorriso, podendo ofertar o que tenho de melhor em mim, que é a simplicidade.

À minha “segunda” mãe, Zilda (*in memoriam*), que oportunizou que eu chegasse até aqui, participando de minhas conquistas e apoiando no que fosse possível.

À minha companheira, Tatiane, que ajudou a tornar possível meus sonhos, que apoiou minhas loucuras, que suportou minhas ausências.

À minha avó, Idalina (*in memoriam*), que está sempre comigo.

Aos colegas José César e Adriano, pela formação do “Clube do Bolinha”, pelo triunvirato vitorioso e pela parceria durante estes anos. Não há palavras para descrever a amizade sincera que sinto por vocês, e as boas risadas durante este período.

A minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Simone Valdete dos Santos, por ter oportunizado que este trabalho tenha chegado ao fim, por ter me apoiado no momento mais difícil e pelo desafio ao qual ela se submeteu. Não tenho palavras para externar a gratidão que tenho pela senhora.

Ao professor Dr. Fernando Becker, pelos momentos descontraídos e pelas “aulas informais” no bar do Antônio.

Ao professor Dr. Cláudio Roberto Baptista, por ter iniciado este trabalho, possibilitando, através de seu conhecimento e dos diálogos, a construção de novos conhecimentos, instigando-me a autoria deste trabalho.

À Escola de Educação Especial Intercap, que me direcionou para a Pedagogia, que me fez olhar para o outro não com estranheza, mas com respeito e afeto, que possibilitou a minha jornada e aprendizado como docente de Educação Especial.

A todos que, de uma forma ou de outra, me incentivaram a ir adiante, agradeço de coração.

## RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo compreender de que forma o Atendimento Educacional Especializado/Sala de Integração e Recursos Visual colabora no processo de escolarização das pessoas com deficiência visual. A análise privilegiou os possíveis elos existentes entre o atendimento educacional especializado com o ensino regular. As questões que instigaram a autoria do presente estudo foram as seguintes: como realizar tarefas para alunos com deficiência visual num currículo que valora a escrita em detrimento de outras formas de aprendizagens? Como vem sendo realizado o trabalho da Sala de Integração e Recursos – SIR Visual, no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre? A pesquisa empírica ocorreu em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a qual tem priorizado às políticas de inclusão escolar referentes ao Atendimento Educacional Especializado, considerando a forma que este serviço foi sendo realizado ao longo dos anos, identificando aspectos a partir das reflexões do pensamento sistêmico de Gregory Bateson e da teoria histórico-cultural de Lev Vigotsky. A pesquisa optou pela abordagem qualitativa, utilizando os seguintes instrumentos metodológicos: entrevista semiestruturada, observação participante e o diário de campo. A análise dos dados constatou a importância do atendimento educacional especializado, mais especificamente a Sala de Integração e Recursos – Visual no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual, orientando, supervisionando e possibilitando um trabalho adequado às necessidades de pais, alunos e, principalmente, ao professor da sala de aula regular. Também ficou evidenciada a dificuldade de interlocução entre os professores coordenadores da Sala de Integração e Recursos com os professores da sala de aula regular.

Palavras-Chave: **Deficiência Visual. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Integração e Recursos.**

## ABSTRACT

This research aimed to understand how the Educational Service Specialist / Integration Room and Visual Resources collaborates in the schooling process of visually impaired people. The analysis favored potential existing links between specialized education with mainstream education. The issues that prompted the authors of this study were: how to perform tasks for students with visual impairment in a curriculum that values the writing over other forms of learning? As has been done the work of the Integration and Resource Room - SIR Visual, within the Municipal School of Porto Alegre? The empirical research took place in a school of the Municipal System of Porto Alegre Education, which has prioritized the school inclusion policies for the Educational Service Specialist, considering the way that this service was being held over the years, identifying aspects from reflections of systems thinking of Gregory Bateson and cultural-historical theory of Lev Vygotsky. The research opted for a qualitative approach using the following methodological tools: semi-structured interviews, participant observation and the field diary. Data analysis found the importance of specialized educational services, specifically the Integration and Resource Room - Visual in the process of school inclusion of students with visual impairment, guiding, supervising and providing an adequate job to the needs of parents, students, and especially , the teacher of the regular classroom. It was also demonstrated the difficulty of communication between the coordinating teachers of the Integration and Resource Room with teachers from the regular classroom.

Keywords: Visual Impairment. Educational Service Specialist. Integration and Resource room.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....</b>	<b>15</b>
2.1. MOVIMENTO DE INTERESSE PARA A INVESTIGAÇÃO.....	23
2.2. OBJETIVO GERAL.....	26
2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	26
2.4. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....	26
<b>2.4.1. A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA.....</b>	<b>27</b>
<b>3. A DEFICIÊNCIA VISUAL.....</b>	<b>31</b>
3.1. A PERSPECTIVA VIGOTSKIANA SOBRE A CEGUEIRA.....	40
3.2. OS PROCESSOS COMPENSATÓRIOS.....	41
3.3. BREVE HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA VISUAL.....	44
3.4. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTO ALEGRE ....	47
3.5. ESTATÍSTICAS ACERCA DA DEFICIÊNCIA VISUAL.....	51
<b>4. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – SALA DE INTEGRAÇÃO E RECURSOS VISUAL.....</b>	<b>60</b>
4.1. A SIR VISUAL.....	77
4.2. A PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA – A TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL .....	85
4.3. APORTES TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	91
4.4. PROCEDIMENTO PARA COLETA DOS DADOS.....	93
4.5. A ENTREVISTA.....	95
4.6. A CARACTERIZAÇÃO DA SALA .....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>127</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende compreender de que forma o Atendimento Educacional Especializado - como serviço especializado complementar\suplementar de apoio à escolarização das pessoas com deficiência na educação básica<sup>1</sup> - contribui no processo de escolarização e nas possibilidades de apoio pedagógico conferidas aos professores da sala de aula comum. O trabalho foi estruturado em 4 capítulos.

O foco deste trabalho é o Atendimento Educacional Especializado realizado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e a inclusão escolar dos alunos com deficiência visual em escolarização nessa rede. No contexto da rede municipal de ensino de Porto Alegre, o Atendimento Educacional Especializado é ofertado no espaço escolar nomeado como Sala de Integração e Recursos (SIR), de acordo com a área da deficiência, entre elas a SIR VISUAL, foco da presente investigação.

A criação deste espaço institucional na rede de ensino de Porto Alegre é anterior aos direcionamentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Como fundamentação e contextualização desse serviço, cita-se o trabalho de dissertação de mestrado de Tezzari (2002), nomeado pela pesquisadora como “A SIR chegou – Sala de Integração e Recursos na Rede Municipal de Porto Alegre”.

No segundo capítulo, “A construção do objeto de pesquisa”, começo a desvelar minhas inquietações frente aos alunos com deficiência e os caminhos que trilhei. Abordo o movimento que levou a presente pesquisa, os motivos que levaram a pesquisar sobre a deficiência visual e uma breve apresentação dos sujeitos envolvidos. Ainda neste capítulo, apresento o objetivo geral e os objetivos específicos, elencando as inquietações que formaram a presente pesquisa. Por fim, apresento a revisão bibliográfica buscando a fundamentação teórica desta pesquisa. Utilizei de base para esta fundamentação: a produção científica brasileira, artigos

---

1 Nas últimas décadas, as políticas educacionais no Brasil têm priorizado a educação como direito público subjetivo e isso inclui as pessoas com deficiência. Com relação a esse público, tem prevalecido a defesa do acesso e da permanência na escola pública de ensino regular com apoio de serviço especializado no turno inverso da escolarização, tratado como Atendimento Educacional Especializado e ofertado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2008).

publicados em livros e periódicos nacionais e estrangeiros, teses e dissertações que nortearam este trabalho.

No terceiro capítulo, faço um breve histórico da deficiência visual, abordando as raízes históricas no mundo e também no Brasil. Foi realizada uma abordagem estatística da deficiência visual, utilizando dados quantitativos e qualitativos relativos ao Censo Demográfico Brasileiro e também dados do Censo Escolar. Pretendo compreender a deficiência visual, suas definições, buscando deixar claro que esta pesquisa distancia-se de uma análise clínica, utilizando uma abordagem pedagógica que auxilie a compreensão e a definição da deficiência visual e da cegueira, a perspectiva vigotskiana sobre a cegueira e os processos compensatórios. Também foi realizado um breve histórico da educação especial no município de Porto Alegre para contextualizar os caminhos que a Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre vem desenvolvendo ao longo dos anos.

O quarto capítulo apresenta o Atendimento Educacional Especializado realizado na Sala de Integração e Recursos/Visual da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, as legislações que tratam deste tipo de atendimento, como se dá o atendimento na escola pesquisada, as atividades específicas da SIR-Visual, os materiais que são disponibilizados aos alunos com deficiência visual e cegueira. Ainda neste capítulo é apresentada a produção de dados da pesquisa, a trajetória escolar e um breve histórico dos alunos com deficiência visual que serão alguns dos sujeitos envolvidos neste trabalho, a construção metodológica, a opção pela pesquisa-participante, entendendo ser esta metodologia a mais apropriada para a investigação das práticas pedagógicas na Sala de Integração e Recursos/Visual de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Também neste capítulo foi incluída a entrevista e a análise destas entrevistas.

Por último finalizo com as *Considerações finais*, entendendo não ser um final de percurso, compreendendo que o trabalho desenvolvido pelo Atendimento Educacional Especializado, mais especificamente a SIR Visual, é essencial para a inclusão dos alunos com deficiência visual.

## 2. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Ao começar a escrever sobre o processo de construção do objeto de pesquisa, recorro ao poema de Clarice Lispector, que me acompanha desde o período de estágio do curso de Pedagogia, desenvolvido em uma escola de Educação Especial. Neste período pude observar mais atentamente o quanto valoramos a escrita em detrimento de outras linguagens. Começo aqui a desvelar minhas inquietações frente ao processo de aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Segundo Lispector(1978):

Tenho medo de escrever.  
É tão perigoso.  
Quem tentou, sabe.  
Perigo de mexer no que está oculto  
e o mundo não está à tona,  
está oculto em suas raízes submersas em profundidades do  
mar.  
Para escrever tenho que me colocar no vazio.  
Neste vazio é que existo intuitivamente.  
Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco  
sangue...  
Escrever é uma pedra lançada no poço fundo.

A dificuldade a que me refiro diz respeito à difícil tarefa do distanciamento recomendável em relação ao objeto de pesquisa, pois a subjetividade, muitas vezes adquirida durante a trajetória percorrida, pode acabar não sendo percebida. Trabalho atualmente em uma escola da rede municipal de Porto Alegre e já trabalhei em uma escola de Educação Especial. Tais experiências sugerem que eu tenha que tornar meu olhar mais sensível à prática docente.

El-Rei Dom Sebastião  
e erguendo, como um nome, alto, o pendão do Império,  
foi-se a última nau, ao sol aziago.  
Erma, e entre choros de ância e de presago Mystério.  
Fernando Pessoa (1934)

Fernando Pessoa no poema “A Última Nau” descreve a viagem de D. Sebastião; e o poema *A Última Nau* permite a evocação de paralelos com a minha

trajetória e a explicitação dos caminhos que trilhei. D. Sebastião, ao sair para uma viagem que não teria volta e que iria modificar o rumo de muitas vidas e histórias, permite fazer analogia com a minha caminhada profissional e a viagem que faço a partir de meu ingresso no ano de 1995, na antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM). Após essa incursão na FEBEM, minha vida jamais retornou ao que era. Aprendi muito; comecei a valorizar coisas que antes eu não valorizava... Como D. Sebastião, após o embarque na Nau, a minha vida nunca mais voltou a ser a mesma.

Trabalhei em outras instituições até chegar ao ano de 2002 e, finalmente, desembarquei no porto de uma Escola de Educação Especial, adentrando num mar de incertezas, pois tudo o que eu conhecia sobre síndromes e deficiências, se resumia as visitas esporádicas a um amigo que tinha um irmão com Síndrome de Down.

A minha passagem profissional em uma Escola de Educação especial e o meu trabalho na FASE<sup>2</sup> ajudaram-me a problematizar a categoria “diferença” e, conseqüentemente, a lógica normalidade/anormalidade. Lembro-me de minhas experiências nas instituições escolares, o começo no Colégio Farroupilha em meados dos anos 80 (eu era o único negro da turma e nem conhecia discurso de diferença, de minorias), da mesma forma no Curso Unificado. No curso de História na PUC, na FAPA, tempo e espaço de angústias e de inquietações, de vislumbres e também de criação.

Quando fazia o curso pré-vestibular na década de 80, preparando-me para ingressar na faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais (o que jamais aconteceu), assisti a aulas de história que não se comparavam às aulas que tive na minha escola e isso foi o embrião para me tornar um educador. A maneira como aquele professor dava suas aulas seduzia a todos. Ele nos transportava para lugares que nunca fomos. Meu ingresso no curso de História praticamente deu-se por este motivo.

---

2 Fundação de Atendimento Sócio-Educativo que, após o desmembramento da FEBEM/RS, atende a jovens que cometeram ato infracional. A Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE-RS) foi criada a partir da Lei Estadual nº 11.800, de 28 de maio de 2002 e do Decreto Estadual nº 41.664 – Estatuto Social, de 6 de junho de 2002, consolidando o processo de reordenamento institucional iniciado com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), o qual também provocou o fim da antiga Fundação do Bem-Estar do Menor - Febem.



Ingressei no magistério estadual como professor em contrato emergencial. Trabalhei por um ano em uma escola, mas acabei saindo devido ao baixo salário. Quando comecei a trabalhar em uma escola de Educação Especial, não tinha a mínima noção do que seria trabalhar com alunos com deficiência mental. Pensava: como eu poderia **ensinar** a pessoas com deficiência mental? Como é que eles aprenderiam alguma coisa se eram pessoas com deficiência? Paro para pensar hoje no quanto estes alunos me ensinaram; o quanto minha vida mudou após esta passagem.

Neste período, pude presenciar a dicotomia entre o discurso e a prática e o distanciamento de muitos professores dos seus alunos. A maneira como os alunos eram ignorados e negligenciados tanto pelos professores, quanto pela própria família, causava-me tanto desconforto que desencadeou no meu abandono do curso de História e no meu ingresso no curso de Pedagogia da UFRGS em 2002.

A inquietação aumenta em 2011, quando ingresso na rede municipal de Novo Hamburgo e sou encaminhado para atuar em uma escola municipal inserida em um dos bairros mais violentos do município de Novo Hamburgo, que recém havia recebido a visita da Rede Globo com a matéria “Blitz pela educação”, do Jornal Nacional. Esta escola apresentava um resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 3,6 que contrastava com outra escola municipal de Novo Hamburgo, reconhecida como escola modelo e com IDEB de 6,6.

Em 2013, ingresso na rede municipal de Porto Alegre e no meu primeiro dia de trabalho noto quatro cadeirantes durante o recreio, uma aluna com deficiência visual e um aluno com baixa visão. Em Novo Hamburgo, no turno da tarde, havia apenas uma aluna com síndrome de Down e uma aluna com baixa visão<sup>3</sup>. Fico mais surpreso ainda quando questiono a vice-diretora sobre o número de cadeirantes na escola e ela me informa que na verdade eram seis, mas dois alunos estavam transferindo-se da escola e havia também um aluno com síndrome de down que não estava na escola neste dia.

Fico contente em saber que a escola à qual fui designado atende aos alunos com deficiência. Incomodava-me em Novo Hamburgo ver uma escola com mais de

---

3 A visão subnormal, ou baixa visão, é uma perda severa de visão que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico nem com óculos convencionais. Também pode ser descrita como qualquer grau de enfraquecimento visual que cause incapacidade funcional e diminua o desempenho visual.

mil alunos, em um dos bairros mais vulneráveis do município, ter um número tão pequeno de alunos com deficiência. Incomodava-me mais ainda quando uma aluna com deficiência mental retornou para a APAE<sup>4</sup> de Novo Hamburgo e ouvi discursos do tipo “lá é melhor para ela”.

Durante este período, em Novo Hamburgo, pude presenciar os alunos autodefinindo-se como "*alunos da pior escola do Brasil*", de "*burros*". E novamente me deparo com alunos desmotivados, negligenciados pela família, com a inquietação dos profissionais da escola e a falta de vínculo entre a família e a escola. Todas essas vivências como docente, assim como as vivências mais recentes com os estudantes com deficiência que serão posteriormente problematizadas nesse estudo, convocam-me a repensar a prática docente e o papel do professor na escolarização de todos e de cada um.

Graciliano Ramos em "*Cegueira*" - um capítulo de *Infância* (1945) - relata as dificuldades enfrentadas por causa de uma doença que inflamava seus olhos e não deixava que ele pudesse enxergar durante a sua infância e o preconceito ao qual era submetido até mesmo por sua mãe:

Afastou-me da escola, atrasou-me, enquanto os filhos de Seu José Galvão se internavam em grandes volumes coloridos, a doença de olhos que me perseguiu na meninice. Torturava-me semanas e semanas, eu vivia na treva, o rosto oculto num pano escuro, tropeçando nos móveis, guiando-me às apalpadelas, ao longo das paredes.

Provavelmente as memórias de Graciliano, ainda hoje, fazem parte da vida de muitas pessoas que perderam a visão. O preconceito enfrentado por essas pessoas ainda é percebido, tanto nas próprias famílias das pessoas com deficiência quanto nas escolas pelas quais essas pessoas passam, deixando marcas profundas. Muitos parentes afastam-se do convívio da família que acabou de receber um bebê com deficiência ou alguém que a adquiriu. Às vezes, por receio de se envolver, ficando expostos a prestar favores, ou pelo fator “vergonha” em ter um membro na família com deficiência.

---

4 Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

Rubem Alves, em *a complicada arte de ver* (2004), afirma que existem muitas pessoas de visão perfeita que nada veem. Já Alberto Caeiro (1952) escreveu que “Não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores. Não basta abrir a janela para ver os campos e os rios”. Nietzsche (1974) fala que a primeira tarefa da educação devia ser ensinar a ver.

Ao buscar a relação com a literatura e com os diversos estudiosos que abordam distintos modos de descrever a visão, pretendo compor argumentos que auxiliem na reflexão sobre a imagem social que temos das pessoas com deficiência, ou seja, do olhar às suas possibilidades e capacidades. Essa forma de pensar em rede é tratada pelo pesquisador Bateson (1986) como metáfora. Para o autor, a metáfora, além de um estilo para abordar a pesquisa científica, é uma forma produtiva e eficaz de associar as ideias.

"A metáfora sustenta todo o tecido de interligações mentais.  
A metáfora está no âmago do estar vivo."

José Saramago (1995) escreveu *Ensaio sobre a Cegueira*, uma história sobre um evento fictício. A história começa com um motorista parado num sinal vermelho, quando começa uma epidemia de cegueira que se espalha entre a população. A epidemia alastra-se ao mínimo contato íntimo ou indireto, não fazendo distinção, sendo a causa de acidentes e comportamentos desesperados. A cegueira faz com que os personagens tornem-se indefesos e dependentes. Os personagens são sem nome e sem rostos, retratando as dificuldades impostas pela cegueira. Através da metáfora de Saramago, a cegueira nos faz enxergar.

A história das pessoas com deficiência é bem parecida com a obra de Saramago, pois durante muitos anos as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade e em alguns casos foram banidos ou exterminados. Na obra de Saramago, as pessoas contaminadas são colocadas em um sanatório por ordem do Governo.

Esse evento fictício não está muito longe da nossa realidade, pois os manicômios e os leprosários eram uma forma de afastar o mal, quase como na antiguidade, que entendiam que os deficientes eram obra do demônio. A cegueira cotidiana não deixa tempo para pararmos e notarmos que poucos deficientes visuais frequentam os bancos escolares. Só notamos quando o problema nos afeta

diretamente. A “invisibilidade” na área da deficiência é algo que já se tornou comum. Quem tem alguma deficiência sente na pele; quem tem alguma pessoa com deficiência na família ou quem trabalha na área possui uma infinidade de histórias para contar.

Marta Gil (2000) acredita que há dois tipos de invisibilidade: a que ignora as características das pessoas com deficiência, muitas vezes camufladas com frases como “Para mim, todos são iguais”; “O que me interessa são pessoas”; “Trato todos do mesmo jeito”, entre outras. Essas frases escondem perigos não vistos, principalmente na não consideração de características integrantes da pessoa com deficiência. Em nome da igualdade acaba-se não respeitando a diversidade e as diferenças ficam “invisíveis”. O que se vê são escolas que não têm materiais em Braille, caracteres ampliados ou com audiodescrição e surdos que não têm intérpretes de Libras.

Quando não se respeitam as diferenças em nome de uma “igualdade”, nem tão iguais assim, elas acabam se tornando “invisíveis”, principalmente porque suas características e suas deficiências são brutalmente ignoradas. A presença das pessoas com deficiência nos espaços sociais torna-se difícil e muitas vezes inviável. Dessa forma, pode-se explicar porque a presença das pessoas com deficiência muitas vezes não é observada por nós.

A acessibilidade significa possibilitar às pessoas com deficiência condições para que elas possam alcançar e utilizar com segurança e autonomia os espaços, mobiliários e equipamentos e torna-se fundamental para a real inclusão das pessoas com deficiência nos espaços sociais e na escola. Onde não há acessibilidade há discriminação, pois uma escola que não se adéqua a seus alunos, não os inclui.

O outro tipo de “invisibilidade” a que Marta Gil (2000) refere-se é desejável, porque é natural e é o indicativo para que as pessoas com deficiência possam participar da sociedade sem que sejam vistas como incapazes. Esta “invisibilidade desejável”, segundo Marta Gil (2000), beneficia a todos, não somente às pessoas com deficiência, pois considera a diversidade funcional de cada pessoa. Esta invisibilidade propicia um novo horizonte porque, se queremos direitos iguais, toda diferença pode ser vista, reconhecida e aceita.

Retornando ao primeiro conceito de invisibilidade sugerido por Marta Gil, lembro de minhas experiências no Colégio Farroupilha, mais precisamente de uma

situação ocorrida na casa de um colega durante a realização de um trabalho em grupo. Como já havia afirmado anteriormente, na introdução deste texto, eu era o único aluno negro da turma e nesta ocasião a mãe deste aluno perguntou para ele quem era o “colega novo” e, quando ela olhou para mim, disse para ele que era uma surpresa agradável, porque eu não era “igual aos outros”. Confesso que no momento não me importei, mas posteriormente me indaguei quem seriam “os outros?” Seriam os colegas da turma ou eu seria “diferente” do estereótipo de negro ao qual a mãe do meu colega esperava? Até hoje penso nesta situação, ao racismo velado que se encobre nas névoas da invisibilidade e esta invisibilidade não é desejável, pois bom seria se todos tivessem tratamento igual - as pessoas com deficiência, as minorias - sem que despertassem a atenção por não representarem a norma pré-estabelecida.

Quantas vezes presenciei o estranhamento causado pelos alunos da escola especial quando visitavam outros espaços, ou mesmo quando meu pai ficou com deficiência devido a um AVC<sup>5</sup>. E esse estranhamento incomoda. Seria tão bom se neste momento a “invisibilidade desejável” pudesse acontecer, pois saberíamos que estar fora da norma, do padrão pré-estabelecido, não causa nenhum estranhamento, pois não haveria norma nem padrão pré-estabelecido a ser seguido. Fico contente de poder fazer parte de uma escola que acolhe as pessoas com deficiência, pois na turma na qual atuo há um aluno cadeirante e os outros alunos não demonstram estranhamento, pelo contrário, interagem com ele com naturalidade e aí podemos compreender o conceito de invisibilidade desejável, pois várias vezes tive que solicitar que o aluno voltasse para o seu lugar porque ele saía para conversar ou brincar (comportamento igual ao de seus colegas), atrapalhando a aula.

Essa interação é que me faz acreditar na inclusão das pessoas com deficiência, mesmo sabendo que é um caminho no qual há muito que fazer, começando pelas crianças, ensinando que todos podem até ter características iguais, mas são diferentes e que essa diferença faz bem.

Embutidos no discurso “Para mim todos são iguais” muitos docentes tratam a pessoa com deficiência com a capa da invisibilidade, pois têm dificuldade de lidar com o novo. Mas com as políticas atuais de inclusão, cada vez mais alunos com deficiências farão parte das salas de aula das escolas regulares e teremos que,

---

5 Acidente Vascular Cerebral

como docentes e gestores da educação básica, focar para que o espaço da sala de aula comum assuma o caráter da “invisibilidade desejável”, isto é, que cada estudante seja respeitado em sua singularidade e possa desenvolver-se no coletivo, junto com seus pares e cada vez mais alunos com deficiências farão parte das salas de aula das escolas regulares.

Em minha trajetória profissional, indago-me se o movimento da inclusão escolar seria um ideal utópico, no sentido de uma perspectiva impossível de ser alcançada ou se deve ser vista como uma perspectiva a ser almejada, uma possibilidade de vir a ser. Também é na minha trajetória profissional e de pesquisador em formação que encontro pistas para responder essa questão.

Retomando a temática de investigação neste estudo – o Atendimento Educacional Especializado –, percebo que os sujeitos atendidos passam por muitas dificuldades e muitas vezes as dificuldades de aprendizagem da criança com deficiência visual são confundidas pelo baixo funcionamento visual. Nota-se primeiramente a incapacidade visual e negligenciam-se as suas características, suas potencialidades de aprendizagem. A deficiência visual não afeta a capacidade cognitiva da criança em aprender, mas sim a forma como ela irá aprender.

Sabendo da importância que a visão tem na vida das pessoas, principalmente no âmbito escolar e na vida sócio-cultural e que a deficiência visual atinge uma parcela significativa da população brasileira (em diferentes etapas da vida), o objetivo da pesquisa consistiu em investigar a forma como o Atendimento Educacional Especializado, ofertado pela rede municipal de ensino de Porto Alegre, colabora na escolarização das pessoas com deficiência visual.

Analisar a inclusão de alunos com deficiência visual e o papel conferido ao Atendimento Educacional Especializado pode auxiliar na busca de novos caminhos para que possamos oferecer equiparação de oportunidades, sem descartar as limitações, acreditando que é possível atender aos alunos com deficiência visual na rede regular de ensino.

## 2.1 MOVIMENTO DE INTERESSE PARA A INVESTIGAÇÃO

“[...]Penso que não cegamos, penso que estamos cegos, cegos que vêem, cegos que, vendo, não vêem.”

Saramago(1995)

A partir da citação retirada da obra de Saramago, começo a desvelar os motivos que me levaram a pesquisar sobre a deficiência visual. No dia em que me apresentei para a direção da escola, vi uma aluna com deficiência visual sendo acompanhada por uma professora, utilizando uma bengala para se locomover, visto que a escola situa-se em um declive e há vários lances de escada.

