

ANÁLISE DOS SABERES NECESSÁRIOS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DISPOSTOS NA SÉRIE SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Hellen de Carvalho*
Célia Regina Vitaliano**

RESUMO: O objetivo do presente trabalho consistiu em identificar no fascículo da Série Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão (BRASIL, 2006), as recomendações pertinentes à formação dos professores para inclusão dos alunos com deficiência visual no ensino regular, considerando as três dimensões apresentadas por Rodrigues (2008), que são: os saberes, o saber fazer e as atitudes. O método utilizado consistiu em uma análise documental no portal da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Identificamos que a Série analisada prescreve que os professores tenham formação específica, conheçam as especificidades de seus alunos, os recursos necessários para sua escolarização e as estratégias pedagógicas para atender adequadamente os alunos que apresentam baixa visão e os cegos. Também é destacada a necessidade do trabalho em equipe com o professor especializado. Consideramos que, embora o fascículo analisado tenha apresentado orientações aos professores para atuar com os alunos deficiência visual, percebemos que o mesmo necessita esclarecer melhor o papel do professor de classe comum e do professor especializado no atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Formação de Professores; Alunos com Deficiência Visual.

ANALYSIS OF REQUIRED KNOWLEDGE FOR THE INCLUSION OF SIGHT-DEFICIENT STUDENTS IN THE INCLUSION KNOWLEDGE AND PRACTICE SERIES OF FUNDAMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: Current analysis identifies the recommendations for the formation of teachers in the Inclusion Knowledge and Practice Series through the development of competences for the attendance of the special educational needs of blind and sight-deficient students (BRASIL, 2006). Taking into consideration the three dimensions by Rodrigues (2008), namely, knowledge, knowing how to do, and attitudes, recommendations aim at teacher formation for the inclusion of students with sight-deficiency in the school. The method consisted of a documental analysis in the homepage of the Secretary of Special Education of the Ministry of Education. The above mentioned series prescribes that teachers have a specific formation, know the specificities of their students, the required resources for schooling and the pedagogical strategies to attend adequately blind and sight-deficient students. Team work with the specialized teacher is highlighted. Although the booklet contains orientations for teachers to work with sight-deficient students, it should provide more explanations on the role of the teacher in the common classroom and of the teacher in the specialized class for the attendance of special educational needs of these students.

KEYWORDS: Special Education; Teacher Formation; Sight-impaired Students.

* Discente do 4º ano do curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual de Londrina - UEL.

** Docente da Universidade Estadual de Londrina - UEL, no Centro de Educação, Comunicação e Artes - CECA, Departamento de Educação - Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta análises parciais do projeto de iniciação científica vinculado ao projeto de pesquisa: análise dos currículos do curso de pedagogia das universidades públicas dos estados do Paraná e de São Paulo em relação à formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais antes e após as diretrizes de 2006. Considerando tal vinculação, este artigo tem o intuito de contribuir com conhecimentos e análises a respeito do processo de formação dos professores para promover a inclusão de alunos com deficiência visual.

Atualmente, um dos temas mais discutidos em âmbito educacional é a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas da rede regular de ensino. Discussões estas, que trazem diversas indagações no sentido de analisar como ocorrerá à efetivação dessa política educacional. Como as escolas da rede regular irão se preparar, no que se refere à estrutura física, aos materiais e aos recursos humanos, para o atendimento de tais alunos? Qual a formação adequada aos professores para atuar em classes inclusivas? Quais são os saberes e fazeres necessários aos professores para atuar em escolas inclusivas? Entre outras tantas indagações.

Considerando que analisamos orientações específicas para o professor do ensino regular incluir alunos com deficiência visual, apresentaremos brevemente a caracterização da referida deficiência.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CARACTERÍSTICAS E CONCEITO DA DEFICIÊNCIA VISUAL

Com base nas análises de Pacheco et al. (apud LEÃO, 2010, p. 9), podemos compreender que:

[...] a terminologia Deficiência Visual é utilizada para designar o indivíduo com rebaixamento da acuidade visual de um ou ambos os olhos, sendo este não resolvido com correções ópticas simples, ou seja,

com o uso de óculos ou lentes de contato. Acuidade visual seria a distância que um determinado objeto pode ser visto, tecnicamente seria o grau de aptidão do olho para identificar detalhes espaciais, a capacidade de perceber a forma e o contorno dos objetos.

Estes rebaixamentos da acuidade visual manifestam-se sob diversas intensidades, desde a diminuição leve até a perda total da visão, a alteração do sistema visual (a incapacidade de ver ou de ver bem) provoca limitações ou impedimento de acesso à orientação e mobilidade independente; interação com o meio ambiente; aquisição de conceitos e habilidades manuais e acesso ao material impresso.

Considerando a variabilidade de manifestação da deficiência visual podemos caracterizá-la em dois grupos sendo eles: baixa visão e cegueira.

