



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

**PERCURSOS FORMATIVOS DE ESTUDANTES CEGOS EM
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tiago Alves Barbosa

**FEIRA DE SANTANA - BA
2021**

PERCURSOS FORMATIVOS DE ESTUDANTES CEGOS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Tiago Alves Barbosa

Licenciado em Ciências Biológicas

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, janeiro de 2015

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Couto Pimentel.

**FEIRA DE SANTANA - BA
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE – MESTRADO PROFISSIONAL**

**PERCURSOS FORMATIVOS DE ESTUDANTES CEGOS EM
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Comissão Examinadora da defesa de Dissertação de Mestrado
Tiago Alves Barbosa

Aprovada em:21/12/2021

Prof^a. Dr^a. Susana Couto Pimentel
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
Examinadora Interna

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia
Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Magalhães de Oliveira
Secretaria de Educação do Estado Bahia
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

Quero aqui expressar meus mais sinceros agradecimentos!

À Deus, pelo dom da vida por me oportunizar realizar mais este sonho, por todos os momentos de alegria que me proporcionou durante esta caminhada e principalmente pelo livramento que sempre tem me dado e dado à minha família, principalmente neste último ano, diante das adversidades que vivemos, não posso deixar de agradecer também, pelo discernimento e força necessários nos momentos difíceis!

À minha filha, Ana Maria, fonte de toda a minha inspiração, meu porto seguro, que sempre me faz continuar e buscar ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus pais pelo apoio, incentivo, dedicação e principalmente por todas as madrugadas de orações da minha mãe, que certamente foram parte do combustível que me trouxeram até aqui.

À Minha companheira Franciele, por todo o apoio nos momentos difíceis, pela paciência, compreensão, pela ajuda na divisão das demandas, por me dar forças para continuar sempre e por não me deixar desistir quando esta parecia ser a única opção.

Aos meus irmãos, Rodrigo, Carlos, Carla e Uelinton, pelo apoio e força nos momentos difíceis, mas principalmente a Carla e Uelinton, por toda a ajuda incentivo e colaboração para que eu não desistisse desta caminhada.

Às colaboradoras deste estudo "Glória e Vitória", pela confiança, pela coragem de compartilhar conosco suas vivências e suas histórias. Sem vocês este estudo não seria possível!

À minha orientadora, prof. Dr^a. Susana Couto Pimentel, que durante este tempo me proporcionou um grande crescimento acadêmico e pessoal. Obrigada pelas suas orientações, dedicação, amizade e principalmente pela compreensão, por acreditar em mim e por me estimular a continuar sempre. Você é muito especial!

À prof. Dr^a. Nelma de Cássia, pelas ricas colaborações, tanto para o desenvolvimento deste trabalho, quanto durante o decorrer do curso.

Ao prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, pelas colaborações para o desenvolvimento do trabalho e pela disponibilidade de sempre me prestar auxílio quando foi necessário.

À prof. Dr^a Rita de Cássia Magalhães, pelas contribuições, apoio, pela disponibilidade, pelas orientações e principalmente pela sua amizade, você é uma pessoa especial!

Aos meus/minhas colegas de turma e curso, amigas/os que conquistei durante esta caminhada, e que certamente levarei para a vida, especialmente; Kátia, Magali, Delma, Ana Cláudia, Carolina, Kelly e Adriana. Obrigado pelas suas amizades e contribuições, pelo incentivo e por acreditar em mim!

Aos amigos e colegas do GEDI. Vocês são pessoas maravilhosas, obrigada pelas contribuições e incentivos.

À todos os professores, meu mestres que compartilharam um pouco dos seus conhecimentos e experiências, no decorrer desta caminhada.

E a todos que me acompanharam nesta etapa tão importante da minha vida, serei eternamente grato!

PERCURSOS FORMATIVOS DE ESTUDANTES CEGOS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes espaços da sociedade vem sendo pauta de debates e tema gerador de inúmeras lutas sociais. Por muito tempo, estas pessoas foram vistas como incapazes de conviver em sociedade e essa conotação de incapacidade justificou e assegurou que fossem segregadas dos diferentes meios sociais, bem como das instituições educacionais. Entretanto, na perspectiva inclusiva, a deficiência é entendida como uma das variadas formas da condição humana e, portanto, não deve ser compreendida como incapacitante. Com base nesta perspectiva inclusiva e na concepção de que a cegueira se constitui como uma condição de ser e estar no mundo e não como sentença de fracasso, é que se justifica a realização deste estudo que propôs investigar: Quais os sentidos atribuídos por estudantes cegos aos seus percursos formativos na educação básica? Para responder a esse questionamento objetivou-se: Identificar as questões intervenientes nos percursos formativos de estudantes cegos na educação básica; Analisar os aspectos envolvidos em seu processo de inclusão na Educação Básica; Elaborar, a partir dos resultados da pesquisa, um guia de orientações acerca da inclusão de estudantes cegos em classes regulares dos anos iniciais da educação básica, com vistas a potencializar o processo de inclusão na escola regular. Considerando o contexto social investigado, o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa é de natureza aplicada, com uma abordagem qualitativa a partir de uma perspectiva da pesquisa autobiográfica. Participaram deste estudo duas estudantes com cegueira, que frequentam escolas da Educação Básica. As narrativas demonstram que suas trajetórias na educação básica são permeadas por inúmeras dificuldades, geradas principalmente pela presença do preconceito, das barreiras atitudinais, das barreiras metodológicas; e pela violência simbólica vivenciada na escola. Mas também, essa trajetória é marcada pelo enfrentamento dessas dificuldades e pelo encorajamento advindo das redes de apoio que se constituem por alguns professores, colegas, familiares, funcionários e pelo AEE. Espera-se que os resultados encontrados sejam relevantes e significativos para os colaboradores da pesquisa, uma vez que trazem à tona elementos que contribuem de forma efetiva para a compreensão do processo de inclusão de estudantes cegos na Educação Básica. Assim, com base nos achados desta pesquisa e como forma de colaborar com a construção de uma cultura inclusiva nas escolas, foi construído um guia de orientações para inclusão de estudantes cegos na Educação Básica.

Palavras-chave: Deficiência visual; Educação Básica; Inclusão; Trajetória escolar.

TRAINING PATHS FOR BLIND STUDENTS IN PRIMARY EDUCATION SCHOOLS

ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities in different spaces of society has been the subject of debate and a theme that generates countless social struggles. For a long time, these people were seen as incapable of living in society and this connotation of incapacity justified and ensured that they were segregated from different social environments, as well as from educational institutions. However, from an inclusive perspective, disability is understood as one of the various forms of the human condition and, therefore, should not be understood as disabling. Based on this inclusive perspective and on the conception that blindness constitutes a condition of being and being in the world and not a sentence of failure, this study is justified, which proposed to investigate: What are the meanings attributed by blind students to your formative paths in basic education? To answer this question, the objective was: To identify the intervening issues in the training paths of blind students in basic education; Analyze the aspects involved in its inclusion process in Basic Education; Based on the results of the research, prepare a guide for the inclusion of blind students in regular classes in the early years of basic education, with a view to enhancing the process of inclusion in regular schools. Considering the investigated social context, the methodological approach used in this research is of an applied nature, with a qualitative approach from an autobiographical research perspective. Two blind students who attend Basic Education schools participated in this study. The narratives demonstrate that their trajectories in basic education are permeated by countless difficulties, generated mainly by the presence of prejudice, attitudinal barriers, and methodological barriers; and by the symbolic violence experienced at school. But also, this trajectory is marked by the confrontation of these difficulties and by the encouragement coming from the support networks that are constituted by some teachers, colleagues, family members, employees and by the AEE. It is expected that the results found are relevant and significant for research collaborators, as they bring to light elements that effectively contribute to the understanding of the process of inclusion of blind students in Basic Education. Thus, based on the findings of this research and as a way of collaborating with the construction of an inclusive culture in schools, a notebook/guide for the inclusion of blind students in Basic Education was created.

Keywords: Visual impairment; Basic Education; Inclusion; School trajectory.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAP - Centro de Apoio Pedagógico

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CID-10 - Classificação Internacional das Doenças versão 10

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DV - Deficiência Visual

ENA - Entrevista Narrativa

ESPIN - Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional

GEEDI - Grupo de Estudos Educação, Diversidade e Inclusão

IBSA - Federação Internacional dos Desportos para Cegos

ICEVI - Conselho Internacional para Educação de Pessoas com Deficiência Visual

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educacionais Específicas

NTE - Núcleos Territoriais de Educação

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

OMS - Organização Mundial da Saúde

PAEE - Público Alvo da Educação Especial

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBITI - Programa Institucional de Bolsas e Iniciação Tecnológica

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Programa Nacional de Educação

PNEE/PI - Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SRM - Salas de Recurso Multifuncional

TA - Tecnologia Assistiva

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PERCURSOS FORMATIVOS DE ESTUDANTES CEGOS NA ESCOLA: UMA REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1 QUESTÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	24
2.2 APOIO DOS COLEGAS E DA FAMÍLIA.....	27
2.3 RELAÇÃO COM OS PROFESSORES.....	28
2.4 ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA	29
3 INCLUSÃO ÀS AVESAS E RESILIÊNCIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL	33
3.1 BARREIRAS ATITUDINAIS E O MEDO DA REJEIÇÃO	38
3.1.1 Preconceito X (in)exclusão: entre a falsa inclusão, a hostilidade e a negação. 39	
3.1.2 Barreiras atitudinais: do preconceito às atitudes que favorecem a exclusão... 43	
3.2 BARREIRAS METODOLÓGICAS E RUPTURAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIENCIA VISUAL.....	46
3.3 APOIOS À INCLUSÃO DE ALUNOS(AS) COM DV	50
4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	56
4.1 A OPÇÃO PELA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA.....	56
4.2 ENTREVISTAS NARRATIVAS E O LEVANTAMENTO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	58
4.3 CARACTERIZANDO O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	62
4.4 ESTUDANTES COM DV NARRADORAS DOS PERCUSOS FORMATIVOS	64
4.4.1 Colaboradora – Vitória	65
4.4.2 Colaboradora – Glória	66
5 NARRATIVAS SOBRE A CEGUEIRA E A INCLUSÃO ESCOLAR: PERCURSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	68
5.1 NARRATIVAS SOBRE O PRECONCEITO, BARREIRAS ATITUDINAIS E SOBRE O MEDO DA REJEIÇÃO	69
5.1.1 Diálogos sobre os anos iniciais do ensino fundamental	72
5.1.2 Diálogos sobre os anos finais do ensino fundamental	74
5.1.3 Diálogos sobre o ensino médio	78
5.2 NARRATIVAS SOBRE BARREIRAS METODOLÓGICAS E RUPTURAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DV.	81

5.3 NARRATIVAS SOBRE AS REDES DE APOIO À INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DV	89
5.3.1 A mediação do professor no processo de inclusão do aluno com DV	90
5.3.2 As interações sociais como mecanismo de inclusão do aluno com DV	91
5.3.3 Acessibilidade instrumental: AEE e Recursos de TA como mecanismos de inclusão do aluno com DV.....	94
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICES.....	113
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS NARRATIVAS COM ESTUDANTES CEGOS.....	113
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	114
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	118
APÊNDICE D - GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES CEGOS EM CLASSES REGULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	122
ANEXOS.....	151
ANEXO 1 – PARECER COSUBSTANCIADO DO CEP.....	151

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes espaços da sociedade vem sendo debatida historicamente e se constitui tema gerador de inúmeras lutas sociais. Em diversos momentos históricos específicos, a exclusão dessas pessoas justificou-se por diferentes argumentos em cada época. Autores como Silva (2009); Sampaio, C; Sampaio, S, (2009); Santos (2013) apontam que a segregação e consequente exclusão imposta às pessoas com deficiência ao longo da história foi resultado do momento histórico da sociedade.

Os aspectos socioculturais foram fatores determinantes para a exclusão social das pessoas com deficiência, pois elas eram vistas como incapazes de conviver em sociedade. Essa condição de incapacidade justificou e assegurou que, por muito tempo, fossem segregadas dos diferentes meios sociais bem como das instituições educacionais. Portanto, a atribuição de incapacidade que era imposta a pessoa por causa da deficiência foi por muito tempo o impedimento para a inclusão social destas pessoas.

Essa exclusão social justificava a segregação educacional, uma vez que a pessoa com deficiência era considerada pela sociedade como incapaz. Deste modo, a educação destas pessoas era realizada a parte, em classes ditas “especiais” que ofereciam poucos desafios que objetivassem o desenvolvimento cognitivo e sociocultural, resultando cada vez mais em marginalização e estigmatização dessas pessoas. Deste modo, “[...] Os estudantes com deficiência foram historicamente rejeitados e expulsos da visibilidade do sistema regular de ensino, mas no contexto educacional contemporâneo devem ser “acolhidos” e “incorporados” à paisagem das instituições educacionais regulares” (SANTOS, 2013, p. 82).