Neste primeiro momento, não havia notado o esforço que a aluna fazia para conseguir se locomover da sua sala de aula até o refeitório da escola e aí, com o passar do tempo, fui notando, o que para nós videntes é tão simples: a dificuldade que a aluna tinha neste deslocamento. Neste momento, lembrei-me da citação de Saramago: “cegos que vendo não vêem”. E é exatamente isso: não nos damos conta das barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência.

Houve um dia em que a professora titular desta aluna não pode ir à escola e fui designado para dar aula para aquela turma, não sabendo quais eram os alunos, visto que havia pouco tempo que eu estava na escola e ainda não estava familiarizado com as turmas nem com os alunos. Para minha surpresa, a aula era para a turma desta aluna e confesso que fiquei sem saber no momento como lidar com esta situação, pois não sabia como interagir com a aluna.

Aos poucos, os outros alunos foram indicando onde ela sentava, que deveria ter uma pessoa para auxiliá-la (neste e em vários outros dias também não havia). Senti que a turma interagia com a aluna, mas o plano de aula emergencial que me foi disponibilizado não era compatível para atividades com um aluno com deficiência visual, visto que era um texto para ser copiado e interpretado, texto este que não tinha cópia em Braille, e eu não aprendi Braille e a aluna havia a poucos dias trabalhado a escrita em Braille. Perguntei aos alunos o que a aluna fazia quando a professora estava presente e eles indicaram alguns jogos com blocos lógicos. A partir daí fiquei intrigado em como realizar tarefas para um aluno com deficiência visual; que estratégias deveriam ser empregadas para que a aluna pudesse interagir e participar?

Posteriormente, pude notar que eu como educador acabei negligenciando na minha tarefa que era de auxiliar a aluna durante suas atividades; acabei reproduzindo o que mais criticamos na Educação Especial, compreendida como atendimento substitutivo à escolarização ou exclusivamente especializado que é o fato de excluirmos os alunos com deficiência das atividades, pressupondo que eles não conseguiriam realizá-las. Se era um texto para ser copiado e interpretado, este texto poderia ser lido para os alunos para que pudessem, a partir da leitura, interpretá-lo e, através da audição e do processo interpretativo da aluna, a tarefa poderia ser executada. Outro fato foi o de perguntar aos outros alunos e não para a própria aluna, pois ela apenas não enxerga, mas ouve e fala naturalmente.

Bakhtin (2000) considera o social e o dialógico como a natureza constitutiva dos enunciados da língua. É, portanto, na interação verbal que os enunciados são delimitados e seus sentidos constituídos. A relação dialógica e a interação não são entendidas como uma simples troca de informações entre o locutor e o ouvinte, na qual o ouvinte apenas recebe as informações de forma passiva, sendo elas emitidas pelo locutor. O ouvinte, ao receber a mensagem do locutor, produz uma *atitude responsiva* com relação àquele enunciado, sendo esta *ativa*, ou seja, realizando-se no momento da comunicação; ou em algum momento posterior aquele enunciado terá repercussões no discurso do ouvinte, ou seja, a aluna poderia tranquilamente compreender o que estava sendo lido.

E, conforme Bakhtin (2000), a aluna, a partir do texto lido, teria condições de participar ativamente da aula ou posteriormente faria conexões com o texto trabalhado anteriormente. Nesses momentos, é fundamental repensarmos a nossa prática em sala de aula e de que forma poderemos contemplar todos os alunos.

Na graduação exaustivamente discute-se a prática em sala de aula, que os planos devem contemplar a diversidade, mas, quando nos deparamos com a prática, notamos o quanto ainda temos que aprender e confesso que aprendi, pois vivemos em uma realidade escolar que valoriza a imagem e a escrita muito mais do que outras formas de aprendizagem. Acredito que seja recomendável ao processo educacional inclusivo pautar-se pelo acesso ao conhecimento por parte de todos os alunos, incluindo o acesso à interpretação das imagens e de outras formas perceptivas.



Para Fernando Pessoa (1952):

“O essencial é saber ver,  
saber ver sem estar a pensar,  
saber ver quando se vê e nem pensar quando se vê,  
nem ver quando se pensa.  
Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!),  
Isso exige um estudo profundo,  
uma aprendizagem do desaprender”.

Podemos supor que neste aprendizado de desaprender Fernando Pessoa aconselha um exercício de sensibilizar pelo olhar, de procurar com nitidez o que temos diante de nós, sem que projetemos nas coisas nossos sentimentos e ideias, nossa interioridade. O autor sugere que se deixe de lado os nossos preconceitos, pois a “alma vestida” é isso; é a nossa soberba que dificulta um olhar mais cauteloso. A minha inquietação e o movimento de interesse que me levam à presente pesquisa é de que forma o Atendimento Educacional Especializado pode colaborar no processo de escolarização de crianças com deficiência visual.

A partir daí, surgem questões mobilizadoras:

- Como o Atendimento Educacional Especializado pode contribuir na construção de conhecimento da pessoa com deficiência visual; e de que forma o professor regente interage com o aluno e com o professor especializado?
- De que forma a Sala de Integração e Recursos, no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, tem contribuído para uma perspectiva de trabalho colaborativo que aproxime os professores da SIR-Visual com os professores da sala de aula regular?
- Como se dá a inclusão de alunos com deficiência visual na escola pública regular municipal de Porto Alegre?

## **2.2 Objetivo Geral:**

Compreender de que forma o Atendimento Educacional Especializado, ofertado pela rede municipal de ensino de Porto Alegre, colabora na escolarização das pessoas com deficiência visual.

## **2.3 Objetivos Específicos:**

Identificar possíveis elos existentes entre o atendimento educacional especializado e a sala de aula comum.

## **2.4 Revisão bibliográfica**

A busca bibliográfica de caráter exploratório ficou compreendida entre os anos de 2002 e 2014 e o intervalo de “busca” ficou restrito aos bancos de teses dos seguintes sítios de pesquisa: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – USP; Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE); Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Sistema de Información Científica REDALYC; “GT 15 – Educação Especial” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Após avaliação, 12 estudos foram selecionados a partir da análise de seus resumos e separados pelo tema e sítio de pesquisa. Após a análise dos artigos incluídos na revisão, os resultados dos estudos possibilitaram analisar a importância do Atendimento Educacional Especializado no processo de escolarização das pessoas com deficiência visual. Por meio dos estudos, foi possível verificar a carência de estudos na área. Utilizaram-se como palavras-chave as expressões: “deficiência visual”, “Atendimento Educacional Especializado”, “Sala de Integração e Recursos”.

Maíra Barbosa Cordeiro produziu um TCC com o título: O atendimento educacional especializado no ensino médio: estudo de caso de uma escola estadual de Porto Alegre, estudo que teve por objetivo compreender de que forma é realizado o apoio da Educação Especial aos alunos com deficiência no Ensino Médio, através

do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais. Procurou ainda investigar a maneira como se dá a inclusão dos alunos com deficiência a partir desse apoio.

A revisão ainda revelou um número reduzido de artigos que discutem o atendimento educacional especializado com predominância de estudos de caso e descritivos, com ênfase na mostra dos serviços e a percepção dos professores que atuam nestas salas e maior concentração de pesquisas sobre políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência visual nas regiões sul e sudeste do Brasil.

#### **2.4.1 A produção científica brasileira**

Elicie Masini (1994) afirma, a partir de suas observações, que crianças com deficiência visual percebem o mundo de outra maneira e é assim que desenvolvem o pensamento e a linguagem. Propõe uma abertura do educador para que este esteja aberto para aproximar-se delas para conhecê-las da maneira como se apresentam ao mundo por meio da dialética e da síntese de suas percepções, de seu corpo e das relações com o outro.

Amiralian (1997) contribui, com sua pesquisa, para os profissionais que trabalham com pessoas cegas, pois uma das fases de sua pesquisa é marcada pela constatação das contingências da deficiência sobre o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional das pessoas com deficiência visual, passando ao estudo do diagnóstico do cego congênito nos seus aspectos cognitivos.

“Embora os dados não configurem a existência de uma personalidade característica dos cegos, pode-se detectar que a cegueira conduz a conflitos e sentimentos comuns. Pudemos observar que a cegueira se constitui como uma complexa condição com a qual têm que se haver cotidianamente, que se reflete em sua organização egóica, em sua forma de estabelecer relações com os objetos e nos mecanismos de defesa que elegem. Seja a condição de cegueira sentida como uma incapacidade generalizada, seja dificultando suas relações afetivas, seja desencadeando sentimentos de inveja, ou desenvolvendo a capacidade de reparação e propiciando ricas introspecções, ela aparece

sempre como elemento subjacente e central nas histórias descritas pelas pessoas cegas” (Amiralian, 1997 pág. 295).

Caiado (2006) reflete sobre quais as possibilidades que o aluno cego tem para estudar no ensino regular. A partir desta pergunta a autora realiza seis entrevistas com adultos alfabetizados em Braille e que foram alunos de escolas regulares. Para a autora as famílias que possuem acesso aos bens e serviços adequados conseguem garantir a escolarização regular para seus filhos. Aponta também a autora que os serviços especializados de apoio são essenciais para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência visual na rede regular.

Quanto às dissertações e teses que tratam sobre o tema, há de se ressaltar a pesquisa de Luciane da Silva Prado com o título: “Sala de recursos para deficientes visuais: um itinerário, diversos olhares”, produzida no ano de 2007 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Nesta pesquisa, a autora investiga o trabalho realizado na sala de recursos para deficientes visuais, que tem por finalidade apoiar educandos cegos e com baixa visão, seus familiares e os profissionais da instituição.

A partir da leitura desta dissertação pude notar o quanto é essencial o apoio conferido pela sala de recursos e de que forma este trabalho desempenhado pode colaborar com a inclusão das pessoas com deficiência visual. A autora conclui evidenciando que a sala de recursos deve rever suas práticas saindo do isolamento, aprendendo e buscando efetivamente trabalhar em equipe para ampliar o olhar e buscando desenvolver práticas pedagógicas que ultrapassem o âmbito educativo dos alunos com deficiência visual.

Miralva Jesus dos Santos, com a dissertação “A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional” produzida no ano de 2007 pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, buscou entender as conquistas e impasses que os alunos com deficiência visual enfrentam no seu processo de escolarização. A autora conclui a pesquisa evidenciando a falta de material didático em Braille e principalmente a falta de capacitação dos professores para atuarem junto aos alunos com deficiência visual.

Ficou evidente durante a pesquisa bibliográfica a carência de estudos na área da deficiência visual em comparação com outras deficiências. Em função das conclusões obtidas pelas pesquisadoras, entendi que seria relevante utilizar a

pesquisa participante como aporte metodológico, porque as professoras que atuam na sala de recursos relatam as dificuldades encontradas para atuarem junto aos professores da sala de aula regular, e muitos professores não se sentem à vontade com a presença das professoras da sala de recursos enquanto estão ministrando suas aulas. E como evidencia Prado (2007), a sala de recursos sofre com o isolamento e Santos (2007) pontua que as dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência visual são agravadas pelo fato dos professores não estarem capacitados para atuarem com alunos com deficiência visual e a falta de material adaptado.

Como a escola foco da presente pesquisa atua como polo para outras escolas da rede, na área da deficiência visual torna-se evidente que as professoras da sala de recursos visual têm amplas condições de promover a capacitação de profissionais da própria escola para atuarem junto aos alunos com deficiência visual. Deste modo, a pesquisa participante insere-se como instrumento integrador entre os profissionais da escola e as professoras da sala de recursos, construindo práticas pedagógicas que auxiliem na inclusão de alunos com deficiência visual.

Mauren Tezzari (2002) produziu “A SIR chegou...: Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”, analisando a Sala de Integração e Recursos (SIR) e seu papel na garantia da permanência e educabilidade dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Já o educador Carmelino Souza Vieira, que foi ex-diretor do Instituto Benjamin Constant (IBC), realizou uma tese de doutorado no Instituto Fernandes Figueira (IFF), uma unidade da Fiocruz, com o tema “Alunos cegos egressos do Instituto Benjamin Constant no período 1985 a 1990 e sua inserção comunitária. Tal estudo foi realizado de 2002 a 2004 com a participação de 89 ex-alunos do IBC - instituto de referência nacional para atendimento às pessoas com deficiência visual e escola pioneira na América Latina na educação de cegos.

Neste estudo foram selecionadas para participarem das entrevistas alunos que concluíram o ensino fundamental no período de 1985 a 1990, visando descobrir qual a realidade vivenciada por eles fora do Instituto Benjamim Constant, levando em conta as diversas barreiras encontradas pelos deficientes visuais na sociedade

para conseguirem atingir seus objetivos essenciais como a entrada na universidade e no mercado de trabalho e a formação da família.

Olga Solange Herval Souza foi a primeira deficiente visual a receber o título de mestre pela UFRGS em 1997. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-RS), defendeu o tema “A integração das pessoas portadoras de deficiência”. A autora contribui ainda na produção científica com diversos artigos, uma dissertação de mestrado, uma tese de doutorado e um livro com o título: Itinerários da Inclusão Escolar: Múltiplos Olhares, Saberes e Práticas.

Souza defende que, apesar das condições inerentes à própria deficiência, as pessoas com deficiência visual têm direito a uma educação integral igual a qualquer outra criança.

Para Souza (apud Pitta e Danesi, 2000, pág. 159-160):

“Todos nós, deficientes visuais ou videntes, pertencemos a uma mesma sociedade, vivemos no mesmo contexto e, portanto, necessitamos possuir os mesmos direitos de acesso à escola e ao trabalho. Entretanto, para que isto se concretize, é fundamental que as especificidades dos deficientes visuais sejam atendidas para que possam receber as mesmas oportunidades. Somente assim poderão ser seres humanos produtivos e, principalmente, levar uma vida digna”.

A LDB 9.394/96 em seu art. 3º Inciso 2º estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola de todos os sujeitos envolvidos e a Constituição Federal (artigo 206, inciso I) bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente asseguram à criança e ao adolescente a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo direito de todos e dever do estado. Nota-se que nas últimas décadas, as políticas públicas têm intensificado a preocupação com o direito ao acesso e à permanência na educação básica incluindo-se as pessoas com deficiência. Neste sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula devem estar fundamentadas na valorização e respeito à diversidade.

### 3. A DEFICIÊNCIA VISUAL

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

De acordo com o Decreto nº 5.296/04, conceitua-se como deficiência visual (BRASIL,2007):

- Cegueira – na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica;
- Baixa Visão – significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

A inclusão das pessoas com baixa visão se dá a partir da edição do Decreto nº 5.296/04. As pessoas com baixa visão são aquelas que, mesmo usando óculos comuns, lentes de contato ou implantes de lentes intraoculares, não conseguem ter uma visão nítida. As pessoas que possuem baixa visão podem ter sensibilidade ao contraste, na percepção das cores e também na intolerância à luminosidade, tendo em vista a patologia causadora da perda visual (BRASIL,2007,p.24).

Considera-se deficiência visual uma situação irreversível de diminuição da resposta visual devido a causas congênitas ou hereditárias, mesmo após os tratamentos clínicos ou cirúrgicos e também o uso de óculos convencionais (BRASIL 2007). Segundo o Censo Demográfico 2000-IBGE, 16.644.842 são Deficientes Visuais, incapazes, com pequena ou grande dificuldade permanente de enxergar. O Censo Demográfico 2010-IBGE aponta que os deficientes visuais, 63,7% dos homens e 43,9% das mulheres têm vida economicamente ativa. A mesma diferença foi verificada pelo IBGE no nível de ocupação, que ficou em 17,4% para pessoas com deficiência mental e 48,4% para pessoas com deficiência visual. As pessoas

com deficiência visual ou auditiva também ganham mais, concentrando-se na faixa de ganhos de um a dois salários mínimos, 29% e 28,4%, respectivamente. Segundo o Censo Demográfico de 2010 do IBGE, 20.935 crianças entre 0 e 4 anos não conseguem enxergar de modo algum; 24.707 conseguem com grande dificuldade.

Em 2010, 8,3% da população brasileira apresentavam pelo menos um tipo de deficiência severa, sendo: 3,46% com deficiência visual severa, 1,12% com deficiência auditiva severa, 2,33% com deficiência motora severa e 1,4% com deficiência mental ou intelectual. Das 45.606.048<sup>6</sup> de pessoas com deficiência, 1,6% são totalmente cegas, 7,6% são totalmente surdas, 1,62% não conseguem se locomover.

Já a Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que mais de 314 milhões de pessoas em todo o mundo possuem alguma deficiência visual, e aproximadamente 46 milhões sejam cegas. A maior parte da população com deficiência visual está na terceira idade em uma estatística de 75%, onde 5% deste total referem-se a crianças e 90% da população cega encontra-se no hemisfério Norte.

O censo escolar de 2002 do (INEP) aponta que 20.257 alunos da educação básica apresentam deficiência visual. Segundo Azevedo (2013):

Segundo o Censo Demográfico feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2000, 16,6 milhões de brasileiros tinham alguma forma de deficiência visual e 150 mil eram cegos. Em 2003, somente 25 mil deste total eram estudantes. Em 2009 esse número triplicou, mas ainda estamos longe de assegurar que todos que não enxergam estejam incluídos nas redes de ensino do país.

O Censo da Educação Básica, de 2010, registra 69.441 matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil. Destas, 5.576 são de crianças com deficiência visual. Mesmo que os dados demográficos sejam superestimados, não se pode desconsiderar que são a base para a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para as pessoas com deficiência visual. Sendo assim, Bueno e Meletti (2011) entendem que é possível a

---

6 Segundo o Censo do IBGE de 2010, 45.606.048 de brasileiros, 23,9% da população total, têm algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora e mental ou intelectual.



análise de que apenas 12,21% das crianças com deficiência visual de 0 a 4 anos recebem algum tipo de escolarização em etapa de ensino fundamental para seu desenvolvimento.

A OMS adota a seguinte classificação:

Tabela 1 – Classificação da perda da visão (OMS)

GRAU DE PERDA DE VISÃO	ACUIDADE VISUAL (com ambos os olhos e melhor correção óptica possível)	
	Máxima menor que	Mínima igual ou maior que
1-visão subnormal	6/18 (metros) <sup>7</sup> 3/10 (0,3) 20/70 (pés)	6/60 1/10 (0,1) 20/200
2 visão subnormal	6/60 1/10 (0,1) 20/200	3/60 1/20 (0,05) 20/400
3- cegueira	3/60 1/20 (0,05) 20/400	1/60 (capacidade de contar dedos a um metro) 1/50 (0,02) 5/300
4- cegueira	1/60 (capacidade de contar dedos a um metro) 1/50 (0,02) 5/300	Percepção de luz
5- cegueira	Não percebe luz	
6- Indeterminada ou não especificada		

Geralmente quando falamos em deficiência visual, automaticamente direcionamos para a pessoa cega, para aquele indivíduo que é privado da visão,

<sup>7</sup> CID 2010. A fração 6/18 metros significa que o indivíduo vê a seis metros o que normalmente se veria a 18 metros. O mesmo ocorrendo com 20/70 pés, ele vê a 20 pés o que seria visto a 70 e assim sucessivamente conforme proposto na tabela. Apesar da conversão em metros e decimal, os oftalmologistas utilizam com maior frequência a expressão da acuidade visual medida em pés e, algumas vezes, em decimal, conforme proposto na escala de Snellen.

mas a deficiência visual abrange também os indivíduos que possuem pouca capacidade de enxergar, os que fazem uso de lentes corretivas e aqueles que aproveitam resíduos de visão no seu dia a dia. Pode-se definir então que há a cegueira, a baixa visão ou a visão subnormal.

Mas, afinal, o que é cegueira?

Temos que saber que o termo deficiência visual é um conceito muito mais amplo, porque não engloba apenas a cegueira, mas a baixa visão. No Brasil “politicamente correto”, acredita-se que alguns termos sejam pejorativos ou preconceituosos, mas o termo cego aplica-se ao indivíduo que é privado da visão, não recaindo nenhum grau de preconceito neste termo.

Segundo Amiralian (1997), preconceito é acreditar que a pessoa com deficiência visual é menos capaz. Para Olga Solange (Apud: Pitta e Danesi, 2000 pág. 159-160), não há preocupação quanto à terminologia cego ou deficiente visual, mas considera mais oportuno ser chamado de deficiente visual devido ao termo ser mais amplo, pois inclui todos que tem alguma alteração visual desde aqueles que nada enxergam até aqueles que conseguem enxergar um pouco, ficando bem claro que a autora entende que o uso do termo cego não é pejorativo.

Não existe consenso na definição do que é cegueira e suas funcionalidades. Em alguns países, a cegueira é reconhecida legalmente quando uma pessoa apresenta menos de um décimo de visão nos dois olhos, sendo essa limitação permanente e incurável. Já alguns autores tratam como cegueira ou deficiência visual os transtornos visuais. Devido a não uniformidade dos conceitos que tratam da cegueira e da deficiência visual, o presente trabalho fará uma abordagem de forma prática e funcional, tendo um propósito educacional e não clínico.

No ano de 1981, em Genebra na Suíça, houve uma reunião da Organização Mundial da Saúde (OMS) para a prevenção da cegueira entendendo que havia a necessidade da definição do que é cegueira e deficiência visual para ser aplicada em todo o mundo, havendo também a recomendação de distinção entre cegueira e baixa visão, bem como outras diferenciações.

O conceito médico para a cegueira define como cego aquele que apresenta desde ausência total de visão (amaurose) até percepção de luz (distinguindo entre claro e escuro), ou projeção de luz (identificando a direção de onde vem a luz). A cegueira parcial – condição na qual a grande maioria dos cegos encontra-se – permite

que os indivíduos possam perceber vultos, claro – escuro, e contar dedos a certa distância. Precisam do braile para a escrita e utilizam outros sentidos que não a visão para o conhecimento do mundo.

Pessoas com baixa-visão mostram a possibilidade de indicar a projeção de luz até onde a dificuldade visual limita seu desempenho; porém, utilizam a visão residual para a situação educacional, incluindo a leitura e a escrita, com ou sem recursos ópticos, e para as situações práticas da vida diária.

Os primeiros serviços de educação especial para deficientes visuais tinham por premissa a conservação da visão, sendo utilizados métodos que exigissem a mínima utilização da visão, pois havia um entendimento de que quem tivesse algum grau de severidade acabaria perdendo definitivamente a visão.

Existem dois procedimentos para que se possa avaliar o grau da perda visual. Um deles é o exame oftalmológico, que se baseia em uma análise clínica do deficiente visual, sendo necessário entender a história das pessoas com deficiência e de que forma a deficiência foi adquirida, o que ajudará no diagnóstico, bem como ao tratamento a ser empregado. Neste exame ocular, será feita uma avaliação mais precisa da eficiência visual (acuidade visual e campo visual). O segundo procedimento a ser realizado é uma avaliação do grau de visão funcional; será analisado se o indivíduo possui algum resquício de visão.

A cegueira é considerada congênita quando a criança nasce cega ou quando se torna cega até os cinco anos de idade. Os estudos indicam que, perdendo a visão até esse momento, não há retenção de imagens visuais, ou seja, a criança não poderá contar com uma memória visual como referência para suas construções mentais. Como indicam os estudos piagetianos (*apud* Amiralian, 1997), nesse estágio de desenvolvimento cognitivo, as estruturas mentais de ordem pré-operatórias revelam que as imagens formadas até então são de natureza estática e descontínua e não de transformação, por isso não permitem a representação ou antecipação de processos desconhecidos.

Acredita-se que existam 40 milhões de pessoas com deficiência visual no mundo. E se existisse algum programa de prevenção esse número cairia pela metade, visto que muitas pessoas com deficiência visual desconhecem os sintomas e as doenças que levam à cegueira. Para pesquisarmos a deficiência visual e a cegueira, cabe entender os conceitos que os termos adquirem, pois, para alguns

autores, as definições são baseadas na incapacidade de distinção visual mínima, mas fica claro também que estas definições como conceito único podem “mascarar ou aprisionar o pensamento” (Ferreira e Guimarães, 2003).

Faye e Barraga (1985) entendem como cega a pessoa que apresenta perda total da visão, sem projeção de luz, sendo indicado o uso do Sistema Braille em seu processo de aprendizagem. E as pessoas com baixa visão são aquelas que de alguma forma apresentam a possibilidade de indicar projeção de luz. Vigotsky acredita que a linguagem é a principal fonte compensatória da cegueira e não o desenvolvimento dos sentidos remanescentes. Ele acredita que a interação social da pessoa com deficiência com pessoas que têm visão normal e a possibilidade de comunicação através do sistema Braille é que minimizará as limitações da pessoa com deficiência visual. Mas salienta que há distinção entre a estrutura orgânica e psicológica de uma pessoa cega e uma pessoa com visão normal.

Para ele, o modo de aprender da pessoa cega é diferente do modo de aprender do vidente que perde a visão, pois, segundo Vigotsky (1983, p.27 e 28):

A ciência conhece uma quantidade de sistemas culturais artificiais que oferecem interesse teórico. A par com o alfabeto visual, que é utilizado por toda a humanidade, se há criado para os cegos um alfabeto especial tátil, de caracteres ponteados. Junto com a linguagem sonora de toda a humanidade se há criado a datilologia, isto é, o alfabeto digital e a fala mímico-gestual dos surdos-mudos<sup>8</sup>. Os processo de domínio e utilização destes sistemas culturais auxiliares se distinguem por sua profunda peculiaridade em comparação com os meios habituais da cultura. Ler com a mão como faz uma criança cega e ler com a vista são processos psicológicos diferentes, ainda que cumpram a mesma função cultural na conduta da criança e tenham, basicamente, um mesmo mecanismo fisiológico similar.

Trata-se do período de constituição da função simbólica, no qual a imitação e o jogo simbólico têm o papel principal no continuum do processo de construção do sujeito que integra o corporal e o social (relações interpessoais e dados da cultura)

---

8 A comunidade surda rejeita o termo surdo-mudo, pois entende que o surdo não está impossibilitado da fala.

no desenvolvimento cognitivo e afetivo, um influenciando o outro e não ambos correndo em paralelo. Para Vigotsky (1983), é o momento em que o sujeito passa a ser capaz de categorizar, generalizar experiências e, na ausência do objeto, buscá-lo mentalmente, sendo a linguagem a grande mediadora dessa função.