Com relação à baixa visão, Bruno e Mota (2001, p. 33) definem que:

É a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode ser em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados.

Sobre a cegueira, os mesmos autores definem que “é a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz” (BRUNO; MOTA, 2001, p. 33).

2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Segundo Bruno e Mota (2001, p. 26), a preocupação com a oferta de educação às pessoas com deficiência visual se iniciou por volta do “Séc. XVI, com Girolínia Cardono – médico italiano – que testou a possibilidade de algum aprendizado de leitura através do tato”. “Peter Pontamus, Fleming (cego) e o padre Lara Terzi escreveram os primeiros livros sobre a educação

das pessoas cegas”.

Essas iniciativas influenciaram o surgimento da primeira instituição escolar para pessoas cegas em 1784 em Paris, denominada Instituto Real dos Jovens Cegos, na qual Haüy pôde exercitar “sua invenção – um sistema de leitura em alto relevo com letras em caracteres comuns” (BRUNO; MOTA, 2001, p. 27).

A expansão dessa proposta educacional para as pessoas cegas, na Europa e nos Estados Unidos, no Séc. XIX, influenciou por sua vez o surgimento de “um novo sistema com caracteres em relevo para escrita e leitura de cegos desenvolvido por Louis Braille e tornado público em 1825 – o Sistema Braille”. Com todo este desenvolvimento o processo educacional das pessoas cegas também avançaram sendo possível ampliar sua participação social. (BRUNO; MOTA, 2001, p.27).

Os mesmos autores comentam que foi graças a José Álvares de Azevedo, “um jovem cego brasileiro”, que, ao retornar de Paris, “com todo seu conhecimento que havia aprendido na França” trouxe informações sobre as possibilidades de se oferecer educação para as pessoas cegas, favorecendo a inauguração, em 1854, do Imperial dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamim Constant (IBC), o qual “foi o primeiro educandário para cegos na América Latina e é a única Instituição Federal de ensino destinada a promover a educação das pessoas cegas e das portadoras de baixa visão no Brasil” (BRUNO; MOTA, 2001, p. 38).

Com isso, ao longo dos anos até os dias atuais podemos perceber como estes movimentos foram se alastrando por diversos estados do país, surgindo assim instituições que seguem o modelo educacional do IBC, bem como imprensas em braille, capacitações dos profissionais da área da educação, publicações científicas, fundação de livros, a inserção destes alunos nas escolas regulares, no ensino integral, entre outras (BRUNO; MOTA, 2001).

Conquistas estas que se voltaram em prol tanto da educação quanto da inserção e da participação das pessoas deficientes visuais no Brasil em todos os âmbitos da sociedade.

3 MÉTODO

O método utilizado consistiu em uma análise documental do fascículo: Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão (BRASIL, 2006).

Para tanto, realizamos uma leitura exaustiva do texto, identificando as indicações de ações a serem desenvolvidas pelo professor do ensino regular para incluir alunos com NEE.

Após a identificação de tais indicações, separamos os dados em três temas com suas respectivas categorias, seguindo as orientações de Bardin (1997). Os temas foram organizados de acordo com as dimensões de formação dos professores sugerida por Rodrigues (2008), as quais consistem em: saberes (conceituais e metodológicos), saber fazer (procedimentos) e as atitudes (valores, crenças e expectativas).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos a seguir a análise dos dados organizados em temas com suas respectivas categorias. Porém, frente à dimensão dos dados coletados, selecionamos as categorias referentes aos aspectos gerais do atendimento aos alunos com deficiência visual em salas de aulas inclusivas.

4.1 TEMA 1 SABERES

Este tema compreende os saberes necessários aos professores para promover a inclusão dos alunos com DV, de natureza teórica e metodológica. Este tema foi dividido em 7 categorias que serão analisadas a seguir.

4.1.1 Caracterizações das Patologias Específicas

O fascículo analisado inicialmente apresenta as especificidades em termos clínicos da deficiência visual, ou seja, as diversas patologias que a determinam. Destaca-se nessa descrição a importância de o professor

conhecer as características de cada uma, tendo em vista que geram necessidades educacionais especiais diferenciadas.

Com base em Brasil (2006), os tipos de deficiência visual são: a Ambliopia e o Estrabismo. Os erros de refração são: Hipermetropia; Miopia e o Astigmatismo. Com relação à baixa visão, as principais patologias são: Atrofia Óptica; Nistagmo; Spasmus Nutans e a Córneo-retinite. As alterações retinianas são: Retinopatia da prematuridade ou fibroplasia retrolental; Retinose Pigmentar; Retinopatia Diabética; Síndrome de Leber ou Amaurose Congênita de Leber e a Retinoblastoma. Além de apresentar dados sobre o Glaucoma e a Catarata.

4.1.2 Orientações Sobre a Prevenção e a Triagem Ocular de Alunos que Apresentam Deficiência Visual

De acordo com o texto analisado, a baixa visual passa diversas vezes despercebida tanto pelos pais quanto pelos professores. Esta situação é mais nítida quando a instituição escolar aumentar seus níveis de exigência com relação ao desempenho visual dos alunos para perto. Por outro lado, a cegueira é detectada e diagnosticada facilmente.

