

**A ÓTICA DOCENTE SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A
INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL****TEACHERS' VIEWS ON PEDAGOGICAL PRACTICES FOR THE
INCLUSION OF VISUALLY IMPAIRED PEOPLE IN SCHOOLS****LA VISION DE LOS PROFESORES SOBRE LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE LAS PERSONAS
CON DISCAPACIDAD VISUAL**

Flávia Freire de Oliveira¹
Paulo Ivo Silva de Medeiros²

RESUMO

É instituído por lei o direito da inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas como a deficiência visual na sala regular de ensino. Todavia, existem inúmeras dificuldades estruturais, legislativas e pedagógicas que esse público-alvo e os docentes enfrentam para um atendimento de qualidade para o ensino-aprendizagem. Assim, este trabalho objetivou apresentar estratégias pedagógicas utilizadas por docentes da rede básica de ensino para trabalhar com estudantes com deficiência visual. Foi realizada uma pesquisa através de formulário eletrônico com 26 professores de diversas áreas do conhecimento. Os dados foram analisados através de Análise de Conteúdo. Nossa análise indica que, apesar dos docentes buscarem diferentes estratégias de ensino, apresentam um baixo a médio conhecimento sobre deficiência visual. Desse modo, discutimos sobre a importância e necessidade de investimentos em formação inicial e continuada para docentes. Logo, é importante que haja formação inicial e continuada de docentes da educação básica para o trabalho pedagógico para com esse público, visando uma melhor relação e efetividade da qualidade do ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: educação especial; formação de professores; educação inclusiva; cegueira; baixa visão.

ABSTRACT

The right to include students with special educational needs, such as visual impairments, in the regular classroom is established by law. However, there are numerous structural, legislative and pedagogical difficulties that this target audience and teachers face in providing quality care for teaching and learning. Thus, this work aimed to present pedagogical strategies used by teachers of the basic education network to work with students with visual impairments. Research was carried out through an electronic form with 26 teachers from different areas of knowledge. The

¹ Pedagoga, Bióloga, Especialista em Psicopedagogia, Especialista em Português e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar e Especialista em Educação Inclusiva, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, atualmente é professora da Escola Estadual Professora Maria Augusta da Trindade e da Escola Estadual José Lúcio Ribeiro, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4540-4899>, E-mail: freiredeoliveiraflavia@yahoo.com.br.

² Pedagogo, Ecólogo, Especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido, Especialista em Alfabetização + Neurociências: Interfaces na Educação Integral e Mestre em Ecologia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, atualmente é professor do Centro Estadual de Educação Profissional Professora Djanira Brasilino de Souza, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7036-7535>, E-mail: prof.pauloivosm@gmail.com.

data were analyzed using Content Analysis. Our analysis indicates that, despite teachers seeking different teaching strategies, they have low to medium knowledge about visual impairment. Thus, we discussed the importance and need for investments in initial and continuing training for teachers. Therefore, it is important that there be initial and continuing training of teachers of basic education for pedagogical work with this public, aiming at a better relationship and effectiveness of the quality of teaching and learning.

Keywords: special education; teacher training; inclusive education; blindness; low sight.

RESUMEN

El derecho a incluir en el aula ordinaria a alumnos con necesidades educativas especiales como la discapacidad visual está establecido por ley. Sin embargo, son numerosas las dificultades estructurales, legislativas y pedagógicas a las que se enfrentan este público y los profesores a la hora de prestar servicios de enseñanza y aprendizaje de calidad. Así, este trabajo tuvo como objetivo presentar estrategias pedagógicas utilizadas por docentes de la red de educación básica para trabajar con alumnos con discapacidad visual. Se realizó una encuesta a través de un formulario electrónico con 26 docentes de diferentes áreas del conocimiento. Los datos se analizaron mediante análisis de contenido. Nuestro análisis indica que, a pesar de que los docentes buscan diferentes estrategias de enseñanza, tienen un conocimiento entre bajo y medio sobre discapacidad visual. Así, discutimos la importancia y la necesidad de inversiones en formación inicial y continua para los docentes. Por lo tanto, es importante que exista formación inicial y continua de docentes de educación básica para el trabajo pedagógico con este público, visando una mejor relación y efectividad de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: educación especial; formación del profesorado, educación inclusiva; ceguera. baja visión.

INTRODUÇÃO

O trabalho pedagógico voltado à Educação Especial é um assunto que ainda se apresenta muito disperso no contexto escolar. Sabemos que na atualidade o aluno com deficiência (seja qual for sua deficiência) tem o direito de frequentar à sala de aula regular, o que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional em seu Capítulo V, Art. 58 (BRASIL, 1996). Neste mesmo artigo, ainda há um destaque para o público-alvo deste ensino especial, os quais são: alunos que apresentem deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou ainda superdotação (BRASIL, 1996). Assim, a legislação impõe que este público terá acesso ao ensino regular, podendo estar inserido com os demais alunos.

A partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), foi instituído o direito a educação especializada e de qualidade ao aluno que apresente necessidades educacionais específicas (NEE) já na educação básica, iniciando na educação infantil (creches e pré-escolas). Vale salientar que este

atendimento se dará nas salas comuns do ensino regular, durante qualquer modalidade da educação básica, como mencionado no Art. 7º, do documento em questão.

Em 2011, o Decreto nº 7.611, vem dispor sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), enfatizando que a união dará apoio técnico e financeiro a instituições públicas estaduais, municipais e federais, e agora também a “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2011). Além disso, altera os artigos 9º e 14º do Decreto nº 6.253, de 2007, referindo-se a uma nova distribuição para o recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); e anula o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008). Mas, foi com a criação da Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que as pessoas com deficiências tiveram um respaldo legislativo maior, pois o referido documento institui os direitos que estas pessoas devem ter em relação à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho; dentre outros. Vale comentar que o Art. 88 da referida Lei, institui ser crime “praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoas em razão de sua deficiência com pena de reclusão de 1 a 3 anos, e multa” (BRASIL, 2015). Também merece destaque o capítulo IV, da Lei em questão, que se refere ao direito a educação, e apresenta em seu Art. 27 que:

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), foi criada com o objetivo de assegurar ao público-alvo da educação especial um ensino inclusivo. Para tanto, essa política salienta aos sistemas de ensino, que estes alunos devem estar inseridos nas escolas regulares participando de todas as atividades ofertadas nesta instituição, bem como desenvolvendo sua aprendizagem. Além disso, também discorre sobre a formação dos professores, participação da família e acessibilidade arquitetônica valorizando-os no processo de ensino inclusivo.