Existem divergências de opinião entre os estudiosos, pois há aqueles que consideram que a criança cega tem seu desenvolvimento atrasado em relação à vidente porque a visão permite desenvolver competências e habilidades que o tato e os outros sentidos não o farão, nem na mesma medida nem no mesmo tempo. Esses estudos citam exemplos de habilidades dificultadas na cegueira: a apreensão tátil do mundo que se dá por partes para chegar à noção do todo; a percepção de profundidade, distância, tamanho, formas, posições, detalhes e movimento; a exploração do ambiente pela locomoção mais limitada, restringindo suas experiências e relações; e a falta da experiência do reconhecimento da imagem do outro no espelho e de si mesmo, atrasando a aquisição da imagem de si mesmo e do pronome “eu”. Em função disso, as relações sociais podem ficar comprometidas, bem como o desenvolvimento afetivo-emocional, podendo provocar um fechamento da criança sobre si mesma, ocasionando sérios problemas na sua constituição psíquica, bloqueando seu desenvolvimento. Todavia, outros pesquisadores sustentam que, se essas crianças forem bem estimuladas, o que significa que os adultos deverão “levar o mundo até elas”, encorajá-las na locomoção, ajudá-las no reconhecimento de si mesmas, não terão atrasos ou, pelo menos, estes poderão ser sanados.

Entendo que por não enxergar não significa que a criança cega terá dificuldades cognitivas, emocionais e de adaptação social, mas as formas de interação, comunicação e construção social de significados serão determinantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 2004). A criança cega provavelmente não terá dificuldades para aprender e interagir se lhe for propiciada estimulação em tempo e um ambiente rico em experiências onde ela possa desenvolver suas capacidades.

Conforme Garcia (1984), a OMS utiliza critérios médicos de medidas de acuidade visual (Escala de Snellen), chegando a resultados estáticos em condições especiais de distância e iluminação, não se considerando outras características físicas e psicológicas dos indivíduos que podem mudar o resultado. Para Faye e

Barraga (1985), a definição educacional é considerada mais funcional e dinâmica, porque a acuidade visual, segundo a Escala de Snellen, é menos importante do que o uso que o indivíduo faz da visão. A eficiência visual não pode ser expressa por medidas estáticas, encontrando-se enormes diferenças na eficiência visual entre indivíduos com perdas semelhantes de visão (Faye,1985).

A definição da OMS é utilizada para fins legais, econômicos e estatísticos. A educacional tem uma preocupação com o desempenho visual, tendo por finalidade a formação e inclusão do indivíduo na sociedade. Nós educadores não podemos seguir à risca os diagnósticos que se baseiam na distância padrão de medidas da acuidade visual para prognósticos educacionais, porque muitas crianças podem ter alguma visão para perto que pode ser aproveitável, mas que não é desenvolvida e isto significa que para as pessoas de qualquer idade, detentoras de visão residual, recomenda-se ser facilitada a utilização desta visão o mais cedo possível, evitando-lhes a imputação do rótulo de cegueira e esta é uma tarefa que deveria ser considerada como parte natural do trabalho do professor especializado para melhorar a qualidade de vida do aluno com deficiência visual.

A tabela abaixo resume bem este assunto:

Tabela 2 - Classificação médica e educacional: paralelo e intersecção

<b>CLASSIFICAÇÃO CLÍNICA</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO EDUCACIONAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico médico – baseado na Acuidade visual.</li> <li>• Ênfase no que enxerga.</li> <li>• Finalidade legal, econômica e estatística.</li> <li>• Resultado estático em condições especiais de distância e iluminação.</li> <li>• Dados Quantitativos (numéricos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico educacional - baseado na Eficiência Visual.</li> <li>• Ênfase no como enxerga.</li> <li>• Finalidade prática e funcional em termos de desempenho na O&amp;M<sup>9</sup> na AVD<sup>10</sup> e nas tarefas escolares</li> <li>• Resultado dinâmico em condições de vida prática.</li> <li>• Dados qualitativos</li> </ul>

Obs.: Uma complementa a outra e o diagnóstico médico não leva necessariamente ao prognóstico educacional (pode haver uma capacidade de visão para perto não desenvolvida).

Segundo Ross (1999), a prevalência de uma abordagem clínica sobre a abordagem educacional cumpre o papel social de isolar as pessoas que possuem

9 Orientação e Mobilidade.

10 AVD: Atividades da Vida diária

uma condição biológica, física e sensorial diferente para evitar a perturbação da ordem e, segundo Skliar (1997):

Por modelo clínico-terapêutico considero toda a opinião e toda prática que anteponha valor e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da idéia da construção do sujeito como pessoa integral, apesar de e com sua deficiência específica. A obstinação do modelo clínico dentro da educação especial nos revela um clássico problema, ainda não explicado, dentro desse contexto: a necessidade de definir com clareza se esta perspectiva educativa é aliada da prática e do discurso da medicina ou se é aliada da pedagogia ou, como muitos outros supõem, se deve existir uma combinação, uma somatória provável de estratégias tanto terapêuticas como pedagógicas. (SKLIAR, 1997, p. 10)

Não se pode descartar importância do professor no processo interventivo, pois seu olhar, sua postura, sua afetividade fazem toda a diferença, mas há de se ressaltar que os professores precisam trabalhar coletivamente na escola. O estudo de situações, a ajuda e o apoio de outros profissionais – orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, psicólogos, psicopedagogos serão sempre muito positivos e dessa forma surgem novos olhares, tanto em relação à leitura dos problemas quanto às possibilidades interventivas e o encaminhamento, quando necessário, aos serviços de saúde.

### 3.1 A perspectiva vigotskiana sobre a cegueira

A cegueira, criando uma nova e única matriz da personalidade, traz à vida nova força; criativamente muda tendências normais das funções e organicamente refaz e forma a mente do indivíduo. Portanto, cegueira não é meramente um defeito, uma falta, uma debilidade, mas em algum sentido é também a origem da manifestação das habilidades , um adicional, uma força. (Vigotsky, 1993 pág.97)

A convicção de Vigotsky é a de que a psicologia do cego, construída como um conhecimento científico, não pode ser o estudo de suas funções e habilidades sensoriais ou desvios isolados, mas sim a compreensão de todas as suas manifestações no curso da vida – a sua totalidade expressando-se em cada sentido.

Segundo Vigotsky (1993), diferentes autores afirmam que há grande desenvolvimento da comunicação verbal no cego: Kretschmer, em 1928, detectou alta habilidade verbal em cegos; Buerklen, em 1924, levantou inúmeros autores que concordaram sobre um esforço singular da pessoa cega para desenvolver um alto grau de memória e um considerável poder de concentração em percepções auditivas e táteis. Petzeld, em 1925, menciona um trabalho que atenta para a limitação do cego quanto à liberdade de movimentos por seu sentimento de desamparo em relação ao espaço, evidenciando este dado como uma característica importante na sua organização psíquica. Porém, chama a atenção para seu potencial para uma completa comunicação no contato social e recíproca compreensão do mundo dos videntes.

Na presença da cegueira, a estrutura orgânica e todas as suas funções reorganizam-se de modo singular para o desenvolvimento da pessoa cega; por outro lado, os traços de personalidade assemelham-se, já que não parece haver um tipo específico de personalidade de cego.

Vigotsky (1993) indica que não contribuem para o avanço do conhecimento científico os estudos que comparam as pessoas com deficiência visual com videntes, em uma dimensão quantitativa. Para ele, a atitude científica que deve orientar as questões é perguntar sobre a direção do desenvolvimento das pessoas com deficiência visual.



### 3.2 Os Processos Compensatórios

Na fisiologia, a teoria da substituição sustenta a ideia de que, quando há um órgão faltante, ou cuja falha inviabiliza a realização de sua função, outro terá seu funcionamento otimizado, assumindo aquela função parcial ou totalmente. Essa teoria foi erroneamente utilizada na cegueira, promovendo uma associação direta entre a ausência da visão e sua substituição por outros sentidos, criando falsas expectativas sobre uma ultrasensibilidade auditiva no cego. O que ocorre é a utilização de outros canais de percepção e um melhor desempenho das habilidades auditiva, tátil, olfativa ou cinestésica, decorrente de circunstâncias e treinamentos especiais.

Vigotsky (1993) levanta e amplia a ideia de compensação como uma complexa reestruturação de toda atividade fisiológica, com exercício e adaptação; redirecionamento, com o auxílio da memória, associação e atenção. Ou seja, diante de uma anormalidade morfológica e funcional, o sistema nervoso central e todo aparato mental criam uma estrutura psicológica para compensar a função prejudicada. Ressalta ainda que, no caso da cegueira, a origem da compensação diz respeito à possibilidade de comunicação do indivíduo e à sua inserção na experiência social.

A mediação da linguagem, nos termos de Vigotsky, permite transpor para o mundo interno do sujeito a representação da realidade, fazendo com que ele concretize mentalmente as coisas do mundo, integrando-as em um sistema simbólico, viabilizando a aquisição de conhecimento pelo cego sobre coisas jamais vivenciadas. Assim, podemos concluir que o significado de compensação presente na cegueira é de ordem sócio-psicológica. O que se evidencia, para Vigotsky, é que a cegueira cria para o cego, como já vimos, um lugar social difícil, em uma sociedade que não aceita a deficiência, o defeito, o diferente, e que por isso cria conflitos para a pessoa cega, tanto que ela não busca recuperar a visão, mas uma supercompensação para a superação constante da deficiência nessa ordem social.

Os estudos sobre os processos compensatórios originam-se do princípio orgânico para a imunidade de doenças transmissíveis, pois uma pessoa infectada por uma doença contagiosa que se recuperou ficará imune por vários anos dessa enfermidade; ficará mais forte, inclusive do que pessoas saudáveis que ainda não a

tiveram, e esse processo biológico é denominado de supercompensação (Vigotsky, 1983). Entende-se que a deficiência passa a ter um aspecto positivo, pois abre uma gama de possibilidades às áreas médica, educacional e psicológica que trabalham com crianças com deficiência visual.

Vigotsky (1983) preocupava-se com a aprendizagem da criança com deficiência visual e isso pode ser evidenciado a partir dos estudos dos processos compensatórios. O autor elabora uma obra para analisar o tema da deficiência visual e os processos compensatórios, pois ele entende o processo de compensação centrado na possibilidade da linguagem em superar as dificuldades que a falta da visão ocasiona. Salienta ainda que, quando se utiliza o termo superação sobre uma regularidade orgânica, isso não significa que ela deixou de existir, mas sim que ela permanece em algum lugar e que está temporariamente em segundo plano.

Para Vigotsky (1983), não será apenas do caráter e da gravidade da deficiência que dependerá o destino dos processos compensatórios e os processos de desenvolvimento, mas também da realidade social da criança com deficiência visual, pois, para ele, será o meio social no qual a criança está inserida que direcionará o desenvolvimento dos processos compensatórios. Se analisarmos a forma com que uma criança deficiente visual lê, poderemos notar o princípio de substituição, que permitirá ler, não somente com a ajuda de um mecanismo, mas que se recorrerá a outros mecanismos. Neste processo de substituição, os recursos auxiliares exercerão um papel preponderante de tal forma que a criança aprenderá a estimular a ela mesma.

O autor acredita que os recursos auxiliares que enriquecem o seu desenvolvimento dependem da coletividade como o meio desencadeador das funções psíquicas superiores da criança. E esta conduta coletiva, além de ativar as funções psíquicas, vai originar uma conduta que se apresenta como função psicológica superior. A criança com deficiência traz a coletividade como fonte de desenvolvimento dessas funções.

Vigotsky (1983) não desconsidera que a deficiência cria dificuldades para o deficiente em sua vida social, mas salienta também que se mantém uma das principais fontes de desenvolvimento que vem a ser a linguagem. Assim, a linguagem passa a ser um fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo, visto que pensamento e linguagem são processos que estão ligados entre si. A linguagem

colabora com surgimento de imagens mentais e com a memória, bem como a interação social. Vigotsky (1983) valoriza as potencialidades da pessoa com deficiência apontando os processos compensatórios decorrentes da própria deficiência e valorizando as capacidades ao invés do déficit.

O significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito, assim uma palavra sem significado é uma palavra sem som. Dessa forma, as pessoas cegas necessitam ter acesso a instrumentos que possibilitem a construção desses significados. Vigotski, Luria e Leontiev (1988) trabalham com duas funções básicas da linguagem. A primeira é a de intercâmbio social, onde usa a linguagem, sons, gestos e expressões para comunicar-se. Aqui a pessoa cega necessita aprender gestos, expressões e o significado de algumas palavras que tem seu significante maior na visão, de maneiras distintas a de uma criança com visão, pois a criança cega não imita. A segunda função é a do pensamento generalizante onde a linguagem ordena o real classifica, organiza e diferencia categorias de elementos.

### 3.3 BREVE HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA VISUAL

No decorrer da história da humanidade, deficientes visuais foram idealizados e pensados de várias formas. A história das pessoas com deficiência muda de cultura para cultura e isso se reflete em crenças, valores e ideologias que se materializaram em práticas sociais e estabeleceram modos diferenciados de relacionamentos entre os deficientes e as outras pessoas ditas como “normais”. A deficiência surge como um fenômeno que se constitui socialmente e, assim, ser ou estar "deficiente" tem uma correlação às outras pessoas que são consideradas sem "deficiências" (Higino, 1986).

As mudanças de comportamento da sociedade para com as pessoas com deficiência visual ocorrem da mesma forma, em função do modo de organização social à qual estão submetidas. Sendo assim, a pessoa com deficiência visual tem sido excluída da sociedade sistematicamente ao longo dos tempos e os estigmas fazem-se presentes na vida destas pessoas. O estado de invisibilidade e de menosprezo aos quais estas e todas as outras pessoas com deficiência foram submetidas, muda com o surgimento do Mercantilismo e do Capitalismo, que passaram a ocupar o lugar do Feudalismo. O período do Renascimento vai representar um marco, uma mudança na maneira de se relacionar com a pessoa com deficiência, que era tida como obra do demônio.

De acordo com Sanchez (1992), surge, neste período, os primeiros saberes anátomo-fisiológicos importantes para o desenvolvimento da compreensão científica sobre como acontecia o funcionamento do olho e do cérebro e suas respectivas estruturas. Os avanços do conhecimento na área médica evidenciam o início de atendimentos voltados às pessoas com deficiência, mesmo que, em séculos anteriores, já tenham sido colocados em prática alguns métodos de como educar crianças com deficiências por meio de estratégias diferenciadas. Essas práticas foram esparsas e evasivas, restringindo-se às deficiências sensoriais (Amiralian, 1986).

Nos séculos XVIII e XIX, nota-se uma mudança e um avanço na história das pessoas com deficiência visual. Em 1784, Valentin Haüy inaugura, na França, o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, que foi a primeira escola no mundo que se

destinava à educação de pessoas com deficiência visual sendo o marco inicial aos estudos relativos à educação de pessoas e cegas.

Segundo Carmo (2006, pág. 49 ):

Essa escola ensinava os cegos a fazerem trabalhos manuais e a se comunicarem por gestos, no caso dos surdos, e serviram de modelo para a criação de muitas outras escolas em outros países. O sustento dos cegos era adquirido através da venda dos trabalhos manuais realizados dentro das instituições. (CARMO, 2006 pág. 49)

Em 1829, Louis Braille, que era aluno desse instituto, inventou o Sistema Braille. Era um processo de leitura e escrita em relevo, que tinha como base a signografia inventada por Charles Barbier, que nada mais era do que um código secreto militar que se chama "escrita noturna", sendo composto da disposição de 12 pontos em relevo, onde as combinações formavam os símbolos fonéticos (Lowenfeld, 1974).

Louis Braille criou seu código a partir de uma combinação de seis pontos que se dispunham em duas filas verticais de três pontos cada uma. Combinando-se com o número e a posição, gerariam 63 símbolos, que seriam suficientes para todo o alfabeto, todos os números e símbolos matemáticos, químicos, físicos e também as notas musicais. Esta invenção abriu um novo horizonte para os deficientes visuais: surgia a utilização de um mecanismo concreto de aprendizagem e de integração social. A partir desta invenção, em 1829, Louis Braille desenvolveu estudos que resultaram, em 1837, na proposta que definiu sua estrutura básica, que ainda hoje é utilizada mundialmente em larga escala (Mecloy, 1974; Rocha, 1987).

No final do século XVIII e início do século XIX foram fundadas escolas para pessoas com deficiência visual em vários países da Europa, como Alemanha e Grã-Bretanha, que se baseavam no modelo do Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris; o "New England Asylum for the Blind", que hoje se chama "Perkins Institute for the Blind", em Massachusetts.

Em 1832, foi fundado o "New York Institute Education for the Blind" e, em 1837, foi inaugurada a "Ohio School for the Blind", que modificaria a forma de atendimento para as pessoas com deficiência visual, porque seria a primeira

iniciativa inteiramente subsidiada pelo governo americano. De acordo com Mazzotta (1996), a fundação desse instituto teve uma importância muito grande, porque despertou a sociedade americana para que refletisse sobre a obrigação do Estado para com a educação das pessoas com deficiência.

Em 12 de setembro de 1854, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, influenciado por José Alvares de Azevedo, após este ter estudado no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, ficando marcada uma frase do Imperador Dom Pedro II, na qual ele afirmava: “a cegueira (...) já quase não é uma desgraça” (Lemos, 2000 pág. 13).

Em 1890, através do Decreto nº 408, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos passa a se chamar de Instituto Nacional dos Cegos, mudando novamente, em 1891, para Instituto Benjamin Constant. Ao final do século XIX, em 1878, em Paris, foi realizado um Congresso Internacional que contou com a presença de 11 países da Europa e os Estados Unidos, o qual estabelecia a padronização do Sistema Braille como um método universal de ensino para pessoas com deficiência visual, da mesma maneira da estrutura do sistema apresentado por Louis Braille em 1837.

No início do século XX, a escola “especial” expande-se e se consolida como o modelo de atendimento à pessoa com deficiência visual. Mas vai ser somente depois da Segunda Guerra Mundial e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos que se passa a pensar na possibilidade de atendimento às pessoas com deficiência visual na escola regular.

Segundo Santos (1995), o movimento de integração na Europa surge em decorrência de três fatores: as duas guerras mundiais, o movimento pelos direitos humanos e o avanço científico; esse é o embrião da integração. Em virtude dos mutilados de guerra, era necessário que se criassem programas sociais para reintegrar essas pessoas à sociedade. Além do mais, as organizações dos direitos humanos passam a se preocupar em garantir uma real reintegração das pessoas com deficiências. Ainda na década de 60 foram criadas leis com um maior investimento ofertado pelo governo federal. A Lei de Diretrizes e Bases 4024/61 ratifica este investimento, sendo a partir deste momento que a educação da pessoa com deficiência passa a ser integrada ao sistema regular de ensino. Nos anos 80, ocorre o surgimento do movimento inclusivo, consolidado em documentos como a

Declaração de Salamanca em 1994, juntamente com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990.

Caiado (2003, pág. 8) salienta que a Constituição de 1988 caracterizava-se como um marco para a inclusão educacional das pessoas com deficiência no ensino regular. O art. 208 afirma que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve ser **preferencialmente na rede regular de ensino** e Caiado salienta que a LDB 4024/61 já previa esta regra. É fato que, apesar dos avanços, a permanência e o acesso dos deficientes visuais está muito aquém do que gostaríamos. Drummond (1945 pág.89) já dizia:

As leis não bastam, os lírios não nascem das leis.

### **3.4 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTO ALEGRE**

A institucionalização da educação especial surgiu no século XVIII oferecendo as primeiras oportunidades educacionais aos indivíduos com deficiências. No século XIX, a educação especial caracterizou-se por um trabalho educacional, mas ainda em internatos e hospitais psiquiátricos. No Rio Grande do Sul, só na metade do século XX é que surgem as primeiras escolas especiais. E no final daquele século é que a educação especial realmente conquista seu espaço a partir de princípios de integração e inclusão.

Após o término da Segunda Guerra Mundial, várias epidemias assolaram o estado do Rio Grande do Sul, dentre as quais podemos citar a poliomielite causadora da paralisia infantil e este fato teve uma influência significativa no processo de institucionalização de crianças com deficiência. Neste período, surgem as primeiras escolas de educação especial no estado com o intuito de absorver estes alunos com deficiência física que não eram aceitos nas escolas regulares. Estas escolas surgem primeiramente na fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai, mais precisamente nas cidades de Rivera, no Uruguai e Livramento no Rio Grande do Sul. Neste sentido, Fialho (1990) relata:

“ En el año de 1947, cuando se inició el movimiento en las ciudades de Rivera y Livramento, con la finalidad de fundar la Escuela de reeducación psico motriz “Earl Carlson”, se difundió un libro con el título de “Yo nací así”(Born that way). Este libro, fue traducido del inglés para el castellano, por la Directora y fundadora de la Escuela “Franklin Delano Roosevelt”, de Montevideo, con la colaboración de una

colega de trabajo. “ Yo naci asi” fue publicado en Buenos Aires por la Editorial Médica Quirúrgica, en el año de 1943. Este libro fue escrito por el Dr. Earl Carlson, médico norteamericano y através de sus páginas, narra su vida, desde su nacimiento, hasta la edad adulta. Parálítico cerebral, cuenta las dificultades que enfrentó, como venció sus limitaciones físicas y como llegó a graduarse como médico para dedicarse a las personas que sufrían su misma enfermedad. Los principios que rigieron la vida de este médico, sus conocimientos, experiencias aplicados en clínicas, fundadas por Earl Carlson para tratamiento de parálíticos cerebrales, llegaron a la Escuela Franklin Delano Roosevelt, de Montevideo através de fisioterapeutas uruguayos, que estudiaron en esos centros y expandieron sus experiencias. Desde esta ciudad llegaron los conocimientos de este médico, através de su libro a la frontera de Rivera-Livramento. En reunión, la Comisión Directiva de la Escuela Earl Carlson decidió dar este nombre a La obra de rehabilitación fundada en la frontera.”

(Fialho, 1990, pág. 9)

A través destes dados, podemos deduzir que o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais no estado do Rio Grande do Sul tem origem na fronteira com o Uruguai e logo após desenvolveu-se em Porto Alegre através da SEC (Secretaria de Educação e Cultura) e da SOEE (Serviço de Orientação em Educação Especial<sup>11</sup>). E como as crianças com deficiência não estavam sendo atendidas pela rede regular da época, há um rápido crescimento das escolas especiais para atenderem a este alunado, num caráter de atendimento mais clínico que pedagógico. A partir da década de 1950 começam a multiplicarem-se as instituições de educação especial com o aumento das classes especiais inseridas nas escolas regulares.

Seguem abaixo os acontecimentos que nortearam a educação especial em Porto Alegre:

- 1941 - Em 07 de junho de 1941, foi inscrita a Sociedade Civil denominada “Instituto Santa Luzia de Assistência aos Cegos”. Em 07 de fevereiro de 1946,

---

11 Serviço destinado ao atendimento de crianças e adolescentes com deficiência, sendo um marco no estado, influenciando outros serviços que foram criados posteriormente pelo Governo do Estado.



foi averbada alteração da denominação para "Instituto Santa Luzia<sup>12</sup> – Escola Profissional para Cegos e Surdos-mudos”

- 1954 – Criado pela Lei nº 2.346 de 23 de janeiro de 1954, começa a funcionar o SOEE (Serviço de Orientação e Educação Especial).
- Em 1965 o SOEE passou a se chamar de Divisão de Educação Especial, que se vinculava ao Departamento de Ensino Primário da Secretaria de Educação.
- Até 1970 – o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais era realizado pela Secretaria Municipal de Educação e pela Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social, através de convênios.
- 1970 – Implantação das classes especiais nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.
- 1989 – 1991– Início das atividades das quatro Escolas Especiais.
- 1989 – 21 classes especiais estão em funcionamento.
- 1990 – Redimensionamento da proposta de integração. As classes especiais foram extintas gradualmente e os alunos incluídos nas classes comuns. Ainda nesse ano foi instituído em uma escola especial o Serviço de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial, para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos, com necessidades educacionais especiais.
- 1995 – Implantação das Salas de Integração e Recursos (SIRs), inicialmente em quatro escolas de Ensino Fundamental, procurando abranger as diversas regiões. Hoje, estão em funcionamento 39 SIRs.
- 1996 – Implantação do Projeto de Estágio de Apoio à Inclusão, inicialmente nas escolas de Educação Infantil. Gradualmente o projeto foi ampliado para as escolas de Ensino Fundamental. Hoje, são oferecidas 138 vagas para estagiários que atuam em parceria com o professor e/ou monitor, buscando promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

---

12 Em 1998, após estudos e reflexões sobre a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do Estatuto da Criança e do Adolescente, criado pela Lei n.º 8.069 e reavaliando os resultados da institucionalização de crianças e adolescentes cegos, no regime de Internato e Semi-internato no Instituto, a direção do Instituto percebeu que este atendimento pouco vinha contribuindo para a formação da personalidade dos internos e dos semi-internos, além de privá-los do convívio social, principalmente do vínculo familiar, o que é de fundamental importância. Neste contexto, iniciou-se um processo de redimensionamento do internato e do semi-internato.

- 1997 – Implantação do Programa do Trabalho Educativo (PTE) para a inclusão de jovens com deficiência mental no mercado de trabalho (espaços do serviço público municipal).
- 1999 – Extinção das últimas classes especiais.
- 2000 – Implantação da Sala de Integração e Recursos para o atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência visual do Ensino Fundamental. Hoje, estão em funcionamento 4 SIRs DV. Ampliação do Serviço de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial, passando a ser oferecido nas quatro escolas especiais.
- 2003 – Implantação do Serviço de Educação Visual Precoce, destinado ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos, com deficiência visual.
- 2008 – Criação da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, por demanda da comunidade surda, através do Orçamento Participativo.
- 2008 – Implantação da SIR/PTE.
- 2009 – Implantação da Sala de Integração e Recursos para o atendimento educacional especializado dos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental com altas habilidades/superdotação.
- 2015 – A rede pública municipal atende a 3195 alunos com necessidades educacionais especiais. Os serviços de apoio à inclusão têm sido ampliados gradualmente.

Fonte: SMED/Porto Alegre

### 3.5 ESTATÍSTICAS ACERCA DA DEFICIÊNCIA VISUAL

A partir do ano 2000, com o Censo Demográfico, passou-se a ter dados mais precisos, podendo ser feitas análises mais completas. Em 1999, segundo dados do MEC/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP), havia cerca de 311 mil alunos distribuídos da seguinte forma:

- 53,8% deficientes mentais;
- 12,6% com deficiências múltiplas;
- 12,6% com deficiência auditiva;
- 4,9% com deficiência física;
- 4,6% com deficiência visual;
- 2,7% com problemas de condutas típicas;
- 0,4% com altas habilidades;
- 8,5% outras deficiências.

Se considerarmos os dados do IBGE, em 2010, existem no Brasil aproximadamente 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, isto é, 24% da população necessitam de algum recurso educacional que possa auxiliar no seu processo de escolarização, incluindo pessoas com deficiência visual, motoras, auditivas e mental/intelectual.