Entretanto, a partir de movimentos organizados das pessoas com deficiência e do apoio de outros órgãos de representação, juntamente com a academia científica, ampliaram-se as discussões acerca da inclusão social, fomentando o surgimento do paradigma da inclusão, o qual, dentre outros aspectos, pressupõe que à pessoa com deficiência deve ser assegurada a convivência não segregada e o acesso imediato e contínuo aos recursos e serviços que são disponibilizados a todos os cidadãos.

O paradigma da inclusão prevê modificações no âmbito educacional e a implementação de políticas inclusivas que asseguram às pessoas com deficiência o

direito de acessar aos diferentes níveis do ensino regular, de modo que sejam garantidas as flexibilizações e os instrumentos necessários para que estes tenham a possibilidade de participação, permanência e conclusão de suas atividades escolares e acadêmicas, com autonomia e segurança.

Assim, amparada por aspectos legais (Constituição Federal, 1988; LDB 9394/96; LBI, 2015), a inclusão educacional constitui-se como proposta de contracultura à exclusão social instaurada historicamente. Neste trabalho, buscamos articular reflexões pautadas nos pensamentos de autores como Mantoan (2003), Crochík (2009), Amiralian (2009), Kassar (2011), Pimentel (2012), Santos (2013), entre outros, que identificam nas instituições educacionais regulares o potencial de propiciar diferentes mecanismos de aprendizado que resultem no respeito às diferenças e valorizem a expressão da diversidade humana.

Diante disto, para traçarmos uma discussão na perspectiva da inclusão educacional, faz-se necessário desvelar os pressupostos conceituais da deficiência, já que essa se constitui como uma condição humana, não devendo ser compreendida como algo que incapacita a pessoa. Pois, numa concepção inclusiva entendemos que aquilo que dificulta estas pessoas de se desenvolverem com autonomia são as condições sociais que lhes são impostas.

Entretanto, podemos observar que apesar dos avanços das políticas e da legislação acerca da inclusão, o conceito de deficiência ainda se expressa numa ambiguidade que permeia os discursos e as ações da sociedade.

De um lado está o modelo biomédico responsável por gerar a demanda da educação especial, classificando e catalogando os impedimentos corporais como variações consideradas indesejadas, em virtude da idealização do corpo normal. E do outro, o modelo social da deficiência que explora a relação entre condições pessoais e impedimentos ambientais (OLIVEIRA, 2017, p. 27).

Assim, na concepção do modelo biomédico a incapacidade é vista como um problema da pessoa, podendo ser causada por algum trauma, doença e/ou deficiência, requerendo assistência médica, objetivando a cura, adaptação e mudança do comportamento do indivíduo. Portanto, Oliveira (2017, p. 29) afirma que na concepção biomédica “as barreiras ambientais que reduzem as oportunidades de participação e oprimem os corpos com impedimentos sequer são mencionadas, revelando a ideia de desvantagem natural inevitável diante da condição de deficiência”.

Por outro lado, na concepção de deficiência pautada no modelo social, esta é considerada como agudizada por um problema social, sendo resultado de uma condição de desvantagem que se potencializa pelas condições criadas por ambientes repletos de barreiras, sejam elas, arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas. Deste modo, as condições sociais disponibilizadas para as pessoas com deficiência passam a ser o foco da mudança, uma vez que as desvantagens vivenciadas por estas pessoas, são diretamente influenciadas pelas barreiras que lhes são impostas pela sociedade.

Entretanto, é importante destacar que a intenção aqui não é desprezar e ou ocultar a condição de desvantagem resultante da deficiência. Por outro lado, conforme apontam alguns autores (DINIZ, 2007; SANTOS, 2010, 2013; OLIVEIRA, 2017; PIMENTEL, 2012), a nossa intenção é trazer reflexões acerca das condições que são impostas às pessoas com deficiência, condições que se caracterizam como obstáculos para o seu desenvolvimento com autonomia. Nessa perspectiva, reconhecemos a deficiência como “um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2007, p. 07).

Portanto, pautados nesse pressuposto, traçamos algumas considerações acerca da deficiência visual que se apresenta de duas formas: a cegueira (cego total) e a baixa visão (visão subnormal). A cegueira é descrita por Sá; Campos e Silva (2007), como uma alteração grave ou total das funções fundamentais da visão que afeta, de forma irreversível, a percepção de cores, tamanho, distinção de formas e reconhecimento de distâncias. A cegueira pode ser congênita ou resultado de alguma alteração orgânica ou acidental.

No entanto, a cegueira é apenas mais uma das distintas formas da diversidade humana, logo, “não há sentença biológica de fracasso por alguém ser cego” (DINIZ, 2007, p. 08), desde que lhe sejam garantidas as possibilidades para superar os impedimentos oriundos da sua lesão. Assim, o que pode incapacitar uma pessoa cega são as condições sociais impostas a ela. Autores como Diniz (2007); Santos (2013) e Oliveira (2017) apontam que dentre os fatores fundamentais para a exclusão das pessoas com deficiência estão os arranjos sociais que não compreendem a diversidade corporal como sendo variações da humanidade.

Diante disto, os movimentos sociais organizados das pessoas com deficiência, aliados a diferentes núcleos da sociedade, compreendem a inclusão

social como um direito de todos e um dos princípios dos direitos humanos. Após muitos embates em busca da superação da realidade de exclusão imposta a essas pessoas, foram conquistadas, gradativamente, políticas públicas e legislações que asseguram às pessoas com deficiência o direito à inclusão em todos os espaços sociais.

No Brasil, a Constituição de 1988 deu início ao estabelecimento de políticas públicas para o rompimento de barreiras à inclusão das pessoas com deficiência, tanto no meio social quanto na educação, conforme aponta o seu Artigo 208 no terceiro inciso, ao assegurar o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013, p. 145).

Nessa perspectiva inclusiva, em 1990 a Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi assinada como proposta de política educacional no Brasil, preconizando uma intensa transformação no sistema educacional. Desde então, o Brasil assumiu o compromisso de incluir a todos, acolhendo as diferenças, de modo que os grupos, até então excluídos, passaram a ser acolhidos no sistema educacional com qualidade e igualdade de oportunidades.

A Declaração de Salamanca¹ veio reforçar estas propostas e, dentre muitos outros pontos, propõe que “as crianças e jovens com deficiência devem ter acesso às escolas regulares e que as escolas a elas devem se adequar...” (UNESCO, 1994). Essa perspectiva da inclusão defende que a educação é para todos, inclusive para as pessoas com deficiência, sendo direito assegurado constitucionalmente. Tal prerrogativa figura também como parte dos Direitos Humanos, os quais são reafirmados por leis específicas, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDBEN), e por orientações pedagógicas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Ratificando essa política educacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dentre vários outros fatores, determinam que:

¹ Documento resultante da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, promovida pela UNESCO em 1994 na cidade Salamanca – Espanha, que trata dos princípios e políticas da educação especial e passou a ser referência no mundo todo no que se refere à luta por direitos desses sujeitos.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Reafirmando estas diretrizes, posteriormente, o Ministério da Educação, através da então Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2003, 2007), aponta que é necessário que as escolas assumam posturas e práticas inclusivas que vão muito além da simples matrícula de alunos com deficiência. Assim, cabe aos sistemas de ensino disponibilizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação de modo que favoreça a aprendizagem, valorizando as diferenças e atendendo as necessidades educacionais de todos os alunos (MEC/SEESP, 2008).

Na esteira desse paradigma, em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) aponta para o dever das políticas públicas de fortalecer os sistemas educacionais de modo que possam viabilizar o acesso das pessoas com deficiência à Educação Básica de forma plena e gratuita. Para isso os estados e municípios devem buscar apoio federal visando

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (MEC/SASE, 2014).

Vemos, a partir dos diversos normativos aos quais nos referimos, que a Lei assegura a obrigatoriedade do acesso, sendo dever das instituições escolares viabilizar a permanência dos estudantes público alvo da educação especial, definidos pela política brasileira como: os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação.

Reafirmando a perspectiva inclusiva brasileira, e baseado nas principais legislações e políticas que asseguram a inclusão, em 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015, que objetiva, dentre outros aspectos, assegurar e promover o exercício dos direitos e condições de igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Em seu Art. 27, parágrafo único, essa Lei aponta que “É dever do Estado, da família, da comunidade

escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015).

A partir do exposto sobre a realidade da inclusão educacional e com base nos pressupostos legais acerca da inclusão, surgiram questionamentos, que passaram a fazer parte de minhas² reflexões acadêmicas, acerca da inclusão de estudantes com deficiência nas instituições regulares de ensino.

No ano de 2010, ainda no período da graduação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), tive o meu primeiro contato com esta temática no componente curricular “Psicologia da Educação”, ministrado pela então professora Dra. Susana Couto Pimentel. A partir das discussões realizadas no componente curricular em questão, surgiu o interesse em buscar mais conhecimentos com vistas a sanar questionamentos ora suscitados acerca da inclusão educacional.

Deste modo, em 2011, fui apresentado pela citada professora ao Grupo de Estudos sobre Educação, Diversidade e Inclusão (GEEDI), ao qual passei a frequentar e me tornei membro, participando de diversas discussões acerca da inclusão educacional de pessoas com deficiência nas instituições da rede regular de ensino. Entretanto, naquele momento o principal foco de análise era o ensino superior, o que culminou em várias pesquisas sobre a temática.

Após entrar no GEEDI, participando do desenvolvimento de estudos acerca da inclusão no ensino superior, fui aprovado e participei como voluntário de dois projetos de pesquisa, sendo eles: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no projeto “Inclusão de estudantes com deficiência na UFRB: Construção de caminhos para a desconstrução de barreiras” entre os anos de 2012 e 2013, e do Programa Institucional de Bolsas e Iniciação Tecnológica (PIBITI) no projeto “Bibliotecas acessíveis na UFRB: Uma questão de inovação tecnológica”, entre os anos de 2013 e 2014.

Conforme a trajetória apontada neste estudo, a partir das investigações realizadas e da participação em diversas reuniões e eventos científicos, surgiram inquietações e interesse de pesquisar acerca da inclusão de estudantes com

² Nesse momento do texto, será utilizada a primeira pessoa para apresentar a minha implicação com o tema, que também justifica a escolha do mesmo para a realização deste estudo.

deficiência na Educação Básica, uma vez que, futuramente, esse se tornaria o meu campo de atuação profissional. Assim, como trabalho de conclusão do curso de graduação em questão, desenvolvemos o estudo intitulado “Inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular: Concepções e práticas pedagógicas de professores de escola pública”. Nessa investigação tive o meu primeiro contato direto com o processo de inclusão de um estudante cego na escola regular. Entretanto, na ocasião o foco da pesquisa eram os professores que tinham em suas turmas alunos com deficiência.

Mesmo assim, diversos aspectos acerca da inclusão escolar dos estudantes com deficiência permaneceram suscitando ainda mais questionamentos, durante a realização da pesquisa ora citada, quanto às relações estabelecidas entre aqueles estudantes e os demais membros da comunidade escolar. Esse foi um dos aspectos que mais atraiu minha atenção.

Após a conclusão do curso de graduação, continuamos a realizar alguns estudos acerca da inclusão, bem como, participar de reuniões científicas com vistas a contribuir para a disseminação de uma cultura inclusiva nas instituições de ensino, bem como nos diferentes espaços sociais. Porém, a inclusão escolar chega de forma mais concreta em minhas vivências no início do ano de 2019, após ser aprovado no ano anterior em concurso público da rede estadual de educação da Bahia.

Ao assumir o cargo de docente em 2019, na segunda semana de aulas, me deparei com uma estudante cega em uma das minhas turmas do segundo ano do Ensino Médio. Confesso que, mesmo com os conhecimentos adquiridos acerca da inclusão em meu percurso formativo, *a priori* meu primeiro sentimento foi o de insegurança, uma vez que só tomei conhecimento acerca da sua presença a partir do dia em que a mesma começou a frequentar a escola.

Essa vivência suscitou novamente os questionamentos acerca da inclusão, que em parte haviam sido sanados anteriormente, só que de forma mais concreta. Assim, as discussões que realizamos acerca das vivências de outrem agora faziam parte da minha realidade docente.

Levando em consideração que tivemos os momentos de planejamentos anteriores as aulas e que em nenhum momento foi mencionada, pela equipe gestora, a matrícula da estudante em questão, isto passou a suscitar diversas inquietações que me conduziram a questionar sobre: como tem sido

operacionalizada a inclusão de estudantes cegos em instituições da rede regular de ensino; como estes estudantes percebem esse processo de inclusão escolar; e quais estratégias eles desenvolvem para avançar em sua trajetória.