Visto que a detecção precoce da deficiência visual se constitui em um fator decisivo para o desenvolvimento integral da criança, a figura do professor é quem possui o maior número de oportunidades para “observar sinais, sintomas, posturas e condutas do aluno, que indicam a necessidade de encaminhamento a um exame clínico apurado” (BRASIL, 2006, p.18).

Neste sentido, o fascículo apresenta então sintomas, sinais e condutas do aluno mais comuns em casos de alterações visuais. Em linhas gerais os sintomas estariam voltados a: tonturas, dor de cabeça, sensibilidade excessiva à luz, visão dupla e/ou embaçada e as condutas seriam: apertar e esfregar os olhos; irritação; olhos avermelhados e/ou lacrimejantes; estrabismo; nistagmo; piscar excessivamente; franzimento da testa para fixar de longe ou perto; dificuldade para leitura e escrita; postura inadequada; cautela ao se locomover, entre outras (BRASIL, 2006, p.18-19).

Desta forma, tanto os pais quanto os professores “podem solicitar, em caso da presença de sintomas ou de sinais, uma avaliação funcional da visão para detecção de possíveis alterações no desenvolvimento visual” (BRASIL, 2006, p.40).

4.1.3 Orientações Referentes às Características do Aluno Deficiente Visual

Encontramos no material analisado indicações sobre a importância de o professor saber a idade da manifestação da deficiência do seu aluno para, assim, determinar “a necessidade de atenção especial para alguns aspectos do seu processo educacional”. Deve-se considerar que a adaptação do aluno deficiente visual no contexto educacional vai depender, também do tempo transcorrido de sua perda visual, pois o sujeito que convive algum tempo com a ausência da visão, geralmente se apresenta diferente daquele que a perdeu recentemente e que ainda está sob o impacto emocional.

Brasil (2006, p.37) analisa também que o tipo de manifestação e a causa da deficiência proporcionam indícios das reações emocionais destes alunos, os quais dependem de sua própria estrutura emocional bem como de sua aceitação para então reagir frente à deficiência. Sendo assim, “o conhecimento da causa do problema poderá indicar se o estado geral do indivíduo está comprometido, se o processo patológico se limita aos olhos, qual é o tratamento ministrado quais são os cuidados necessários”. Tendo conhecimento de tais fatores o professor poderá “atuar sobre eles, superando-os ou atenuando seus efeitos” (BRASIL, 2006, p. 36).

4.1.4 Orientações Referentes ao Sistema Braille na Escolarização do Aluno com Deficiência Visual

De acordo com Brasil (2006), o professor alfabetizador necessita saber que independentemente de sua postura pedagógica, os alunos cegos “necessitam de mais tempo para adquirir habilidades sensório-motoras, simbólicas e pré-operatórias” (BRASIL, 2006, p. 61).

Outro elemento importante que o professor alfabetizador deve perceber é a questão de que as

“crianças cegas tendem a utilizar mais o raciocínio verbal e a via fonológica para a construção da leitura e da escrita, podendo muitas vezes automatizar a leitura e apresentar mais dificuldade para a construção da escrita” (BRASIL, 2006, p. 62).

Desta forma, é de extrema relevância que o professor desenvolva o “máximo das habilidades motoras, visto que o manuseio dos recursos materiais específicos para a escrita em braile, reglete, punção e/ou máquina Perkins exigirão destreza, harmonia e sincronização de movimentos” (BRASIL, 2006, p. 70). E mesmo não sendo de tanta importância na alfabetização dos alunos cegos “a habilidade de traçar, o professor poderá oferecer-lhe mais essa possibilidade, a fim de que outros movimentos sejam incorporados por ele”, facilitando assim a “aquisição da capacidade de escrever seu próprio nome no sistema comum” (BRASIL, 2006, p. 73).

4.1.4.1 Orientações fundamentais para a leitura no sistema Braille

Com base nas análises realizadas em Brasil (2006, p. 74), “é comum o aluno cego desenvolver uma linguagem reprodutora, carente de significado, denominada verbalismo”. Desta forma, tanto os pais quanto os professores devem assegurar oportunidades a este aluno de modo a “veicular sua linguagem em desenvolvimento, com experiências concretas”. Com isso “o material a ser utilizado deve ser selecionado, de modo que os alunos possam compreender o significado”.

Brasil (2006) também analisa que, com base nas especificidades do ensino do Sistema Braille, “considera-se o processo sintético o mais fácil e rápido para a alfabetização de crianças cegas”. Desta forma, cabe ao professor realizar “sua opção, conforme o estilo perceptivo do aluno e via de apoio e acesso: fonético, silábico ou alfabético” (BRASIL, 2006, p. 79). Podem-se também buscar em outras fontes sugestões de atividades específicas para acrescentar a sua metodologia.