O Censo do IBGE de 2010 pesquisou as deficiências visual, auditiva, mental e motora e seus graus de severidade, permitindo que fosse possível dar visibilidade para a população que é incluída nas políticas públicas. Foram considerados os graus de severidade de deficiências das pessoas que se dispuseram e responderam “sim, grande dificuldade” ou “sim, não consegue de modo algum”, que fazia parte do questionário do qual elas foram questionadas.

As pessoas que declararam ter deficiência visual, mais de 6,5 milhões, disseram ter dificuldade de forma severa, e aproximadamente 6 milhões disseram que tinham alguma dificuldade para enxergar; 506 mil afirmaram não enxergar. A deficiência motora ficou com a segunda deficiência mais relatada pela população, equivalendo a aproximadamente 7% dos brasileiros.

A deficiência motora severa foi assumida por mais de 4,4 milhões de pessoas; 734,4 mil pessoas disseram que não conseguiam caminhar ou subir escadas de maneira nenhuma e mais de 3,6 milhões informaram ter grande dificuldade de

locomoção. Autodeclararam-se deficientes auditivos 9,7 milhões (5,1%). Mais de 2,1 milhões de pessoas declararam possuir deficiência auditiva severa, 344,2 mil são surdas e 1,7 milhões de pessoas possuem grande dificuldade de ouvir. Já a deficiência mental foi declarada por 2,6 milhões de brasileiros.

## População com deficiência no Brasil

EM PORCENTAGEM

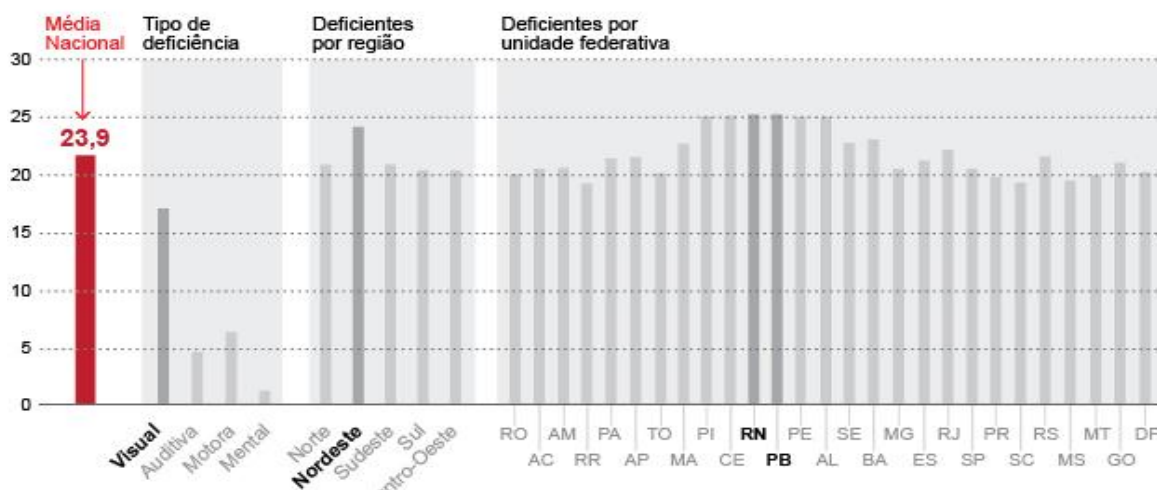


Gráfico 1 - Percentual de pessoas com deficiência – Fonte : IBGE

O maior percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas está no Nordeste do país, com cerca de 26,6% da população. No Sul e no Centro-Oeste foi registrado o menor percentual (22,5% em cada). O Censo mostra que a população do Nordeste aparece no topo do *ranking* de todas as deficiências investigadas. O IBGE diz que 21,2% da população nordestina têm deficiência visual. No Sul do país, foi registrado o menor percentual de deficiência visual, com 16,9%. O IBGE também analisou as deficiências de acordo com o grau de severidade. No Nordeste, 4,1% das pessoas disseram ter deficiência visual severa. No Brasil, as diferenças regionais são imensas dadas à extensão territorial e à diversidade cultural.

Conforme Dale (2001), um projeto educacional comum apoiado em um discurso uniforme, para ser implementado em diferentes regiões, acaba produzindo diferentes resultados. Há de se ressaltar que algumas pessoas entrevistadas que se autodeclararam deficientes visuais apenas faziam uso de óculos, não podendo ser enquadradas como deficientes visuais, fator este que elevou consideravelmente o índice de deficientes visuais.

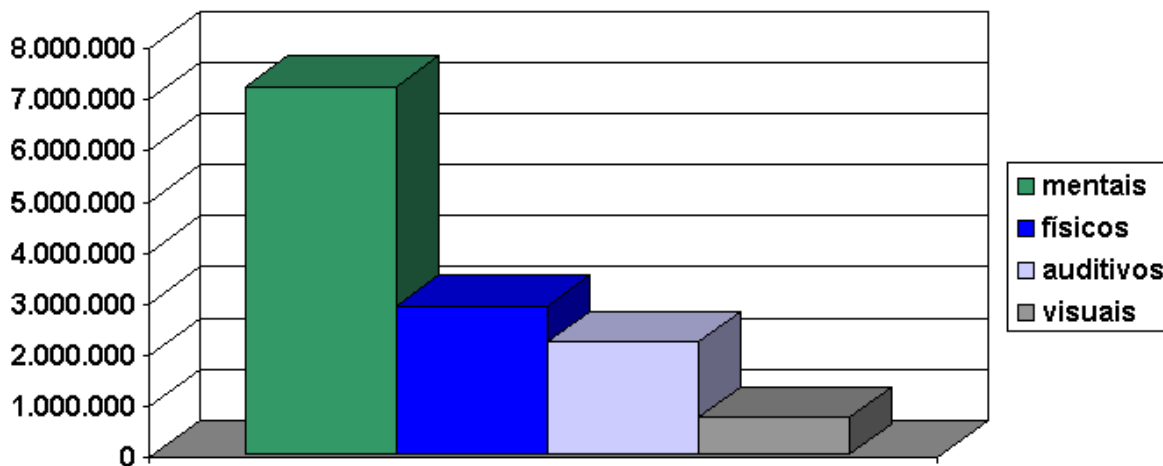
Podemos então concluir que o censo de 2010 realizado pelo IBGE, da mesma forma que o censo de 2000, não conseguiu levantar com fidelidade as informações sobre as pessoas com deficiência no Brasil, tanto quantitativa quanto qualitativamente.

No caso das pessoas cegas e surdo-cegas, o número levantado pelo censo de 2000 informou que o Brasil tem 128.000 pessoas cegas e surdo-cegas. Estamos diante de um número bastante equivocados, que não reflete a realidade, pois, se compararmos com percentuais de pessoas cegas da população mundial estimados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) com os do censo do IBGE de 2000, os dados brasileiros que apontaram 128.000 cegos no Brasil (cerca de 0,075% da população) estão muito aquém da média mundial, que é aproximadamente 0,6% da população. Podemos notar que a deficiência visual atinge a uma considerável parcela da população.

Ficou evidente que a deficiência visual é a deficiência com o maior percentual entre todas as outras deficiências, visto que o censo de 2010 do IBGE apontou mais de 15 milhões de pessoas atingidas por algum grau de deficiência visual. Mas as matrículas nas escolas não respaldam estes dados do IBGE. E fica a indagação: Onde estão as pessoas com deficiência visual?

A OMS estima que existam no Brasil, no mínimo, 7,2 milhões de pessoas com deficiência mental, 2,9 milhões de pessoas com deficiência física, 2,2 milhões de pessoas com deficiência auditiva e 725 mil pessoas com deficiência visual, conforme dados da figura abaixo.

**Gráfico 2 - ESTIMATIVA DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS)**



A tabela 3 exibe os dados relativos aos tipos de deficiência e os quantitativos populacionais encontrados no levantamento censitário.

**Tabela 3- População residente por tipo de deficiência – Brasil, 2010**

Tipo de deficiência	População residente
Visual	35.774.392
Auditiva	9.717.318
Motora	13.265.599
Mental/intelectual	2.611.536

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

A tabela 4 reúne os dados gerais dos Censos Populacionais do IBGE 2000 e 2010 - relativos às pessoas com deficiência:

**Tabela 4 - População residente por tipo de deficiência – Brasil, Censos de 2000 e 2010**

Tipo de deficiência	População residente 2000 Pop. total: 169.799.170	População residente 2010 Pop. total: 190.732.694
Total de pessoas com deficiência	24,6 milhões (14,5%)	45,6 milhões (23,91%)
Visual	16.644.842	35.774.392
Auditiva	5.735.099	9.717.318
Motora*	9.355 .844	13.265.599
Mental/intelectual	2.844.937	2.611.536

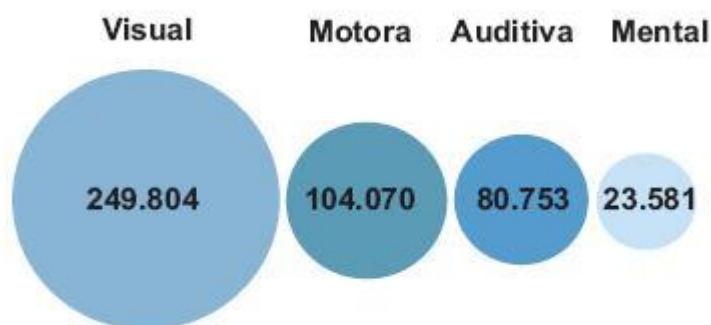
Fontes: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010. Obs: Alguns declararam possuir mais de um tipo de deficiência; somadas às ocorrências, o número total ultrapassará o nº total das pessoas com deficiência. \*Somaram-se os valores encontrados para deficiência física e motora.

Diante da dicotomia desses dados, podemos notar que é necessário o conhecimento mais preciso sobre as pessoas com deficiência visual. Entender que, mesmo que estes dados possam apresentar diferenças significativas, fica claro que muitas pessoas com deficiência visual encontram-se fora da escola e muitos dos

que constaram matriculados no censo escolar de 2010 precisavam de Atendimento Educacional Especializado.

Já em Porto Alegre<sup>13</sup>, dos quatro tipos de deficiência investigadas – visual, motora, auditiva e mental – a deficiência visual é a mais frequente. Há em Porto Alegre 507.208 pessoas com algum tipo de deficiência, sendo que 249.804 pessoas são deficientes visuais, segundo censo estatístico do IBGE/2010. E no censo de 2000 o número de pessoas que se autodeclararam com deficiência visual foi de 116.329 pessoas. Estes números apontam um aumento de aproximadamente 107,60%. O quadro 1 apresenta o número de pessoas com deficiência no município de Porto Alegre. Já os quadros 2 e 3 apresentam um comparativo por tipo de deficiência nos Censos de 2000 e 2010.

Quadro 1 - Número de pessoas com deficiência em Porto Alegre - Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

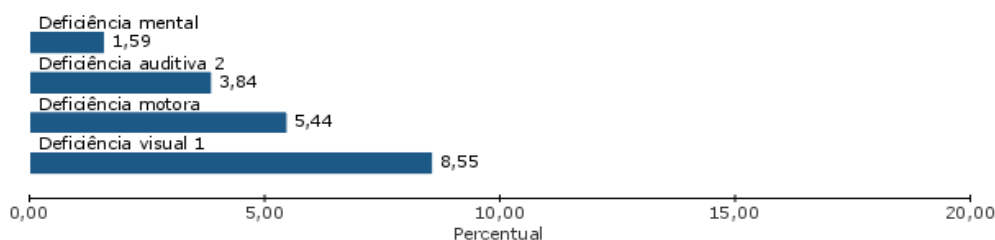


Quadro 2 - Comparativo por tipo de deficiência Ano 2000 - Fonte: Porto Alegre em Análise – Sistema de gestão e análise de indicadores.

### Cidade de Porto Alegre

Comparativo por tipo de deficiência

ANO 2000



13 Em 2010, Porto Alegre contava com 1.409.351 habitantes representando 13,2% da população do Estado do Rio Grande do Sul.

Quadro 3 - Comparativo por tipo de deficiência Ano 2010 Fonte: Porto Alegre em Análise – Sistema de gestão e análise de indicadores.

### Cidade de Porto Alegre

Comparativo por tipo de deficiência

ANO 2010

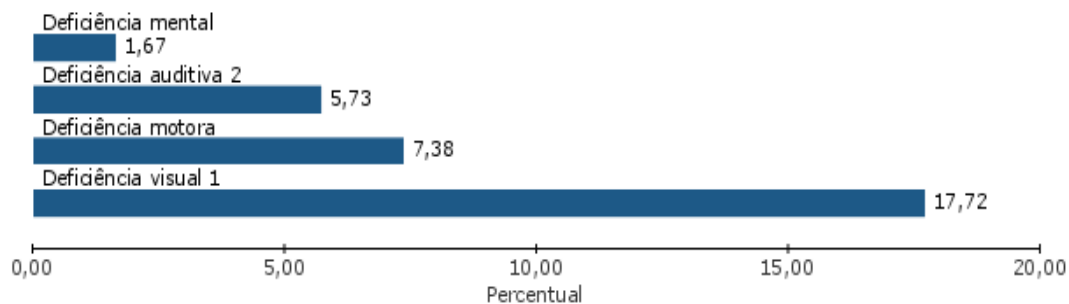
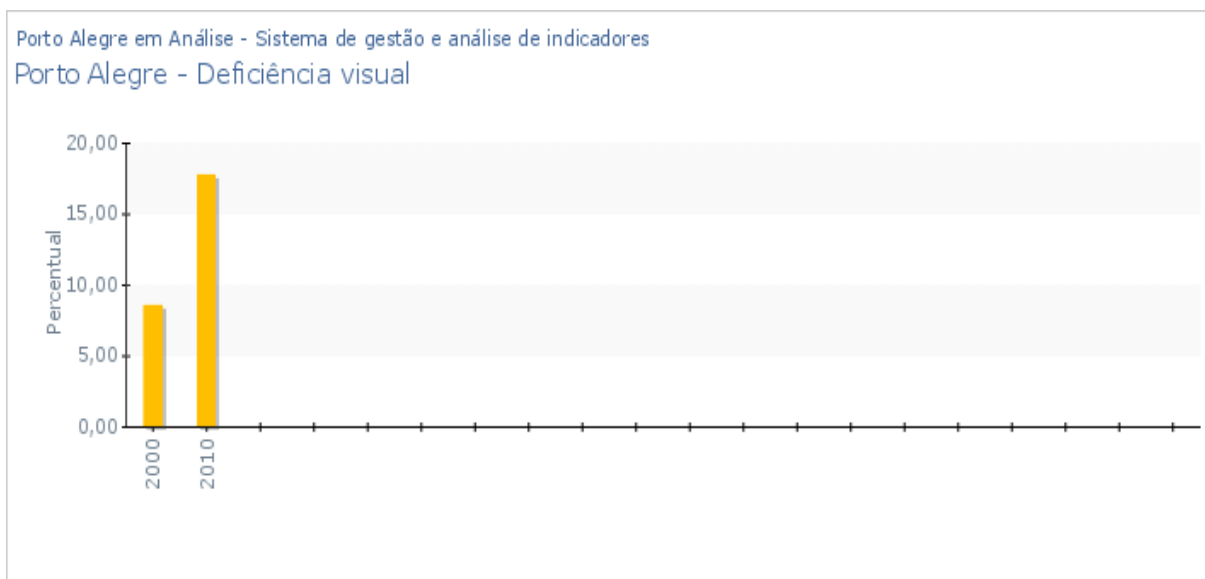


Gráfico 3 – Comparativo entre os anos 2000/2010 - Fonte: Porto Alegre em Análise – Sistema de gestão e análise de indicadores.



**Tabela 5 - Unidade do indicador: Percentual**

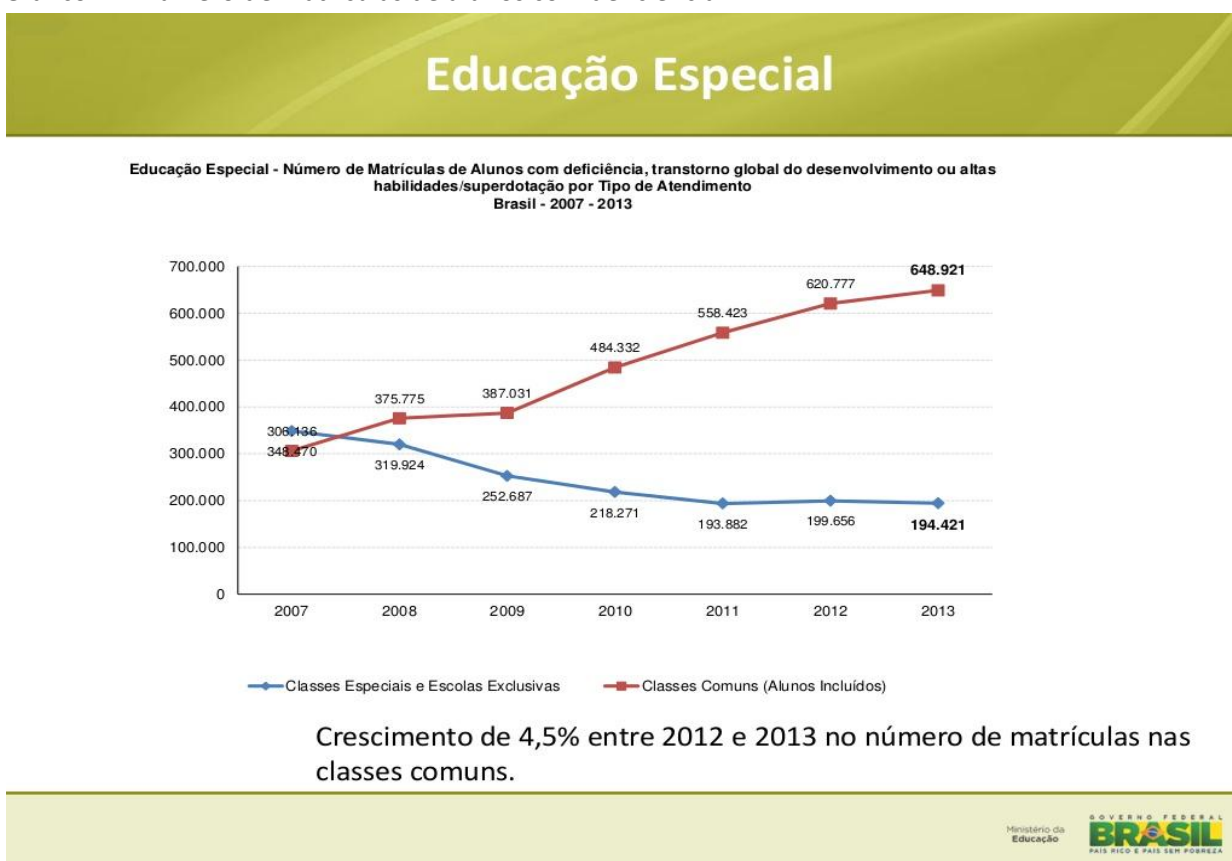
ANO	INDICADOR	VALOR ABSOLUTO	EVOLUÇÃO NO PERÍODO
2000	8,55	116.329	...
2010	17,75	249.804	Aumentou 107,60%



Valor absoluto: Número de pessoas com deficiência visual. Fonte: IBGE - Censo Demográfico/Porto Alegre em Análise – Sistema de gestão e análise de indicadores<sup>14</sup>.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas pelas escolas relativas à inclusão de alunos com deficiência (falta de profissionais, materiais didáticos e materiais adaptados), podemos notar, através do gráfico, o crescimento significativo das matrículas de alunos com deficiência nas classes regulares, concomitantemente com a redução das matrículas destes alunos em classes especiais e escolas especiais, indicando que majoritariamente os alunos com deficiência têm sido incluídos em escolas regulares. E podemos analisar estas informações através do Gráfico 4:

Gráfico 4 - Número de matrículas de alunos com deficiência



<sup>14</sup> Estão considerados todos os graus de dificuldade. Região Ilhas e Humaitá-Navegantes foram consideradas uma só devido ao baixo número populacional na Região Ilhas. O Valor total de Porto Alegre não é igual a soma das regiões devido a arredondamentos dos valores estimados.

O Decreto nº 7.611 revoga o Decreto 6.571/2008 dando nova redação para o Art. 14 do Decreto 6.253/2007, e traz no seu texto o artigo 14 com as seguintes alterações:

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2011a, p. 1).

Dessa forma, pode-se interpretar que este novo decreto permite às escolas especiais ofertarem educação regular, isto quer dizer que as escolas especiais poderiam substituir a escolarização como se fossem classes regulares. Esta interpretação acabou desencadeando uma série de manifestações de órgãos e entidades em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, afirmando que os dispositivos mantidos neste documento são contraditórios à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a manutenção do financiamento público às instituições que historicamente defendem e mantêm o ensino substitutivo na Educação Especial.

Devido a estas interpretações, o MEC lançou explicações por meio da Nota Técnica Nº 62/2011, estabelecendo que o apoio financeiro às instituições especializadas mencionadas no referido decreto refere-se ao atendimento de pessoas que não estão matriculadas no ensino regular, destinando-se especialmente para as pessoas que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória, devido a um processo histórico de exclusão escolar (BRASIL, 2011b, p.3).

De acordo com os dados da tabela 6 que encontra-se logo abaixo, constata-se que o número de alunos matriculados na educação básica reduz ano a ano no período. O cotejamento dos dados de 2012 com os de 2006 mostra uma redução de 9,64% no número de alunos. Esta diminuição, segundo Bueno e Meletti (2011, p. 178), ocorre:

... porque, segundo os dados demográficos de 2010, a população brasileira era de 190.755.799 pessoas. Destas, 51.549.889 (mais de um terço) estavam, no mesmo ano, na educação básica. Se adotássemos a mesma proporção para as pessoas com deficiência, deveríamos ter mais de 15 milhões de alunos com esta condição na educação básica. Significa dizer que apenas 1,5% da demanda oficialmente estimada está inserida em algum tipo de escolarização no Brasil, independente se em espaços regulares ou segregados de ensino.

**Tabela 6 - Número de alunos da educação básica brasileira com e sem NEE (2006-2012)**

<b>Ano</b>	<b>Total de alunos da educação básica</b>	<b>Total de alunos com NEE</b>
2006	55.942.047	700.624
2007	52.179.530	654.606
2008	52.321.667	657.272
2009	52.580.452	604.884
2010	51.549.889	702.603
2011	50.972.619	752.305
2012	50.545.050	820.433

Fonte: Censo da Educação Básica (MEC/INEP, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012).

Ainda segundo Bueno e Meletti (2011, p. 178):

Se considerarmos as estimativas do IBGE (2010) sobre incidência de pessoas com deficiência (cerca de 23,9% da população geral), a análise dos números apresentados sugere que uma parcela considerável da população com necessidade educacional especial ainda não está tendo acesso a qualquer tipo de escolarização.

Fica evidenciado através desta tabela que uma parcela significativa de pessoas com necessidades educacionais especiais não estão incluídas em nenhuma rede de ensino, visto que se fosse adotada a mesma proporção para as pessoas com deficiência deveria existir mais de 15 milhões de alunos matriculados na educação básica e não é isto que ocorre, pois apenas 1,5% destes sujeitos estão incluídos em alguma rede de ensino.

#### 4. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO / SIR VISUAL

Segundo Tezzari e Baptista (2002, p.146):

[...] a SIR é um espaço paralelo de atendimento, em turno inverso àquele no qual o aluno frequenta a classe comum. Os alunos atendidos passam por uma triagem pedagógica que identifica a necessidade de uma ação específica e complementar, a ser desenvolvida por um profissional da educação especial. Há ênfase em atividades alternativas àquelas desenvolvidas em sala de aula, partindo-se dos recursos apresentados pelo sujeito.”

Neste capítulo, conceituo o Atendimento Educacional Especializado compreendendo que as ideias apresentadas são propedêuticas e o desenvolvimento da pesquisa implicará a ampliação da investigação direcionada à compreensão contextual e histórica do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Porto Alegre, como dispositivo institucional de apoio aos estudantes com deficiência visual. Portanto, entendo que o olhar amplo à Rede de Ensino Municipal de Porto Alegre poderá contribuir para a compreensão do Atendimento Educacional Especializado realizado na escola que se constitui como campo da pesquisa.

O Atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza os recursos pedagógicos e de acessibilidade que têm o objetivo de reduzir as barreiras para que as pessoas com deficiência possam participar ativamente das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, considerando as suas necessidades específicas. Cabe salientar que o Atendimento Educacional Especializado complementa a formação do aluno visando a sua autonomia e independência na escola.

Mas, afinal, o que faz o Atendimento Educacional Especializado?

- Apoia o desenvolvimento do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades;
- Disponibiliza o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização;
- Oferece tecnologia assistiva;
- Produz materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as

necessidades específicas dos alunos;

- Acompanha o uso desses materiais e recursos em sala de aula sem, contudo, interferir nos conteúdos curriculares.

Fonte: Saberes e práticas da inclusão/MEC/SEESP/2006.

O Atendimento Educacional Especializado é organizado para suprir as necessidades de acesso e permanência do aluno na classe regular. Deve também suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e participação dos alunos que são o público-alvo da educação especial nas classes regulares. A oferta do atendimento educacional especializado é obrigatória nas escolas, mas depende da autorização dos pais ou responsáveis pelo aluno. E, em muitos casos, mesmo que a escola identifique a necessidade do aluno em frequentar este serviço, os pais não encaminham o aluno, alegando dificuldades que impossibilitam o atendimento.

Normalmente o Atendimento Educacional Especializado é realizado no turno inverso ao da classe regular, frequentada pelo aluno. Para que o aluno possa usufruir melhor deste serviço, ele deve preferencialmente ser oferecido na própria escola na qual o aluno está matriculado. Mas há situações em que o Atendimento Educacional Especializado é realizado em outra escola ou em centros de atendimento educacional especializado enquanto a escola na qual o aluno está matriculado ainda não tem o seu próprio serviço.

Entre os anos de 1995 e 1999 em Porto Alegre surgem, concomitantemente com o Projeto Escola Cidadã, várias medidas que tinham por objetivo acabar com os processos de exclusão. Foram criadas nesta época as turmas de progressão, os laboratórios de aprendizagem e as Salas de Integração e Recursos (SIR) As normativas que embasam o funcionamento deste tipo de atendimento especializado são encontradas no capítulo 3.4.6 do Caderno Pedagógico 9 da SMED/POA que apresenta a Proposta Político-Pedagógica (PPP) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre. Podemos notar que esse documento antecedeu a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. E mesmo assim ele encontra-se de acordo com suas determinações e manteve-se como a política do município que contempla o atendimento educacional especializado (mesmo que mantendo a palavra integração em sua nomenclatura).

Este documento institui a SIR como um local pedagógico planejado para investigação e atendimento aos/as alunos/as do Ensino Fundamental que, por apresentarem necessidades educativas especiais, precisam de um trabalho pedagógico complementar/suplementar e específico que venha a contribuir para sua adequada integração e superação de suas dificuldades.