Nesse sentido, esta investigação propôs evidenciar: Quais os sentidos atribuídos por estudantes cegos aos seus percursos formativos na educação básica? Salientamos que conforme a compreensão tomada para o sentido é amparada na perspectiva vygotskiana que, referenciando-se em Paulhan, afirma que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência”. (VYGOTSKI, 1996, p. 125). Nessa perspectiva, entendendo que o sentido atribuído a algo está, conforme Vygotski, relacionado ao “contexto em que surge”, pretendemos nesta investigação compreender as construções internas de estudantes cegos acerca das experiências vividas na escolarização básica. Importante, no entanto, ressaltarmos que os sentidos, aqui chamados também de construções internas, são elaborados a partir de um contexto, de interações, de experiências socioculturais e históricas. Desse modo, o modo pelo qual uma experiência é percebida, interpretada, implica na atribuição de sentido à mesma.

No campo dos estudos sobre deficiência a percepção sobre a experiência contextual é fortemente marcada por ideias capacitistas atribuídas pela sociedade à pessoa com deficiência. Entendemos o conceito de capacitismo como o preconceito dirigido à pessoa em função da sua condição de deficiência.

Ante o exposto, objetivamos, de forma geral, com este estudo, investigar os sentidos atribuídos por estudantes cegos aos percursos formativos na Educação Básica. Para alcançarmos este propósito, traçamos os seguintes objetivos específicos: 1. Identificar os sentidos atribuídos por estudantes cegos aos seus percursos formativos na educação básica; 2. Analisar os aspectos envolvidos nos percursos formativos de estudantes cegos na Educação Básica; 3. Elaborar, a partir dos resultados da pesquisa, um guia de orientações para a inclusão de estudantes cegos em classes regulares da educação básica, com vistas a potencializar o processo de inclusão na escola regular.

A partir de uma revisão de literatura no catálogo de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2014 à

2018, sobre a temática em questão foi possível observar a escassez³ de estudos que objetivem visibilizar as vozes de estudantes cegos, da Educação Básica, sobre sua percepção acerca da inclusão escolar. Essa escassez reforçou a justificativa acadêmica para a realização deste estudo sobre os sentidos atribuídos por estudantes cegos à sua trajetória na educação básica, uma vez que as instituições escolares devem constituir-se como ambientes de desenvolvimento para todos, oportunizando o convívio e a interação com a diversidade, estimulando a cidadania e a inserção social das pessoas com deficiência.

Considerando o contexto social e educacional que envolve o problema investigado, bem como, os objetivos e implicações que o norteiam, o percurso metodológico traçado para este estudo é de natureza aplicada, com uma abordagem qualitativa, uma vez que buscou a compreensão e/ou elucidação de fenômenos sociais dentro do seu contexto real, onde o pesquisador não apresenta controle acerca dos fatos, considerando e valorizando as relações estabelecidas entre o mundo e a subjetividade dos sujeitos (GIL, 2008). A natureza aplicada desta investigação dá-se, sobretudo, pela proposta de elaboração de um guia de orientações para inclusão de estudantes cegos na educação básica, coadunando-se com a perspectiva de um Mestrado Profissional que visa ao atendimento de questões emergentes das demandas do contexto de atividade laboral, buscando colaborar com a transformação de situações profissionais específicas.

Neste estudo optamos pelo aporte metodológico da pesquisa autobiográfica, uma vez que tal metodologia proporciona aclarar ações e ressignificações construídas a partir das interações sociais e de suas reações a estas, uma vez que o sujeito não se posiciona de forma passiva perante o mundo.

O uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 03).

Nessa perspectiva, os aspectos principais estão pautados na subjetividade dos sujeitos, ou seja, não cabe ao pesquisador tencionar se as informações postas ali são reais ou do imaginário dos sujeitos, o que importa é compreender e

³ O detalhamento dessa revisão de literatura está apresentado na segunda seção desta dissertação.

esclarecer o fenômeno, a informação por ele apontada a partir de suas percepções, de como ele se vê no mundo.

Com vistas ao levantamento das informações necessárias para esclarecer ao problema desta pesquisa, foram realizadas entrevistas narrativas, por meio de videoconferências, de forma individual, com duas estudantes cegas que estão em situação de inclusão escolar na Educação Básica. Além do roteiro de entrevista, desenvolvido com base nos objetivos da pesquisa e nos critérios éticos estabelecidos para o desenvolvimento das pesquisas com seres humanos, foi confeccionado um diário de campo com vistas a realização dos registros de possíveis aspectos não verbais, relevantes a pesquisa que surgiram durante a realização das entrevistas.

Após a realização das entrevistas, os dados levantados foram tratados em momentos que envolveram: 1. A transcrição das entrevistas narrativas, visando assegurar a fidedignidade, bem como a preservação do *corpus* da pesquisa; 2. Análise compreensiva/interpretativa (SOUZA, 2014) das narrativas dos sujeitos, articulando-os aos objetivos, às questões, bem como, ao referencial teórico assumido como base para este estudo.

Para melhor detalhamento do percurso e dos resultados, este estudo está dividido em seções, sendo que a primeira seção traz um breve recorte acerca das principais políticas que asseguram a inclusão educacional no Brasil, abordando elementos introdutórios acerca da temática pesquisada, as implicações pessoais para a escolha do tema, o problema e os objetivos traçados, bem como, uma breve apresentação do percurso metodológico que subsidiou o desenvolvimento da pesquisa.

A segunda seção versa sobre uma revisão sistemática de literatura sobre pesquisas autobiográficas que tratam das trajetórias de estudantes cegos nas escolas regulares. Tais pesquisas, pautadas nas narrativas desses sujeitos, visam abordar as relações estabelecidas com colegas e professores, bem como, as estratégias de permanência utilizadas em suas trajetórias na Educação Básica.

Na terceira seção apresentamos os principais aspectos intervenientes no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência visual na escola regular, na forma de esteio teórico que irá nortear as discussões do *corpus* da pesquisa. Ressaltamos que as categorias teóricas apresentadas nesta seção emergiram após a transcrição e análise das narrativas das colaboradoras da pesquisa.

A quarta seção traz o percurso metodológico deste estudo, desvelando a escolha da metodologia, do método de levantamento e análise do corpus da pesquisa bem como, a caracterização do *lócus* e dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Na quinta seção apresentamos a análise e discussão dos percursos formativos dos colaboradores, a partir do *corpus* recolhido ao longo da pesquisa. E por fim na sexta e última seção, evidenciamos as considerações finais deste trabalho.

É importante ressaltar que, com base nos resultados da pesquisa, desenvolvemos um produto educacional em forma de guia de orientações para a inclusão de estudantes cegos em classes regulares dos anos iniciais da educação básica (Apêndice D), visando facilitar o entendimento das nuances da inclusão escolar desses sujeitos, bem como, potencializar o processo de participação, permanência e conclusão dos estudos na escola regular.

2 PERCURSOS FORMATIVOS DE ESTUDANTES CEGOS NA ESCOLA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

No presente capítulo realizamos um levantamento, do tipo estado da arte, da literatura e produção do conhecimento sobre “trajetórias de estudantes cegos na escola regular”, buscando pesquisas autobiográficas pautadas nas narrativas desses sujeitos acerca das suas trajetórias na Educação Básica. Tal temática justifica-se pela importância destes estudos que visibilizam as vozes desses estudantes que, por muito tempo, foram invisibilizados nos diferentes espaços sociais.

Para tanto, foi realizada busca no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dada a importância desse banco de dados na divulgação das produções científicas oriundas da pós-graduação *stricto sensu* do nosso país. Conforme aponta Santos (2015), tal “banco de dados constitui-se numa rica fonte para a pesquisa e investigação da produção acadêmica já produzida no território brasileiro, tornando-se uma ferramenta imprescindível para a formação do pesquisador”.

Na busca de trazer para as nossas discussões uma dimensão mais atual, e tomando por base o que preconiza o PNE (2014) que assegura o acesso e aponta para a obrigatoriedade das instituições de ensino em possibilitar a permanência dos estudantes com deficiência, decidimos por um recorte temporal de cinco anos (de 2014 a 2018).

Para definirmos os trabalhos que foram aqui analisados realizamos os seguintes procedimentos. Primeiro, realizamos o levantamento das produções científicas utilizando os seguintes descritores: “percursos formativos de estudantes cegos”; “trajetórias de estudantes cegos”; “percursos formativos de deficientes visuais”; “trajetórias de deficientes visuais” com os quais não obtivemos nenhum resultado, posteriormente utilizamos o descritor “estudantes cegos”, e como resultado encontramos 39 trabalhos, levando em consideração o recorte temporal preestabelecido.

Assim, na busca de selecionar os textos encontrados realizamos a leitura dos títulos, tomando como base de seleção as palavras: “autobiografia”; estudo autobiográfico”; “história de vida”; “trajetória escolar” “experiências escolar” “narrativas”. Sendo que dos 39 trabalhos inicialmente selecionados, foram escolhidos apenas três.

Posteriormente realizamos uma leitura minuciosa dos resumos, buscando textos que contemplassem em suas discussões as “trajetórias escolares de estudantes cegos na educação básica”. Entretanto, após a leitura dos resumos, dois dos textos em questão foram descartados e por fim realizamos a leitura da introdução do último texto, o qual também acabou sendo descartado, uma vez que não atendia ao principal requisito que é a discussão a partir das narrativas dos sujeitos.

Então voltamos novamente às buscas, utilizando o descritor “deficiência visual”, considerando o recorte temporal estabelecido, com o qual foram encontrados 746 trabalhos. Após refinar as buscas para área de conhecimento “educação” foram selecionados 164 trabalhos com os quais realizamos a primeira seleção a partir da leitura dos títulos, levando em consideração a presença das palavras descritas anteriormente, na busca de alguma aproximação com a temática ora mencionada, assim selecionamos 22 trabalhos.

Logo partimos novamente para a leitura dos resumos, visando identificar trabalhos que apontassem para a trajetória de escolarização de estudantes cegos, em situação de inclusão na educação básica, a partir das suas narrativas, que resultou na seleção de quatro textos. Após uma leitura minuciosa da introdução e da metodologia dos textos em questão foram selecionados dois trabalhos que atenderam aos requisitos de análise estabelecidos neste estudo, conforme observado no quadro abaixo.

Quadro 1 — Trabalhos acadêmicos sobre trajetórias de estudantes cegos na educação básica produzidos no Brasil no período 2014-2018

Texto	Título	Autor	Instituição	Curso	Ano
01	Educação inclusiva: Um estudo autobiográfico sobre o processo de escolarização de um estudante com deficiência visual	Jarbas Marcelino Costa da Silva	Universidade Federal do Pará	Mestrado	2016
02	Experiências da escola: Além dos limites da cegueira	Emmanuel Dário Gurgel da Cruz	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Mestrado	2018

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, 2019.

O resultado do levantamento ora descrito, aponta que, ao contrário dos descritores que foram utilizados no início das buscas, quando utilizamos o descritor “deficiência visual” foi encontrado um número expressivo de trabalhos que buscam evidenciar a inclusão de pessoas com deficiência visual em diversas áreas sociais. Entretanto, quando refinamos a busca para a área de concentração “educação”, do total de trabalhos encontrados, restaram aproximadamente 21% que trazem discussões acerca da inclusão escolar das pessoas com deficiência visual. A escassez dessa abordagem revela a manutenção da invisibilidade desses estudantes.

Após leitura dos trabalhos apresentados no Quadro 1, foram levantadas categorias para análise dos textos, buscando compreender os aspectos intervenientes na trajetória escolar de estudantes com deficiência visual, sendo: questões didático-metodológicas no processo de ensino e aprendizagem; apoio dos colegas e da família; relação com os professores; e estratégias de permanência.

O texto 01 (SILVA, 2016) discorre sobre a trajetória escolar de um adulto cego durante o seu percurso na educação básica, buscando responder ao seguinte questionamento: A educação na perspectiva da inclusão é uma garantia de participação do indivíduo na sociedade? É importante, ressaltar que este estudo se constitui como uma pesquisa autobiográfica, onde o pesquisador narra sua própria história de vida, ou seja, ele é o sujeito da sua própria pesquisa.

O texto 02 (CRUZ, 2018) apresenta a trajetória escolar de quatro adultos cegos que tiveram percursos exitosos no processo de inclusão na educação básica, buscando esclarecer: Que sentidos eles atribuíam às adversidades surgidas no Ensino Fundamental e Médio e o que evidenciavam como estratégias de enfrentamento e de superação para o seu processo de inclusão? É importante destacar que ambos os pesquisadores apontam a importância de desenvolver estudos com a pessoa com deficiência e não só sobre ela, devido a isto buscaram realizar estas investigações a partir das narrativas autobiográficas dos seus colaboradores.

Quanto aos objetivos, (SILVA, 2016) buscou, de forma geral, analisar o seu próprio “percurso de escolarização no ensino básico, afim de estimular uma reflexão no ensino do aluno com deficiência visual”. Já (CRUZ, 2018) objetivou, “investigar em narrativas autobiográficas de adultos cegos, os sentidos que atribuem às

adversidades e aos processos de enfrentamento e “superação” por eles vivenciados no contexto escolar”.