Nesse contexto, o mesmo autor destaca que, por mais que haja falhas nos métodos de alfabetização, os professores podem utilizá-los com êxito, pois dependerá

da sua competência e da sua criatividade tornar o seu ensino atraente e enriquecedor.

4.1.5 Orientações Referentes a Práticas de Orientação e Mobilidade para o Professor da Classe Comum e o Aluno Deficiente Visual

Tendo em vista que a locomoção para os alunos deficientes visuais é uma das tarefas mais difíceis, é necessário que estes recebam orientações de procedimentos que possam facilitar sua mobilidade e conseqüentemente integrá-lo ao ambiente escolar (BRASIL, 2006).

Considera-se importante que o professor de sala de aula tenha conhecimentos sobre como conduzir o aluno cego em sala de aula, especialmente em relação ao uso de outra pessoa como guia vidente. São apresentadas também as técnicas de troca de lado, técnicas para subida e descida de escadas, técnicas de passagens estreitas e técnicas para entrar em auditórios, com o auxílio do guia vidente.

Também apresenta orientações para o professor proporcionar maior independência destes alunos, não sendo mais necessário o guia vidente. Entre elas estão o acompanhamento de uma linha-guia, a qual pode ser um móvel, uma parede, alinhamento do corpo em relação a um objeto, na qual o aluno então estabelecerá uma marcha até chegar ao local desejado. O reconhecimento do ambiente é outra orientação importante e deve ser imprescindível a utilização das técnicas de proteção. Com relação à técnica para localização do assento, o professor poderá realizar algumas intervenções orientando se está à frente ou atrás, ao lado e que lado de seu aluno. Devem ser apresentadas também técnicas de exploração de superfície quanto para localização de objetos, de modo que o aluno possa realizar a mesma com movimentos circulares, horizontais ou verticais sempre se iniciando das proximidades para a extensão. E, por fim, a técnica para adentrar em veículos, sendo necessário que o aluno utilize inicialmente a técnica de rastreamento, verificar onde se localiza a parte superior do veículo bem como identificar onde se encontra o assento antes de sentar.

4.1.6 Orientações Referentes a Educação de Alunos Cegos por meio da Escrita Cursiva e do Soroban

Com relação à escrita cursiva, Brasil (2006, p. 116) apresenta que esta perpassa por três processos, sendo: a preparação inicial, variando de acordo com as condições de seu aluno, levando “em conta sua motivação, sua idade cronológica, maturidade, desenvolvimento psicomotor e os objetivos do aluno, em relação à escrita”; a programação de exercícios psicomotores, em que as atividades serão diversificadas com base nos critérios, na criatividade do professor e no repertório básico do aluno, de forma a trabalhar com as habilidades corporais, “o espaçamento entre linhas, letras e palavras, a percepção das formas e o tamanho das letras, dentre outras”.

E a programação de ações para a escrita cursiva proporcionará ao aluno o contato com os diversos modelos de grade ou assinaladores, de forma que o aluno possa ser incentivado a explorar este recurso facilitando, assim, seu processo posterior. O professor também necessita preparar tanto o alfabeto quanto o nome do aluno em diversos materiais em relevo, como barbantes, lixas, entre outros. Como também deve ele realizar exercícios de assinatura conforme estabelece as leis, podendo ser utilizado pranchetas para os manuscritos em relevo (BRASIL, 2006).

Agora, com relação ao soroban, são apresentados os aspectos históricos, a descrição do mesmo, as recomendações para sua utilização contendo: posição correta, postura adequada do operador, movimento dos dedos, método de trabalho, escrita de números, leitura de números e as orientações metodológicas (BRASIL, 2006).

4.2 TEMA 2 SABER FAZER

Incluimos neste tema as habilidades necessárias aos professores para atender os alunos com D.V, nas classes comuns. Sendo assim, estão relacionadas com o “saber-fazer”, que consiste nos conhecimentos específicos necessários aos professores, para que estes possam conduzir com êxito “processos de intervenção

em contextos assumidamente diversos” (RODRIGUES, 2008, p. 13).

Este tema foi dividido em 7 categorias que serão analisadas a seguir.

4.2.1 Orientações Gerais para o Professor de Classe Comum Atuar Junto a Alunos Cegos e aos Alunos com Baixa Visão

De acordo com Brasil (2006, p. 139-140), é necessário que o professor: obtenha informações de como seu “aluno percebe o meio, elabora suas percepções, pensa e age”; para efetivar sua função de ensinar, acompanhar e verificar a aprendizagem, de seu aluno juntamente com os demais, “deixando ao professor especializado as tarefas que dependam de conhecimento específico ou do uso de recursos especiais”; o qual irá recorrer quando precisar de orientações específicas para nortear seu trabalho em sala. Além disso, o professor, sempre que possível, deve proporcionar experiências concretas, visando o desenvolvimento da matéria; verbalizar sempre situações que necessitem apenas da visão; “procurar não isentar o aluno da execução das tarefas escolares” e; na medida do possível, “utilizar materiais que atendam tanto ao aluno com deficiência visual quanto aos de visão normal”.