O Projeto Escola Cidadã desenvolve-se a partir da criação e da implementação dos Conselhos Escolares e do Conselho Municipal de Educação, da eleição direta dos diretores e dos vice-diretores das escolas e por último da Constituinte Escolar, que foi o embrião dos princípios orientadores da Escola Cidadã. Foi a partir destes princípios que se definiu a orientação sobre a gestão democrática, ao currículo escolar e à avaliação.

As práticas empreendidas realizadas nas escolas, no que concerne ao atendimento para os alunos com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, compreendia entre outros pontos conforme explicita o Caderno 9 da SMED (2009):

“espaços de aprendizagem diferenciados, tentando atender às necessidades específicas dos alunos para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor e garantindo o atendimento escolar necessário para o desenvolvimento de todos nas melhores condições possíveis (laboratórios de aprendizagens<sup>15</sup>, salas de artes, informática educativa), serviços estes providos pelo Estado e não por parcerias com a iniciativa privada, organizações não confessionais ou serviços voluntários;”

Em Porto Alegre, a SMED iniciou com quatro Salas de Integração e Recursos (SIR) em 1995, mesmo antes dos direcionamentos das políticas educacionais evidenciando um protagonismo neste tipo de atendimento. Atualmente, a SMED

---

15 Espaço de apoio ao ensino e à formação docente. Ao trabalhar, no contraturno das aulas, com estudantes que apresentavam maior dificuldade nos estudos, o laboratório produz informações a serem repassadas aos professores nos espaços coletivos de formação, buscando atender às necessidades específicas dos alunos no conjunto das aulas comuns. Não se pode confundir o trabalho realizado no Laboratório de Aprendizagem com a SIR, porque suas características são bem distintas e o profissional que atua no Laboratório de Aprendizagem na RME de Porto Alegre pode ser um profissional não especializado, diferentemente da formação dos professores que atuam na SIR, conforme veremos mais adiante neste trabalho.

conta com 17 SIR, das quais quatro são para Deficientes Visuais (SIR- visual). São 33 profissionais especializados que acompanham em torno de 795 alunos com necessidades educativas especiais, integrados nas escolas municipais regulares.

Na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 208, inciso III (BRASIL, 1988) fica estabelecido que o atendimento educacional especializado é compreendido como uma das medidas para a real efetivação da Educação como dever do Estado e deve ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino. No Art. 213 desta constituição, são previstos os recursos públicos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que estas consigam comprovar que seus objetivos não têm fins lucrativos e que os recursos financeiros excedentes serão aplicados na educação.

Já a Política Nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 1994) orienta que os diversos tipos de atendimento educacionais sejam constituídos como “alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educativas do aluno da educação especial e que implicam espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados”. Nesta mesma política, a Educação Especial define-se como modalidade abrangendo: Atendimento domiciliar; Classe comum; Classe Especial; Centro Integrado de Educação Especial; Classe Hospitalar; Ensino com professores itinerantes; Escola Especial; Oficina pedagógica; Sala de estimulação essencial e Sala de recursos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei no. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), no § 1º do Art. 58, em consonância com a Constituição Federal de 1988 e com documentos aprovados anteriormente, estabelece que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial”.

Considerando as características da clientela, prevê que o atendimento educacional especializado deva ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que não for possível a sua inclusão em classes comuns do ensino regular. No Parágrafo Único do Art. 60 da LDB/1996 fica garantido o apoio financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial (Guerreiro, Macedo e Cruz, 2009, pág. 695-696).

Em 2001 a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro, conforme o quadro 4 (BRASIL, 2001<sup>a</sup>) institui o Plano Nacional de Educação com objetivos e metas. Não especifica

claramente o termo “atendimento educacional especializado”, mas descreve o atendimento para as pessoas com deficiência e os recursos necessários para a sua implementação. Destaco aqui os atendimentos que podem ser identificados como atendimento educacional especializado. No item 27, fica assegurada a continuidade do apoio técnico e financeiro para as instituições sem fins lucrativos que trabalham exclusivamente com a educação especial, em consonância com o Art. 213 da Constituição Federal de 1988.

**Quadro 4 – Atendimentos que podem ser identificados como Atendimento Educacional Especializado**

1. Estimulação precoce.
2. Atendimento básico a educandos especiais.
3. Apoio adequado às crianças especiais.
4. Capacitação ao atendimento dos alunos especiais.
5. Cooperação com as áreas de saúde, previdência e assistência social.
6. Inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos.
7. Atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos.
8. Transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem dificuldades de locomoção.
9. Apoio à aprendizagem do educando com necessidades especiais.
10. Instituições de educação especial, públicas e privadas.
11. Infraestrutura das escolas para o recebimento dos alunos especiais.
12. Ensino da língua brasileira de sinais para os alunos surdos.
13. Que atendam educandos surdos e aos de visão subnormal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem.
14. De literatura falada, em Braille e em caracteres ampliados.



15. Livros didáticos falados, em Braille e em caracteres ampliados, para todos os alunos cegos e para os de visão subnormal do ensino fundamental.
16. Atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento.
17. Atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental.
18. Apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns.
19. Pessoal especializado em educação especial.
20. Conteúdos disciplinares ...medicina, enfermagem e arquitetura, entre outras.
21. Estudos e pesquisas ...para a aprendizagem.
22. Aumentar os recursos destinados à educação especial.
23. Por em funcionamento em todos os sistemas de ensino um setor responsável pela educação especial, atuar em parceria com os setores de saúde, assistência social, trabalho e previdência e com as organizações da sociedade civil.
24. Sistema de informações sobre a população a ser atendida pela educação especial.
25. Programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.
26. Apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fim lucrativo com atuação exclusiva em educação especial.
27. Formação de professores e ao financiamento e gestão.

Fonte: BRASIL, 2001.

Ainda em 2001 foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de (BRASIL, 2001b), instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, tratando da temática em seus Art1º., 8º, 12º, 13º e 14º, ficando estabelecido que o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educativas especiais deve começar na educação infantil, creche e pré-escola. Ficam as escolas da rede regular na obrigação de disporem de serviços

de apoio pedagógico especializado, realizados nas classes regulares, através do ensino colaborativo, com atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos e outros profissionais, além de apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e comunicação. Porém, esta resolução afirma que o serviço de apoio também pode ser oferecido nas salas de recursos. Já os alunos que estão impossibilitados de frequentarem as salas de aula devido a problemas de saúde ou mesmo que necessitem de internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou longa permanência em casa, devem ter assegurado o atendimento educacional especializado.

Podemos notar que a Resolução orienta a realização de convênios e parcerias para o atendimento educacional especializado entre os sistemas públicos de ensino e escolas ou serviços públicos ou privados, ficando o sistema municipal de ensino com a responsabilidade de identificação, análise e avaliação da qualidade e idoneidade dos serviços prestados, estando o estado isento desta obrigação.

Segundo o documento do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2006), as Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (p.13).

A denominação Sala de Recursos Multifuncionais refere-se ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento às diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngues. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser

flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (p.14).

Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, destacam-se: o ensino de Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. Além do atendimento educacional especializado realizado em Salas de Recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizadas dentro da própria classe comum, como, por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros (p. 15).

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, outrossim constituir-se em um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (p. 15).

Em janeiro de 2008, a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” da SEESP/MEC foi publicada e passou a orientar os sistemas educacionais com o intuito de organizar os serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular e também como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino.

Segundo o parecer CNE/CEB nº13/2009, essa política busca resgatar o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988, que interpretava esta modalidade não substitutiva da escolarização comum e definia a oferta do atendimento educacional especializado – AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino.

Ainda segundo este parecer, a concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão deixa claro que a oferta do AEE será planejada e realizada em turno inverso ao da escolarização, para que os alunos não sejam alijados do convívio e aprendizado com seus pares, garantindo assim o acesso dos alunos à educação comum e sendo

disponibilizados os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular.

Neste sentido, a implementação da “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” foi concebida através do Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96, acrescentando dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, ficando estabelecido que:

Art. 1º que União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, objetivando ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular; salienta:

§ 2º que o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico-financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva

(BRASIL, 2008).

Ressalta também que o objetivo principal é o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, para o atendimento educacional especializado. Já a Resolução CNE/CEB no 04/2009 institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

Art. 1º Para a implementação do Decreto No 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

(BRASIL, 2008)

O Decreto nº 6.571/2008 ainda acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamentando a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, dando outras providências:

Art. 9o-A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular.

Parágrafo único: O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art.14.

O Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, estabelecendo que:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, *matriculados na rede pública de ensino regular.*

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado *o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar* à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º *O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.* (Parecer nº 13/2009 do CNE-CEB, grifos meus)

Segundo Baptista (2011, pág.70) o Parecer é seguido da Resolução que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado - a Resolução 04/2009 do CNE-CEB - a qual tem como artigo inicial a indicação:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, *os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação em classe comum de escola de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.* (grifos do autor)

Ainda conforme Baptista (2011, pág. 8 e 9):

Esta resolução define o alunado que é público-alvo para o atendimento educacional especializado (AEE), além de apresentar detalhamento relativo aos diferentes aspectos que integram as prioridades. O art. 8º indica que "serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum do ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE". Em seguida, no mesmo artigo, encontra-se a afirmação: "O financiamento da matrícula no AEE é *condicionado* à

*matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo escolar/MEC/INEP do ano anterior...*".

Relativo à formação do professor do AEE, as indicações da referida resolução são muito genéricas: "o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação específica para a Educação Especial" (Art. 12). Podemos entender que essa formação específica será muito diversificada, se considerarmos as variedades de formação e os quadros existentes nos diferentes estados brasileiros.

As professoras que atuam na SIR possuem formações bem distintas umas das outras, pois duas tem formação em pedagogia-educação especial com habilitação em deficiência mental e deficiência visual, respectivamente; e a outra professora da SIR tem como habilitação Pedagogia-Orientação com especialização em deficiência visual. Pode-se supor que essa formação específica será bastante diversificada, considerando as potencialidades de formação e os quadros existentes nos diferentes estados brasileiros.

Elcie Mazini (1993, pág. 72) critica a forma como o estado trata da formação dos professores para atuarem com alunos com deficiência visual:

A situação pouco profícua do ensino de deficientes visuais nas escolas públicas revela a pouca importância a ela atribuída. Essa falta de atenção pode ser constatada pela:  
a) absoluta ausência de controle e exigências referentes ao professor que está trabalhando, pois ocupam o mesmo cargo tanto os que têm habilitação em nível superior, quanto àqueles que nunca receberam formação específica; b) heterogeneidade quanto ao nível de formação do professor especializado nos diferentes estados, o que equivale a dizer que qualquer conhecimento é válido para educar o portador de deficiência visual.

Mesmo após várias políticas educacionais serem desenvolvidas, a crítica de Mazini encontra argumentos se olharmos para a educação proporcionada aos dois sujeitos desta pesquisa, pois em ambos os casos esses alunos depararam-se com professores não habilitados e, como já citei anteriormente, estes sujeitos muitas vezes são "rifados" quando da constituição das turmas. E muitas vezes os

professores defendem-se dizendo que não conseguirão trabalhar “com este tipo de aluno”, evidenciando uma má vontade que antecede a qualquer falta de formação, cabendo aos professores que recém estão ingressando no magistério a escolarização deste alunos, pois na RME de Porto Alegre os professores antigos tem preferência na escolha das turmas.

O art. 14 do Decreto nº 6.253/2007, com redação dada pelo Decreto no 6.278, de 29 de novembro de 2007, prevê:

Art. 14 Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2008, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na Educação Especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o poder executivo competente.

Sendo assim, a partir de 2010, os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação passaram a ser duplamente contabilizados pelo FUNDEB, quando matriculados em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado. A Resolução CNE/CEB nº 04/2010 dá Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, publicada em 14/07/2010:

#### Seção II

#### Educação Especial

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.



§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

§ 3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

- I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;
- II- a oferta do atendimento educacional especializado;
- III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;
- IV - a participação da comunidade escolar;
- V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;
- VI - a articulação das políticas públicas intersetoriais.

Nesta resolução o art. 29 prevê a Educação Especial como parte integrante do ensino regular, devendo constar também no Projeto político Pedagógico (PPP) da escola. No § 1º a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ocorrer tanto na classe comum do ensino regular como no Atendimento Educacional Especializado. O § 2º orienta a escola a proporcionar recursos para que o professor da sala de aula comum possa atender a estes alunos dando condições para que o aluno possa realmente ser incluído. Fica claro que o professor da sala de aula comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado precisam trabalhar em equipe.

Em novembro de 2011 é promulgado o Decreto nº 7.611 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Art. 1º VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;

Art.2ºA educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I-complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II-suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art.3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II-garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III-fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV-assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Nas salas do Atendimento Educacional Especializado devem atuar profissionais especializados na educação especial/inclusiva. Segundo o site do MEC/SEESP, desde o ano de 2005 vem ocorrendo um aumento destes serviços em todo território nacional:

- De 2005 a 2006, 626 Salas de Recursos Multifuncionais foram disponibilizadas;
- Em 2007, 625 Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizadas;
- Em 2008, 4.300 Salas de recursos multifuncionais disponibilizadas.

(<http://portal.mec.gov.br>)

Já Tezzari (2015, pág. 130) comenta que o aumento significativo do número de salas de atendimento educacional especializado desperta atenção, mas salienta que devem ser olhados também outros aspectos:

“...qual o profissional que está atuando neste espaço? Qual a sua formação? Quem está sendo atendido neste espaço? Sabemos que os sujeitos identificados como deficientes mentais ou com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que demandam mais mudanças e adaptações e flexibilizações por parte da escola . Como isto vem sendo articulado na sala de recursos e na sala de aula do ensino comum? Quais as características da intervenção realizada? Existe interlocução entre o professor que atua na sala de recursos e aqueles do ensino comum? O professor da sala de recursos atua como um agente de formação junto aos colegas do ensino comum?”

Caiado (2009) corrobora com o argumento de Tezzari (2015) e salienta que somente a instalação da sala de recursos ou o seu funcionamento não garantem que o trabalho desenvolvido nestas salas esteja de acordo com o que está sendo proposto pelas atuais políticas educacionais. Em 09 de abril de 2010, a Secretaria de Educação Especial publicou uma Nota Técnica orientando para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.

O processo de encaminhamento de alunos para o Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino de Porto Alegre é orientado por um roteiro organizado pelo Núcleo de Educação Especial da SMED. Este procedimento é

orientado pela SMED e pode ser interpretado da seguinte forma no Plano de Ação da escola:

#### **Quadro 5 – Plano de ação da escola**

Quando o professor constatar qualquer anormalidade no comportamento do aluno ou escola ficar a par de qualquer tipo de necessidade especial, a coordenação pedagógica deverá preencher a Ficha de Encaminhamentos para o Atendimento Educacional Especializado, anexando relatório/parecer pedagógico e ou/laudos de saúde. Esses documentos deverão ser encaminhados a SMED/Educação Especial (NEE) para análise e encaminhamento para a sala de recursos mais próxima ou mais apropriada ao atendimento do aluno.

#### **Quadro 6 – Procedimentos para ingresso de alunos na SIR Visual**

##### **Coleta de dados sobre o caso:**

- Anamnese com o responsável (quando o aluno for menor de 18 anos)
- Anamnese com o próprio aluno DV (quando o aluno for maior de 18 anos)
- Coleta de dados com a comunidade escolar (Professor, Diretor, Coordenador, Funcionários e colegas).

##### **Avaliação Diagnóstica**

- Avaliação Funcional da visão (quando aluno apresenta Baixa Visão)

Outro problema enfrentado pelas escolas diz respeito ao espaço físico na qual ela está instalada. E durante o processo de implantação das salas de recursos multifuncionais na rede municipal vários espaços foram utilizados: banheiros, bibliotecas, refeitórios, salas administrativas, depósitos, entre outros. A falta de infraestrutura nas escolas para receber os projetos disponibilizados pelo MEC para a implantação das salas de recursos foi alvo de inúmeros debates nos encontros dos professores. Evidencia-se que a ampliação dos espaços físicos não acompanhou a evolução dos projetos, mostrando a falta de investimentos e a fragilidade e falta de investimento do poder público municipal previsto no regime de colaboração com a União.

## 4.1 A SIR Visual

A Sala de integração e Recursos SIR Visual é um serviço da Educação Especial de caráter complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, voltado para a formação dos alunos com deficiência visual, considerando as suas necessidades específicas de forma a promover acesso, participação e interação nas atividades escolares.

Ele perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sem substituí-los, garantindo o direito de todas as crianças e jovens nas classes regulares. O horário de trabalho do profissional responsável pela SIR Visual é flexível e organizado em função do programa para atender alunos e professores dos períodos diurno e noturno (caso EJA).

O atendimento será agendado com dia e hora pré-estabelecidos para que o aluno possa frequentar a turma regular e no horário inverso receber atendimento na SIR, não trazendo nenhum prejuízo para sua escolaridade. No primeiro encontro, os profissionais da SIR Visual realizam a coleta de dados sobre o aluno com diferentes segmentos da comunidade escolar.

A SIR Visual tem por objetivo produzir e adaptar materiais didáticos e pedagógicos adequados aos alunos com cegueira e aos com baixa visão. Segundo a professora da SIR Visual, em depoimento para a pesquisa, a escola São Pedro funciona como polo da zona leste de Porto Alegre, pois atende a 2<sup>16</sup> alunos da escola e outros 14 alunos oriundos de escolas vizinhas.

Pude notar também que o espaço disponível na sala destinada aos atendimentos é pequeno, não é utilizado apenas pela SIR Visual, mas em conjunto com as professoras que atendem aos alunos com outras deficiências, evidenciando uma sensação de improvisado. Conforme depoimento da professora da SIR, a falta de espaço físico é um dos problemas que dificulta o atendimento dos alunos e esta situação acarreta vários problemas:

### **Atividades específicas da SIR VISUAL**

- Trabalhar com atividades da vida cotidiana;

---

16 Estes dois estudantes são envolvidos na presente pesquisa.

- Ensinar técnicas básicas de orientação, mobilidade e locomoção independente no ambiente escolar;
- Ensinar leitura e escrita em Braille;
- Oferecer ensino de datilografia em Braille;
- Trabalhar com equipamentos e programas específicos de informática (sintetizadores de voz e ampliadores de tela);

Aplicar o teste de acuidade visual. Primeiramente, selecionar o material necessário:

- Escala optométrica de Snellen ou Light House;
- Ponteiro ou lápis preto;
- Fita métrica;
- Giz, cadeira;
- Modelo do “gancho”, confeccionado em cartolina ou papel cartão preto;
- Cartão para cobrir o olho;
- Lista nominal dos alunos para registro dos resultados;
- Providenciar o local adequado para a aplicação do teste;
- Ter no mínimo 5 (cinco) metros de espaço livre para a aplicação do teste;
- Ter boa iluminação, sem ofuscamento (luz deve vir de trás ou dos lados da criança que será testada);
- Sem barulho e sem estímulos que desviem a atenção do aluno.

Fonte: Saberes e práticas da inclusão/MEC/SEESP/2006

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2007, realizou, por intermédio da SEESP/SEED, uma formação continuada à distância<sup>17</sup> para professores de AEE para atenderem a alunos com deficiência visual. O curso tinha por objetivo buscar possibilidades de aprendizagem para os alunos com deficiência visual, onde a criação, reinvenção de estratégias e atividades pedagógicas fossem condizentes com as necessidades gerais e específicas, tanto de professores quanto de alunos,

---

17 A Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância promoveram em 2007, o curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, realizado em uma ação conjunta com a Universidade Federal do Ceará, que visava efetivar um amplo projeto de formação continuada de professores por meio do programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”.

apontando caminhos, referências e pistas para os professores e visando a real inclusão dos alunos com deficiência visual na rede regular de ensino.

O curso visava também à alfabetização e aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão, o uso de recursos didáticos e finalizava com perguntas frequentes sobre o tema. Ajudava aos professores no dia a dia com o aluno com deficiência, alertando que o professor deve conhecer o diagnóstico do aluno, a avaliação funcional da visão e o contexto sócio-familiar, bem como as alternativas e recursos didáticos disponíveis para facilitar o planejamento e a organização do trabalho pedagógico.

Explicitava os recursos ópticos (lentes) e os recursos não ópticos (ampliação de fontes, diminuição da incidência de claridade sobre o papel, mesa inclinada, gravadores, lápis 4B ou 6B, circuito fechado de TV, *softwares* com magnificadores de tela e programas com síntese de voz, até mesmo o uso de chapéus e bonés que ajudam a diminuir o reflexo da luz na sala de aula), trazendo também recomendações úteis tais como:

- Sentar o aluno a uma distância de aproximadamente 1 metro do quadro negro na parte central da sala;
- Evitar a incidência de claridade diretamente nos olhos da criança;
- Estimular o uso constante dos óculos, caso seja esta a indicação médica;
- Colocar a carteira em local onde não haja reflexo de iluminação no quadro negro;
- Posicionar a carteira de maneira que o aluno não escreva na própria sombra;
- Adaptar o trabalho de acordo com a condição visual do aluno;
- Em certos casos, conceder maior tempo para o término das atividades propostas, principalmente quando houver indicação de telescópio;
- Ter clareza de que o aluno enxerga as palavras e ilustrações mostradas;
- Sentar o aluno em lugar sombrio se ele tiver fotofobia (dificuldade de ver bem em ambiente com muita luz);
- Evitar iluminação excessiva em sala de aula;
- Observar a qualidade e nitidez do material utilizado pelo aluno: letras,

números, traços, figuras, margens, desenhos com bom contraste figura/fundo;

- Observar o espaçamento adequado entre letras, palavras e linhas;
- Utilizar papel fosco, para não refletir a claridade;
- Explicar, com palavras, as tarefas a serem realizadas.

Fonte: Saberes e práticas da inclusão/MEC/SEESP/2006

Segundo o texto (MEC/SEESP/SEED, 2007):

“Algumas crianças cegas congênitas podem manifestar maneirismos, ecolalia e comportamentos estereotipados. Isso porque a falta da visão compromete a imitação e deixa um vazio a ser preenchido com outras modalidades de percepção. A falta de conhecimento, de estímulos, de condições e de recursos adequados pode reforçar o comportamento passivo, inibir o interesse e a motivação. A escassez de informação restringe o conhecimento em relação ao ambiente”.

Verifica-se a necessidade de incentivar a observação e a experimentação, fazendo com que o aluno passe a ter um comportamento exploratório, possibilitando uma percepção global que vai ser necessária ao processo de análise e síntese. Também deve ser levado em conta o espaço físico e o mobiliário que deve ser adequado para a disposição dos instrumentos utilizados pelos alunos.

Mas o que realmente nos interessa é de que forma os recursos didáticos que são predominantemente visuais, o que ocasiona uma visão fragmentada da realidade, despertando o desinteresse e a desmotivação dos alunos cegos e com baixa visão, serão transpostos? Como o professor da sala de recursos em conjunto com o professor da turma deste aluno trabalhará para que o aprendizado destes alunos não seja prejudicado?

A professora da sala de recursos da escola pesquisada salienta que o professor da turma repassa para a SIR Visual os assuntos a serem trabalhados com antecedência para que ela possa adaptar materiais que façam parte do



planejamento do professor, acrescentando que a SIR Visual utiliza situações e vivências cotidianas para explorar o desenvolvimento dos outros sentidos.

Em conversas informais com a professora da SIR em diversos momentos foi relatada a dificuldade do professor da sala de aula regular repassar com antecedência o material a ser disponibilizado para os alunos com deficiência visual, pois este material precisa ser remetido com antecedência ao Centro Especial de Apoio Pedagógico e Produção (CEAPP) e este processo é demorado, o que acaba alijando ao aluno acompanhar seus pares.

A apostila utilizada pelo MEC no curso de aperfeiçoamento de professores para o Atendimento Educacional Especializado continha várias sugestões para a confecção de materiais utilizando caixas de papelão, radiografias usadas, cartelas de remédios, caixas de ovos, frascos de desodorantes, garrafas pet, etc., ajudando inclusive na confecção de mapas com materiais acessíveis como cartolina, barbante, cola e materiais de diferentes texturas.

Segue abaixo imagens de materiais disponibilizados pela Sala de Integração e Recursos Visual da escola pesquisada.

Bengalas: bengalas específicas para DV, utilizadas no treinamento de técnicas de Orientação e Mobilidade.



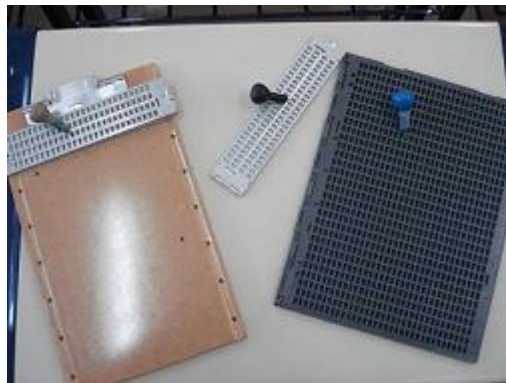
Impressora Braille: é uma impressora capaz de imprimir em caracteres do código Braille (pontos em relevo) a partir de um documento existente no microcomputador.



Lupa Eletrônica: auxilia a leitura de textos de caracteres em tamanho básico e imagens, ampliando em até 40 vezes (depende do tamanho da tv) e também no sistema negativo.



Máquina de escrever em braille e reglete/punção: materiais específicos para escrita do código Braille.





Soroban: material de recurso matemático.

Recursos ópticos: lupas manuais (utilização mediante de prescrição médica).

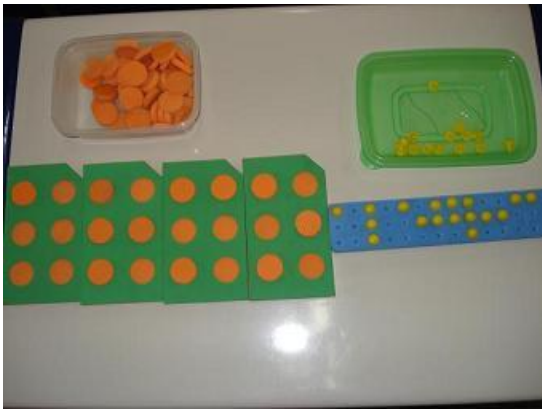


Recursos não ópticos: lápis 6B, canetas ponta porosa preta, caderno de pauta ampliada, acetato amarelo, pranchas de apoio, guia de leitura





Materiais pedagógicos específicos: mapas táteis, big Braille, brailito, desenhador, livros em Braille e falados (em CD) etc.



Materiais pedagógicos comuns.