Amparado pelo aporte metodológico da pesquisa autobiográfica, Silva (2016) apresenta sua autobiografia, narrando sua própria história de vida escolar. Já Cruz (2018) estrutura seu trabalho a partir das narrativas dos sujeitos. Isso indica que os autores buscaram tratar a inclusão educacional a partir das vozes dos sujeitos a quem mais interessa a inclusão, que são as pessoas que vivenciaram este processo. Portanto, as pesquisas ora descritas trazem à tona discursos que por muito tempo foram invisibilizados, devido a manutenção de práticas sociais excludentes e segregadoras.

2.1 QUESTÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Silva (2016) retrata as dificuldades encontradas no início da sua trajetória de alfabetização, que ocorreu em Braille, e evidencia que apesar de ter sido alfabetizado em casa, com o auxílio da sua mãe que era professora, este processo iniciou-se tardiamente e foi marcado por muitas turbulências. Assim ele aponta que, “Este processo só foi iniciado em 1981, quando eu tinha 12 anos; aproximadamente, quatro anos depois de ficar cego” (SILVA, 2016, p.75). Segundo o autor, o paradoxo do seu processo de alfabetização se dava, pois embora reconhecesse os fonemas não podia distinguir os grafemas.

Eu reconhecia os fonemas das letras, da mesma forma como o processo de formação silábica das palavras. Contudo, no processo de representação física dos fonemas (escrita), eu só conhecia (escrevia), mas não reconhecia. Pois não enxergava a grafia das letras. (SILVA, 2016, p.77)

A fala de Silva aborda a necessidade da compreensão das diferenças entre o processo de alfabetização dos estudantes cegos em relação aos videntes, apontando que, embora ambos passem por conflitos cognitivos e pelas mesmas etapas no processo de alfabetização, a criança cega necessita de outros recursos e estímulos devido à ausência do contato visual.

Ser filho de professora foi uma vantagem e um fator determinante para Silva (2016), pois era comum ouvir os irmãos serem alfabetizados pela mãe aponta que, “Com isso, eu comecei a ter domínio sobre o processo fonético, de juntar fonemas

para construir sílabas, e depois juntar sílabas atribuindo-lhes significado para formar palavras”. (SILVA, 2016, p. 78). Portanto, o autor aborda o seu processo de aquisição da leitura e escrita com características singulares.

Que, no meu caso, foi bastante peculiar por se tratar de algo que envolveu aspectos diferenciados, desde: o uso de um alfabeto reproduzido somente de forma sonora, depois, o significado de cada fonema que foi associado a um código distinto (Braille), até a adequação minuciosa a um contexto alfabetizador (Instituto José Álvares de Azevedo) e as interações que este contexto possibilitou. (SILVA, 2016, p. 82)

Ao adentrar no contexto da escola regular, Silva (2016) aponta para uma forma de invisibilização da sua presença em sala, quando os professores desconsideram sua presença.

No universo da sala de aula, eu tentava apreender um e outro detalhe descrito pela professora quando precisava enfatizar algo aos colegas videntes. Neste processo de transposição da informação visual para o mundo das palavras, o visual para mim mantinha-se apenas num plano conceitual. (SILVA, 2016, p. 85)

O momento no qual eu sentia mais dificuldade era quando tinha um trabalho de sala, o professor chegava com um maço de papéis na mão, distribuía para todos os alunos e na hora de me entregar ele chamava um dos colegas, ou muitas vezes eu já estava inserido em um grupo, e ele dizia apontando para mim: ele vai interpretar junto com vocês e depois o nome dele estará no trabalho para que obtenha a nota. (SILVA, 2016, p. 85)

Assim como descrito por Silva (2016), ao analisarmos os escritos de Cruz (2018), o mesmo também aponta para esta situação de invisibilização dos sujeitos, demonstrando que se torna um fato recorrente na inclusão dos alunos cegos. Conforme a narrativa dos colaboradores da pesquisa

[...] uma das situações bem emblemáticas foi um professor de artes que pediu que eu desenhasse um coelho, não acho que a gente nem deveria julgar se foi certo ou errado. (CRUZ 2018, p. 85, 86)

Outra situação difícil foi na aula, eu levantei a mão, os colegas disseram que o professor viu, mas ele ignorou a minha pergunta. Não sei se pelo fato de eu ser cego, não sei, mas isso fica uma questão muito subjetiva, porque é o olhar do outro, não sei se o olhar do outro estava tão complacente com esse profissional. Mas ele ignorava a minha presença enquanto pessoa cega, o professor foi bem indelicado nesse sentido. (CRUZ, 2018, p. 86)

Com relação aos apontamentos didáticos metodológicos e, com base nas narrativas dos sujeitos, Cruz (2018) aponta que todos os colaboradores sinalizaram para a existência da invisibilização pedagógica do estudante cego na escola regular. Portanto, concordamos com Cruz (2018) que com essas práticas o professor acaba

negando as especificidades da deficiência do sujeito e, conforme descrito nas narrativas apontadas, ignorando a presença desses estudantes na sala de aula.

Numa forma de tentar superar essa situação de invisibilização e exclusão, Silva (2016) utilizava o suporte de uma sala de recursos, onde uma professora especializada ditava o conteúdo para ser transcrito para o Braille. Entretanto ele sinaliza para “um rompimento entre a explicação da professora e o conteúdo que eu escrevia naquele momento” (SILVA, 2016, p. 85).

Observamos no relato a falta de articulação, o descompasso, entre a professora dita “especialista” e a professora regente da sala de aula. As dificuldades das aulas se reproduziram nas primeiras avaliações, pois a professora especialista ia até a sala, lia a prova e escrevia as respostas na própria sala de aula, fato que foi apontado como responsável por um grande transtorno, pois:

Talvez, se já tivéssemos naquela época o avanço legislativo que há hoje, eu não tivesse narrando os espinhos dessas memórias. Bastavam pequenas modificações nos componentes do chamado "desenho curricular", um ajuste simples nos objetivos pedagógicos do seu plano de aula, de modo que viesse atender as peculiaridades das minhas limitações sensoriais, tais como: Flexibilidade dos conteúdos; Flexibilidade do método de ensino; Flexibilidade da organização didática, visando melhor responder às características da minha deficiência. (SILVA, 2016, p. 85)

Deste modo, Silva, (2016) descreve que os avanços das políticas de inclusão são apontados como possibilidade de reorganização do ambiente escolar, bem como das organizações curriculares, visando contemplar as especificidades do estudante cego.

Para além dessas práticas excludentes, a falta de preparo dos professores também se evidencia como um fator determinante para a segregação do estudante cego, mesmo este estando dentro da sala de aula, conforme apontado nos estudos analisados. Nesse sentido, Silva (2016) descreve que com as orientações corretas e a sensibilidade do professor em compreender o estudante cego como sujeito nesse processo de aprendizagem e, portanto, capaz de apreender os conteúdos, as barreiras existentes na escola regular podem ser desconstruídas.

Recordo que sob a orientação dessa professora itinerante, o professor regente me fez compreender o processo de inspiração e expiração, reproduzindo os movimentos da inspiração e expiração com o encher e secar do balão. Depois, ela colocou minha mão na barriga dela, inspirou e expirou fazendo uma associação com o balão. (SILVA, 2016, p. 89)

Novamente, me marcou uma aula quando aprendi fração. A professora pegou uma faca e três laranjas e me disse: -- Jarbas! O que é $1/4$? Ela pegou uma laranja e partiu em 4 partes iguais, me mostrou a laranja partida, retirou uma das quatro partes e disse: -- $1/4$ é isso aqui! Ela pegou outra laranja, partiu ao meio, colocou em minha mão e segurando uma das partes disse: -- Jarbas! $1/2$ é isso aqui! Aqui tu tens em mãos $1/2$. Novamente, ela pegou a última laranja, dividiu em cinco partes iguais, colocou em minha mão e disse: -- Jarbas! Me dá $1/5$ dessa laranja! A professora me fez "ver" as operações matemáticas, e eu as vi. Então, eu me apropriei do conhecimento, e hoje domino com segurança. (SILVA, 2016, p. 90)

Por fim, acerca destes aspectos didáticos metodológico, Silva (2016) menciona a falta de recursos didáticos adaptados como uma das maiores dificuldades no seu percurso educacional.

2.2 APOIO DOS COLEGAS E DA FAMÍLIA

As relações interpessoais são constituintes da pessoa humana como ser sociocultural. Portanto, pensar a inclusão educacional nos remete também a necessidade de proporcionar a interação entre sujeitos distintos, imersos em uma sociedade excludente e segregadora que não sabe lidar com as diferenças. Assim, tem-se nas relações com o outro importantes mecanismos de superação das barreiras atitudinais, pois a base para o preconceito, para ideias capacitistas, é, justamente, a falta de conhecimento.

Nessa perspectiva, Silva (2016) aponta que uma das formas de superação do preconceito vivido em sala de aula foi a ruptura do isolamento com a busca de interação com os demais colegas.

Com simplicidade, determinação e inteligência, fui me deixando ser conhecido, tendo em vista, que tais atitudes de preconceito, surgem em função do desconhecimento da realidade de vida de uma pessoa cega. Quando essas pessoas tiveram a oportunidade de conhecer minhas capacidades e motivações para aprender, meus fracassos e meus acertos houve um processo de desconstrução do paradigma criado pela ausência desse conhecimento. Logo, o estabelecimento do diálogo entre os demais alunos da sala de aula e eu. Pois, a partir da concretização dos laços de parceria e amizade, tornou-se mais fácil a troca de experiências entre nós. (SILVA, 2016, p. 87)

Na busca de acessar os conteúdos veiculados em sala, que por vezes eram descritos no quadro de giz sem levar em consideração sua presença, Silva (2016) relata que buscava nos colegas o apoio que precisava e descreve que,

(...) minha salvação era chegar à sala de aula, procurar um lugar para sentar bem antes da aula começar. Eu interagia com os colegas que estavam sentados próximo de mim. Perguntava o nome, falava um pouco de mim, da minha vontade de estar ali na sala e aprender. Mediante isso, eu conquistei amizades e respeito (SILVA, 2016, p. 88)

Da mesma forma, Cruz (2018) relata, com base nas narrativas dos colaboradores de sua pesquisa, a importância do apoio do outro no processo de inclusão educacional do estudante cego, o que ele denomina de tutor de resiliência. Segundo o autor, esses tutores podem ser pessoas distintas, colegas de turma, amigos, familiares ou professores.

Uma pessoa que me ajudou muito, já faz dois anos que eu terminei, mas eu e essa pessoa somos muito ligadas até hoje, a amizade continua, é (amiga 1). Era uma irmã, porque ela me ajudava muito, nos trabalhos era sempre junto com ela, ela me ajudava. Vitória tenha calma que eu vou pesquisar, eu vou trazer para você. Ela pesquisava e no outro dia chegava: -Vitória está aqui, trouxe para você. E quando não dava no intervalo para ler ou eu copiar em Braille, ela ia para a minha casa e ficava lendo e eu copiando em Braille (VITÓRIA, ENA, 2017 *apud* CRUZ, 2018, p.107).

Portanto, Cruz (2018) aponta a importância dessa relação com a colega para o processo de inclusão da estudante cega, uma vez que através dessa interação se estabelecia uma relação de troca de conhecimentos, além da possibilidade de a aluna em questão acessar os conteúdos, a partir das adaptações e intervenções realizadas. Assim, Cruz (2018) afirma que, de acordo com as narrativas dos quatro sujeitos da pesquisa, os principais colaboradores no processo de inclusão escolar na Educação Básica dos estudantes cegos são seus amigos/colegas, fazendo também uma ressalva com relação a importância da participação dos familiares e professores nesse processo.

2.3 RELAÇÃO COM OS PROFESSORES

Sobre a relação com os professores, podemos observar uma dicotomia em ambos os resultados da pesquisa, uma vez que o professor toma um papel primordial no processo de aprendizagem, de modo que as suas ações podem potencializar tanto a inclusão destes estudantes, quanto a sua exclusão.

Silva (2016, p. 84) discorre sobre sua entrada na sala de aula e aponta que, durante o seu processo formativo, surgiram algumas questões intervenientes nessa relação com o professor (a), tais como:

A falta de qualificação dos professores das instituições de ensino;
A falta de experiência dos professores especializados que pouco ou praticamente nada conhecem da especificidade de adaptações pedagógicas que cada deficiência requer.
A omissão do professor regente. Quer por desconhecimento, quer por "preconceito velado".
A organização do espaço escolar; as pessoas... (SILVA, 2016, p. 84).

Esses aspectos citados pelo autor culminam numa não aceitação, por parte do professor, que acaba negando a presença em sala do estudante com deficiência visual, o que resulta num processo de invisibilização.