4.2.2 Orientações Para Lidar Com As Patologias Específicas

Para atender as necessidades dos alunos que possuem Atrofia Óptica ou Cório-retinite é necessário que o professor verifique “o potencial de visão central preservado”, compreenda que o mesmo apresentará dificuldades com relação à percepção de detalhes, podendo ser preciso sua aproximação dos recursos utilizados, sendo então imprescindível que o professor facilite “a discriminação de detalhes, potencializando o contraste e a iluminação do material a ser discriminado”. É importante que o professor favoreça “o desenvolvimento da consciência visual, ajudando o aluno a analisar e interpretar formas mais complexas de objetos e figuras”. Favoreça a ampliação do repertório visual do aluno, por meio de varias experiências, inclusive com o auxílio dos

outros sentidos (BRASIL, 2006, p. 24).

Também é essencial que o professor motive seu aluno a elaborar imagens mentais com base nas experiências que estejam sendo realizadas, que sempre ajude seu aluno “a compreender suas reais alterações de campo visual, as dificuldades com escotoma (ponto cego), buscando o melhor posicionamento de cabeça ou do material que favoreça melhor desempenho visual” (BRASIL, 2006, p. 24).

Com relação ao atendimento de alunos que apresentam Nistagmo ou Spasmus Nutans, é necessário que o professor compreenda as dificuldades que estes alunos terão com relação à focalização, em ter que realizar o seguimento visual, bem como a coordenação olho-mão. Com isso é necessário que o professor evite “alta iluminação direta, reflexo e brilho na lousa ou no material a ser discriminado; orientar o aluno quanto à melhor organização espacial, posição para leitura e adequação do material, ao ponto de compensação e distância que consiga focalizar e discriminar” (BRASIL, 2006, p. 26).

Sendo assim, é fundamental que o professor proporcione guias e pistas visuais, com a intenção de trabalhar leitura e escrita, melhorando assim a organização do campo gráfico do aluno, bem como realize “atividades lúdicas que favoreçam o exercício dos movimentos oculares, graduando as dificuldades: boliche, jogos de peteca, bola ao cesto, futebol, tiro ao alvo, natação. Jogos de integração sensorial e equilíbrio” (BRASIL, 2006, p. 26).

Já os alunos que apresentam Retinopatia da prematuridade ou fibroplasia retrolental ou Retinose Pigmentar ou Retinopatia Diabética ou Síndrome de Leber ou Amaurose Congênita de Leber ou Retinoblastoma, precisam ser motivados a utilizar o máximo de seu potencial visual sem medo de perdê-la (BRASIL, 2006).

As atividades de leitura e de cópia da lousa são geralmente muito difíceis para estes alunos que apresentam qualquer uma das patologias citada acima. Desta forma, é fundamental que o professor utilize de recursos que apresentem “alta iluminação, controle de luz por dimmer e potencialização de contrastes” já que

melhora o desempenho visual do aluno. É interessante que o aluno utilize “lápiz ou canetas fluorescentes ajudam na visualização”, bem como “lentes escurecidas melhoram o funcionamento visual e ajudam nas atividades recreativas” (BRASIL, 2006, p. 29).

Tendo em vista os alunos que apresentam Glaucoma, é essencial que o professor compreenda “que o nível de visão do aluno com glaucoma flutua muito. Ele se estressa com frequência pela dor, fotofobia e flutuação da visão. Isto não significa que o aluno seja desmotivado e preguiçoso. Além disso, deve perceber que [...] as alterações de campo visual que podem ser diferentes em cada olho”. Sendo assim, é preciso que o professor ajude seu aluno a encontrar a “melhor posição para o trabalho visual [...], a identificar o melhor equipamento de magnificação, de lupas manuais, de copo, mesa ou lupas iluminadas. Muitas vezes as adaptações desses auxílios ficam dificultadas pelo reflexo de luz e brilho” (BRASIL, 2006, p. 30). Também deve compreender que nem todos os materiais ampliados irão auxiliar nas atividades de discriminação e leitura, devido às alterações de campo visual.

Por fim, o aluno que possuir catarata, recentemente ter operado e apresentar uma boa correção óptica, raramente irá precisar de alguma ajuda adicional. Por outro lado, os alunos que apresentarem:

[...] altas correções ópticas, há necessidade de grande aproximação do material a ser lido, o que pode acarretar cansaço e estresse na leitura. É importante investigar com o aluno e o médico, se uma correção óptica de menor dioptria com adição manual não favorece o processo de leitura-escrita.

Nas cataratas não operadas, lupas iluminadas e controle de iluminação no ambiente com luminárias de foco dirigíveis podem melhorar o desempenho visual (BRASIL, 2006, p. 30).