Há poucos anos atrás, foi sancionado o Decreto nº 10.502, de 2020, em que em seu *caput* dispunha sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020). Tal documento apresentava em seu Art. 1º que iria implementar “(...) programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos

educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020, p. 35). Todavia, ele gerou grandes insatisfações, pois visava a segregação educacional das pessoas com deficiência e foi revogado pelo atual Decreto nº 11.370, de 2023 (BRASIL, 2023).

Os Decretos, Resoluções e Leis supracitados, são apenas alguns dos inúmeros documentos formulados no decorrer da história de lutas e reivindicações das/e para as pessoas com deficiência. Esses documentos são fundamentais para a inserção desse público no contexto social. Sabemos que as leis vigentes destacam a inclusão dessas pessoas, em todas as instâncias sociais. Todavia, embora tenhamos exemplos de sucesso de ações desenvolvidos no Brasil, ainda é preciso muitos esforços para que as políticas inclusivas sejam efetivadas de forma plena.

Assim, percebemos o quão complexo é o trabalho pedagógico voltado para a educação inclusiva, embora seja direito do aluno com deficiência. Neste sentido, o trabalho pedagógico deverá ser planejado para suprir a necessidade educacional do educando com ou sem deficiência, pois, como disposto na Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), é caracterizada uma pessoa com deficiência toda aquela que apresente impedimentos de longo prazo de origem física, mental, intelectual ou sensorial. Desta forma, várias são as especificidades provenientes de cada tipo de deficiência; e, por isso, as estratégias de intervenção pedagógicas devem ser planejadas respeitando a peculiaridade do aluno em questão.

Neste sentido, este trabalho surge através da indagação dos autores tanto em se aprofundarem sobre a temática da Deficiência Visual, quanto em buscarem conhecimentos sobre como executar práticas pedagógicas com essa clientela, quanto na busca de contribuir para o preenchimento da lacuna existente da discussão da importância da formação docente para melhores práticas pedagógicas com alunos com deficiência visual. Assim, pressupõe-se que obter conhecimentos propícios à novas práticas pedagógicas podem possibilitar que alunos com essa deficiência tenham uma maior participação nas aulas, e no ensino como um todo, influenciando diretamente no seu aprendizado, o tornando mais ativo e dinâmico no ambiente educacional. Ou seja, se o professor possui mais conhecimentos pedagógicos para atuar com esses alunos, consequentemente haverá um reflexo no desempenho dos alunos perante as práticas do professor.

Portanto, este trabalho pretende enfatizar discussões relativas a um trabalho pedagógico realmente inclusivo, ao passo que, objetiva apresentar estratégias

pedagógicas utilizadas por professores da rede básica de ensino para trabalhar com estudantes com deficiência visual, bem como sobre a importância da formação inicial e continuada nessa perspectiva. Para tanto, será discutido sobre os dois tipos de deficiência visual (baixa visão e cegueira) e a visão de 26 professores de diferentes áreas sobre a temática e suas práticas pedagógicas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA VISUAL

Muitas teorias de aprendizagem foram e são sistematizadas, no intuito de apresentar explicações para a discussão de como ou o que se aprende. Neste sentido, se faz necessário compreender que teoria de aprendizagem é “uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos de aprendizagem” (MOREIRA, 1999, p. 12). Cada indivíduo possui formas próprias de adquirir sua aprendizagem. Dentre os sujeitos, também se encontra um público, no qual a própria forma de perceber o mundo a sua volta, é diferente dos demais. Estas são as pessoas com deficiência visual, que devido sua pouca ou nenhuma capacidade de ver (com os olhos) o mundo que lhes rodeia, acabam sendo expostos ao ensino que não supre suas necessidades educacionais.

A deficiência visual classifica-se em: baixa visão e cegueira. A primeira:

pode ser causada por enfermidades, traumatismos ou disfunções do sistema visual que acarreta diminuição da acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e /ou de longe, campo visual reduzido, alterações na identificação de contrastes, na percepção de cores, entre outras alterações visuais. Trata-se de um comprometimento do funcionamento visual, em ambos os olhos, que não pode ser sanado, por exemplo com o uso de óculos convencionais, lentes de contato ou cirurgias oftalmológicas (DOMINGUES et al. 2010, p. 08).

O indivíduo com baixa visão será capaz de perceber alguns resíduos visuais, como luz, objetos grandes e elementos que fazem parte de seu contexto diário. Na realidade, a pessoa com baixa visão “não é cega, mas enxerga com dificuldade e, mesmo usando correção e recursos ópticos (cirurgia, óculos, lentes, lupas, telescópios, etc.), o déficit visual não é totalmente corrigido” (UZÊDA, 2019, p. 28). Já a cegueira:

é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 15).

Assim, o cego terá ainda mais dificuldades de perceber o mundo a sua volta, ao passo que, essa especificidade “coloca a pessoa em situação de desvantagem no desenvolvimento das diferentes ações do dia-a-dia, tais como se locomover com independência e autonomia, ou, ainda, realizar atividades corriqueiras como cozinhar, vestir-se, entre outras” (BOCK e SILVA, 2013, p. 20).

É notório que a deficiência visual possui características próprias a depender do grupo no qual a pessoa com deficiência se enquadra. Desta forma, ao considerar esta pessoa no âmbito escolar, são necessárias adaptações e adequações próprias no currículo escolar para que este seja incluído na instituição. Quando se recebe o aluno com deficiência visual na escola, há um conjunto de medidas que devem fazer parte deste momento, a priori deve-se mostrar ao educando todos os ambientes da escola no qual ele terá acesso: banheiro, biblioteca, refeitório, sala de aula, entre outros, detalhando o uso de escadas, rampas, degraus (COSTA, 2017). Também se faz necessário a estruturação física da escola, o que é instituído no Decreto 7.611, Art. 5º, inciso V, “adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade” (BRASIL, 2011). Para tanto, Costa (2017, p. 28) afirma que:

todos os ambientes devem ser sinalizados em braille, as escadas necessitam ter contrastes de cor nos degraus, os corredores devem ser desobstruídos e o piso tátil precisa ser aplicado. O entorno da escola deve ter sinais sonoros nos semáforos e nas áreas de saída de veículos.

Segundo Sá, Campos e Silva (2007), o espaço da sala de aula também precisa está adequado para receber o aluno com a referida deficiência, é essencial que os móveis e os demais objetos estejam sempre dispostos de uma mesma forma, e ainda caso haja uma alteração o aluno com baixa visão ou cegueira deve ser comunicado. Interessante também, que a porta esteja totalmente fechada ou totalmente aberta, nunca entreaberta, pois pode ocasionar um acidente. O próprio aluno precisa ter seu lugar específico na sala, no qual deverá participar ativamente da organização, pois assim, ganhará autonomia neste espaço.