Fotos: Marco Fróes

## 4.2 A PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA: A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A criança cega pode perfeitamente se apropriar das significações de seu meio e participar das práticas sociais, pois dispõe do instrumento necessário para isso – a linguagem. Além disso, a concepção de que, com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o homem transforma sua relação com o mundo e nela introduz a dimensão semiótica, minimiza a dimensão da perda decorrente da cegueira. (Lira & Schlindwein, 2008, p. 187)

Nesta sessão, apresento os sujeitos da pesquisa e serão utilizados nomes fictícios de *Maria* e *Bruno*, alunos da rede municipal de Porto Alegre. *Maria* foi atendida somente aos quatro anos de idade e hoje a aluna encontra-se com nove anos, sendo a estimulação precoce tardia.

Mas, mesmo apresentando limitações que a deficiência visual impõe, seu desenvolvimento não é muito diferente dos demais alunos da escola. *Maria* participa de todas as atividades que seus colegas participam, brinca como qualquer outra criança da sua idade e, através de relatos de sua irmã, ela sempre foi uma criança ativa; muitas vezes fugia de casa, tendo que seus familiares irem atrás dela e, quando a encontravam, estava ela brincando com outras crianças. Nota-se que a criança ignora as suas limitações e aprende com elas. Vigotsky (1983) acreditava que o aprendizado das crianças é anterior a sua presença na escola, pois elas aprendem com o mundo ao seu redor através do jogo, da brincadeira, da interação com o meio social no qual está inserida.

Vigotsky (1996) entende também que o lúdico é muito importante na vida das crianças e não apenas um mero passatempo, pois até mesmo os animais brincam e este brincar tem alguma utilidade biológica. A brincadeira pode desenvolver a criatividade e a motricidade. O autor salienta que:

... a brincadeira é um sistema racional de comportamento e dispêndio de energia, com fim determinado, socialmente coordenado e subordinado a certas regras. Com isto ele

revela sua plena analogia com o dispêndio de energia que o adulto emprega no trabalho, dispêndio cujos indícios coincidem inteiramente com os indícios da brincadeira, à exceção apenas dos resultados. Assim, a despeito de toda a diferença objetiva que existe entre a brincadeira e o trabalho, a qual permitiu inclusive considerá-los diametralmente opostos entre si, sua natureza psicológica coincide completamente. Isso sugere que a brincadeira é uma forma natural de trabalho própria da criança, uma forma de atividade e também uma forma de vida futura. (Vigotsky, 2004, p. 125).

Portanto, a brincadeira oferece para *Maria* a mesma contribuição que oferece para pessoas videntes, visto que a deficiência visual não impediu a capacidade de desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas da criança. Para Vigotsky (1996), o brincar, bem como a aprendizagem escolar, cria um espaço de transição (zona de desenvolvimento proximal) dos saberes que a criança apresenta (zona de desenvolvimento real) na medida em que constrói novos saberes (zona de desenvolvimento potencial).

Para Vigotsky, o processo de aprendizagem deve ser olhado por uma ótica prospectiva, ou seja, não se deve focalizar o que a criança aprendeu, mas sim o que ela está aprendendo. Em nossas práticas pedagógicas, sempre procuramos prever em que tal ou qual aprendizado poderá ser útil àquela criança, não somente no momento em que é ministrado, mas para além dele. É um processo de transformação constante na trajetória das crianças. As implicações desta relação entre ensino e aprendizagem para o ensino escolar estão no fato de que este ensino deve se concentrar no que a criança está aprendendo, e não no que já aprendeu. Vigotsky firma esta hipótese no seu conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). (Creche Fiocruz, 2004, pág. 37)

Desta forma, o brincar estabelece uma ponte entre o que a criança já sabe com aquilo que ela ainda não aprendeu, propiciando a construção de novos conhecimentos. Vigotsky (1996) acrescenta que a percepção de mundo possibilita

ao deficiente visual a mesma experiência lúdica dos videntes, sem nenhum prejuízo, pois a pessoa cresce e aprende de acordo com o meio em que vive e a aprendizagem não se dá num vácuo ou apenas com o uso dos recursos internos do indivíduo.

Para Vigotsky (1996), é necessário o apoio de recursos externos para que o indivíduo modifique-se internamente e aprenda. No caso de Maria, pude presenciar os primeiros contatos da aluna com a bengala, aprendendo orientação e mobilidade que dão autonomia e independência para que a aluna ande com segurança por todas as dependências da escola. Pôde-se notar que, aos poucos, a aluna foi se familiarizando com o instrumento. Ao se adquirir o domínio de um instrumento, as fronteiras do mundo interno acabam por se ampliar e incluir o próprio instrumento, como no exemplo de Bateson (1992) sobre o cego e sua bengala:

Vamos supor que eu seja cego e use uma bengala. Lá vou eu, toc, toc, toc. Onde é que eu termino? Será que minha mente vai até o limite da minha pele? Até o cabo da bengala? Termina na metade da bengala? Ou vai até a ponta da bengala? (BATESON, 1992, p. 459).

Vigostky em 1929 afirmava que:

A inclusão de uma ferramenta no processo do comportamento (...) altera o curso e as características individuais (...) de todos os processos mentais que entram na composição do ato instrumental, substituindo algumas funções por outras (Vigotsky, 1981, p. 139-140).

A interação que se verifica entre um órgão do corpo e o instrumento (neste caso o braço e a bengala) não só amplifica a ação do órgão (o braço), mas cria um órgão único que, para Kaptelinin (1996), baseado em Leontiev (1981), chama-se “Órgão Funcional”. Este novo órgão funcional surge quando qualquer recurso interno do nosso organismo associa-se intimamente a um determinado instrumento externo para executar uma mesma tarefa de modo integrado.

O outro sujeito da pesquisa, o qual denominamos de *Bruno*, tem 13 anos de idade, frequenta uma turma de C10 referente ao 7º ano e possui uma história de

vida bem diferente de *Maria*, pois Bruno nasceu com a Síndrome de Marfan<sup>18</sup>, o que levou à visão subnormal, doença autossômica dominante do tecido conjuntivo que consiste na mutação do gene da fibrilina. É uma doença progressiva que leva à cegueira.

O tratamento eficaz consiste no diagnóstico precoce, onde 75% dos indivíduos têm um dos pais afetados e, no caso de Bruno, foi o pai. Por ser uma doença crônica e peculiar, atingindo precocemente o indivíduo, a síndrome pode provocar danos na área afetivo-relacional em cada etapa do desenvolvimento, mas no caso de Bruno apenas a visão foi afetada e o aluno não possui nenhuma deformidade física.

Via de regra, as deformidades do corpo são responsáveis por colocar o indivíduo em uma posição de destaque negativo junto ao grupo, causando prejuízos muitas vezes determinantes na vida das pessoas tais como inibição, sentimentos de menos valia e tendência ao isolamento. E mesmo que Bruno não apresente deformidades físicas, a perda degenerativa da visão pode influenciar negativamente no desenvolvimento cognitivo de Bruno.

Bruno possui uma irmã mais nova que não é do mesmo pai e não tem a síndrome; já o irmão mais velho teve perda total da visão. Bruno vive a dicotomia de vislumbrar um mundo de imagens visuais que Maria não presenciou, mas com o tempo terá que se acostumar com a perda da visão. Temos que compreender as diferenças experienciais da pessoa que nasce cega e da pessoa que perde a visão ao longo da vida, uma vez que a pessoa cega de nascença não tem o sentimento de perda, pois ela experienciou o mundo através da audição e do tato; desenvolveu-se e aprendeu sem a visão. Já Bruno, em contrapartida, teve uma ruptura nos padrões já constituídos de mobilidade, recreação, comunicação, verificando-se uma experiência traumática no núcleo familiar de Bruno essa perda da visão.

---

18 A **Síndrome de Marfan** é uma desordem do tecido conjuntivo caracterizada por membros anormalmente longos (aracnodactilia). A doença também afeta outras estruturas do corpo, incluindo o esqueleto, os pulmões, os olhos, o coração e os vasos sanguíneos, mas de maneira menos óbvia. Seu nome vem de Antoine Marfan, o pediatra francês que primeiro a descreveu, em 1896. Indivíduos com esta doença apresentam frequentemente anomalias a nível esquelético, ocular e cardiovascular, entre outras.



Pensando em Bateson, comecei a me indagar sobre "qual o padrão que une<sup>19</sup>" a pessoa cega de nascença e a pessoa que perde a visão ao longo da vida. Será o preconceito? Será a forma de se comunicar com o mundo? Bateson ficava encantado com a beleza que se manifestava na complexidade das relações. Se para um leigo a resposta a essas perguntas seria o melhor caminho, para Bateson a resposta vinha através de uma coleção de histórias contadas: *"isso me lembra uma história<sup>20</sup>"*.

No início de 2013, Bruno realizou uma cirurgia para remover o cristalino e colocar uma lente artificial, o que levou o aluno a se ausentar por um bom tempo da escola. Os professores que atendem Bruno relatam se tratar de um aluno dedicado, que sempre avançou por ter capacidade, mas preocupam-se com o aluno, visto que a higiene de Bruno não é adequada, pois as professoras da SIR Visual relatam que as condições familiares de Bruno são de vulnerabilidade social, pois a mãe faleceu devido ao envolvimento com drogas, o pai é usuário de crack e o processo pós-operatório de Bruno requer muitos cuidados. Mas seguidamente, quando o aluno era atendido na SIR Visual, frequentava a sala com roupas muito sujas e com sua higiene pessoal precária.

Para Souza (2000, pág. 89), o espaço escolar no qual o deficiente visual está inserido é muito importante, pois é nele que situações cotidianas desenrolam-se e não pode a escola estar alheia a tudo o que lhe cerca. Assim, o papel do professor neste processo é muito importante.

O espaço da sala de aula como uma representação micro-cósmica não está imune às transformações e contradições sociais, assim, as relações que se estabelecem na comunidade escolar entre seus atores são resultantes da ação pedagógica sobre os processos cognitivos e afetivos. Isto ocorre porque a ação docente interfere na construção do conhecimento culturalmente organizado.

---

19 O padrão que liga é uma expressão utilizada por Bateson, ao evocar um dos princípios fundamentais do pensamento sistêmico: a idéia de interconexões entre as partes. De acordo com Bateson, as partes só podem ser classificadas considerando as relações que existem entre elas.

20 Essas coleções de histórias contadas fazem parte do que Bateson denominou de metálogos, isto é, nos termos de Bateson, "conversas acerca de um assunto problemático". Efetivamente diálogos, no caso, entre um "Pai" (Bateson) e a "Filha" (sua filha, Mary Catherine), que levantam questões inesperadas tais como: "Por que é que as coisas sempre se colocam em desordem?"; "Papai, por que os Franceses agitam seus braços?"; "Pai, por quê as coisas têm contornos?"; "O que é um instinto?", "Papai, por quê você conta histórias?"

O ambiente familiar no qual o deficiente visual encontra-se e a atitude dos pais afetam bastante o desenvolvimento da criança (FRAIBERG, 1989), pois geralmente os pais sofrem conflitos emocionais devido à cegueira congênita do filho, o que pode interferir em um ambiente facilitador.

Conforme WARREN (1984), as dificuldades dos pais, via de regra, surgem da expectativa de ter um filho “normal” e a chegada de uma criança cega não vai corresponder ao seu ideal de “criança perfeita”.

### 4.3 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa fez uso da metodologia qualitativa com um forte aporte descritivo. Mas o que vem a ser esta abordagem qualitativa? Segundo André (1995), a partir do século XIX, a pesquisa qualitativa começou a ser utilizada devido ao questionamento que os cientistas sociais iniciaram e de que forma o método de investigação das ciências naturais e físicas serviria de modelo para estudar os fenômenos humanos e sociais.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, pág. 16), a pesquisa qualitativa refere-se a variadas estratégias de investigação. Sendo assim:

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. As questões são assim formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem a investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

Foram utilizados como instrumentos para compor a pesquisa e a observação seguida de registro em diário de campo, em uma escola da rede municipal de ensino onde existe uma SIR Visual em funcionamento, na qual atuam três professoras especializadas. Também foram feitas entrevistas semiestruturadas e realizadas com as três professoras da SIR Visual<sup>21</sup>, e com a professora que é titular das turmas de ensino regular na qual esses estudantes estão matriculados. A análise documental

---

21 Salas de Integração e Recursos para Deficientes Visuais, que totalizam 4 SIR/Visual nas diferentes regiões da cidade de Porto Alegre. Além destas três salas, existe um convênio com a União de Cegos do Rio Grande do Sul (UCERGS), onde se desenvolve programas de orientação, mobilidade e atividades da vida autônoma e social. O trabalho de Educação Visual Precoce direcionado para crianças de 0 a 6 anos com deficiência visual também é realizado neste espaço. E está em processo de implantação o apoio para produção de material didático-pedagógico e informativo da PMPA para pessoas com deficiência visual (produção em Braille e caracteres ampliados).

dos alunos (pareceres e anamnese<sup>22</sup> registrados na SIR Visual) serviu para contextualizar estes alunos no ambiente escolar.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da região leste de Porto Alegre, escola na qual atuo, e percebe-se que a formulação do objeto de pesquisa parte de minha caminhada pessoal e profissional. Triviños (2001) também considera que o “problema apresenta-se para o pesquisador dentro do campo de sua formação profissional, pois nesta encontra um forte apoio científico, cultural, que elimina muitos esforços...”, pois, para Triviños (2001), é na própria área de formação que o pesquisador busca responder às suas indagações.

Para Bateson (1986), essas interações são efetivadas por trocas circulares em que está sempre presente uma diferença, isto é, ações de reconhecimento/estranhamento estariam vinculadas a mecanismos de geração de diferenças. Nesse sentido, as relações interpessoais estão perpassadas por fatores que constituem nossas diferenças como seres singulares. Essas questões estão presentes no processo de aprendizagem, pois as interações só se efetivam a partir do estabelecimento de relações mútuas, que pressupõem códigos comuns em interação com nossos próprios ‘mundos’, nossa biografia; quer dizer, algo anterior ao estado atual.

Demo (2001) descreve que “dar conta de um tema” não pode induzir à ingenuidade de que se tenha achado a última palavra, nem que se tenha inventado originalidade insuperável; quer dizer que o tratamento do tema é bem fundamentado, cercado de todos os lados viáveis, elaborado com engenho e arte, garantindo que aí ocorreu algum avanço científico.

Neste sentido, Bateson (1986) coloca que é necessário haver uma visão sistêmica de mundo, em que várias partes unam-se para formar um conjunto coeso a respeito do que se quer tratar, sustentando a relação de *padrões informacionais* e significados em um determinado contexto, ou seja, deve-se adequar a informação a um contexto prévio e, mesmo que exista essa relação, ela possui uma série de sutilezas cuja compreensão adequada demandará ainda considerável trabalho investigativo.

---

22 A anamnese é uma entrevista utilizada pelas professoras da SIR Visual para estabelecer uma avaliação do aluno. O formulário da anamnese deve incluir um registro com a história pessoal, tendo como objetivo estabelecer um contato inicial com o aluno.

O presente trabalho fez uso da pesquisa-participante, pois esta metodologia baseia-se na integração do pesquisador ao ambiente no qual ocorre o fenômeno e também na interação do pesquisador com a situação pesquisada. O que não se pode fazer é confundir o papel do pesquisador com as pessoas pesquisadas e não há a necessidade do pesquisador omitir seus dados para colher as informações no intuito de compreender as manifestações que são intrínsecas ao fenômeno.

Para se caracterizar a pesquisa-participante, é necessária a participação do pesquisador e também dos sujeitos pesquisados. Alguns autores, dentre os quais se destacam Brandão (1988), Harguette (2001) e Silva (1991), entendem que o termo pesquisa-participante tem o mesmo significado de outros termos como, por exemplo, a pesquisa-ação, observação-participante, pois todas elas partem do pressuposto da participação de todos os envolvidos na pesquisa. A presente pesquisa entende que seja mais plausível a visão de Thiollent (1986) que entende que existem diversas formas de pesquisa participante onde a pesquisa-ação, por exemplo, é mais uma.

Uma das críticas mais ferrenhas que a pesquisa-participante promove é o fato da neutralidade ou do distanciamento que inúmeras pesquisas exigem do pesquisador e do objeto a ser investigado, ficando praticamente consolidado que no processo da pesquisa-participante deve haver a participação de todos os envolvidos. E Silva (1991) entende que os pesquisados da pesquisa-participante são coautores da pesquisa. Ao utilizar a pesquisa-participante para a captação de dados, e talvez uma possível mudança nas práticas pedagógicas do meio estudado, entendo ser esta uma proposta metodológica na qual pesquisador e pesquisado possam se relacionar de forma igualitária e horizontal.

#### **4.4 Procedimentos de produção dos dados**

Sabemos que a ausência de um dos sentidos afeta o desenvolvimento da criança. Garcia et al (2001) deixam claro que a criança que enxerga constrói hábitos de leitura e escrita muito cedo. Já a criança com deficiência visual encontra dificuldade para ingressar no mundo da leitura e da escrita, visto que o Sistema Braille não é uma realidade no nosso dia a dia, pois este meio de alfabetização encontra-se restrito a professores especialistas. Quase sempre a criança com deficiência visual só vai se deparar com a leitura e a escrita no período escolar. O

processo de alfabetização envolve grandes desafios. Garcia et al (2001, pág. 38) salientam que:

“...deve ficar claro, no caso a educação de crianças cegas, independentemente da concepção pedagógica ou linha metodológica adotada pela escola, não se pode negligenciar o desenvolvimento integral, a utilização de técnicas específicas fundamentais ao êxito e eficácia do processo de aprendizagem da leitura-escrita pelo Sistema Braille.”

A presente pesquisa investiu em análise com forte teor descritivo por meio da pesquisa-participante, na qual será investigada a inclusão de uma aluna com deficiência visual (cegueira total) causada pelo parto prematuro e um aluno com Síndrome de Marfan com visão subnormal (doença do tecido conjuntivo que afeta o sistema esquelético, o sistema cardiovascular, os olhos e a pele) a partir do atendimento educacional especializado ofertado pela SIR, constando as seguintes etapas e procedimentos:

- Entrevista semiestruturada com as professoras da sala de recursos e professora da sala regular;
- Análise teórico-documental (documentos oficiais nacionais e municipais);
- Análise de documentos escolares relativos ao planejamento escolar e ao conjunto dos documentos que integram as pastas escolares dos alunos;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido disponibilizado para os professores participantes da pesquisa;
- Coleta de dados (entrevista e questionário que foi aplicado aos professores da Sala de Recursos Visual e Professores da sala regular que atendem alunos com deficiência visual).

Para a realização das entrevistas, utilizei um gravador, que possibilitou a gravação do áudio da conversa entre as quatro entrevistadas. A duração das entrevistas foi de 30 minutos em média, porém neste estudo utilizarei alguns trechos transcritos para analisar e evidenciar alguns pontos importantes para essa pesquisa.

## 4.5 A Entrevista

Temos o direito de sermos iguais quando as diferenças nos inferiorizam. Temos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura Souza Santos

Esta afirmação de Boaventura deixa claro que todas as pessoas precisam ter suas diferenças reconhecidas e respeitadas e devem também ser tratadas com igualdade, como já afirmou anteriormente Olga Solange. Vale à pena salientar, conforme já explicitiei no momento da apresentação deste texto, que sou professor da escola pesquisada e vivo a condição de pesquisador atuando nesta escola em uma sala de aula regular e a pesquisa possibilitou que eu pudesse realizar uma reflexão da minha prática pedagógica e lecionar nesta escola e realizar a pesquisa não foi uma tarefa fácil, pois tinha que ter o cuidado para que minhas impressões não fornecessem respostas prévias aos problemas investigados, porque seguidamente essas situações acontecem no âmbito escolar.

A discussão sobre as relações entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa é um tema recorrente no campo do conhecimento nomeado como científico. Hoje é amplamente aceito que nenhuma área do conhecimento pode escapar das dificuldades produzidas pela subjetividade do pesquisador, pois, ao escolher o objeto de sua investigação, já traz consigo a influência do seu contexto de inserção, de suas escolhas intelectuais. E é nesta subjetividade que se constitui a pesquisa.

Considerar o pesquisador como um ser alheio a tudo o que lhe cerca é descartar a riqueza que acontece com a interação entre pesquisador e pesquisado e, desta forma, destaco que os temas que mobilizam nossos interesses de pesquisa originam-se das questões colocadas historicamente. Nos nossos contextos sociais de inserção, não nos engajamos apenas pelo saber, pelos motivos que estão no campo consciente, mas, também, por desejos, nascidos de forças não claramente conscientes, mas que têm a ver com o prazer, com o sofrimento, com a força de criar o novo e esta pesquisa auxiliou neste sentido.

Um dos procedimentos estabelecidos para produção dos dados da pesquisa foi a entrevista semiestruturada<sup>23</sup>, sendo analisado e interpretado os dados obtidos. O objeto de análise foi a Sala de Integração e Recursos Visual da escola, localizada na Lomba do Pinheiro, zona leste de Porto Alegre. Os sujeitos da pesquisa são três professoras da SIR, uma professora da sala de aula regular e dois alunos com deficiência visual, salientando que a SIR Visual da escola pesquisada é polo na região leste de Porto Alegre.

Os alunos com deficiência visual que se encontram no Ensino Fundamental são atendidos em quatro SIR Visuais, localizadas nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) Dolores Alcaraz Caldas (bairro Restinga), São Pedro (bairro Lomba do Pinheiro) e Presidente Vargas (bairro Passo das Pedras), além do CMET Paulo Freire (bairro Santana), que funcionam como polos de cada região da cidade (Norte/Sul/Leste/Oeste). O convênio com a UCERGS mantém o Centro Especial de Apoio Pedagógico e Produção (CEAPP), que produz e adapta materiais para pessoas cegas, como livros em braile, de acordo com a demanda das escolas.

Zago descreve procedimentos a serem utilizados quando da realização das entrevistas, as incertezas, os questionamentos que nos cercam neste período e principalmente as inquietações com o rumo que as entrevistas acabam nos levando. No título de seu livro *Itinerários de pesquisa* fica evidente a preocupação da autora com este momento crucial da pesquisa. Para a autora, a entrevista deve ser usada como um recurso metodológico, sendo o resultado desta interação o entendimento e compreensão do social e a forma como estes dados devem ser utilizados para conseguir entender a situação investigada. A autora deixa claro que é muito importante que o pesquisador consulte o pesquisado sobre o local onde ele deseja que a pesquisa seja realizada, que a dinâmica da entrevista seja organizada de tal maneira que as respostas estejam ligadas ao interesse e o que os temas e o desenvolvimento da pesquisa representam para o pesquisado.

Outra autora que aborda de forma sistemática a entrevista é Verena Alberti. Em seu “Manual de História Oral” a autora fornece muitas orientações para quem está preparando o processo de entrevistas em sua pesquisa, de que forma deve-se

---

23 Para poder utilizar as entrevistas como material de pesquisa, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que encontra-se anexo a este trabalho.



dar o tratamento e a difusão dos dados obtidos, considerando novas tecnologias de informação que estão disponíveis. Para Alberti, a história oral é um método de pesquisa que privilegia o acesso a fontes testemunhais e é através deste método que se produzem os depoimentos, as narrativas que são extraídas em função da técnica da entrevista que ficará à disposição de pesquisadores.

Alberti acrescenta que a relação estabelecida entre entrevistado e entrevistadores não se diferencia das demais relações que mantemos com outras pessoas ao longo da vida, pois para a autora em toda relação há códigos que indicam padrões de conduta a serem seguidos ou não em função da empatia estabelecida entre as partes, pois é neste momento de interação que a entrevista acontece.

A diversidade lingüística funciona como um recurso comunicativo nas interações verbais do dia-a-dia no sentido de que, numa conversação, os interlocutores – para categorizar eventos, inferir intenções e apreender expectativas sobre o que poderá ocorrer em seguida – se baseia em conhecimentos e estereótipos relativos às diferentes maneiras de falar.

John Gumperz

<b>Tabela 7 – Formação acadêmica e tempo de atuação das professoras pesquisadas</b>		
<b>Professor</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tempo de atuação</b>
<b>P1</b>	<b>Pedagogia Educação Especial com habilitação em deficiência visual</b>	<b>Sete anos na Rede Estadual e dois anos na Rede Municipal de atuação na SIR</b>
<b>P2</b>	<b>Pedagogia – Orientação, Psicopedagogia e Especialização na Área da Deficiência Visual - IBC RJ</b>	<b>Quatro anos na SIR</b>
<b>P3</b>	<b>Educação Especial com Habilitação em Deficiência Mental</b>	<b>Cinco anos na Rede Municipal</b>
<b>R1</b>	<b>Pedagogia Séries Iniciais</b>	<b>Cinco anos com regência de classe.</b>

A proposta inicial do trabalho era realizar uma entrevista com as duas professoras da SIR Visual, com a professora da SIR que atende a outras deficiências e com dois professores que atendem aos alunos na sala de aula regular.

Dentre as opções oferecidas, optou-se por permanecer com a entrevista das três professoras da SIR e apenas uma professora referência que atende na sala de aula regular.

Utilizarei as siglas P1, P2 e P3 para as professoras da SIR e R1 para a professora referência. As entrevistas foram realizadas individualmente na sala da professora referência, na SIR e em uma sala de aula que não estava ocupada. Desde a criação das perguntas até a metodologia utilizada para a aplicação destas perguntas, o processo foi construído para que as entrevistas tivessem um tom de conversa e que buscassem traduzir fidedignamente as impressões das entrevistadas.

Com base nos objetivos desta pesquisa, optei pela realização da observação da sala de aula e da sala de recursos, além da entrevista semiestruturada com três professoras da sala de recursos, uma professora da sala de aula regular e dois alunos com deficiência visual.

De acordo com Triviños, a entrevista semiestruturada:

[...] parte de questionamentos básicos, fundamentado nas teorias e nas hipóteses que interessam à pesquisa, oferecendo-lhe uma diversidade de interrogativas a partir das respostas dos entrevistados (informantes), ou seja, no momento que o informante, seguindo espontaneamente a sua linha de pensamento, responde os questionamentos feitos pelo investigador, esta resposta poderá gerar uma série de novos questionamentos e a partir desse momento o informante passa a participar da elaboração do conteúdo questionado pela pesquisa.(TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Neste sentido, a pesquisa serviu também para que eu pudesse rever minha prática pedagógica, pois muitos questionamentos feitos pelas entrevistadas refletiam angústias que eu passei em sala de aula, com alunos que não correspondiam às minhas expectativas e faziam com que eu ficasse atônito e frustrado, sim frustrado, porque sabia que alguma coisa devia ser feita. Pude perceber que, se ficasse como uma ilha, isolado em minha sala de aula, a procura de soluções não as encontraria, pois, se não trabalharmos em rede, dificilmente conseguiremos auxiliar aos alunos

com necessidades educativas especiais. Durante a entrevista, uma professora especializada relatou que várias vezes os professores que recebem o aluno com deficiência visual questionam porque estão recebendo aquele aluno:

**P1** “ Houve uma vez que fui indagada por um professor por que a aluna cega tinha sido incluída em sua turma? Fiquei perplexa com a pergunta, pois nunca fui indagada quando um aluno com deficiência está fora da sua sala.”