4.2.3 Orientações Necessárias para Trabalhar com os Órgãos dos Sentidos

Foram identificadas, no fascículo analisado, orientações referentes ao saber-fazer do professor da

classe comum, com relação ao desenvolvimento dos sentidos remanescentes (audição, tato, olfato, paladar e os sentidos integrados) dos alunos deficientes visuais, favorecendo, assim, sua orientação e mobilidade.

O fascículo apresenta que, na instituição escolar,

[...] o professor pode aproveitar vários momentos e situações para que o aluno identifique sons, discrimine odores, experimente diversos sabores e diferencie os mais variados materiais, proporcionando, desta maneira, não só para o aluno deficiente visual, como para todos os alunos, um desenvolvimento sensorial harmonioso que favorecerá tanto o processo educacional, como a orientação e a mobilidade do deficiente visual (BRASIL, 2006, p. 46).

Seguindo esta ótica, o material analisado traz, com riqueza de detalhes, como o professor pode realizar as atividades, a fim de alcançar determinados objetivos. Apresenta inicialmente orientações sobre cada sentido isoladamente e posteriormente a necessidade de trabalhar os sentidos de forma interligada, de modo a fazer com que os alunos deficientes visuais possam não apenas aprender os conteúdos trabalhados na escola, mas também se localizar, reconhecer os amigos e as demais pessoas que os cercam e perceber os mais diversos ambientes.

Neste contexto, para que se possa desenvolver o sistema auditivo de seus alunos o professor pode solicitar a estes que discriminem os mais diversos sons existentes na sala de aula, como, por exemplo: o abrir e fechar da porta, das cortinas. Também pode aumentar este repertório passando por todos os ambientes da escola, como a secretaria, o banheiro, o pátio, a cozinha, o que é muito rico tanto em sons quanto em aspectos voltados para o desenvolvimento do olfato (BRASIL, 2006).

Partindo agora para o desenvolvimento do olfato, Brasil (2006) destaca que os professores devem tomar certos cuidados ao realizar atividades prolongadas, devido este sentido saturar-se rapidamente. Mas, levando em conta este cuidado, o professor pode pedir a seu aluno que identifique ou até mesmo reconheça diversos produtos, alimentos, desde os mais fortes aos mais suaves utilizando somente deste sentido como

recurso. De forma que seus alunos também possam reconhecer ambientes externos como açougue, jardim, farmácia, entre outros que se apresentam próximos, ou como caminho a se chegar à casa do aluno com deficiência visual, facilitando assim sua locomoção.

Com relação ao paladar, é necessário o professor “permitir que o aluno experimente alimentos com os principais sabores: amargo, doce, azedo, salgado, picante, não havendo a necessidade de deglutir” (BRASIL, 2006, p. 48).

E, ao trabalhar com os sentidos integrados, é interessante que o professor acompanhe seu aluno “pelas dependências da escola, pedindo-lhe que identifique os vários estímulos, procurando localizar a fonte”. Os estímulos podem ser tanto as vozes quanto os odores, entre outros. Com isso é fundamental que este aluno aprenda tanto a se localizar nos espaços físicos conhecidos, quanto se locomover com segurança, percebendo, assim, o ambiente, sua composição, seu espaço, a ventilação, a quantidade de pessoas, entre outros elementos.

4.2.4 Orientações Referentes ao Sistema Braille na Escolarização do Aluno com Deficiência Visual

O fascículo analisado ressalta que é necessário o professor, ao alfabetizar alunos deficientes visuais, realizar:

[...] a análise de cada caso, a organização e a sistematização de atividades pedagógicas específicas, necessárias ao desenvolvimento integral do aluno, como também propor e adaptar atividades lúdicas, prazerosas e situações de interação, socialização e participação coletiva com os demais alunos da escola (BRASIL, 2006, p. 58).

Ou seja, é fundamental que o professor alfabetizador proporcione à criança momentos para que esta possa experimentar diversas situações de aprendizagem, aprendendo, assim, “a explorar, a manipular, a perceber, a reconhecer, e finalmente a conhecer o universo ao qual pertence, fazendo com que ela também se descubra e se identifique como indivíduo

inteiro e capaz”. Desta forma, é necessário o professor observar seu aluno criteriosamente para então “identificar seu perfil de desenvolvimento” (BRASIL, 2006, p. 60).

Porém, é nesses aspectos que se encontra um dos maiores desafios que os professores alfabetizadores enfrentam. Pois, ao “estimular, orientar, conduzir para a autonomia, oportunizar, sempre dosando suas ações. O professor deverá favorecer o crescimento global da criança jamais a tolhendo, jamais a transformando numa cópia mal forjada de seu mestre” (BRASIL, 2006, p. 61).