As atividades propostas para esta clientela devem ser ricas em estímulos sensoriais, como por exemplo, cores vibrantes, sons, cheiros, texturas e sabores diferenciados. Visto que, são os órgãos remanescentes os responsáveis por fazer a pessoa com deficiência visual perceber o mundo a sua volta. Neste sentido, Sá, Campos e Silva (2007, p. 15) destacam que:

a audição desempenha um papel relevante na seleção e codificação dos sons que são significativos e úteis. A habilidade de atribuir significado a um som sem perceber visualmente a sua origem é difícil e complexa. A experiência tátil não se limita ao uso das mãos. O olfato e o paladar funcionam conjuntamente e são coadjuvantes indispensáveis.

Uma das formas mais indicadas para ensinar o processo de leitura e escrita para o aluno com perda total da visão, é o sistema Braille. Segundo Uzêda (2019, p. 30), “a criança cega deve ter contato como braille desde bebê, de forma lúdica, tocando nos pontinhos e tendo um adulto para decifrá-los para ela!”. O Braille é reconhecido mundialmente como um método que auxilia o processo de ler e escrever do indivíduo com deficiência visual. Os códigos são formados a partir de seis pontos que estão dispostos em duas colunas verticais, contendo três pontos em cada uma. Esses pontos são formados em uma estrutura denominada de cela braille. “Esses seis pontos possibilitam a formação de 63 símbolos diferentes, originando todas as letras do alfabeto em Braille, além dos números, símbolos matemáticos, sinais gramaticais e notas musicais” (BOCK e SILVA, 2013, p. 90).

Como recursos para a escrita destes códigos, são utilizados a reglete (é uma espécie de régua que contém vários orifícios que permitirão as marcações precisas para a formação das letras, palavras, frases ou textos) em conjunto com o punção (instrumento pontiagudo que serve para perfurar os pontos das celas na reglete). Também existe a máquina de escrever braille, na qual está disponível seis teclas que são similares aos pontos que usamos na cela braille entre outros recursos. Assim, ao tocar algumas teclas de forma simultânea será obtida a escrita braille. Além disso, existem outros recursos para o trabalho educacional do aluno com deficiência visual (Quadro 1):

Quadro 1 – Alguns recursos para dar suporte ao aluno com deficiência visual

ÓPTICOS	NÃO ÓPTICOS	OUTROS RECURSOS
Telescópio Telessistema Telelunetas Lunetas Óculos especiais Lupas manuais	Ampliação de fontes Ampliação de símbolos, gráficos e sinais	Acetato amarelo Lápis 4B ou 6B Cadernos com pautas espaçadas O uso de chapéus ou bonés

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Costa (2017).

É importante frisar que tais recursos devem ser utilizados de acordo com a necessidade do aluno. Para tanto, o conteúdo no qual será disponibilizado para o aluno

deverá passar pelas devidas adaptações. Assim, é imprescindível que esteja pronto antecipadamente ao dia de sua utilização (COSTA, 2017).

Para ensinar a criança cega e com baixa visão, o professor também precisará adaptar seus materiais para que este aluno consiga adquirir os mesmos conhecimentos que as crianças sem deficiência visual. Para isso, as Tecnologias Assistivas irão beneficiar este processo com ferramentas que proporcionam “auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil” (BERCH, 2017, p. 10). Neste sentido, é oportuno frisar que as tecnologias não possuem relação apenas com os meios eletrônicos. Elas se baseiam na capacidade de facilitar a vida das pessoas, havendo sempre inovações com o surgimento de novas tecnologias ao passar do tempo.

Ainda falando sobre as tecnologias assistivas, estas irão proporcionar ao professor de alunos com deficiência visual alternativas viáveis para a adaptação ou criação de materiais pedagógicos que auxiliarão o ensino e aprendizagem desses educandos. Ao passo que, “o objetivo maior da tecnologia assistiva é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho” (Ibid., p. 02). Segundo Bock e Silva (2013), deve-se atentar para a prescrição ou utilização de recursos de tecnologia assistiva, pois sua utilização precisa realmente ser necessária para aquele no qual irá usufruir, caso contrário, não atingirá os objetivos e propósito para o qual este tenha sido criado.

O trabalho colaborativo do professor com o profissional do apoio pedagógico será fundamental neste processo de ensino-aprendizagem, pois deverão buscar formas de adaptar o conteúdo trabalhado. Visto que, essa coletividade deverá intervir na prática pedagógica de maneira positiva. A priori:

eles devem conhecer a história do aluno, principalmente em seu caminhar escolar. É importante saber quando o aluno perdeu a visão, se possui alguma memória visual, se já esteve em um ambiente escolar, como é a sua melhor forma de estudar, se possui algum material específico como binóculos ou bengala, se trabalha com braille ou com software e outras considerações que ambos considerem necessárias para melhor relação professor/aluno (COSTA, 2017, p. 29).

Após o exposto, será possível planejar um trabalho mais direcionado para as peculiaridades da pessoa com deficiência visual. Não devendo esquecer que é muito importante a caracterização do grupo dessa deficiência no qual este aluno se enquadra.

A pessoa com baixa visão poderá ter dificuldades de enxergar as cores de forma nítida afetando o contraste delas, bem como na leitura e reconhecimento das pessoas. Para uma melhor acomodação e, conseqüentemente aprendizagem do aluno com baixa visão, se faz necessário algumas adaptações sejam no ambiente ou localização no qual o aluno está inserido quanto nos materiais pedagógicos utilizados para o ensino-aprendizagem do mesmo.

Conforme Uzêda (2019), é importante verificar a luminosidade do ambiente, pois o professor deve saber que a luz sempre deve estar direcionada à atividade, e nunca sobre o rosto da criança. Ela ainda enfatiza a necessidade de se verificar a presença de luz refletindo no quadro, pois isto poderá interferir na visualização do que está escrito. Ainda falando sobre a luminosidade, o aumento do contraste é fundamental para facilitar a visualização desse aluno, ao passo que fundos escuros em contraste com cores claras ou vice-versa, permitem uma melhor captura visual. Todavia, é primordial perceber quais são as cores (faixa de cores) que o aluno com esta deficiência, consegue captar com mais precisão.