Raramente vemos professores lutando para que um aluno com deficiência seja incluído na sua sala. Seguidamente quando participo da distribuição das turmas, por pesquisar e me interessar pela educação especial, alguns colegas comentam que este aluno poderia ir para a aula do Marco porque ele “**gosta**” de trabalhar com “**eles**”. Ora, não deveríamos gostar de todos os alunos que compõem a nossa sala de aula? “**Eles**” não deveriam estar sendo atendidos pelos professores da escola?

Anísio Teixeira (1968) dizia que o homem deve ter as condições necessárias e suficientes para o alcance de sua liberdade; um mínimo de oportunidades iguais para que suas capacidades e potencialidades sejam desenvolvidas, mas ainda há muito caminho para que alcancemos este ideal. Uma das professoras da SIR relata em seu depoimento que, se não houver sintonia entre o professor da sala de integração e recursos e o professor da sala comum, o trabalho acaba não surtindo os efeitos desejados:

**P3** “A SIR serve como serviço de apoio no sentido de pensar junto com o professor no seu planejamento e fazer as adaptações quando necessárias forem. **No entanto, se o professor não está predisposto para essa parceria o trabalho perde qualidade e dificilmente consegue atingir o aluno como deveria.**” (grifo meu)

Segundo texto do MEC de 2008, o Atendimento Educacional Especializado:

“...identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008).”

O Atendimento Educacional Especializado complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo

oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. Sendo assim, o Atendimento Educacional Especializado não pode ser confundido com reforço escolar. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e outros. Neste sentido, a professora da sala de recursos argumenta:

**P3** Procuramos diversificar as atividades para distanciar o máximo possível das atividades da sala de aula. Então temos como recurso os computadores e notebooks, jogos pedagógicos, jogos lógicos, mas também é claro, conforme a necessidade e habilidades do aluno o uso de material didático.

Em alguns estados e cidades do Brasil, a formação docente para os professores atuarem no Atendimento Educacional Especializado é bem diversificada. A LDB 9394/96 menciona em seu artigo 59º inciso III, referente à formação docente, a exigência de professores com especialização adequada no atendimento educacional especializado e que os mesmos possuam *nível médio ou superior*, bem como a capacitação de professores do ensino regular para a integração desses alunos nas classes comuns.

Embora a lei cite o profissional especializado, muitos são os questionamentos entorno desta formação, dentre estes **a não obrigatoriedade em relação à formação em nível superior** dos docentes que pretendem atuar no AEE, diferentemente do que ocorre em Porto Alegre, pois, para atuar na Sala de Integração e Recursos, o profissional necessita de formação superior na área ou formação superior em pedagogia e especialização em alguma área de atuação da educação especial conforme relatam as professoras da SIR:

**P1** A formação mínima exigida aos professores que atuam na SIR é Ser formado em Pedagogia e ter mais de 320 horas em uma das áreas de atuação da educação especial, DA, DM E DV.

**P2** Especialização na área de atuação.

**P3** Formação em Pedagogia, ter mais de 320 horas em uma das áreas (DA, DM E DV<sup>24</sup>).

O que se verifica é a preocupação da RME de Porto Alegre com a formação dos docentes que atuam na SIR, pois serão estes profissionais que irão dar suporte

---

24 Deficiência Auditiva, deficiência mental e deficiência visual.

aos professores em sala de aula no processo de inclusão dos alunos com deficiência e a falta de formação tanto superior quanto específica na área dificulta este processo.

Acredito ser essencial que os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado tenham curso superior em educação especial ou especialização na área da educação especial, pois os professores de sala de aula regular necessitam do apoio especializado destes docentes e sem esta formação fica praticamente inviável a articulação entre a sala de aula comum e o Atendimento Educacional Especializado. E este se difere do Laboratório de Aprendizagem, pois o Laboratório serve como um reforço escolar, não necessitando de profissionais especializados, o que difere do Atendimento Educacional Especializado que não corresponde a reforço escolar, mas como um atendimento diferenciado aos alunos com deficiência.

Referente à falta de interlocução entre o professor da sala de recursos e o professor da sala comum as professoras deixam claro suas opiniões:

**P1** “Para acompanhar a turma regular é necessário que o professor planeje suas aulas com antecedência, enviando para Sir Visual onde são feitas as adaptações necessárias para que o aluno tenha acesso ao conteúdo como os demais colegas da sala, ou fica a cargo do professor, ***na itinerância fica difícil cobrar do professor que diz que o aluno acompanha, e não envia o material por e-mail e nem entrega ao aluno, principalmente quando o aluno tem outros compromettimentos além da visão.***” (grifo meu)

**P2** “ A dificuldade que percebo é um tempo maior de interlocução com os professores que estão com os alunos com deficiência visual. Muitos professores desconhecem as possibilidades por não ter oportunidade deste contato mais de perto.”

No depoimento da professora da sala de recursos P1, a preocupação é com a transposição da aula, pois, se não houver um planejamento prévio destas aulas, o aluno praticamente não participará, não acompanhará seus colegas sendo excluído do processo de aprendizagem. Em contrapartida, a professora da sala de aula comum R1 afirma que promove atividades diferenciadas e adaptadas e que muitas vezes o professor disponibiliza para a SIR Visual as atividades com antecedência.

Mesmo assim, o setor responsável em transpor os conteúdos demora e, quando devolve o material, o professor já trabalhou os conteúdos com o restante da

turma e o aluno com deficiência visual ficou sem seu material adaptado, mas em alguns casos os próprios professores confeccionam o material adaptado.

A fala da professora referência explica como ela resolve esta situação:

**R1** [...]acredito que nós professores de alunos com deficiência não devemos esperar só pelo poder público, devemos também ter nossas criatividade e interesse e é desta forma que aprendemos e aplicamos várias atividades em nossas aulas, promovendo a inclusão do aluno. Assim nunca deixamos os nossos alunos sem uma atividade, mesmo que a escola não possua um espaço adequado e material suficiente para os alunos.

A falta de pessoal especializado é outro fator que acarreta prejuízo aos estudantes, pois, desta forma, o professor da Sala de Integração e Recursos não consegue atender a demanda.

**P1.** “A aula de orientação e mobilidade (OM) é muito importante para o aluno se locomover com autonomia e independência por todas as dependências da escola, eu como professora de Sir Visual no meu dia-a-dia, não consigo realizar este trabalho na itinerância, porque ele requer mais tempo na escola em que o aluno está matriculado, fazendo OM, eu deixo de atender os alunos que se deslocam para a EMEF São Pedro para o apoio pedagógico. Faz-se necessário um profissional de OM para estar trabalhando com o aluno DV nas escolas e também fora dela, ensinando o trajeto da escola/casa e casa/escola, assim como pegar o ônibus.”

[...] outra questão o atendimento hospitalar e domiciliar, tanto a SIR comum como a SIR Visual realizam este tipo de trabalho, com isso deixam de atender os alunos que se deslocam para a escola no turno contrário, como acontece na aula de OM, é preciso outro profissional que faça este trabalho sem ter que mexer na rotina da SIR.

**P3** “Quando este aluno depara-se com uma turma com quase 30 alunos suas necessidades não podem ser atendidas em sua plenitude. Por este motivo faz-se de fundamental importância recursos necessários para este fim. Um deles é o acompanhamento de estagiário de inclusão que possa estar em sala de aula acompanhando este aluno e ajudando-o a desenvolver as atividades propostas pelo professor, pois este na maioria das vezes não consegue sozinho. A prefeitura disponibiliza este serviço, no entanto não há um número de pessoas interessadas suficientes para atender todas as escolas do município. Foi realizado concurso para Monitor para sanar esta demanda e esta é a nossa esperança. De que a inclusão ganhe qualidade e o professor tranquilidade em sala de aula para encarar este **aluno especial com mais naturalidade** e certo de que terá apoio diário para esta questão.” Grifo meu.

A preocupação da professora P3 com o professor da sala regular é evidente, mas cabe salientar que seria muito mais eficaz se a prefeitura pudesse disponibilizar

profissionais concursados para sanar esta demanda, com alguma especialização na área para que pudessem contribuir satisfatoriamente com a inclusão dos alunos com deficiência e que o uso de estagiários fosse um complemento e não a solução.

A RME de Porto Alegre possui o *Projeto de Estágio de Apoio à Inclusão*<sup>25</sup> e este trabalho é desenvolvido em escolas comuns de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, em turmas que tenham alunos com NEEs. A proposta prevê uma atuação em parceria com o professor e/ou monitor da turma que possui aluno com NEEs, com o intuito de promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares. Seguem abaixo os objetivos e atribuições do *Projeto de Estágio de Apoio à Inclusão*:

### **Objetivo**

Propiciar que o estagiário estabeleça relações entre os conhecimentos teóricos e a prática escolar.

### **Atribuições do Estagiário**

- Participar do processo de inclusão dos alunos com NEEs na escola, que se organiza para atender a diversidade no seu cotidiano;
- Atuar como apoio pedagógico aos educadores no trabalho com a turma;
- Participar na elaboração do planejamento pedagógico, buscando adequar atividades que contribuam para o coletivo da turma, levando em conta os alunos com NEEs;
- Contribuir para a quebra da barreira dos estereótipos, considerando as potencialidades e fragilidades do sujeito;
- Acompanhar **exclusivamente** as turmas que tenham alunos incluídos;
- Participar das formações mensais propostas pela SMED para estagiários do projeto de apoio à inclusão.

Fonte: SMED/Porto Alegre

---

25 No ano de 1996 foi Implantado o Projeto de Estágio de Apoio à Inclusão primeiramente nas escolas de Educação Infantil. Aos poucos o projeto foi sendo ampliado para as escolas de Ensino Fundamental. Hoje, são oferecidas 138 vagas para estagiários que atuam em parceria com o professor e/ou monitor, buscando promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Relativo às rotinas que a SIR Visual realiza, as duas professoras têm posições críticas sobre a forma como vem acontecendo os atendimentos e de que forma poderia haver uma melhora nestes atendimentos, pois, como a escola pesquisada atua como polo para outras escolas, este deslocamento acaba muitas vezes afastando os alunos da SIR-Visual:

**P1** “O que poderia ser feito para melhorar o atendimento na SIR? No caso da SIR/VISUAL todos os atendimentos deveriam acontecer em uma única escola, onde a prefeitura seria a responsável pelo transporte desses alunos, assim o contato do professor com a SIR/VISUAL teria mais qualidade, qualquer necessidade do aluno o professor está na escola para resolver o que não acontece com a itinerância.”

**P2** “Penso que para a SIR-Visual há a necessidade de se pensar sobre esta divisão por regiões o aluno fica muito distante do atendimento mais pontual aluno/SIR/professor de sala.”

A professora referência R1 destaca um fator importante para os alunos deficientes visuais que é a questão da acessibilidade e a escola pesquisada esbarra na falta de acessibilidade tanto para os alunos com deficiência visual quanto para os alunos com dificuldade de locomoção, pois há vários lances de escada na escola (fator este já relatado anteriormente).

**R1** “A existência de barreiras na estrutura física, à falta de fornecimento de materiais adaptados ou recursos são evidências que nós professores nos sentimos sozinhos neste processo e que não depende apenas de nós, devemos realizar um trabalho em conjunto.”

Neste depoimento a professora relata estar sentindo-se sozinha, mas este também é o sentimento das professoras da SIR, e fica evidente que não há interlocução entre as professoras. Ela entende ser necessário o trabalho em equipe, da mesma forma que as professoras da SIR entendem a necessidade, pois sem esta parceria quem acaba sofrendo é o aluno com deficiência, que fica isolado na sala de aula.

Outra fala recorrente no depoimento da professora, mas que também se ouve em conselhos de classe ou em conversas informais na sala dos professores ou corredores, é a falta de formação adequada para atender aos alunos com



deficiência, mas seguidamente a SMED tem promovido cursos de capacitação para diversas áreas e a procura é pequena.

A professora ressalta a importância da inclusão em sua fala e aponta que:

**R1** "... a inclusão é importante para o educando, para sua formação como para o relacionamento interpessoal, porém, os docentes não estão preparados efetivamente para trabalhar com o aluno cego".

A preocupação da professora referência R1 com relação ao material a ser disponibilizado ao aluno com deficiência visual é evidente e ela relata seu temor de saber que há necessidade de realizar um trabalho pedagógico diferenciado e diz que tenta melhorar sua prática sempre que possível, e que se sente perdida diante da situação atual e nota a falta de comprometimento dos órgãos responsáveis.

Mas pude notar que sua resposta não apresenta nada sobre a questão das diferenças no trabalho pedagógico. Quando tive que substituir a professora da aluna com deficiência visual, logo que ingressei na escola, relatei as dificuldades que encontrei. E durante a realização deste trabalho pude perceber o quanto os recursos didáticos e materiais adaptados são indispensáveis para se obter um resultado satisfatório nas atividades desenvolvidas pelo aluno com deficiência visual.

A partir da presente pesquisa, pude concluir que o atendimento ofertado pela Sala de Integração e Recursos – Visual é essencial para que se efetive a inclusão do aluno com deficiência visual e sem este apoio fica praticamente inviável qualquer possibilidade de inclusão. Mas há de se ressaltar que este espaço não pode ser visto como o único espaço para estes alunos, pois estes sujeitos continuarão segregados no espaço escolar.

A pesquisa pode concluir também que o Atendimento Educacional Especializado - AEE não pode ser confundido com o reforço escolar, bem como com o atendimento clínico, mas, via de regra, muitos profissionais da educação acabam confundindo este espaço como substituto dos serviços educacionais comuns.

## 4.6 Caracterização da Sala de Aula

Durante as observações que realizei na sala de recursos e na sala de aula regular pude conversar com os alunos e fazer algumas perguntas. Permiti que as perguntas deixassem que os alunos com deficiência visual se expressassem naturalmente e fiz as seguintes perguntas:

- Durante as aulas, o que você lembra ter aprendido? O que foi mais difícil? O que mais gostou?
- O que ajudou no ensino? Havia materiais?
- Como tem sido as suas aulas? O que auxilia? Quais as dificuldades?
- Como estuda para as provas?
- Há quanto tempo frequenta a sala de recursos?

As respostas dos alunos embasam que o atendimento educacional especializado tem uma importância significativa na vida dos alunos com deficiência visual, pois, sem a Sala de Integração e Recursos Visual, dificilmente eles conseguiriam acompanhar seus pares. A evidência desta importância fica na fala da aluna *Maria* que diz o seguinte:

“Gosto mais das aulas aqui com as professoras da SIR, porque elas explicam várias vezes.”

Ao realizar a observação na sala de aula regular, pude acompanhar o desempenho de *Maria e Bruno*. *Maria* utiliza o punção e a reglete<sup>26</sup> para a leitura em Braille, e *Bruno* faz uso de ampliações. Ambos os alunos participam ativamente das aulas, sempre sendo auxiliados pelos colegas.

Montilha *et al.* (2006) afirmam que os cegos utilizam o sistema Braille e recorrem ao colega que dita a matéria. Pude presenciar este fato durante as

---

26 A reglete é um instrumento usado para escrita manual do Braille. A palavra reglete tem origem na palavra francesa *règle* que significa régua. A reglete é composta basicamente por uma régua-guia, entre cujas partes, inferior e superior, a folha é colocada, além de um punção, que corresponde a uma caneta, com o qual o papel é pressionado.

observações que continham a seguinte rotina: ao início da aula, a professora cumprimenta a sala com um “Bom dia!” e segue com a chamada.

Bruno que tem visão subnormal. Faz uso do caderno ampliado, no qual escreve com canetinhas ou lápis 6B e tem o costume de ler bem próximo ao caderno e durante uma conversa com ele. Bruno relata que:

“Ah! Como eu tenho visão subnormal eu ainda consigo escrever em caderno normal. Sabe aquele caderno que foi doado pela escola para todos os alunos da escola? Eu consigo escrever nele. É só botar a cara bem perto do caderno! É que eu só enxergo bem de perto.”

Durante o período que convivi com *Maria e Bruno*, pude vivenciar alguns fatos na sala de aula regular. Como a resistência de Bruno para ser auxiliado por mim e também pude presenciar a insistência do professor para que eu o auxiliasse durante as aulas, principalmente depois que ficou sabendo da minha frequência na sala de recursos.

Mas o que destaque são as boas experiências que tive com os alunos. Durante uma atividade de leitura do texto “Elmer o elefante xadrez”, Maria começou a rir quando disse para ela que eu não sabia fazer desenhos. A aluna começou a descrever como era um elefante, dizendo que ele era “bem gordão” e que tinha um nariz bem comprido. Comecei a fazer o desenho a partir das descrições que Maria ia dando e aos poucos os outros alunos se interessaram pelo nosso desenho. Esta atividade acabou atraindo a atenção dos outros alunos que queriam copiar nosso desenho, e pude evidenciar a admiração da professora ao ver a capacidade de *Maria* quando é auxiliada.

Podemos ressaltar a importância dos espaços não formais de aprendizagem, como cita Bruno quando perguntado o que o auxilia na hora de aprender:

“Ah! Ver TV Ajuda bastante!, também meus colegas me ajudam e pesquisar.”

Outra situação que Bruno apontou diz respeito à forma como são dadas as aulas e para ele seria recomendável ocorrer outras formas de aprendizagens:

“Eu acho que a maioria dos professores deveriam dar aulas utilizando desenhos, ou de uma outra forma; mas não só ficar passando texto, enchendo o quadro de matéria e explicando e achando que a gente entendeu. Às vezes nem meus colegas que enxergam entendem.”

Realizei a pesquisa empírica em uma escola regular da rede municipal de Porto Alegre na turma de *Maria*, uma B10 (referente ao 4º ano do ensino fundamental) e na turma de *Bruno*, uma C10 (referente ao 7º ano do ensino fundamental). A turma de *Maria* atendia a 23 alunos e a turma de *Bruno* atendia a 26 alunos. As aulas têm 50 minutos de duração cada período e em diversos dias há mais de uma aula com o mesmo professor. Nos dias de observação, optei por dividi-los da seguinte forma:

Dois dias de observação na aula de *Maria* onde a professora referência da turma possui Pedagogia e dois dias na aula de *Bruno* assistindo a aulas de ciências. Pude observar um dia inteiro a aluna *Maria* em sala de aula e *Bruno* por dois períodos, referente à 1h40min de duração, visto que mudam os professores da sala de Bruno. A aula de educação física acontece duas vezes por semana e com duração de 50 minutos cada aula, onde acompanhei por completo uma destas aulas.

Complementei as observações em outros quatro dias, onde acompanhei aos alunos durante o recreio que dura 20 minutos, totalizando 80 minutos. Utilizei a tabela abaixo contendo as siglas que utilizarei como referência às aulas e aos recreios, que foram observados durante a coleta de dados:

**Tabela 8 - Referência das situações observadas**

<b>SIGLA</b>	<b>SITUAÇÃO OBSERVADA</b>
<b>C1</b>	Primeiro dia de observação da disciplina de ciências (Bruno)
<b>C2</b>	Segundo dia de observação da disciplina de ciências (Bruno)
<b>R1</b>	Primeiro dia de observação com a professora referência (Maria)
<b>R2</b>	Segundo dia de observação com a professora referência (Maria)

EF	Observação na aula de Educação Física (Maria)
R1	Primeiro dia de observação no recreio (Maria e Bruno)
R2	Segundo dia de observação no recreio Maria e Bruno
R3	Terceiro dia de observação no recreio (Maria)
R4	Quarto dia de observação no recreio (Maria)

Na sala de aula Maria senta-se na primeira classe em frente ao professor e tem uma colega ao seu lado que lhe auxilia. Maria ri das brincadeiras dos colegas, interage quando é questionada pela professora sobre o assunto trabalhado, mas não vi material adaptado para Maria no primeiro dia de observação. A colega de Maria conversa com ela bastante e Maria corresponde à interação proposta por sua colega.

Posso dizer que a descrição geral das observações em sala de aula permite-me afirmar que há uma inclusão insatisfatória, mas, quando analisadas em detalhes e integradas às observações realizadas no recreio e na aula de Educação Física, percebe-se uma boa socialização.

Mesmo que Maria passe a maior parte do tempo quieta, sua interação com os outros colegas parece satisfatória. Maria participou ativamente das aulas com seus colegas em (R2<sup>27</sup>, EF e R1, R2, R3 e R4). Durante os recreios, alunos de outras turmas conversam com Maria, oferecem lanche e deste modo a interação de Maria com seus colegas é satisfatória, mas pude notar que o contato mais direto deu-se no recreio, onde não presenciei em nenhum momento estranhamento por parte dos outros alunos e nenhuma situação de *Bullying*.

Bruno em sala de aula senta-se também na primeira classe em frente à mesa do professor. Quando fiz a observação em (C1)<sup>28</sup>, o professor estava fazendo a correção de uma prova. Pude observar nesta aula que Bruno interagiu normalmente

---

27 Siglas mencionadas anteriormente: R1, R2 observações realizadas na sala de aula da professora referência; EF observação da aula de Educação Física e R1, R2, R3 e R4 observações durante o recreio.

28 C1 e C2 observações realizadas nas aulas de ciências;

com os outros colegas. Brincava quando acertava e debochava do seu colega ao lado quando este errava alguma questão.

Na segunda observação (C2), não evidenciei nenhuma interação entre Bruno e seus colegas. Ele permaneceu a maior parte do tempo com a cabeça abaixada parecendo estar desmotivado. Ele permaneceu assim até o final da aula e pude observar que Bruno não acompanhou as atividades, mas o aluno não dispunha de material ampliado. No recreio Bruno brincou normalmente, correu (R2), jogou futebol(R3), ficou com os colegas ouvindo música através do celular de um colega (R4). Somente no primeiro dia de observação no recreio (R1) é que Bruno não interagiu com seus colegas, preferindo ficar sentado observando um jogo de futebol. Em (R2), Bruno correu brincando de pegar e visivelmente seus colegas facilitavam que Bruno os pegasse, isto porque ele corria mais devagar que os outros.

Na aula de Educação Física, onde pude observar somente as aulas de Maria, a aluna não participou com seus colegas, ficando sentada acompanhada de uma funcionária da escola. Verifiquei que a aluna na maioria das vezes era levada ao laboratório de informática durante as aulas de Educação Física e a professora comentou informalmente que sozinha não se sente em condições de acompanhar a aluna, pois já teve uma situação na qual um aluno com deficiência caiu durante uma aula de Educação Física e a família cobrou da escola e da professora, ocasionando transtornos para a professora e desta maneira ela prefere se preservar, alegando que a escola deveria disponibilizar um profissional de apoio.

Durante os períodos em que estive presente realizando as observações, pude notar que Bruno estava estudando o corpo humano, mas saliente, novamente, que não havia materiais adaptados para o aluno. Em conversa com a professora da SIR Visual, fica claro que o professor, ao não solicitar o material, acaba excluindo o aluno de suas aulas. Outro ponto salientado pela professora é que muitos materiais podem ser solicitados pelo próprio professor diretamente ao Instituto Benjamin Constant, que envia gratuitamente via correios. Muitas vezes por não saber destas informações e por não ir atrás de materiais que auxiliem ao aluno em sala de aula, o professor não faz nada, nem mesmo solicita para a SIR Visual, deixando o aluno isolado, sem atividade, sem nenhuma participação na aula.

## Considerações Finais

Os resultados indicam que existe uma dificuldade de interlocução entre os professores da SIR e aqueles do ensino comum, cujos alunos são atendidos nesse espaço. Apesar das evidências de que a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tem oferecido apoios relativos à inclusão, a discussão a esse respeito ainda se encontra muito centrada no professor especializado e no espaço da SIR. Mesmo diante dos resultados positivos de aprovação dos alunos que frequentam a Sala de Integração Recursos, as professoras dessas salas demonstram descontentamento em relação ao pouco envolvimento dos professores do Ensino Regular com os alunos atendidos na SIR, já que, por serem alunos com muito mais dificuldades que os demais, eles exigiriam “naturalmente” uma atenção muito maior do professor.

A Sala de Integração e Recursos passa a ser o único recurso nas escolas, que oferecem este apoio especializado a esses alunos e aos professores, tornando-se, assim, fundamental na inclusão desses alunos no Ensino Regular. Dessa forma, observamos um número crescente de abertura dessas salas a cada ano, num movimento que parece demonstrar o quanto elas são importantes para apoiar o processo de inclusão, já que contribuem para a aprendizagem dos conteúdos científicos dos alunos que as frequentam.

A aprovação dos alunos, apenas, não garante sua efetiva aprendizagem; eles podem estar sendo aprovados sem terem se apropriado dos conteúdos trabalhados. Segundo Mori (2010, pág. 9):

Num momento de resultados tão ruins na Prova Brasil e, ao mesmo tempo, de luta pelo acesso, permanência e apropriação do conhecimento das pessoas com necessidades educacionais especiais na escola, a SR assume um caráter muito especial. Se efetivada conforme proposta na legislação, ela certamente é um fator importante para a inclusão. O paradigma da inclusão exige o provimento de apoios físicos, pessoais, materiais, técnicos e sociais para viabilizar o processo. A SR é um dos suportes necessários para a inclusão. Todavia, para que possa cumprir seu papel, é preciso avaliar e acompanhar a proposta e propiciar a formação para que o professor compreenda o processo de aprendizagem do seu aluno e o

papel e a importância da prática pedagógica para que ele se realize.

Nesse sentido, o trabalho sério e comprometido dos professores especialistas dessas salas é fundamental não apenas para contribuir com a aprendizagem efetiva dos alunos com deficiência visual, mas também para dar credibilidade ao próprio trabalho desses professores e dessas salas. Acredita-se que num futuro próximo as Salas de Integração e Recursos sejam ampliadas também para o Ensino Médio, já que os alunos “de inclusão” estão chegando ao Ensino Médio. E a grande maioria deles continuará precisando de um atendimento educacional especializado. Como a escola está inserida na sociedade e esta, por sua vez, está em constante transformação, outras mudanças poderão surgir no segmento da Educação Especial.

O sucesso escolar de alunos com deficiência visual é um dos desafios enfrentados para a inclusão, embora, de acordo com os teóricos, a deficiência visual não se constitua uma barreira para o desenvolvimento e para a aquisição de conhecimento, pois a trajetória escolar de muitas crianças com deficiência visual acaba sendo mal-sucedida devido a um conjunto de fatores que envolve desde os serviços de detecção e a intervenção precoce, incluindo-se, aí, a assistência à criança e a orientação à família, até a instrumentalização dos professores para utilizar, com cada faixa etária e com cada criança, os recursos que promovam o interesse e a participação plena nas atividades da escola.