O processo de concepção do novo é demorado. Aquele ambiente era o novo para mim, e eu era o novo para aquela professora. Um aluno, sem domínio da escrita como já confessei, ainda desafiava mais sua experiência e seu conhecimento. Ela não sabia o Braille. (SILVA, 2016, p. 85).

Entretanto, fazendo um contraponto a essa perspectiva de não aceitação, vamos lembrar o trecho descrito anteriormente onde, segundo Silva (2016), uma professora itinerante auxiliava em seu processo formativo, bem como, proporcionou informações para que professores da sala regular pudessem inclui-lo em suas aulas.

Cruz (2018) também relata essa dicotomia em relação as interações com o professor e traz um exemplo de uma professora que é eleita por um aluno como um tutor de resiliência.

Além de ajudá-lo quando solicitado, ele revela que a professora comumente o estimulava a estudar, resultando em um sentimento de gratidão do participante. Assim, notamos que essa professora, agindo como uma tutora de resiliência, foi capaz de contribuir não somente para a formação intelectual do aluno, mas também, contribuiu substancialmente na sua formação humana, valorizando-o e acreditando em suas potencialidades. (CRUZ, 2018, p. 111)

Portanto, é possível observar que o autor descreve a importância da interação dos alunos cegos com o professor nesse processo de inclusão escolar, ressaltando que a postura do professor perante a deficiência e a pessoa que a possui é um fator determinante nesse processo de inclusão.

2.4 ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA

Conforme já descrito neste texto, o percurso de inserção dos estudantes cegos na escola é marcado por muitas nuances, ora de aceitação, ora de negação,

ora de inclusão, ora de exclusão. Com isso fica evidente que apesar de todos avanços nas políticas inclusivas, as instituições da rede regular de ensino ainda não estão atuando junto à diversidade de forma a potencializar a inclusão.

Portanto, para que estes alunos em situação de deficiência possam participar com autonomia das práticas curriculares, de modo a concluir seu percurso de escolarização, faz-se necessário que estes desenvolvam algumas estratégias que Cruz (2018) descreve como estratégias de enfrentamento. Silva (2016) por sua vez trata como estratégias de permanência, sendo essa a terminologia que também iremos utilizar neste estudo.

Destacamos que, neste trabalho, entendemos como estratégias de permanência as ações desenvolvidas pelos estudantes com deficiência com vistas a manter-se na vida escolar ou acadêmica. Embora tais estratégias não sejam, muitas vezes projetadas intencionalmente, elas emergem como mecanismos de resistência, autonomia e empoderamento para superação de condições adversas.

Silva (2016) aponta que durante a sua trajetória escolar a concepção vigente acerca da escolarização de pessoas com deficiência era a da integração, e desta forma os estudantes que não conseguissem adaptar-se às escolas da rede regular, eram direcionados para salas especiais. Portanto,

Era indispensável desconstruir preconceitos ou segregações ante o corpo discente ou docente da escola. Esse processo foi se construindo pouco a pouco, professor por professor, aluno por aluno, dia após dia. Na medida em que as oportunidades apareciam, eu estava pronto. (SILVA, 2016, p. 87)

Observamos que uma das principais estratégias de permanência utilizadas pelo autor e sujeito da pesquisa foram os diálogos com os colegas e com os professores, buscando romper com o preconceito e a separação. Conforme o autor descreve, quando seus pares passaram a lhe conhecer, identificando sua potencialidade para além da deficiência, e descobrindo o seu interesse e empenho em estar ali, foram construídas relações de interação e ajuda mútua.

Silva (2016) descreve que para além dos diálogos e ainda que de forma não planejada, a partir de suas vivências e dificuldades, ele foi evoluindo e foi se familiarizando com os espaços, com as pessoas, com as vozes, os sons, risos, cheiros entonações, com isso pode reconhecer, através dos sentidos, os espaços, e esse conhecimento se constituiu como mais uma estratégia de permanência.

Além do auxílio das professoras itinerantes durante toda a formação na educação básica, também eram utilizados alguns recursos de tecnologia assistiva, como: reglete, máquina Braille Perkins, gravador. Para suprir a lacuna existente entre os conceitos que eram descritos no quadro ou verbalizados, ele frequentava a sala de recursos que se localizava nas dependências da mesma escola, com vistas a passar para o braille os conteúdos das aulas do dia anterior, nesses momentos a professora itinerante ditava o conteúdo.

Já Cruz (2018) descreve que, apesar dos seus colaboradores (Vitória, Pedro, Lucas e Marcos), se apropriarem de algumas estratégias de enfrentamento em comum, suas adversidades e a forma com que as enfrentaram aconteceram de uma forma muito particular. Isso significa que o contexto no qual o sujeito se insere e sua relação com os pares serão fatores determinantes para a sua afiliação à vida escolar.

Com base nas narrativas dos sujeitos, Cruz (2018, p.104) descreve cinco estratégias de permanência que foram recorrentes nas narrativas, a saber: “diálogo, persistência, afastamento para o fortalecimento, identificação de tutores de resiliência e formação de grupos com pessoas por afinidade”. Ele ressalta que há uma presença mais forte no uso do diálogo e da persistência no processo de enfrentamento, no entanto, isso não diminui a importância das outras estratégias.

A estratégia do diálogo descrito por Cruz, comunga com as ideias de Silva (2016), por ser utilizada visando a superação de preconceitos, bem como, o conhecimento da deficiência. Por sua vez, a estratégia da persistência firma-se no ato de enfrentar as adversidades, utilizando a experiência para superá-las e continuar avançando. O uso do afastamento como estratégia pode ser descrito como uma parada estratégica, uma mudança de *lócus*. Entretanto, vale destacar que os sujeitos que utilizaram esta estratégia passaram um período ausente da escola. A identificação de tutores de resiliência que Cruz (2018) descreve como estratégia, nós assumiremos neste trabalho como interações sociais, com os pares ou professores, sendo esses sujeitos que atuam de forma positiva, prestando um auxílio ou suporte aos estudantes cegos no processo de inclusão escolar.

Por fim, a formação de grupos com pessoas por afinidade será denominada neste estudo como um processo de interação coletiva, que visa a troca de saberes e de experiências, onde ambos são beneficiados, favorecendo a permanência dos estudantes em situação de inclusão escolar.

Portanto, baseados nos textos ora analisados, compreendemos que essas estratégias de permanência são utilizadas de forma corriqueira por estudantes com deficiência na busca da superação de adversidades surgidas na escola e que, para alcançar a permanência, em alguns momentos, os mesmos podem lançar mão de várias estratégias concomitantemente.

É importante ressaltar que, segundo Cruz (2018), a identificação destas cinco estratégias não significa afirmar que as mesmas serão úteis para todos os estudantes cegos. No entanto, a sua intenção foi descrever como estas foram úteis para os colaboradores da pesquisa e como podem ser utilizadas por outras pessoas em contextos que se assemelhem aos descritos na pesquisa.

3 INCLUSÃO ÀS AVESSAS E RESILIÊNCIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Pretendemos aqui discutir acerca dos principais aspectos intervenientes no processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual na escola regular. Para iniciarmos essa discussão é oportuno trazer à tona algumas considerações sobre essas pessoas, bem como esse tipo de deficiência, pois a falta de conhecimento acerca desses sujeitos tem suscitado e assegurado a manutenção do preconceito, de ideias capacitistas, e de barreiras à inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual.

Assim como a sociedade muda e se transforma, a concepção e o entendimento das pessoas acerca de diversos aspectos científicos e sociais sofrem modificações. Muitos evoluem com relação a sua compreensão e práticas, acompanhando os avanços sociais e científicos. Outros, para avançar, é necessário o empenho e, na maioria das vezes, muita luta de uma parcela da sociedade que, quase sempre, se encontra em desvantagem, marginalizada e/ou excluída. Nesse sentido, podemos citar aqui, dentre tantas outras, a luta do movimento negro, das mulheres e das pessoas com deficiência.

Com o desenvolvimento dos estudos, a forma da sociedade lidar com a deficiência foi se modificando ao longo do tempo, vencendo práticas estritamente caritativas, onde essas pessoas eram consideradas dignas de pena e da caridade alheia, passando para práticas clínicas onde o único foco era a busca da cura da lesão, desconsiderando os aspectos sociais. Na contemporaneidade, a luta é por práticas sociais que promovam a autonomia desses sujeitos, considerando que a condição de deficiência é potencializada pelo contexto (DINIZ, 2007).

Nessa perspectiva, o entendimento acerca de tipos específicos de deficiência também sofreu mudanças, de acordo com o avanço da compreensão sobre as lesões e sobre as condições sociais necessárias para o enfrentamento das dificuldades impostas por elas.

A deficiência visual foi caracterizada, em 1980, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), baseando-se apenas na medida da acuidade visual⁴ e do campo

⁴ A acuidade visual é a distância de um ponto ao outro em uma linha reta por meio da qual um objeto é visto. Pode ser obtida através da utilização de escalas a partir de um padrão de normalidade da visão.

visual⁵ periférico dos sujeitos, e a avaliação desses parâmetros difundiu-se nos países ocidentais como o conceito legal para a cegueira e para a baixa visão. Não eram considerados, portanto, aspectos funcionais relativos aos resquícios de visão dessas pessoas. Visando superar as limitações desses diagnósticos, ainda na década de 80, a OMS recomendou a extinção dessa classificação (SANTOS; GALVÃO; ARAÚJO, 2009).

Com o objetivo de superar essa classificação estritamente clínica e baseada em mensurações feitas com as pessoas estáticas, em consultórios oftalmológicos, em 1992 houve em Bangkok um congresso onde a OMS e o Conselho Internacional para Educação de Pessoas com Deficiência Visual (ICEVI) discutiram, dentre outros fatores, a importância da realização de uma avaliação funcional da visão, juntamente com a avaliação clínica. Considerando que o desempenho visual é um processo dinâmico operacional, as avaliações passaram a ser orientadas principalmente pela funcionalidade da visão que a pessoa possui para desenvolver ações como: andar, escrever, subir escadas, alimentar-se, brincar, etc. (SANTOS; GALVÃO; ARAÚJO, 2009).

É importante ressaltar que, apesar das pessoas com deficiência visual apresentarem em comum o comprometimento da visão, esta deficiência apresenta muitas particularidades que estão relacionadas com as alterações nas estruturas anatômicas e isso ocasiona variações nas funções visuais, as quais se apresentam de forma distinta em cada indivíduo. Portanto, visando diminuir os prejuízos decorrentes das classificações errôneas acerca da visão funcional dos indivíduos, foram criadas algumas classificações que variam conforme o tipo de limitação e os fins a que se destinam (CRÓS et al., 2006).

É importante registrar, no entanto, que a classificação legal⁶ está diretamente relacionada aos direitos previstos em leis, a exemplo da isenção de impostos na compra de carro zero quilômetro, da “obtenção dos recursos junto à previdência social” (CRÓS, et al., 2006, p. 03), dentre outros.

⁵ O campo visual é a amplitude e a abrangência do ângulo da visão em que os objetos são focalizados.

⁶ Seguindo este pressuposto, no Brasil foi sancionada a lei 14.126 de março de 2021, que classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual, para todos os efeitos legais. Nesse mesmo entendimento também foi publicado o decreto nº 10.654/2021, que “dispõe sobre a avaliação biopsicossocial da visão monocular para fins de reconhecimento da condição de pessoa com deficiência” (BRASIL, 2021, 01).

A classificação legal, por sua vez, está diretamente relacionada com a classificação médica, uma vez que são considerados principalmente os relatórios clínicos como principal fonte de comprovação da condição visual, bem como do nível da lesão. A classificação médica está embasada na acuidade visual (distância que a pessoa é capaz de identificar um objeto) e no campo visual (amplitude de área que a visão da pessoa alcança) e segue a Classificação Internacional das Doenças versão 10 (CID-10), utilizando a Escala de Snellen⁷, como principal instrumento de aferição da capacidade visual dos sujeitos, e considera, Baixa visão: Da perda visual leve a grave, com visão corrigida do melhor olho $<0,3$ ou 20/70 e $\geq 0,05$ ou 20/400 e o campo visual é menor que 20 graus, essa pessoa utiliza a visão ou é teoricamente capaz de usá-la para organizar ou realizar alguma atividade (OTTAIANO et al., 2019). Já a cegueira é caracterizada como:

Visão corrigida do melhor olho de 20/400 ou menor, ou: Diâmetro mais largo do campo visual com medida inferior a 20 graus de arco, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/400 (este campo visual restrito é chamado de “visão em túnel”) (OTTAIANO et al., 2019, p. 10).

A visão monocular é classificada pela OMS quando a pessoa apresenta visão normal em um dos olhos e no outro apresenta visão inferior ou igual a 20% com a melhor correção visual. Esta condição interfere na percepção espacial dos objetos e na visão de profundidade, portanto as pessoas que não tem dificuldades para reconhecer a forma das coisas, nem cores ou tamanhos, porém, tem problemas para avaliar a profundidade e a distância dos objetos (OTTAIANO et al., 2019).