A ampliação é outro quesito que se deve e se pode fazer para melhorar o ensino-aprendizagem deste aluno. Deixar o aluno mais perto do objeto poderá ser outra forma de ampliação da imagem. Silva (2010) ainda sugere o uso de ampliadores na tela do computador como ferramenta adequada para a leitura de textos em meios digitais. É oportuno destacar que “a ampliação de um texto não é suficiente para assegurar um desempenho visual eficiente. É necessário considerar o tipo de letra, o espaçamento entre as letras e as linhas, o tamanho das margens, o tipo de papel, a cor e o brilho” (DOMINGUES et al., 2010, p. 13).

O Tiposcópio é outro recurso muito útil. Trata-se de uma régua vazada na qual é posicionada sobre a palavra, frase ou linha de um texto no qual a pessoa com baixa visão irá ler, permitindo uma visualização mais precisa. Este material pode ser confeccionado em cartolina, papelão ou eva, preferencialmente em cores escuras e sem brilho. Também há lápis com espessura mais grossa e tonalidade mais escura, como os lápis 5B ou 6B; bem como caneta de ponta porosa e pincel anatômico que são mais indicados para o trabalho com esta clientela no ambiente escolar (Ibid.).

As brincadeiras também podem e devem fazer parte do cotidiano da pessoa com deficiência visual, necessitando de ajustes para torná-las acessíveis a este público, neste sentido Uzêda (2019) enfatiza o melhoramento do contraste, o uso de objetos em miniaturas, bem como a utilização de diferentes texturas. E caso, estejam utilizando

bola, a solução seria a fixação de um guizo, que irá permitir que a pessoa com deficiência visual consiga perceber através do som a trajetória da bola, essas são estratégias que facilitarão a inclusão da pessoa com deficiência visual nos jogos e brincadeiras.

Segundo Silva (2010) as atividades ofertadas para estes alunos devem ser executadas juntamente com os demais alunos da turma. Precisando apenas de um ajuste quanto ao de tempo para execução. Visto que algumas tarefas podem demandar um tempo maior para a realização.

Importante destacar que a criança com cegueira terá mais dificuldades de interagir e compreender o que acontece a sua volta; visto que, as interações e relações com os objetos, ambientes, pessoas e outros seres vivos, tem a tendência a partir do campo visual. Nesta mesma linha, está direcionada autonomia da criança correr, brincar, jogar, pular dentre outras atividades praticadas na infância. Sabendo disso, o educador precisará propiciar atividades que permitam o reconhecimento e identificação de sons, a movimentação e localização do seu corpo no espaço no qual se faz presente, aprender o nome e a funcionalidade das coisas, utilizar o tato para perceber o tamanho, espessura, peso dentre outras propriedades de um determinado objeto (DOMINGUES et al, 2010).

É importante frisar que a criança com deficiência visual precisa estar inserida em um cenário em que a própria consiga ter autonomia e consiga tocar, sentir, ouvir e assim, desenvolver as atividades propostas. Segundo Uzêda (2019), desde bebê a criança deve ter contato com o sistema braille, para ir se familiarizando, embora ainda não possa utilizar as ferramentas responsáveis por esta escrita (punção e reglete). A autora ainda amplia seu diálogo fazendo sugestões pertinentes ao trabalho educacional voltado a este público. Com a escrita braille etiquetar brinquedos e objetos. Em letras móveis destacar com tinta alto relevo ou círculos em eva na parte superior da letra em questão seu símbolo em braille.

O professor deve ter ciência que mesmo apresentando uma dificuldade mais acentuada no sentido de perceber o que está ao seu redor, “a criança com cegueira têm o mesmo potencial de desenvolvimento e de aprendizagem que as outras crianças ainda que alguns obstáculos ou barreiras dificultem este processo” (DOMINGUES et al., 2010, p. 33). Assim sendo, Silva (2010) enfatiza a necessidade de dispor ao aluno cego atividades desafiadoras que estimulem seu cognitivo.

Interessante perceber que a criança cega também necessita fazer uso de desenhos como forma de expressão. Para tanto, Uzêda (2019) enfatiza que o desenho na forma convencional, realizado com papel de lápis comum não terá relevância para a criança

cega. Se faz necessário a adaptação de material. Neste sentido, a autora dar uma solução simples e eficaz para ressignificar esta atividade para a criança em questão: é pôr uma lixa de lixar parede, em baixo da folha que irá realizar o desenho, e o lápis a ser usado é mais aconselhado um giz de cera.

O educador, também deve indicar, quando necessário a distância dos objetos para seu aluno. A orientação espacial e de locomoção deve ser clara e precisa. Ao se referir ao aluno, falar diretamente com ele, e não por intervenção de outros. Nas atividades campais, o instrutor deve saber que haverá um aluno cego presente na aula e sempre que possível, deve-se dar a oportunidade deste aluno fazer uso do tato para conhecer e compreender o que está sendo presenciado na aula. Além disso, o profissional deve proporcionar que o aluno cego vivencie os erros e acertos assim como os demais alunos. As atividades em grupos podem facilitar o desenvolvimento da mesma, pois o aluno vidente pode ler a atividade em voz alta possibilitando que o aluno com deficiência visual dê sua contribuição através de suas ideias em relação à questão.

A pessoa com deficiência visual seja ela com cegueira ou com baixa visão apresentará características peculiares a sua necessidade. Todavia, quando o professor tem acesso a uma infinidade de estratégias, estas poderão servir de base para o planejamento, desenvolvimento e confecção de materiais de apoio que facilitarão seu trabalho, sendo esta, uma promissora garantia de um ensino e aprendizagem significativa para este alunado. Ao passo que, este conhecimento também será útil para que as pessoas que estão presentes na vida da pessoa com deficiência visual, não o vejam como um ser frágil, que precise ser protegido, sendo esta, uma forma de combater as atitudes preconceituosas com os educandos (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007).

METODOLOGIA

Para a elaboração do presente trabalho, inicialmente foi realizado uma pesquisa bibliográfica exploratória, no intuito de conhecer documentos, leis e outros trabalhos que tivessem como foco o conceito e especificidades do deficiente visual. Neste sentido, alguns dos Documentos Oficiais que abordam a temática são: Atendimento educacional especializado: deficiência visual, de Sá, Campos e Silva (2007), A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira, de Domingues et al. (2010), Metodologia de Ensino da Educação Especial, de Costa (2017); sendo destacado também as Leis que viabilizam a inclusão do deficiente

e que regem o trabalho educacional especializado, como a LDB, a Lei da Inclusão da pessoa com Deficiência, dentre outras. Além de autores como Bock e Silva (2013), Silva (2010) que apresentam obras propícias ao objeto de estudo.