4.2.4.1 Orientações fundamentais para a leitura no sistema Braille

Segundo Brasil (2006), existem várias atividades que o professor pode propor a seus alunos com o intuito de desenvolver a discriminação auditiva e a tátil. Com relação à alfabetização dos alunos deficientes visuais por meio da discriminação auditiva o professor pode solicitar a seus alunos que repitam orações curtas, pequenas canções e poemas rimados, podem realizar brincadeiras em que o aluno necessite escutar e obedecer às ordens. O professor também poderá proporcionar momentos em que o aluno necessite dançar segundo ritmos diferentes, a cantar canções, a reproduzir modelos de ritmos trabalhados, entre outras atividades.

Indo além, com relação à alfabetização por meio da discriminação tátil, é de fundamental importância que o professor esteja empenhado em levar a criança cega a:

- [...] explorar o maior volume possível de objetos;
- identificar diversos tipos de objetos;
- classificar diversos tipos de objetos quanto à forma, tamanho, textura, etc.;
- seriar objetos de diferentes espécies [...]
- estabelecer diferenças entre: semelhança, diferença, equivalência; [...]
- Compreender a organização da página escrita: [...] (BRASIL, 2006, p. 77).

Pode, também, o professor, ao trabalhar com elementos escritos, oferecer a seus alunos, linhas pontilhadas, inclusive com sinais diferentes, bem como “oferecer um modelo e pedir à criança que o identifique na linha traçada ou pontilhada” (BRASIL, 2006, p. 78).

Assegure o professor, em seus alunos, movimentos considerados corretos com relação às mãos na realização da leitura, de forma a:

- conduzir a criança a estar com o dedo em permanente movimento;
- ler através de movimentos, contínuos, portanto as pausas são mínimas;
- ler letra por letra;
- evitar movimentos desnecessários: de cima para baixo, de baixo para cima, regressivos;
- evitar excesso de pressão do dedo sobre a letra, isto diminui a qualidade da percepção;
- alertar a criança para que tenha o cuidado de perceber todas as unidades contidas na linha, de modo a preparar-se para o processo de alfabetização lendo palavras. A leitura tátil se faz letra por letra e a palavra só é percebida quando termina (BRASIL, 2006, p. 78).

Nesse contexto, Brasil (2006, p. 78) ressalta que não é fácil, para os alunos deficientes visuais, a aprendizagem das técnicas de leitura e escrita, pois depende do seu “desenvolvimento simbólico, conceitual, psicomotor e emocional da criança”. Acresce-se o fato de que a evolução deste processo não se dá de maneira espontânea para essas crianças. Desta forma, “pensa-se que é missão do educador contribuir e intervir intencionalmente neste processo”.

Tendo em vista a importância da figura do professor no processo de alfabetização do aluno deficiente visual, Brasil (2006) destaca como sendo necessário ao profissional:

- Realizar o planejamento de suas atividades baseando-se no interesse, competência e experiência do aluno.
- Acompanhar todo o processo de aprendizagem de seus alunos, realizando os registros de seu progresso bem como, identificando os que mais precisam de uma atenção específicas.
- Realizar os mais diversos trabalhos em grupo proporcionando o recebimento e as contribuições das ideias entre os alunos.

Estes trabalhos podem ser realizados tanto individualmente quanto coletivamente, de modo à sempre estar de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno.

- Estimular seus alunos a autoconfiança, destacando sempre às capacidades e jamais a deficiência.
- Proporcionar uma aprendizagem significativa por meio de vivências, experiências, contextualizando assim os conteúdos.
- Oferecer materiais de variados tamanhos, de qualidade, fácil transporte, atrativos e acessíveis.

É interessante também o professor recorrer a atividades motivadoras, como o desenho em relevo, trabalhar com objetos familiares realizando sempre relação com os conteúdos que estão sendo trabalhados, bem como utilizar de recursos visuais para motivar estes alunos. Sempre que necessário, adaptar os conteúdos de acordo com as especificidades dos alunos (BRASIL, 2006).

4.2.5 Orientações Referentes à Educação de Alunos Cegos por meio do Soroban

O material analisado ressalta algumas orientações metodológicas que o professor necessita realizar como: verificar o estado do aparelho, não sendo indicado o uso deste, caso se encontre em mal estado de conservação. Cabendo também ao professor orientar seu aluno com relação à preservação do aparelho (BRASIL, 2006).

Não é necessário que o professor da classe comum conheça as técnicas operatórias do soroban, visto que esta seja função do professor especializado, não havendo problema algum caso o mesmo deseje aprender. Porém, é imprescindível que o professor da classe comum observe o modo como o aluno utiliza o aparelho, podendo identificar alguma deficiência no uso, como a utilização de apenas uma das mãos tanto para a escrita quanto para a leitura, se os cálculos são

resolvidos com exatidão, entre outros elementos, os quais devem ser comunicados ao professor especializado. Neste mesmo momento o professor da classe comum também pode realizar algumas intervenções enquanto observa seu aluno como, solicitar que o mesmo expresse verbalmente os resultados obtidos, avaliando assim inclusive a eficiência deste aluno com relação à utilização do soroban.