Conforme descrito acima, com base nesses parâmetros apontados, é possível classificar a deficiência visual dos indivíduos e com isso estabelecer possíveis tratamentos, prescrever orientações e os equipamentos ópticos adequados, além disso garantir o atendimento legal, adequado a cada indivíduo, pois,

Entre as pessoas com “cegueira legal” estão aquelas, por exemplo, que só percebem vultos, aquelas que só conseguem contar dedos a curta distância

⁷ Tabela de Snellen, também conhecida como optótipo de Snellen ou escala optométrica de Snellen, é um diagrama utilizado para avaliar a acuidade visual de uma pessoa, seu nome é uma homenagem ao oftalmologista holandês Herman Snellen, que a criou em 1862. Há duas versões principais, a tradicional com letras distintas, e a usada para pessoas analfabetas que é composta unicamente pela letra “E”, com variações de tamanho e rotação, nesse caso se pede a pessoa que indique para que lado a letra está.

e aquelas que só mantêm percepção luminosa. Estes últimos estão mais próximos da cegueira total ou amaurose, que pressupõe perda completa de visão, sem que haja sequer a percepção luminosa. (OTTAIANO et al., 2019, p. 10).

É observável que, apesar de não considerar os aspectos funcionais dos indivíduos, a classificação médica assume papel fundamental na garantia do acesso aos direitos constitucionais assegurados às pessoas com deficiência visual.

Existem também outras formas de classificação, como a “classificação esportiva” e a “classificação educacional”. A primeira é regulada pela Federação Internacional dos Desportos para Cegos (IBSA), é utilizada para regulamentar as competições, e está ordenada nos níveis a seguir:

B1: Ausência total da percepção da luz em ambos os olhos, ou alguma percepção da luz, mas com incapacidade para reconhecer a forma de uma mão em qualquer distância ou sentido.

B2: Da habilidade de reconhecer a forma de uma mão até uma acuidade visual de 2/60 metros e/ou um campo visual inferior a 5º de amplitude.

B3: Desde uma acuidade visual superior a 2/60 metros até 6/60 metros e/ou um campo visual de mais de 5º e menos de 20º de amplitude. (CRÓS et al., 2006, p. 04).

Vale ressaltar que esta classificação aqui apresentada, é utilizada sempre a partir da mensuração do melhor olho e verificando a melhor correção possível, e desta maneira busca minimizar as desigualdades entre os competidores, incluindo-os nos níveis mais adequados à sua lesão. Ademais, permite estabelecer planejamentos de atividades baseadas nos perfis dos indivíduos o que vai gerar um melhor rendimento e, certamente, melhores resultados nas competições.

Já a classificação educacional é baseada principalmente na funcionalidade dos sujeitos, ou seja, embora sejam considerados os aspectos clínicos, há uma ênfase nos efeitos da lesão sobre a capacidade do indivíduo de realizar determinadas tarefas. De acordo com a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) (2006) do ponto de vista educacional.

Pessoas com baixa visão – aquelas que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho”. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos.

Cegas – pessoas que apresentam “desde a ausência total de visão, até a perda da projeção de luz”. O processo de aprendizagem se fará através dos

sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita. (BRASIL, 2006, p. 16).

Essa classificação baseia-se numa avaliação clínico/funcional, realizada por uma equipe multidisciplinar composta por profissionais da saúde, pedagogo e/ou psicopedagogo, especialistas no atendimento de alunos com deficiência visual, e considera a qualidade da interação desses sujeitos com o meio, a partir da análise de fatores relacionados com: o desenvolvimento visual do aluno; a funcionalidade do resíduo visual para o desenvolvimento de tarefas educacionais diárias e para a sua orientação no espaço; e a necessidade de adaptações à luz, contrastes, recursos ópticos e não ópticos, bem como recursos de Tecnologia Assistiva (TA). (BRUNO *et al*, 1997).

Esta classificação está pautada no entendimento de que é necessário que a pessoa aprenda a utilizar os seus sentidos remanescentes (audição, tato, olfato, paladar) e o próprio corpo, e/ou consiga associá-los ao resíduo visual, caso haja, para que ela possa aprender a conviver em sociedade com autonomia e segurança, bem como apreender os conceitos escolares. Ademais, esta classificação está ordenada nas particularidades dos sujeitos, e das suas distintas formas de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, considerando as peculiaridades das suas vivências com a lesão (FIGUEREDO, 2020).

Salientamos ainda que a deficiência visual pode ser congênita ou adquirida e esses aspectos também resultam em indivíduos diferentes. Mesmo que a perda da visão ocorra ainda na primeira infância, a pessoa necessita lidar com o momento da perda, até reconhecer-se enquanto pessoa com deficiência. Se for congênita, o indivíduo aprendeu a viver a deficiência desde o seu nascimento, logo, a percepção e o entendimento acerca de alguns aspectos se dão de formas distintas. Se for adquirida, uma vez que a visão não se restringe aos olhos, os registros visuais de quem já enxergou ficam armazenados no cérebro, podendo ser acessados a partir de outros estímulos que não sejam visuais.

Diante do exposto, fica notório a importância desta classificação, bem como dessa avaliação clínico-funcional o mais precoce possível, pois, as crianças cegas ou com baixa visão severa possuem um sistema de leitura e escrita totalmente diferenciado e dependente de outra pessoa. Esta limitação ainda é mais acentuada para os usuários do braille, devido à necessidade de um profissional especializado, para que ela possa aprender e se tornar fluente e, de fato, interagir com o texto.

Entendemos a importância do conhecimento bem como das ponderações acerca das particularidades da deficiência visual, e com isso enfatizamos a relevância das classificações anteriormente apontadas, visto que elas não se anulam e se complementam, em muitos casos, assegurando desde os direitos constitucionais coletivos, ao direito individual de acesso a recursos didáticos, adaptações e equipamentos que atendam as particularidades de cada indivíduo.

Reforçamos que as discussões aqui assumidas estão pautadas em uma concepção biopsicossocial da deficiência que entende não apenas os aspectos clínicos e ou funcionais dos indivíduos, mas que analisa e denuncia, principalmente, as condições sociais impostas a eles e, desta forma, entende que a cegueira é mais uma das distintas formas de ser e estar no mundo.

3.1 BARREIRAS ATITUDINAIS E O MEDO DA REJEIÇÃO

Conforme discutido anteriormente neste texto, a compreensão acerca da deficiência, bem como, da inclusão social das pessoas nessa condição, é socialmente construída desde os primórdios das civilizações até a contemporaneidade. Portanto, são conceitos em construção, sendo influenciados por contextos culturais excludentes e segregadoras.

Por isso, ainda hoje, mesmo após mais de três décadas da promulgação da chamada Constituição cidadã, necessitamos lutar contra ameaças de retrocessos nas políticas de inclusão escolar de pessoas com deficiência, exemplo do Decreto 10.502/ 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Tal política, constitui-se um instrumento de segregação que incita, atitudes e práticas discriminatórias ao estabelecer o retrocesso, a volta do ensino separado entre pessoas com deficiência e os demais sujeitos, pois esta política visa apartar os alunos com deficiência das sala de aula comuns.

Desta maneira, esta política passou a sofrer inúmeras críticas, e a sociedade civil organizada, juntamente com associações, grupos de pesquisa vinculados a instituições de ensino superior, e outras instituições como: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Ministério Público do estado da Bahia, dentre outras, realizaram diversas manifestações contra o decreto.

Diante da grande repercussão negativa e expressa nas críticas e manifestações contrárias ao decreto 10.502/2020, o Ministério da Educação (MEC) resolveu convocar consulta pública on-line, o que demonstrou a fragilidade da proposta, os retrocessos que tal política impunha, a exclusão social que ela acarretaria e a ausência de debates com os principais envolvidos e interessados na educação inclusiva que são as pessoas com deficiência. Portanto, tal política foi suspensa, por liminar votada pelo Supremo Tribunal Federal, pois deixa de enfatizar a absoluta prioridade da matrícula de estudantes com deficiência no sistema educacional comum, além de violar diversos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência.

Quando falamos em inclusão, isso nos remete a proporcionar acesso sejam a espaços, bens e ou serviços para as pessoas que estão segregadas (separadas) deles. Se considerarmos a inclusão escolar, não basta apenas matricular os estudantes com deficiência, sem que sejam garantidas as condições de participação plena nos diferentes espaços e nas atividades desenvolvidas pela escola. Caso tais condições não sejam asseguradas, corre-se o risco de colocar à margem os supostamente incluídos.

3.1.1 Preconceito X (in)exclusão: entre a falsa inclusão, a hostilidade e a negação.

Embora a segregação e a marginalização se apresentem de forma distintas, ambas são contrárias à inclusão escolar e são determinadas e também podem ser determinantes para a discriminação e o “preconceito”. Sobre isto Crochík (2012), aponta que:

Em síntese, na sala de aula regular, a marginalização implica aceitar o aluno considerado em situação de inclusão no grupo, mas dar pouco ou nenhum valor à sua contribuição nos trabalhos em grupo e nas relações sociais entre os alunos e entre si e com os professores; e a segregação implica não interagir com esse aluno ou agir de forma substancialmente distinta daquela direcionada aos outros alunos. (CROCHÍK, 2012, p. 50).

Ante o exposto, a segregação relaciona-se com a separação, mesmo que não declarada, do estudante com deficiência dos demais. Deste modo ele não fazer parte daquele grupo. Já a marginalização implica na participação de forma parcial, onde esse sujeito não é observado no desenvolvimento das atividades, como os demais.

Dessa maneira, quando a inclusão escolar não é plena pode se constituir em uma “inclusão marginal” (CROCHÍK, 2011), onde não são garantidas as condições necessárias de participação e desenvolvimento com autonomia e segurança. Isso por sua vez vai resultar em processos de discriminação e descrença do reconhecimento da pessoa com deficiência como membro integrante do espaço escolar, culminando no preconceito e, por consequência, em barreiras à inclusão.

Autores como, Crochík (2011, 2012); Silva (2012) e Ribeiro (2016) apontam que o preconceito é descrito como atitudes negativas ou depreciativas, oriundas de ideias pré-constituídas de forma genérica acerca de algo, de pessoas ou de determinados grupos, cuja manifestação se dá, frequentemente, por meio de condutas discriminatórias direcionadas ao alvo. Tais condutas são produzidas no âmbito social e pela sociedade, sendo desenvolvidas antes mesmo do contato entre o preconceituoso e a vítima.

O preconceito está relacionado a uma ideia pré-concebida relacionada a outrem, isto é, um conceito formado a *priori*, anterior ao contato e à experiência com o alvo de atenção, manifestado geralmente por meio de condutas discriminatórias ante pessoas, lugares, situações. (RIBEIRO, 2016, p. 56).

Destarte, observa-se que o preconceito é fundamentado em credences, e generalizações acerca de grupos que são formados por pessoas consideradas como minorias por apresentarem algumas características que são observadas pela sociedade como negativas ou desviantes. Diante disto, a sociedade classifica as pessoas a partir de atributos que são tidos como “normais e ou naturais” e tudo ou todos que não se encaixam nessa pré-concepção de normalidade é visto como indesejável. O preconceito e discriminação social direcionadas às pessoas com deficiência é chamado de capacitismo.

Destacamos aqui que conforme apontam, Crochík (2012); Dias (2014), Ribeiro (2016), o preconceito tem a ver com o preconceituoso e não com a vítima, e este está diretamente relacionado com a sua constituição identitária, psicológica e social.

O preconceito não tem relação direta e imediata com a vítima, mas com quem não consegue deter o ódio a si mesmo e à sua condição social e psíquica, dirigindo-o para outros grupos e pessoas; esse ódio é marca do preconceituoso, mesmo que apareça em suas formas aparentemente mais inofensivas: o desprezo e a indiferença (CROCHÍK, 2011, p. 01).

Decerto que o preconceituoso necessita justificar seus ataques por isso naturaliza as características sociais tidas como negativas, atribuídas a um grupo historicamente, desconsiderando a realidade, reproduzindo e difundindo estereótipos em nome dos seus ideais, e da sua autopreservação conforme aponta Dias (2014).

O indivíduo preconceituoso afasta o diferente por medo do desconhecido ou por medo de identificar-se, pois a diferença pode ameaçar seu equilíbrio psíquico. Diante do novo, as pessoas têm a disposição de generalizar, utilizando estereótipos que constituem uma simplificação do pensamento por juízos de valores incorporados conforme a posição social. (DIAS, 2014, p. 31).