Após este primeiro momento, sentiu-se a necessidade de saber se os professores estão preparados para receber e trabalhar com alunos com deficiência visual. Para tanto, realizou-se uma pesquisa com professores de diversas áreas de ensino da educação básica que trabalhavam ou não com alunos que apresentassem deficiência visual. Esta pesquisa se deu a partir de um formulário eletrônico no qual constava o Registro de Consentimento Livre e Esclarecimento (RCLE) (Res.510/2016-CNS). Este formulário foi composto por 18 perguntas subjetivas divididas em 2 seções que foi disponibilizado através de grupos de redes sociais. Como forma de divulgação deste material, foi utilizado plataformas eletrônicas.

As respostas dos formulários eletrônicos foram analisadas qualitativamente através de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), a qual possibilita uma maior compreensão, através de categorização dos dados coletados. Para tanto, inicialmente fizemos uma pré-análise do conteúdo das respostas. Desta forma, as questões do formulário foram divididas em três subcategorias: conceitos, dificuldades encontradas e superação das dificuldades. As questões foram analisadas e interpretadas a luz da literatura, bem como do próprio olhar dos pesquisadores deste trabalho. Enfim, buscou-se apresentar como resultado a compreensão e interpretação dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao todo foram obtidas 29 respostas no formulário eletrônico, advindas de profissionais da educação de diversas áreas de ensino. Desse total, foram consideradas 26 respostas válidas; visto que dois dos entrevistados não têm experiência em sala de aula, e apenas um participante não lecionava no ensino fundamental. A amostra analisada foi composta por 22 pessoas do sexo feminino com idade variando de 30 a 63 anos e de 2 a 26 anos de experiência docente, e quatro do sexo masculino com idade variando entre 32 a 53 anos e 4 a 24 anos de experiência docente (Quadro 2). Cada participante será designado pela letra P seguida de um número natural, para facilitar sua identificação no decorrer das discussões. Em sua maioria, os participantes do sexo feminino são graduados em pedagogia, havendo também alguns que possuem graduação em pedagogia e outra licenciatura, já outros; têm apenas sua graduação em licenciatura

diferente da Pedagogia: Educação física, Matemática, Química dentre outras. Os quatro participantes do sexo masculino; todos apresentam graduações diferentes entre si: um licenciado em Geografia, um em matemática, um tem Pedagogia e um é graduado em Química. Do total da amostra, apenas 14 (todos do sexo feminino) informaram terem participado de cursos, seminários ou afins relacionados à educação inclusiva.

Quadro 2 – Caracterização dos professores entrevistados.

Entrevistado	Idade (anos completos)	Sexo	Formação	Curso de formação continuada na área da educação inclusiva	Tempo de docência
P1	34	Feminino	Ciências Biológicas e Pedagogia	Não	10 anos
P2	44	Masculino	Geografia	Não	24 anos
P3	34	Feminino	Pedagogia	Não	10 anos
P4	36	Feminino	Pedagogia	Não	14 anos
P5	52	Feminino	Pedagogia e Pós-graduada em Literatura e Ensino	Não	6 anos
P6	38	Feminino	Pedagogia e Bacharelado e Licenciatura em Educação Física	Não	20 anos
P7	48	Masculino	Matemática	Não	4 anos
P8	37	Feminino	Química e Ciências Biológicas	Não	2 anos
P9	32	Masculino	Pedagogia	Não	14 anos
P10	55	Feminino	Pedagogia	AEE	23 anos
P11	49	Feminino	Pedagogia	Psicopedagogia	25 anos
P12	36	Feminino	Letras Português	Não	15 anos
P13	44	Feminino	Pedagoga	Curso de leitor e transcritor para processos seletivos	26 anos
P14	42	Feminino	Pedagogia, Matemática e Especialização em Prática Educativas do Ensino Médio	Cursos de inclusão e especialização em interpretes de libra	26 anos
P15	46	Feminino	Pedagogia	Curso de Ledor e Audiodescrição	Não falou o tempo,



					apenas sua atuação
P16	32	Feminino	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia Institucional	4 anos
P17	60	Feminino	Matemática	Cursos e Seminários organizados pelo núcleo da Residência Pedagógica em Matemática	5 anos
P18	53	Masculino	Química	Não	9 anos
P19	63	Feminino	Letras Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Deficiência Intelectual, LIBRAS, Autismo	20 anos
P20	41	Feminino	Pedagogia	Libras	21 anos
P21	44	Feminino	Pedagogia	Cursos de aperfeiçoamento e especialização em educação inclusiva	23 anos
P22	48	Feminino	Pedagogia e Geografia	Não	20 anos
P23	51	Feminino	Pedagogia	Especialização em educação inclusiva	25 anos
P24	50	Feminino	Ciências Biológicas	Pós em Educação Inclusiva e um curso na plataforma Escolas Conectadas	5 anos
P25	38	Feminino	Pedagogia	Concluindo especialização em educação inclusiva	3 anos
P26	30	Feminino	Pedagogia	Sobre autismo e educação inclusiva	5 anos

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para uma melhor compreensão das falas e análises dos resultados os questionamentos do formulário foram subdivididos em três subcategorias: conceitos, dificuldades encontradas e superando as dificuldades (Quadro 3). Na subcategoria conceitos, ao longo da entrevista foram questionados quatro conceitos. O quadro a seguir demonstra os questionamentos e algumas das respostas obtidas.

Quadro 3 – Exemplos de conceitos formulados pelos entrevistados.

<p>O que você entende por deficiência visual? “Impossibilidade de enxergar com os próprios olhos, dificuldade de ver.”(P1) “Cegueira ou baixa visão.”(P16)</p>
<p>O que seria baixa visão? “É o comprometimento no desempenho e funcional da visão.”(P10) “Quando a pessoa ainda tem resíduo visual.”(P13) “Comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, mesmo após correção com uso de óculos ou lentes de contato.” (P26)</p>
<p>O que caracteriza a cegueira? “Perder a visão total.” (P3) “Pessoa que não consegue enxergar.” (P15) “Pressupõe completa perda de visão, e a visão é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente.”(P26)</p>
<p>Para você, o que seria inclusão? “Seria o processo de universalização da educação. A aceitação das diferenças individuais, à valorização da contribuição de cada pessoa, à aprendizagem através da cooperação e à convivência dentro da diversidade humana.”(P5) “Oportunidade de todos os estudantes com/sem alguma deficiência conviverem em iguais condições de aprendizagem/ desenvolvimento cognitivo.” (P8) “Incluir o aluno na participação ativa com a turma, adaptando as atividades de acordo com as situações.”(P11)</p>

Fonte: Organizado pelos autores.