O trabalho orientado nessa direção é recomendável sua integração aos conhecimentos sobre desenvolvimento, aprendizagem e necessidades específicas desse grupo, assim como informações sobre o estilo pessoal de cada aluno e sobre o comportamento do grupo no qual está inserido. Os exemplos de confecção e uso de materiais acessíveis em atividades concretas e projetos de ensino remetem ao conjunto de informações que constitui a base sobre a qual as estratégias pedagógicas serão construídas, utilizando-se recursos específicos, materiais diversos e pequenas adaptações, segundo as necessidades. E vejo que o trabalho desenvolvido na SIR relativo à informação aos familiares sobre os cuidados com o aluno deficiente visual vai desde ao asseio com este aluno, passando pela intervenção precoce, até a sua efetiva inclusão em sala de aula.



Acredito que a SIR esteja o mais próximo possível do que consideramos como ideal inclusivo, onde os alunos com deficiência não são retirados do contexto regular, e sim incluídos, concomitantemente em outro ambiente que possa lhes fornecer uma gama de possibilidades, para que se apropriem dos conhecimentos de uma maneira mais lúdica, ou mesmo de forma personalizada. Ainda assim, a SIR é vista como um ambiente que separa, segrega os ditos alunos “bons” dos alunos “ruins”, alunos “burros” dos “inteligentes”, e, em último caso, divide os alunos “capazes” dos “incapazes”, conforme depoimento de estudantes e familiares registrados na pesquisa.

A crítica que faço, ao que se refere à sala de recursos, diz respeito àqueles que, sob o ponto de vista do preconceito, da desconfiança, vê e subjugam os frequentadores deste espaço. Os alunos que frequentam a Sala de Integração e Recursos geralmente apresentam evoluções em seu desenvolvimento e muitos conseguem levar para a sala de aula os avanços adquiridos em interações naquele ambiente.

É notório que a inclusão de alunos com deficiência ainda tem um longo caminho pela frente e o aumento das matrículas destes sujeitos não representa necessariamente uma real inclusão. Sendo assim, Aranha (2004 pág. 09) argumenta:

“Embora nos últimos 5 anos tenha havido um significativo aumento de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, isto não tem garantido que a escola esteja sendo um contexto inclusivo, ou seja, que reconheça a diversidade, e a ela responda com qualidade didático-pedagógica.”

É possível notar que o Atendimento Educacional Especializado vem sendo um dos assuntos mais abordados em relação às políticas de educação inclusiva e, conseqüentemente, a necessidade da formação docente para o atendimento deste alunado, mas a maioria dos docentes alega não possuir a devida qualificação para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), mesmo que cursos de qualificação na área seguidamente sejam ofertados na rede.

Vejo também que o atendimento que estes alunos recebem poderia promover o desenvolvimento para participação/interação do sujeito com o meio no qual este encontra-se inserido, principalmente no sentido de valorização das suas especificidades, além de potencializar as habilidades comuns aos alunos da classe regular. E noto que, via de regra, isto não está acontecendo, ocasionando na maioria das vezes a segregação destes indivíduos nas salas do Atendimento Educacional Especializado.

Para Vygotsky (1996), o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais, pois, para o autor, o ser humano só se constrói na relação com o outro e toda e qualquer função psicológica superior se dá em dois momentos: primeiro no social e depois no individual e, desta forma, o Atendimento Educacional Especializado propicia a inserção dos alunos que majoritariamente eram atendidos nas escolas especiais, nas escolas regulares, possibilitando que estes alunos possam interagir não só com colegas com deficiência, mas com todos os alunos que compõem a escola.

Thoma (2005) discute a in/exclusão como uma questão central a partir dos conceitos de normalidade e anormalidade. E, segundo a autora, o conceito de anormalidade para Foucault foi utilizado como uma forma de normalizar as diferença. Para a autora normalidade e anormalidade são questões centrais nos debates sobre inclusão e exclusão a medida que as representações e discursos que circulam com maior predominância no circuito cultural são aqueles que dividem os sujeitos entre normais e anormais, atribuindo um juízo de valor pelo qual os primeiros estão em vantagem sobre os segundos. Ao passo que faz aparecer alguns sujeitos, inventando e nomeando suas existências, a modernidade assume um maior poder e controle sobre as mentes e os corpos “desajustados” através de práticas discursivas e não-discursivas.

Veiga – Neto e Lopes (2007) questionam de que forma apenas a inclusão dos alunos com deficiências nas escolas regulares está sendo efetivada, visto que esta inclusão está sendo garantida apenas através do acesso, pontuando que tal prática também é uma ação excludente:

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípios, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas

venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida. Não afasta a sombra da exclusão.

(VEIGA NETO; LOPES, 2007, p. 958)

Podemos então comparar com a fala da professora da SIR Visual que vê muitas vezes os alunos com deficiência visual na sala regular sem material adaptado, não acompanhando com seus pares o conteúdo trabalhado, ficando isolado, sem atividades. Segundo Veiga-Neto, estes alunos têm o acesso garantido, mas não estão incluídos na escola. Bateson (1986) descreve a maneira como fomos ensinados a pensar sobre a relação professor/aluno (ensinante e aprendiz) e como esta relação tornou-se obsoleta.

“É difícil entender todo o assunto porque fomos ensinados a pensar no aprendizado como uma atividade de duas unidades: O professor “ensinava” e o estudante (ou a cobaia) “aprendia”. Esse modelo linear, entretanto, tornou-se obsoleto quando aprendemos a respeito dos circuitos de interação da cibernética. A unidade mínima de interação contém três componentes. (Os antigos experimentadores estavam certos a esse respeito, apesar de sua cegueira no que se referia a diferenças em níveis lógicos) ...Chamemos os três componentes de estímulo, reação e reforço. Desses três, o segundo é o reforço do primeiro, e o terceiro é o reforço do segundo. A reação por parte do aluno reforça o estímulo fornecido pelo professor; e assim por diante. (BATESON, 1986, p.142)

Acredito ser pertinente que se faça uma analogia entre a observação de Bateson sobre os três componentes (estímulo, reação e reforço) com a relação professor regular/professor da Sala de Integração e Recursos e nas trocas realizadas por ambos profissionais. Nesse sentido, Benincasa (2000, pág. 106) alerta:

“...pensar a criança como responsabilidade daquela professora, ou pensar a criança como responsabilidade da instituição são dois grandes pólos que põem em evidência em que ponto se encontram as instituições em relação aos processos de inclusão escolar.”

Sendo assim, a pesquisa pode constatar a importância do atendimento educacional especializado, mais especificamente a Sala de Integração e Recursos – Visual no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual, orientando, supervisionando e possibilitando um trabalho adequado às necessidades de pais, alunos e a todos os profissionais ligados a escola, principalmente ao professor da sala de aula regular.

A pesquisa pode evidenciar que a Sala de Integração e Recursos - Visual colaborou para a inclusão dos alunos com deficiência visual no ensino regular. Evidenciou-se também a necessidade da Sala de Integração e Recursos Visual rever suas práticas, saindo do isolamento, compartilhando com os demais professores seus saberes através de reuniões e palestras, buscando efetivamente trabalhar em equipe e ampliando seu olhar a partir de práticas que possam auxiliar ao aluno na sua vida diária, não apenas no âmbito da escola. Mesmo que haja problemas na interlocução entre os professores da sala de aula regular e as professoras da SIR, muitas vezes em função da dificuldade que estes profissionais enfrentam para conseguirem realizar um planejamento em conjunto, que possa atender a demanda de seus alunos, a importância da SIR é ressaltada na própria fala da professora regular que não vê condições de atender aos alunos com deficiência visual sem a participação da SIR.

Portanto, a presente pesquisa evidenciou como o Atendimento Educacional Especializado colaborou no processo de escolarização dos alunos com deficiência visual e conseguiu constatar que a inclusão destes alunos só foi possível a partir do trabalho colaborativo realizado em sala de aula e na SIR, evidenciando que, mesmo com as dificuldades de interlocução entre os professores, apontadas na presente pesquisa, a permanência destes alunos nas salas regulares, só foi possível com o atendimento oportunizado na SIR Visual, com a produção de materiais adaptados, atividades de vida diária (AVD) e orientação e mobilidade (O&M), enfrentando diariamente os obstáculos referentes à falta de acessibilidade na escola, e os

deslocamentos ou dos alunos de outras escolas ou das professoras especializadas para atenderem aos alunos em outra escola.

Após serem analisadas as observações e entrevistas, foi possível verificar que a escola não apresenta mudanças no ensino regular como cita Mantoan (2007). Existe somente uma adição de professores, recursos e métodos para o atendimento destes alunos, o que significa a continuidade de práticas excludentes que segregam os alunos com deficiência na escola. Não encontrei uma interação da sala de aula com a sala de recursos, haja vista os inúmeros recursos existentes e experiências construídas na sala de recursos que não são levados para a sala de aula.

Mesmo com o intuito de promover melhores condições para o desenvolvimento da construção do conhecimento pelos deficientes visuais e, considerando a qualidade do apoio que estes alunos recebem na sala de recursos, a escola pouco promoveu mudanças em seu currículo, no seu espaço físico, bem como a implementação de concepções pedagógicas inclusivas.

Assim sendo, uma das mudanças que faltam para a melhoria das condições de ensino na escola pesquisada é que a interação dos professores da sala de aula regular com a professora da sala de recursos seja ampliada, promovendo assim um maior espaço para a troca de experiências. Vale ressaltar que estas mudanças não somente colaborariam com a aprendizagem dos alunos com deficiência visual, mas sim de todos os envolvidos, professores, alunos com deficiências e alunos sem deficiências.

## REFERÊNCIAS

- Alves, Rubem. Texto originalmente publicado no caderno “Sinapse”, jornal “Folha de S. Paulo”, em 26/10/2004.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986.
- AMIRALIAN, M.L.T.M. **O psicólogo e a pessoa com deficiência**. in. Deficiência: alternativas de intervenção. São Paulo; Casa do Psicólogo, 1997.
- ANDRADE, CARLOS DRUMMOND DE. **A rosa do povo**. São Paulo: Editora Livraria José Olímpio, 1945.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARANHA, M. S. F. **Uma leitura sócio-histórica: A sociedade brasileira, a pessoa que apresenta necessidades especiais, a acessibilidade e a construção de uma sociedade inclusiva**. In: ARANHA, M. S. F. (org) Série: Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, 2004.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. 3ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-289.
- BAPTISTA, C. R. **A Política Nacional de Educação Especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva?** In: MARTINS, L. et al. (Org.). *Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos*. Natal: EDUFRRN, 2008. p.19-33.
- BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. In: Revista brasileira de educação especial. Vol.17 nº. Spe1 Marília Maio/Agosto, 2011.
- BAPTISTA, C. R. **Escolarização e deficiência [recurso eletrônico]: configurações nas políticas de inclusão escolar** / Claudio Roberto Baptista (organizador). – São Carlos : Marquezine & Manzini : ABPEE, 2015.
- BATESON, G. **Mind and Nature**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A.1986

BATESON, G. **Steps to an Ecology of Mind Chicago**: University of Chicago Press edition 1992.

BENINCASA, MELINA CHASSOT. **Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre**. 2011. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal-Porto, 1994.

BRANDÃO, C. R. **A Participação da pesquisa no trabalho popular**. In Brandão, C. R. (Org.) Repensando a pesquisa participante. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Atendimento educacional especializado: deficiência visual. Brasília: MEC, SEESP, SEED, 2007

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jun 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC). Política Nacional de Educação Especial. Mensagem da APAE, julho/setembro 94, p. 5-16. São Paulo: 1994.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em 5 jan 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001b.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm). Acesso em: 5 jan 2015.

BRASIL. Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007b. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto no 6.278, de 29 de novembro de 2007c. Altera o Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20 jan 2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: R. Educ. esp., Brasília, v.4, n.1, p. 7-17, jan./jun. 2008a.

BRASIL. Decreto no 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivos ao Decreto n o 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 29 jan 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n o 13/2009, aprovado em 03/06/2009. Disponível em: <http://lce.mec.gov.br>. Acesso em: 29 jan 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 9, de 9 de abril de 2010. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado

BRASIL. Decreto nº 5296, de 2 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[HTTP:// www.planalto.gov.br/CCIVIL](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL) - ato 2004>. Acesso em 28 de março de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007, p. 24.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. Constituição da República Federativa do Brasil. 05 de outubro de 1988.

BUENO, J.G.S.; MELETTI, S.M.F. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil: 2000/2009. In: BUENO, J.G.S. *Educação especial brasileira: 20 anos depois*. São Paulo: Educ, 2011. p. 159-182.

CAIADO, K. R. M. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município polo**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2009, Caxambu. Anais..., Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho15.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2015



CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2006.

CAMARGO, EP. **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física.** São Paulo: Editora da UNESP, 2012.

CARMO, Sônia Maria do. **Um breve panorama do que já foi feito pela educação especial no Brasil e no mundo.** Disponível em: <<http://www.deficiente.com.br/artigo-topico-70.html>> Acesso em: 13 Jan. 2015.

CAVALCANTI, Zaida M.C. **Metodologia participativa para uma pesquisa-ação: projeto Tamandaré.** In: MARQUES DE MELO, José (Coord.). Pesquisa em comunicação no Brasil: tendências e perspectivas. São Paulo: Cortez/CNPq/INTERCOM, 1983.

CRECHE FIOCRUZ. **Projeto Político Pedagógico.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

DALE, R.;ROBERTSON. S. **Regulação e risco na governação da educação. Gestão dos problemas de legitimação e coesão social nos estados competitivos.** Educação,Sociedade & Culturas, Porto, n.15, p, 117-147, 2001.

DALL'ACQUA, M. J. C. **Estimulação da visão subnormal de uma criança no ambiente escolar: um estudo de caso.** Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 1997.

DEMO, P. **Saber Pensar.** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

FIALHO, E. A. **Uma Escuela llamada “Earl Carlson”.** documento manuscrito. Porto Alegre, 1990.

FAYE, E.; BARRAGA, N.C. **The low vision patient.** Grune e Stratton, 1985.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRAIBERG, S. **Niños ciegos.** Madri: Imprenta Fareso. 1989.

GARCIA, Marilda; MORAES, Bruno; MOTA, Maria da Glória Batista da. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual** Vol. 1 Ministério da Educação: Brasília, 2001. lei 5.692/71

GIL, Marta (Org.). **Deficiência visual.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação à Distância, 2000. 79p. (Cadernos da TV Escola. 1)

GLAT, R. **Inclusão total: mais uma utopia?** Revista Integração, (20), p. 08-10. Brasília: SEESP/MEC, 1998.

GUERREIRO, MACEDO e CRUZ, **Atendimento Educacional Especializado Na Educação Básica: Qual o papel da escola regular e da escola especial** 2009, pág. 695-696

HARGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HIGINO, V. P. **De criança padrão a adulto divergente estudos sobre o comportamento do deficiente visual**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 1986.

GUMPERZ, John. **Discourse Strategies**. Londres: Cambridge University Press, 1982.

KAPTELININ, V. **Atividade mediada por computador: Órgãos funcionais no Contexto Social e do Desenvolvimento**. Cambridge: The MIT Press, 1996, p. 45-68.

LEFFA, V. J. . **Vygotsky e o ciborgue**. In: SCHETTINI, Rosemary H.; DAMIANOVIC, Maria Cristina; HAWI, Mona M.; SZUNDY, Paula Tatianne C.. (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross Editora, 2009, p. 131-155.

LEONTIEV, A.N. **The problem of activity in psychology**. In: WERTSCH, J. V. (org.). **The concept of activity in Soviet psychology**. Armonk, N.Y.: M .E. Sharpe, 1981, p. 37-71.

LIRA, M. C. F. **Lembrança de escola: um estudo sobre a inclusão do aluno com diferenças visuais**. 2005. Dissertação de Mestrado – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

LISPECTOR, Clarice. **Um Sopro de vida**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1978.

LOWENFELD, B. **The visually handicapped child in school**. London: Constable, 1974.

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

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna. 2007.

MASINI, Elcie F. Salzano. **O perceber e relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados**. Brasília: CORDE, 1994.

MASINI, Elcie F. Salzano. **A educação do portador de deficiência visual — as perspectivas do vidente e do não vidente**. Em Aberto, Brasília, ano 13, n.60, out./dez. 1993.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial, no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MECLOY, E. P. **Psicologia de la ceguera**. Madrid: Editorial Fragua, 1974.

MONTILHA, R.C. I.; TEMPORINI, E.R.; NOBRE, M. I. R. S.; GASPARETTO, M. E. R. F.; KARA-JOSÉ, N. **Utilização de recursos ópticos e equipamentos por escolares com deficiência visual**. Arq. Bras. Oftalmol. 2006; 69 (2). pág. 207-211.

MORI, N. N. Ribeiro. **Práticas pedagógicas e apropriação da linguagem escrita em salas de recursos**. IV CIPSI – Congresso Internacional de Psicologia da UEM. X Semana de Psicologia da UEM. Disponível em [www.cipsi.uem.br/cipsi2009/index.php?](http://www.cipsi.uem.br/cipsi2009/index.php?) Acesso em 15 de Maio de 2015.

NIETZSCHE, Frederich. **Obras Incompletas**, 1ª. edição. São Paulo: Abril Cultural, 1974. Mendes. E. G.

OLIVEIRA. M.K. de. O problema da afetividade em Vygotsky IN: LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

ORMELEZI, Eliana Maria. **Os caminhos de aquisição do conhecimento e a cegueira: Do universo do corpo ao universo simbólico**, 2000. Dissertação de Mestrado . Universidade de São Paulo. São Paulo

ORMELEZI, Eliana Maria. **Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: Uma leitura psicanalítica em estudo de caso**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – São Paulo.

PERAITA, H. et al. **Representación de categorías naturales em lós niños ciegos**. Madrid: Ed. Trotta, 1992.

PESSOA, F. **Poemas de Alberto Caieiro**, 2ª ed., Lisboa: Editora Ática, 1952, p. 48

PITTA, I. e DANESE, M. **Retratando a Educação Especial em Porto Alegre**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000

PRADO, Luciane da Silva. **Sala de recursos para deficientes visuais: um itinerário, diversos olhares**. 2007. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo – São Paulo.

PITTA, Isabel, DANESI, Marlene Canarim. **Retratando a educação especial em Porto Alegre**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 20ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1984.

ROCHA, H. **Ensaio sobre a problemática da cegueira**. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

ROSS, Paulo Ricardo. **A crise da educação especial: uma reflexão política e antropológica**. Curitiba: Editora UFPR. Educar em revista nº 15, 1999.

SAMAIN, Etienne. Gregory Bateson: **Rumo a uma epistemologia da comunicação**. **Ciberlegenda**. Número 5.2001. Disponível em:<http://www.uff/mestcii/samain1.htm>.

SÁNCHEZ, J. G. **La ceguera, su concepto en la historia**. *Revista Perfiles*, (80), p. 56. Madrid: ONCE, 1992.

SANTOS JUNIOR, Francisco Dutra dos. **As políticas de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: 1989-2000 - 2002**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre.

SANTOS, Miralva Jesus dos. **A escolarização do aluno deficiente visual e sua experiência educacional**. 2007. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia – Bahia.

SANTOS, Monica P. dos. **Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa**. In: Revista Brasileira de Educação Especial. Piracicaba: UFSCar/UNIMEP, vol II, nº 3, 1995, p. 21-29.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. 18ª ed. Portugal: Editora Caminho, 1995.

SILVA, M. O. S. **Refletindo a pesquisa participante**. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOUZA, Olga Solange Herval. **A integração como desafio: a (con)vivência do aluno deficiente visual na sala de aula**. 1997. Dissertação de Mestrado – Universidade federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **A SIR chegou...: Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Porto Alegre**. 2002. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre.

TEZZARI, M. L; BAPTISTA, C. R. **Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose.** In: BAPTISTA, C. R; BOSA, C. (Org.). *Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção.* Porto Alegre: Artmed, 2002. p.145-156.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação** (Coleção temas básicos de pesquisa-ação). 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THOMA, Adriana da Silva. **Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes.** In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E.; SCHLÜNZEN, K. (Orgs.). *INCLUSÃO DIGITAL:tecendo redes afetivas/cognitivas.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 2ª ed. Porto Alegre: Cadernos Ritter dos Reis, 2001. p.151.

VEIGA, J. E. **O que é ser cego.** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1983.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e governamentalidade.** In: *Educação e Sociedade.* V 28, número 100- especial outubro 2007. Campinas-SP, CEDES, 947-964, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para excluir.** In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIEIRA. C. S. **Alunos cegos egressos do Instituto Benjamim Constant (IBC) no período de 1985 a 1990 e sua inserção comunitária.** 2006. Tese (doutorado) – Fundação Osvaldo Cruz/Instituto Fernandes Figueira, Rio de Janeiro.

WARREN, D.H. **Blindness and early childhood development.** New York: American Foundation for the Blind, 1984.

\_\_\_\_\_ **Blindness and early childhood development.** New York: American Foundation for the Blind, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semióvic. **Los problemas fundamentales de la defectología contemporânea.** In: Lev Semióvic. *Obras Escogidas V.* Madrid: Editorial Pedagógica, 1983.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1993

VYGOTSKY, L. S. **The instrumental method in psychology.** In: WERTSCH, J. V. (org.). **The concept of activity in Soviet psychology.** Armonk, N.Y.: M. E. Sharpe, 1981, p.134-143.

**ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.**

## **APÊNDICES**

## Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Professor(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar de nosso estudo “Rotinas de atendimento na sala de integração e recursos: o visível e o invisível no processo de escola Prezado(a) Senrização das pessoas com deficiência visual” que tem como objetivo compreender como o Atendimento Educacional Especializado pode colaborar na escolarização do aluno com deficiência visual; quais os objetivos, formas de planejamento, e recursos utilizados.

A pesquisa, utilizando a metodologia de pesquisa participante, consistirá na realização de entrevista semi-estruturada, questionário e observação junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados. Será conduzida dessa forma, pois pretendemos compreender de que forma o atendimento educacional especializado contribui com o processo de escolarização dos alunos com deficiência visual, esperando contribuir com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da sala de recursos e professores da sala de aula comum. Trata-se de uma Dissertação de Mestrado, desenvolvida por Marco Antônio de Melo Fróes e orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Valdete dos Santos, Diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

A qualquer momento da realização desse estudo qualquer participante/pesquisado ou o estabelecimento envolvido poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante selecionado ou selecionada poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas ou de locais interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de dissertação, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

---

Marco Antonio de Melo Fróes

Pesquisador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Valdete dos Santos

Orientadora

PPGEEDU/UFRG

-----

Eu, \_\_\_\_\_, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “Rotinas de atendimento na sala de integração e recursos: o visível e o invisível no processo de escolarização das pessoas com deficiência visual”, permite, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_.

---

Assinatura do Pesquisado/da Pesquisada



## Apêndice B - Questionário

1) Formação acadêmica:
2) Tempo de atuação na SIR:
3) Materiais pedagógicos utilizados (listar):
4) Quem fornece os materiais?
5) Como são estabelecidos os acompanhamentos por parte da escola nas atividades desenvolvidas pela SIR com os alunos?
6) Como são estabelecidos os contatos entre a SIR e o professor da sala de aula regular?
7) O que poderia ser feito para melhorar o atendimento na SIR?
8) Como se dá o contato com as professoras de outras escolas atendidos pela SIR?
9) Quantos e que tipos de NEEs são atendidos na SIR Visual?
10) Como se dá o processo de identificação para a deficiência visual (baixa visão e cegueira)?
11) O encaminhamento inicial do estudante é feito por quem?
12) Em que local ocorre esta avaliação?
13) Quais são os serviços de apoio para os alunos deficientes visuais ofertados pela RME?
14) Há lista de espera para estes serviços?
15) Como é organizado o tempo, turnos e horários na SIR?
16) Qual a formação mínima exigida aos professores que atuam na SIR?
17) Descreva as principais atividades desenvolvidas neste serviço?
18) Há dificuldades em relação à oferta desse serviço de apoio na sala regular? Quais?
19) Você deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nos questionamentos e/ou esclarecer algum comentário realizado? Quais?

## Apêndice C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE SALA DE AULA REGULAR

### FORMAÇÃO

- 1) Há quanto tempo trabalha como professor? Qual a sua formação?
- 2) Você já trabalhou com alunos com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula? Qual o tipo de deficiência e como foi esta experiência?
- 3) Explique que estratégias você adota para colaborar com a inclusão do aluno com deficiência visual na sala de aula?

### AVALIAÇÃO

- 4) Como se dá a participação do aluno com deficiência visual na sua sala de aula?
- 5) Na sua opinião, o aluno com deficiência visual compreende o conteúdo trabalhado em sala de aula? Você consegue observar se ele consegue acompanhar a turma?
- 6) De que forma é realizada a avaliação desse aluno na sua sala de aula?

### INCLUSÃO

- 7) Como você vê o processo de inclusão educacional na escola?
- 8) O que poderia ser feito para melhorar o processo de inclusão e escolarização dos alunos com deficiência visual na escola?

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA SIR/SIR VISUAL

### FORMAÇÃO

- 1) Qual a sua formação? Há quanto tempo trabalha como professor?
- 2) Por que você optou por trabalhar na SIR?
- 3) A RME de Porto Alegre oportuniza a formação para professores que desejam trabalhar na SIR? E para as professoras que atuam na SIR como se dá esta formação?
- 4) Qual a sua carga horária semanal de trabalho? Qual a carga horária para trabalhar na SIR?
- 5) Como é a sua rotina de trabalho? (horário de atendimento a alunos, pais, planejamentos, reuniões de formação). Como são atendidos os alunos com deficiência visual? Quantas vezes por semana? Qual a duração de cada atendimento?

### CURRÍCULO

- 6) Qual a metodologia adotada para trabalhar com os alunos na SIR?
- 7) Você trabalha com base nos conteúdos trabalhados pelo professor da sala regular?
- 8) De que forma é realizado o planejamento das atividades? Há interlocução com o professor da sala regular sobre as atividades a serem trabalhadas na SIR?

### ESTRUTURA FÍSICA E EQUIPAMENTOS

- 10) Você acha adequado o espaço físico onde a SIR está localizada? Explique.
- 11) Quais os equipamentos, materiais e recursos didáticos utilizados? Há quantidade suficiente para trabalhar com os alunos? Você dispõe de todos os recursos necessários para trabalhar com os alunos com deficiência?

### PÚBLICO ALVO

- 12) Quantos alunos são atendidos na SIR/SIR VISUAL?
- 13) Quais as deficiências desses alunos atendidos?
- 14) Quais as redes de apoio que atendem aos alunos da SIR? Essas redes, em sua opinião, dão algum suporte para o seu trabalho?