Ante o exposto, uma vez que o preconceito se remete ao agressor e não a vítima, e que o mesmo é constituído antes mesmo da vivência entre ambos, suas razões devem ser investigadas a partir da composição identitária desse indivíduo, considerando que todos os indivíduos são constituídos na sociedade (CROCHÍK, 2012). Portanto, não cabe relacionar o preconceito à apenas apreensões ou conceitos pré-concebidos, nem tampouco como desinformação, uma vez que estão também envolvidos aspectos sentimentais, relativos à identificação dos sujeitos e a posição social de ambos, em acordo com Silva (2012):

A atitude preconceituosa é, pois, fomentada no contexto histórico e cultural de percepção da diversidade humana no qual se sustenta frequentemente a ideia dicotômica da inferioridade e da superioridade, do eficiente e do deficiente, do dominado e do dominante (SILVA, 2012, p. 119).

Em face disto as instituições sociais, dentre as quais a escola, acabam por nutrir o preconceito, uma vez que a própria sociedade gera pessoas preconceituosas. A superação deste problema, requer modificações na estrutura social, de modo que ela passe a proporcionar igualdade de oportunidades para todas as pessoas, fomentando a justiça social e assegurando os direitos das minorias.

Isso já mostra que não basta derrubar os muros que segregam para eliminar o preconceito; são necessárias também condições favoráveis para isso. Se ao preconceituoso, no entanto, falta a possibilidade da experiência, o mero contato com o outro, mesmo em condições favoráveis, pode não ser suficiente. (CROCHIK, 2011, p. 8)

Em relação as pessoas com deficiência o preconceito é observado como uma negação social, uma forma de ressaltar suas diferenças, porém de forma negativa, pejorativa observando-as como falta, e como sinônimo de incapacidade,

impossibilidade e fracasso, por isso o termo capacitismo para designar esse fenômeno social. Tal sentimento é direcionado principalmente para aquelas pessoas cuja deficiência, sem o devido suporte, dificulta sua vivência em conformidade com as normas estabelecidas por uma sociedade capitalista, voltada para a produtividade (DIAS, 2014; RIBEIRO, 2016).

Portanto, fica evidente que o preconceito é um movimento contrário a inclusão social e, por consequência, a escolar. Nessa relação contraditória com a inclusão escolar, conforme Crochik (2011), ele pode se apresentar em três das suas formas, como: falsa aceitação, hostilidade e frieza. Diante dos movimentos de luta social das últimas décadas, que culminaram em políticas públicas de inclusão e leis que a asseguram e que estabelecem punições aos agressores, o preconceito passou a ser difundido de maneiras mais sutis, muitas vezes até incorporado e mascarado em discursos favoráveis à inclusão.

Nesta seara, essa falsa inclusão, que também pode ser entendida como uma inclusão idealizada ou de sujeitos idealizados (CROCHIK, 2011), propicia a hostilidade, seja ela de forma explícita ou sutil, dado que, o idealizado é diferente do real e, portanto, a idealização, sem experiência, impede que os indivíduos se identifiquem uns com os outros e com a própria diversidade. Neste sentido, a hostilidade pode ser um mecanismo de identificação que une os preconceituosos. Nesse caso, as crianças com deficiência são vistas como estranhas pelos seus colegas caso não possuam algum elemento de identificação reconhecido por eles, com isso “os alunos regulares podem não se relacionar com um aluno com deficiência [...], ou até hostilizá-lo, se esse não apresentar elementos para identificação” (CROCHIK, 2011, p. 35).

De modo contrário, os movimentos inclusivistas defendem a convivência e o reconhecimento das diferenças, onde os que são considerados minoria possam ter acesso a mecanismos que lhes proporcionem oportunidades de acesso aos bens e serviços como os demais. Entretanto, quando mal compreendido e mal executado, esse movimento pode favorecer a manutenção do preconceito, que se apresenta como uma falsa aceitação e é executado através de atitudes compensatórias, que são utilizadas pelo preconceituoso para ocultar a não aceitação do outro.

Para isso ele busca uma defesa exagerada do indivíduo indesejado, forçando sua inclusão em um grupo onde acredita, embora não manifeste, que o mesmo não deva participar (CROCHIK, 2011; 2012). Essa falsa aceitação, ainda que se

apresente como uma forma sutil do preconceito, constitui um grande obstáculo para a inclusão escolar, visto que “se os educadores, os alunos e os funcionários de uma escola forem obrigados a aceitar os alunos que pertencem a minorias às quais se volta esse tipo de educação, e nutrirem preconceito em relação a elas, dificilmente teremos um bom resultado” (CROCHIK, 2011, p. 34).

Na maioria das vezes o resultado se expressa na forma do abandono e ou marginalização deste aluno, que suscitará outras formas de preconceito, como a frieza ou a indiferença. Essa por sua vez, pode ser presenciada na forma da negação do outro mesmo ele estando presente, e se materializa na ausência de adaptações, sejam elas arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais, e/ou na forma de atitudes negativas à inclusão.

3.1.2 Barreiras atitudinais: do preconceito às atitudes que favorecem a exclusão

Conforme exposto acima, o preconceito figura como um dos principais fatores opostos à inclusão social das minorias e certamente, à inclusão escolar de pessoas com deficiência. Além da exclusão fomentada pelo preconceito, ele é gerador de inúmeras outras barreiras que se constituem como impedimentos à inclusão, e entre essas estão as barreiras atitudinais.

Tais barreiras podem ser definidas como atitudes, posturas e/ou comportamentos manifestados nas relações interpessoais e/ou grupais, onde, uma ou alguma dessas pessoas apresentam algum requisito que seja observado como desfavorável pela sociedade. Deste modo, a barreira atitudinal se apresenta, como um obstáculo, difundido de forma consciente ou não, podendo partir de uma pessoa ou de um grupo de pessoas e que reduz as possibilidades de inclusão social das pessoas com deficiência (RIBEIRO, 2016).

Autores como, Sasaki (2010); Dias (2014) e Ribeiro (2016) apontam a gravidade que as barreiras atitudinais exercem como impedimento para a inclusão das pessoas com deficiência, da mesma forma que sinalizam a importância da compreensão de tais barreiras para que estas possam ser superadas. Concordando com os autores supracitados, consideramos importante tal compreensão e para isso buscamos elucidar alguns aspectos referentes a “atitude”.

De acordo com o dicionário Houaiss a palavra atitude é definida como a “maneira de se comportar, agir ou reagir, motivada por uma disposição interna ou

por uma circunstância determinada” referindo-se ao comportamento, ou seja, a ação. Por outro lado, Dias (2014) aponta que a atitude pode ser definida como uma predisposição de uma pessoa a responder de forma favorável ou não, em relação a um objeto ou a outrem, e que esta é aprendida durante suas vivências.

O fato da autora definir a atitude como uma predisposição, se assenta na conjuntura da incerteza, ou seja, não há como assegurar que as ações aconteçam de acordo com as expectativas criadas, se tratando de uma tendência comportamental. Além do mais, cabe também ressaltar que os sujeitos podem exibir diversos comportamentos diante de uma mesma situação. Quer sejam favoráveis ou desfavoráveis, o comportamento, diante de um mesmo objeto ou pessoa, nem sempre será o mesmo, pois toda atitude é influenciada por um conjunto de fatores como sentimentos, desejos, medo, convicções, preconceitos, crenças e o conhecimento adquirido a partir de experiências vividas (DIAS, 2014).

Portanto, a atitude pressupõe um conjunto de interações e de avaliações destas, onde a ação, direcionada a um objeto ou pessoa, passa pela crença, subjetividade e avaliação dos seus possíveis atributos socialmente estabelecidos.

As atitudes são aprendidas porque são em decorrência de uma predisposição, favorável ou não, assumidas como resultado de situações vividas no passado. Dessa forma, as atitudes vão depender das consequências sofridas em experiências passadas com o determinado objeto, como recompensas monetárias, punições, aprovação ou desaprovação social (DIAS, 2014, p. 29).

Nesses termos, as atitudes desenvolvidas em relação a inclusão escolar estão relacionadas com aquilo que a pessoa pensa acerca da deficiência. Assim, o tratamento direcionado às pessoas com deficiência está diretamente ligado aos diversos contextos históricos das sociedades. Desse modo, as características e atribuições depreciativas que foram associadas a deficiência geraram ações de classificação e segregação dos indivíduos, sendo que tais ações influenciam as condutas sociais e educacionais direcionadas a essas pessoas até os dias atuais (RIBEIRO, 2016).

Desta maneira, é pertinente afirmarmos que as barreiras atitudinais são estruturais na sociedade e se manifestam quando as crenças capacitistas, direcionadas as pessoas com deficiência, impedem o estabelecimento do convívio social livre de barreiras. Tais crenças são asseguradas pelas concepções de desvio,

desequilíbrio e desvantagem, termos que a sociedade utiliza para qualificar certos indivíduos em detrimento de outros.

Nessa perspectiva, os considerados “normais” são aqueles que atendem aos padrões estabelecidos pela sociedade, assegurados pelos discursos, científicos, médicos, midiáticos. Já os que não se enquadram nestes padrões são considerados “anormais”, desviantes, por apresentarem algum atributo e/ou característica tidos como indesejáveis, sendo, por vezes, marginalizados ou segregados. Sobre isto, Dias (2014, p.31) aponta que: “As barreiras atitudinais estão materializadas por meio da discriminação, preconceito e estigmatização, ensejando um olhar depreciativo para a convivência equânime da diversidade humana”.

Outro aspecto importante para compreender as barreiras atitudinais está relacionado com a compreensão do estigma imputado ao outro. O estigmatizado constitui-se como o indivíduo que apresenta um atributo altamente depreciativo para a sociedade ou para um grupo social, ou seja, algo que não se aplica aos parâmetros de normalidade ora estabelecidos. Em concordância com Goffman,

As atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com um estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. (GOFFMAN, 2004, p. 08).

Ainda segundo Goffman (2004), a sociedade estabelece categorias para classificar as pessoas e da mesma forma cria os atributos que são considerados como comuns e desejáveis a cada grupo, gerando, desta forma, ambientes seletos para determinadas classes sociais e pessoas. Assim, quando um estudante com deficiência entra na escola regular, as expectativas dos professores, colegas e da gestão escolar acerca dos seus atributos refere-se à sua identidade social virtual, já aquilo que ele realmente apresenta, se trata da sua identidade social real. Quando esta identidade social real não corresponde ao esperado,

Deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real (GOFFMAN, 2004, p. 06)

Evidenciando que a estigmatização da pessoa com deficiência, está relacionada com a sua limitação, uma vez que lhes são atribuídas características negativas, sem ao menos considerar as suas potencialidades, isso pode se agravar no caso de condições específicas que requerem um suporte especializado. Como no caso dos estudantes cegos, que necessitam de recursos específicos, bem como, do atendimento de profissionais especializados para que possam permanecer na escola com autonomia e segurança.

Ante o exposto, consideramos que as barreiras atitudinais estão associadas à todas as demais barreiras, uma vez que as ações resultam das atitudes, ou seja, quer seja na falta de acessibilidade arquitetônica, pedagógica, comunicacional e ou no próprio preconceito, existe uma atitude excludente assegurando que as demais barreiras aconteçam.

3.2 BARREIRAS METODOLÓGICAS E RUPTURAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Embora a legislação brasileira tenha avançado muito com o regramento acerca da inclusão escolar, na prática, por vezes, observa-se ações discrepantes na escola, que classifica os estudantes e, por consequência, determina as ações pedagógicas que são direcionadas a eles. Muitas vezes isso gera o esvaziamento e ou infantilização do currículo direcionado aos alunos com deficiência, desconsiderando suas potencialidades e gerando barreiras que impedem o seu acesso ao conhecimento.

Acerca dessas barreiras, a Lei 13.146/2015, aponta que a interação das pessoas com deficiência com as barreiras que lhes são impostas pela sociedade pode impedir sua participação, de forma satisfatória, nos espaços sociais, dentre os quais as escolas, retirando dos estudantes com deficiência as condições que lhe proporcionariam participar dos espaços escolares com as mesmas oportunidades que os demais.

Autores como Sasaki (2009); Fávero e Costa (2014) apontam para as seis principais dimensões de acessibilidade que visam eliminar as barreiras que impedem a participação efetiva das pessoas com deficiência nos diversos ambientes e o acesso aos recursos. Pensando no aspecto educacional, temos as dimensões de acessibilidade: (i) metodológica (desconstrução de barreiras nos métodos e

técnicas de ensino), (ii) arquitetônica (eliminação das barreiras físicas), (iii) comunicacional (anulação das barreiras na comunicação entre pessoas), (iv) instrumental (banimento de barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), (v) programática (eliminação de barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e (vi) atitudinal (desconstrução de preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para com as pessoas que têm deficiência).

Vale salientar que as barreiras ora apresentadas estão presente em todos os espaços sociais, e na maioria das vezes são os principais fatores que impedem o acesso das pessoas com deficiência aos bens e serviços ofertados nesses espaços. Ademais, elas podem se apresentar de forma isolada ou até somadas entre si e ou com outros fatores que também favorecem a sua exclusão, como, a discriminação e o preconceito. Por isso, há que se construir para cada uma dessas barreiras condições de acessibilidade que proporcionem a inclusão.