Falando sobre as 26 respostas obtidas quanto aos conceitos abordados na subcategoria/conceitos, ficou evidente que no primeiro questionamento a maioria dos entrevistados conseguiu dar um conceito no qual englobou os dois grupos da deficiência visual (cegueira e baixa visão). Já em relação aos conceitos de baixa visão e cegueira. Os professores conseguiram dar respostas satisfatórias, e até bem complexas como, o que percebemos como exemplo, na fala de P16 (Quadro 2). Percebe-se que a entrevistada, está apresentando um diálogo coerente com os conceitos de Domingues et al (2010), mencionado no início desse trabalho, bem como cegueira tratada por Bock e Silva (2013). Ao se falar em inclusão, todos os professores demonstraram um conhecimento significativo a este respeito. Além disso, destacaram em suas falas a importância do ensino voltado ao aprendizado pleno de todos os sujeitos envolvidos neste processo. Neste sentido, Mantoan (2003, p. 11) afirma:

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio. Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares.

A subcategoria dificuldades encontradas, nesta são abordadas as temáticas referentes as experiências com o aluno com deficiência visual: baixa visão ou cegueira, bem como os suportes pedagógicos e a própria estrutura física da escola. Algumas dessas falas estão dispostas a seguir (Quadro 4):

Quadro 4 - Exemplos de respostas da subcategoria dificuldades encontradas

<p>Caso tenha trabalhado com aluno deficiência visual: baixa visão ou cegueira, como foi a experiência?</p> <p>“O referido aluno, levantava da sua cadeira para ir até a lousa sempre que iria copiar.”(P4)</p> <p>“Muito difícil, praticamente excluindo a criança por não saber como ajudar.”(P11)</p> <p>“A princípio tive o medo e depois fui em busca de formação.”(P13)</p>
<p>A escola onde trabalha oferta algum tipo de assistência aos docentes para trabalhar com alunos com deficiência visual? Como é o trabalho pedagógico em sua escola?</p> <p>“Sim. Auxiliar na sala de aula e assistência da sala de AEE.”(P6)</p> <p>“Não oferta”(P9)</p> <p>“O NAPNE auxilia no processo de inclusão onde os letores dão suporte a esses alunos.”(P15)</p> <p>“Não. O professor sozinho deve desenvolver seu plano de aula para ensinar os alunos com ou sem deficiência.”(P25)</p>
<p>Estruturalmente, sua escola é preparada para atender alunos com deficiência visual? Relate brevemente como ela é para com esse público.</p> <p>“Tem muito ainda a ser feito.”(P2)</p> <p>“Não. É uma escola Estadual, que não oferece recursos.”(P5)</p> <p>“Completamente não, precisa de muitos ajustes ainda. No momento é regular.”(P10)</p> <p>“Sim. Tem piso tátil, rampas com corrimão, banheiro com acessibilidade.”(P13)</p>
<p>Enquanto professor você saberia como trabalhar no sentido de atender as especificidades do aluno cego?</p> <p>10 entrevistados afirmaram que sim, os outros 16 afirmaram não saber.</p>

Fonte: Organizado pelos autores.

Ao analisarmos as respostas dos participantes notamos que nove já tiveram a oportunidade de trabalhar com um aluno com deficiência visual, sendo assim, demonstraram em seus diálogos desde experiências positivas, até situações de não saber lidar com este educando.

Nestas falas percebemos a nítida dificuldade dos professores em trabalhar com o seu aluno com deficiência, como P11 que relata ter excluído seu aluno por desconhecer a prática pedagógica pertinente para esta clientela (Quadro 2). Desta forma, pode-se questionar: em que condições este aluno foi apresentado para esta professora? Alguém da escola lhe auxiliava no processo de inclusão deste aluno na escola? Na realidade ela necessitaria de uma orientação de como trabalhar com este público, neste sentido, um curso de formação seria oportuno.

A formação continuada:

[...] é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. [...] é o tipo de atividade que o professor se apropria da cultura profissional e modifica [...] elementos-chaves do seu agir profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento (Martins, 2012, p. 33).

Ainda em relação às falas dos professores, P13 relata seu medo, mas acima de tudo mostra sua perseverança e curiosidade em descobrir maneiras de desenvolver seu trabalho (Quadro 2). Para tanto, foi em busca de adquirir novos conhecimentos. Sabemos que as formações continuadas contribuem para a práxis no ambiente educacional. Ao passo que, “o professor deve possuir tanto conhecimentos quanto competências profissionais que não se reduzem somente ao domínio dos conteúdos ensinados” (GASQUE e COSTA, 2003, p.55).

Outros professores demonstram que a prática foi um bom aliado para se conhecer este aluno e perceber as formas mais viáveis para sua educação. Podemos perceber que o trabalho do profissional de educação tem que ir além do estudar e adquirir conhecimento sobre o que lhe foi exposto. Segundo Pimenta, “as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a sala de aula e a escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e criativos sobre a realidade” (SOTO e SOARES; RAMOS, 2006, p. 164). Vale ressaltar, que o profissional de educação trabalha com o propósito de colaborar no processo de aprendizagem do seu alunado, todavia, muitas vezes as condições (físicas da escola, família ausentes, professor sem auxílio da equipe pedagógica) e as próprias políticas educacionais do sistema, nas quais este professor precisa exercer seu trabalho, dificultam este objetivo.

No que se refere à preparação estrutural da escola para atender o público em questão. Percebemos nos diálogos dos professores uma constante negativa, ao passo que apenas 5 professores confirmaram que a escola na qual faz parte tem condições físicas de receber este alunado, outros 21 professores justificaram que a falta de rampas, excesso de degraus e espaços pequenos dificultam o acolhimento do aluno com deficiência visual. Mesmo com leis que asseguram a acessibilidade, Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que designa normas gerais e critérios básicos de acessibilidade, as escolas continuam por apresentar uma estruturação que não condiz com a realidade legislativa. Para Siécola (2016, p. 111) a não efetivação das normatizações da sociedade são decorrentes do “desconhecimento da legislação, do preconceito, da cultura

enraizada, de cidadania, pela falta de proatividade das pessoas e pelas políticas públicas pertinentes”.