Com relação aos símbolos matemáticos, estes devem ser ensinados pelo professor especializado, porém, o professor da classe comum e o aluno precisam estar cientes de que estes conteúdos estão sendo trabalhados, para que então o professor da classe comum possa “acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem do aluno, no momento da realização dos exercícios, em classe” (BRASIL, 2006, p. 136).

4.2.6 Orientações Referentes a Adequações na Sala de Aula para Alunos com Baixa Visão

Tendo em vista a importância da inclusão dos alunos com baixa visão na classe regular, algumas adequações são necessárias para acolher tais alunos, como seu posicionamento na sala de aula e a adequação dos materiais. Levando em conta o posicionamento do aluno em sala de aula, deve-se pensar sobre sua leitura na lousa a qual exigirá uma maior aproximação e geralmente no centro da sala. Agora, em casos de o aluno enxergar menos com um dos olhos, sua posição será de acordo com o olho afetado, podendo ser para a direita ou para a esquerda (BRASIL, 2006).

Nesse contexto, se o aluno utilizar:

[...] algum sistema telescópico, para longe, deverá sentar-se a uma distância fixa da lousa (cerca de 2 metros), conforme indicação da avaliação funcional da visão. Se não usar, o professor deverá permitir que o aluno se levante e se aproxime da lousa, sempre que se fizer necessário (BRASIL, 2006, p. 180).

Agora, com relação às adequações dos materiais, é fundamental que o professor esteja atento à iluminação ambiental, ao contraste e à ampliação da

mesma, pois são elementos que, quando não adequados de acordo com as necessidades do aluno deficiente visual, podem interferir de modo a dificultar o processo educacional e o seu bem-estar.

4.3 TEMA 3 ATITUDES

Entendemos por atitudes a forma como o professor pensa com relação ao seu aluno, pois “de pouco serviram os saberes e as competências se os professores não tivessem atitudes positivas face à possibilidade de progresso dos alunos” (RODRIGUES, 2008, p. 15). Sendo assim, este tema foi dividido em uma categoria que será analisada a seguir.

4.3.1 Orientações Gerais sobre a Percepção dos Professores de Classe Comum em Relação a seus Alunos com Deficiência Visual

Para que haja o desenvolvimento global do aluno deficiente visual é necessário que o professor, primeiramente, pense sobre esta criança, conheça suas relações, seu conhecimento prévio, perceba a importância do trabalho em equipe não só com os profissionais e colegas de turma, mas também com a família, de modo que o professor perceba para além das dificuldades, visando às capacidades deste aluno e transmitindo esta expectativa ao seu aluno.

Neste contexto, o professor também necessita, além de auxiliar seu aluno a superar e saber lidar com as frustrações, que deve motivá-lo a realizar pesquisas, a construir novas concepções, pois com estes aspectos não só formará sua identidade como também o alicerce para suas aprendizagens as quais devem “ter como meta a ação funcional, significativa, vivenciada e construída pela criança, mediante a cooperação conjunta professor-aluno-colegas e família” (BRASIL, 2006, p. 58).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas identificamos que o processo de inclusão dos alunos com DV nas classes comuns exige dos professores conhecimentos

específicos sobre: as características das patologias que os alunos apresentam; o processo de aprendizagem desses alunos; os materiais e recursos necessários, quanto aos aspectos pertinentes a DV propriamente dita; os procedimentos pedagógicos que favorecem a aprendizagem desses alunos, bem como as atitudes positivas, que se configuram como elemento principal por representar a posição, a concepção do professor frente à deficiência, a qual irá fazer toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem deste aluno.

Concluimos também que o texto analisado apresenta uma riqueza de detalhes com relação a como deve ocorrer à escolarização dos alunos deficientes visuais, as estratégias pedagógicas necessárias para atender cada especificidade, bem como os recursos e materiais necessários neste processo, os quais contribuem com orientações sobre o trabalho pedagógico a ser realizado com estes alunos. Porém, percebemos ser necessário esclarecer melhor as atribuições específicas do professor da classe comum e dos professores especialistas.

Avaliamos que os objetivos pretendidos pelo presente trabalho foram alcançados, bem como as indagações inicialmente apresentadas com relação ao modo como as instituições escolares e os professores devem se preparar para promover a inclusão dos alunos com deficiência visual foram respondidas ao longo das análises realizadas sobre o fascículo.

Consideramos que este trabalho, por meio das análises realizadas, evidencia aspectos importantes que devem ser observados no processo de formação dos professores, tanto a inicial, em nível de graduação, como a continuada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Coimbra: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. da. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001, v. 1, 196 p.

LEÃO, E. R. **O processo de alfabetização de crianças com deficiência visual: a importância da preparação docente.** 2010. 23f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia, 2010.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=872&id=12814&option=com_content&view=article>. Acesso em: 05 mar. 2011.

Recebido em: 31 de outubro de 2012

Aceito em: 27 de novembro de 2012