Em relação a subcategoria superando as dificuldades (Quadro 5), destacamos:

Quadro 5 - Exemplos de respostas da subcategoria superando as dificuldades

<p>Como você trabalharia com o aluno com cegueira? “Faria a Audiodescrição do slide para ele”(P15) “Sou professora de Matemática e recorreria aí material concreto ou em alto relevo, trabalhando com o aluno incluído com toda a turma, pois gosto de pautar meu comportamento nos parâmetros do Desenho Universal Pedagógico. Conceito postulado pela professora Cláudia Kranz.”(P17) “Procuraria ajuda.”(P24)</p>
<p>Como você trabalharia com o aluno com baixa visão? “Sentaria ele próximo a mim. E tentaria mediá-lo da melhor maneira.”(P5) “Já trabalhei com um aluno de baixa visão, e foi difícil, a família não ajudava, o menino precisava usar óculos e amenizar suas dificuldades, mas os pais não eram solícitos. Por fim desistiu de estudar.” (P10) “Tentar descobrir as possibilidades de ajudar a construir materiais úteis para ele (a).”(P8)</p>
<p>Cite um material didático que você poderia adaptar ou que você pensa que deveria ser adaptado para atender alunos com deficiência visual: “O bambolê com arroz e os dados com diversas texturas, por exemplo, são confeccionados para as crianças com deficiência visual.”(P4) “Ampliar atividades, material com textura, leitores de tela.”(P13)</p>
<p>O que você acha que deveria ser feito para que a sala de aula possa ensinar a todos sem distinção? “Investimento em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e/ou Atendimento Educacional Especializado (AEE).”(P1) “E preciso orientar aos indivíduos sobre a capacidade, e a importância da garantia do acesso de todos no ensino aprendizagem, e de que forma poderiam contribuir para aqueles que estão inseridos desenvolver suas habilidades.” (P10) “Respeito, compreensão.”(P14) “Um desafio gigante, primeiro porque nem todos os professores conseguem abraçar a inclusão, segundo porque muitas lacunas ainda são encontradas na escola e na família e terceiro, é necessário transformar a escola num espaço para TODOS, atendendo suas especificidades.”(P21) “Compreender que todos tem direito a aprender, pois motiva na busca por alternativas de ensino.”(P23)</p>

Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação ao trabalho com aluno com cegueira, 3 entrevistados não sabem trabalhar com estes alunos, 13 falaram ir atrás de ajuda profissional ou estudos sobre, e 10 conseguiram dar respostas satisfatória ao quesito em questão. Ao se falar do trabalho com baixa visão, dois entrevistados não saberiam trabalhar com estes indivíduos, 10 buscariam ajuda profissional ou estudos sobre e 14 deram significativas sugestões de trabalho com esta clientela.

Todos os professores que afirmaram saber trabalhar com o aluno com cegueira e o com baixa visão, deram alternativas que realmente contribuem para o ensino e aprendizagem deste público. Já os demais, mesmo não sabendo, deram suas contribuições no sentido de não saber, mas querer buscar a compreensão. Na realidade cada situação designa ações próprias, embora se possa perceber similaridade com outras. Para Perrenoud (2020) o professor constrói suas competências durante seus estudos acadêmicos, bem como no exercício de seu trabalho cotidiano.

Neste cenário, pode-se enfatizar que:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem são manter um espaço justo para tais procedimentos. É, sobretudo, despender energia e tempo e dispor das competências profissionais para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas (Ibid, p.25-26).

Nesta fala, percebemos que uma aprendizagem significativa é fruto de um ensino onde todos os envolvidos participem ativamente para que o aluno adquira novos conhecimentos.

Quando solicitado na pesquisa que os entrevistados dessem exemplos de adaptação de material didático para o trabalho com o estudante com deficiência visual, apenas dois professores disseram não saber adaptar o material e outros dois deram respostas que necessitavam de algum complemento para serem compreendidas, que são elas: “Letras e números” (P11) e a outra resposta foi “caderno escolar” (P20). Quando P11, relata essas letras e números, podemos nos questionar, o que fazer com este material? Como irá ajudar o público em questão. Da mesma forma, o que P20 quis passar ao apresentar caderno escolar? Como será utilizado com estes alunos? Os demais professores (22) apresentaram boas alternativas de adaptação de material didático.

Estas sugestões de trabalho evidenciam que embora, muitos professores tenham demonstrado dificuldades ou desconhecimento quanto ao ensino voltado ao grupo da deficiência visual específica, baixa visão ou cegueira, a maioria, conhece alguma ferramenta didático-metodológica propícia ao trabalho com a pessoa com deficiência visual no geral. Assim, um estudo visando se aprofundar sobre cada grupo seria fundamental, para que estes conseguissem aprimorar seus conhecimentos. Todavia, é importante destacar que:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem são manter um espaço justo para tais procedimentos. É, sobretudo, despende energia e tempo e dispor das competências profissionais para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas (Ibid, p.25-26).

No que se refere ao último questionamento apresentado (Quadro 5), todos os participantes deram alternativas coerentes ao trabalho inclusivo. Todavia, alguns professores deram respostas similares, como capacitação de professores, e melhoria no ambiente da escola. Como notado, os educadores tiveram um olhar muito comprometido para com este questionamento. Na realidade, suas falas mostram o quão necessário e urgente é a adoção de medidas que contribuam para um ensino de qualidade para todos. Para Mantoan (2003, p.11) um ensino direcionado a todos necessita de uma “pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora. Que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber”.

O ensino e aprendizado do aluno devem ser compreendidos como um processo no qual há vários personagens envolvidos. Assim, é fundamental que estes conheçam como e o que o aluno aprende. E quando o sujeito aprendente apresenta dificuldades acentuadas seja física, cognitiva ou sensorial o professor enquanto profissional responsável por mediá-lo no processo de aprendizagem acaba sendo responsabilizado por tal processo. Como apresentados neste trabalho, muitos profissionais não têm preparo ou sensibilidade de desenvolver um trabalho mais adaptado, a respeito do aluno com deficiência visual. Alguns profissionais demonstraram que a necessidade real, de trabalhar com este público despertou o interesse em adquirir novos conhecimentos (todavia, sabemos que muitas vezes falta a vinda do incentivo do sistema para essa formação). Neste contexto, percebe-se que o exercício prático, fez ou está fazendo tais profissionais, irem em busca de um ensino de qualidade (apesar da ausência de incentivos). Pois, segundo Mantoan (2003, p.07):

Tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos.

Este trabalho solidário é de suma importância, visto que, Carvalho (2006), acentua que dentre várias barreiras no âmbito escolar, está o ensino solitário que muitos

professores se deparam durante seus anos de trabalho. Por isso evidencia a necessidade de um trabalho em coletividade, no qual “seja institucionalizado um espaço, no qual se estude aprendizagem e desenvolvimento humanos, além de analisar casos de alunos que apresentam características mais específicas, dentre outros temas.” (Ibid., p.42). Fica claro que a educação inclusiva não se dará de forma isolada ou com poucos envolvidos, pois são as trocas de saberes e práticas que favorecem este ensino de qualidade para todos.

Vale destacar que 12 dos professores entrevistados mostraram formação na área da educação especial, e ao analisar-se suas respostas em relação à temática do aluno com deficiência visual e as formas de se trabalhar com o mesmo, apenas P11, se mostrou mais insegura, os demais sempre demonstraram em suas respostas segurança, ou conhecimentos favoráveis para tal trabalho. Desta forma, percebemos o quanto é importante o conhecer sobre o assunto abordado, e assim, desenvolver um trabalho significativo com o alunado que apresente alguma deficiência. Indo além, sabendo realizar atividades de intervenção que garantam a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito educacional. Visando este conhecimento, foi produzido um material de linguagem clara e objetiva, o folder, no qual o professor e toda a equipe pedagógica terão acesso e assim, poderão estruturar e adaptar material e ambientes propícios para este alunado. Quanto aos participantes da pesquisa, este material didático será encaminhado para eles, a partir do e-mail que os mesmos disponibilizaram ao responderem a entrevista. Há de se considerar que, não se pode esquecer que todos os alunos precisam adquirir aprendizagem desfrutando de um mesmo currículo escolar. Todavia, a metodologia deve atender os pressupostos de como aprende cada sujeito envolvido neste processo (JESUS e EFFGEN 2012).

Ademais, Mantoan (2003) enfatiza que para que, de fato, possamos empreender o sucesso na aprendizagem do aluno, é preciso conhecer as potencialidades do aluno, levando em consideração suas predisposições naturais. Todavia, tais predisposições não devem ser fator limitante do seu aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa via formulários eletrônicos possibilitou refletir em relação às práticas docentes e do quanto estes podem estar sem norte quanto ao trabalho educativo do aluno com deficiência visual. É de suma importância que haja trabalho

colaborativo nas escolas e que estas proporcionem formação continuada a se somar com a formação inicial desses docentes, para melhores práticas pedagógicas com alunos com deficiência visual. Trabalhar conceitos relacionados a deficiência visual e do que configura inclusão, são fundamentais para a reflexão docente sobre seus próprios conhecimentos e sobre suas práxis. Logo, são importantes maiores investimentos na educação (seja pública ou privada) para proporcionar formações continuadas aos professores, bem como apoio pedagógico para promover um trabalho colaborativo e inclusivo nas escolas.

Em suma, percebe-se que as informações aqui apresentadas são de grande valia para que o educador comece a repensar sua forma de trabalhar para com o aluno com deficiência visual, sabendo que este não pode ser visto e percebido por trás de sua deficiência. Ao contrário, o professor precisa conhecê-lo; saber o que ou como pode melhorar sua didática de ensino com o propósito de auxiliar as trocas de conhecimento entre professor/aluno ou entre os próprios alunos. Vale salientar que tais processos precisam ocorrer num ambiente de escola regular de ensino, para que assim, a inclusão ocorra de forma real. Ou seja, quando todos os alunos tiverem acesso ao ensino que valorize as peculiaridades de cada um e ao mesmo tempo planejando estratégias desafiadoras para estes indivíduos, as escolas estarão formando de fato cidadãos aptos a viver de forma significativa, participativa e inclusiva na sociedade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERSH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto alegre/RS. 2017. Disponível em: www.assistiva.com.br. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília: CC/SAJ, 2004.

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 no 9.394. Disponível em: <https://www.andi.org.br/file/51322/download?token=iPduFKyi>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 22 de outubro de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm Acesso em 01 de janeiro de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.370 de 01 de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm Acesso em 01 de janeiro de 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p.

BRASIL. **Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** 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: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf. Acesso em 22 out. 2021.

BRASIL, Ministério da educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial.** MEC; SESP, 2001, 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial:** Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2022.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; SILVA, Solange Cristina da. **Simbologia braille.** 1ª ed. Florianópolis: DIOESC: UDESC/CEAD/UAB, 2013. 124 p.

CARVALHO; Rosita Edler. **Removendo Barreiras na prática pedagógica em sala de aula.** In: Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. p.39-43.

COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Metodologia de ensino da Educação especial.** 1 ed. Curitiba, PR: IESDE, Brasil, 2017. 124p.

DOMINGUES, Celma dos Anjos, et. al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FREITAS, Juliana Santiago de; TORRES, Eloiza Cristiane. **Geografia adaptada**: os mapas táteis como alternativas práticas voltadas ao ensino inclusivo de geografia. A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação de 9 a 12 de outubro. 2015. 12 p. Disponível em:
www.enanpege.ggf.br/2015/anais/arquivos/11/366.pdf . Acesso em: 05 dez. 2021.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. COSTA, Sely Maria de Souza. **Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada**. Ci. Inf., Brasília, v. 32, n. 3, p. 54-61, set./dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652003000300007>. Acesso em: 04 dez. 2021.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Formação docente e práticas pedagógicas**: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresina Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.) O professor e a educação inclusiva: formação prática e lugares. Salvador: EDUFAB, 2012, p. 17-24.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? / Maria São Paulo: Moderna, 2003. 51p.

MARTINS; Lúcia Araújo Ramos. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva**. In: MIRANDA, Theresina Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.) O professor e a educação inclusiva: formação prática e lugares. Salvador: EDUFAB, 2012, p. 25-38.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999. 200p. Disponível em:
[https://www.academia.edu/40123847/Teorias da aprendizagem Marco Antônio Moreira](https://www.academia.edu/40123847/Teorias_da_aprendizagem_Marco_Ant%C3%B4nio_Moreira). Acesso em: 10 jan. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192p. Disponível em:
<https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/novas-competencias-ensinar.pdf> . Acesso em: 05 dez. 2021.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de Myriam; SILVA, Beatriz Campolina. **Atendimento educacional especializado**: deficiência visual. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF, 2007. 57p.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Orientações para atuação pedagógica junto a alunos com deficiência**: intelectual, auditiva, visual, física. Natal: WP Editora, 2010.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes; SOARES, Márcia Torres Néri. RAMOS, Marleide Batista. **A Formação Docente e o Respeito à Diversidade: perspectivas para uma escola inclusiva no Município de Feira de Santana/BA**. In:

Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p.161-168.

SIÉCOLA, Marcia. **Deficiência visual, auditiva e surdocegueira** .1ed.-Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2016.

UZÊDA, S. Q. **Educação inclusiva**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação/ Superintendência de Educação a Distância, 2019. 59 p.

Submetido em: 19/09/2024

Aceito em: 27/01/2025