As barreiras metodológicas que se apresentam na escola dizem respeito aos métodos e técnicas de ensino e se expressam: em currículos que não consideram as diferenças, na falta de recursos didáticos adaptados, em aulas que desconsideram a multiplicidade dos estudantes e que não proporcionam condições para a participação de todos os alunos, em estratégias de ensino que segregam os estudantes com deficiência dos demais e que desconsideram sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem, bem como, desconsideram as relações entre escola, família e a comunidade (SASSAKI, 2009).

A respeito das barreiras metodológicas, Dias (2021) aponta que “umas das maiores dificuldades dos docentes da educação básica, em relação à inclusão escolar dos estudantes com deficiência, é como planejar e realizar ações didático-pedagógicas que sejam inclusivas” (DIAS, 2021, p. 12). Já para Oliva (2016), a minimização das barreiras, recai sobre a mobilização de recursos, quer sejam físicos (na forma de equipamentos, estruturas e materiais), humanos (com a mobilização de todos os atores envolvidos na escola) e/ou políticos, buscando transformações na estrutura organizacional da escola e da comunidade, bem como no seu Projeto Político Pedagógico, como documento norteador de suas ações.

De acordo com Sasaki (2009, p. 13) no campo educacional a acessibilidade metodológica requer:

Ensino e aplicação dos 15 estilos de aprendizagem; aprendizado e aplicação da teoria das inteligências múltiplas; utilização de materiais didáticos adequados às necessidades especiais etc. Todos os integrantes da comunidade escolar devem ser informados e capacitados a respeito da Teoria das Inteligências Múltiplas a fim de que a sua aplicação se torne uma prática comum em toda a escola. Professores e alunos têm, no uso das inteligências múltiplas, fator *sine qua non* do sucesso do ensino e da aprendizagem.

Em todas as aulas e nas atividades extraclasse, os alunos estarão valendo-se da combinação única de suas oito inteligências para aprender, realizar trabalhos, interagir socialmente etc. Os técnicos, em especial os psicólogos, devem também trabalhar com as inteligências múltiplas para si mesmos e para os alunos e familiares. Os funcionários administrativos da escola se beneficiarão muito com o conhecimento da teoria das inteligências múltiplas e passarão a melhor compreender os comportamentos dos alunos, resultando em um melhor relacionamento interpessoal com os mesmos. Os familiares terão uma participação importante ao ajudar os professores e técnicos a identificarem os níveis de desenvolvimento das inteligências de seus filhos.

Conforme os autores supracitados, a superação das barreiras metodológicas demanda um conjunto de ações que ultrapassam as paredes da sala de aula, pois são necessárias mudanças em toda a estrutura funcional da escola, desde sua organização política, na forma do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que deve trazer em seu escopo a perspectiva da inclusão, bem como as diretrizes que norteiam todo o seu trabalho, no seu currículo que deve nascer inclusivo, ou seja, na sua concepção deve considerar as particularidades, de modo que seja acessível à todos os alunos, bem como na aquisição e adequação dos seus equipamentos e métodos de trabalho de modo que todas as atividades escolares sejam inclusivas.

A escola de todos e para todos, põe em xeque os mecanismos de classificação e entende as diferenças como resultado da pluralidade e, desta forma, oportuniza que os alunos construam o conhecimento de acordo com as suas potencialidades. Quando a escola sistematiza suas escolhas e decisões no PPP, de acordo com suas demandas, ela cria as condições necessárias para a elaboração do planejamento, desenvolvimento do trabalho e para a avaliação de todas as etapas e metas propostas durante o processo (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva, segundo o fascículo, A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - A Escola Comum Inclusiva (2010);

O professor, portanto, ao contribuir para a elaboração do PPP, bem como ao participar de sua execução no cotidiano da escola, tem a oportunidade de exercitar um ensino democrático, necessário para garantir acesso e permanência dos alunos nas escolas e para assegurar a inclusão, o ensino de qualidade e a consideração das diferenças dos alunos nas salas de aula (ROPOLI et al., 2010, p. 12).

Com a organização política e pedagógica da escola seguindo na perspectiva inclusiva é premente que o currículo escolar também seja organizado a partir dos mesmos princípios. Portanto, para que as barreiras metodológicas sejam superadas, torna-se imprescindível que sejam realizadas adaptações do currículo escolar.

Essa adaptação consiste na flexibilização e/ou adequação da proposta curricular e da prática pedagógica, colocando-a a serviço do direito de todos à aprendizagem. Nesse sentido, o professor poderá, em alguns momentos, modificar, suprimir ou acrescentar objetivos, conteúdos, metodologias e/ou recursos didáticos, objetivando envolver a todos na construção do conhecimento (PIMENTEL, 2018, p. 74).

No que tange a um currículo flexível, a prática pedagógica inclusiva, não se restringe em atividades adaptadas para alguns alunos, pelo contrário, requer um ensino diferenciado para todos os estudantes, onde eles tenham a possibilidade de aprender segundo sua capacidade, sem segregação, e/ou adaptações pontuais. Ressaltamos na perspectiva de Pimentel (2018), anteriormente citada, que é um mesmo currículo e não currículos diferenciados. Pois a ideia de diferenciações nos remete a exclusão dos incluídos, uma vez que reforça os discursos excludentes de que os estudantes com deficiência não conseguem acompanhar o conteúdo como os demais. Importante compreender, portanto, que a ideia de adaptação significa o ajuste necessário às características e modos de aprender de cada um dos estudantes, considerando seus estilos de aprendizagem, o que, certamente, beneficiará a todos e não somente aos estudantes com deficiência.

Nesse contexto reforçamos que “O ensino escolar é coletivo e deve ser o mesmo para todos, a partir de um único currículo. É o aluno que se adapta ao currículo, quando se admitem e se valorizam as diversas formas e os diferentes níveis de conhecimento de cada um” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 15-16).

Ademais, para além do currículo inclusivo, a compreensão do professor acerca da deficiência e o compromisso docente com o aprendizado de todos os alunos, torna-se um dos fatores decisivos no processo de inclusão, uma vez que.

O lugar na sala onde os alunos se sentam, o volume da voz do professor, o posicionamento do professor em sala para a leitura labial de alunos, a construção ou aquisição de materiais específicos também são exemplos de adequações de acesso ao currículo, que podem ou não demandar tempo e investimento financeiro, (OLIVA, 2016, p. 495).

As atividades propostas na sala regular, devem considerar a participação de todos, de modo que elas sejam diversificadas, mas aplicadas para o coletivo da turma e dessa maneira cada estudante assimilará os conteúdos de acordo com o seu grau de desenvolvimento intelectual. “A única possibilidade de diversificação individualizada, para ela, é o atendimento educacional especializado, contanto que ele tenha o caráter de complemento e não de substituto do ensino regular” (OLIVA, 2016, p. 494).

Desta forma, destacamos a importância da articulação e ação colaborativa entre os professores da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com vista a contextualizar e discutir as necessidades educacionais específicas de cada aluno, para que estas sejam atendidas no cotidiano escolar e com a colaboração de todos que participam do ensino regular e do AEE, incluindo esses alunos aos ambientes comuns de formação de todos.

3.3 APOIOS À INCLUSÃO DE ALUNOS(AS) COM DV

A LDBEN/1996, define a educação especial como modalidade educacional que, de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE-PI/2008),

[...] perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16)

Conforme já abordado, esse paradigma da inclusão escolar, assegurado por diversos dispositivos legais como a Carta Magna/1988, a LDBEN 9394/1996, a PNEE-PI/2008, a LBI/2015 além de outros documentos normativos, assegura o direito a escolarização de todos nas escolas e classes do ensino regular e, conseqüentemente, dos estudantes considerados nas políticas educacionais brasileiras como Público Alvo da Educação Especial (PAEE), que são, “os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15). Para que estes estudantes tenham garantido o acesso ao conhecimento sem barreiras, faz-se necessário o estabelecimento de uma rede de apoio, envolvendo setores intra e extra escola.

Dentre os serviços que compõem o apoio à inclusão, encontramos o AEE que é desenvolvido, principalmente, nas Salas de Recurso Multifuncional (SRM) que devem funcionar, preferencialmente, nas escolas regulares de origem do aluno.

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização (ROPOLI et al., 2010, p. 31).

Esse espaço, portanto, não deve ser um apêndice da escolarização, mas é parte da vida escolar do estudante PAEE que dele necessita. Desta forma, o AEE precisa ser incluído no PPP, no planejamento curricular, na formação continuada dos professores, na ação colaborativa entre docentes, nas ações da gestão escolar e de todos que participam da escola, pois é parte do contexto da instituição de ensino.

A organização de uma sala de aula é atravessada por decisões da escola que afetam os processos de ensino e de aprendizagem. Os horários e rotinas escolares não dependem apenas de uma única sala de aula; o uso dos espaços da escola para atividades a serem realizadas fora da classe precisa ser combinado e sistematizado para o bom aproveitamento de todos; as horas de estudo dos professores devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa; a organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua, (ROPOLI et al., 2010, p. 10).

O AEE deve ser estruturado para complementar, corroborar e auxiliar as atividades escolares da sala comum, e nunca como substituto à elas, conforme aponta a PNEE-PI/2008.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

Perante o exposto, é pertinente afirmar que o AEE, configura-se como um fator indissociável a inclusão escolar, e principalmente a superação das barreiras existentes na escola. Em conformidade com Galvão Filho; Miranda (2012, p. 248).

O paradigma da inclusão consolida o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como fator imprescindível para dar suporte ao aluno com deficiência que está na classe regular e promover condições adequadas para que ele possa ter acesso ao currículo.

As Salas de Recursos Multifuncionais devem disponibilizar materiais, recursos além de profissionais que possuam formação para atender alunos com diferentes tipos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012). Desta maneira, é neste espaço que os alunos devem ser apresentados a recursos de Tecnologia Assistiva (TA) e aprender a utilizá-los. Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas,

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 09).

Embora a TA seja utilizada na maioria das vezes na sala de recursos, a sua definição deixa explícita a amplitude do seu alcance, dentro e fora do ambiente escolar. Autores como, Galvão Filho; Miranda, (2012); Castro; Souza e Santos, (2012) apontam para a importância dos recursos de TA para fomentar a acessibilidade e participação, com autonomia e segurança, de todos os alunos que deles necessitam.

Em se tratando de alunos com DV, atualmente já existem incontáveis recursos que podem ser utilizados para fomentar a inclusão. Entretanto para que tais recursos cumpram seus objetivos, a sua seleção está condicionado a fatores como: a necessidade do aluno, considerando a sua deficiência; sua avaliação funcional; a escolha do aluno e a viabilidade do uso deste recurso.

Dentre os recursos que podem ser utilizados para as pessoas com baixa visão, temos: carteira adaptada com a mesa inclinada, caderno de pauta ampliada, lápis 4B ou 6B, lunetas, lupas, *software* de computador para a ampliação da tela, ampliação de textos, etc. Em relação às pessoas cegas podemos citar: máquinas de escrever em braille, impressora braille, *scanner*, computadores com programas de voz, tablets com recursos de acessibilidade, sistema operacional para leitura da tela, régua de escrita (reglete), punção, calculadoras com voz, gravadores, soroban (instrumento para cálculos), bengala, cão guia, smartphones com recursos de

acessibilidade. Além desses recursos de TA é necessário também disponibilizar recursos didáticos como: livros em braille, mapas em alto relevo, ilustração em alto relevo, maquetes, cola para marcar relevo, etc.

É importante ressaltar, que muitos recursos de TA, não demandem altos custos, embora uma parte daqueles oriundos dos avanços tecnológicos estejam ainda restritos à pessoas e famílias com alto poder aquisitivo (OLIVA, 2016). Entretanto, os recursos de TA figuram, assim como o AEE, como um suporte fundamental não só da inclusão escolar, mas também da inclusão social. Assim, concordamos com Oliva (2016), quando afirma que “os recursos não só possibilitam a aprendizagem e a participação, mas também o desenvolvimento emocional e social das crianças” (OLIVA, 2016, p. 494).

Ante o exposto, reafirmamos a importância do trabalho indissociável e colaborativo entre o professor do AEE e os professores das salas regulares, visando a potencializar o uso dos recursos de TA e didáticos apontados, pois “[...] quando o professor se depara com um estudante com deficiência em sua sala de aula ele precisa se comprometer com o seu processo de aprendizagem do mesmo modo que o faz com os demais discentes” (PIMENTEL, 2018, p. 71). Destarte, é oportuno salientar que os professores assumem função fundamental para o processo de inclusão escolar, podendo tanto intensificá-la, quanto dificultá-la.

Nessa perspectiva, as pesquisas de Silva (2016) e Cruz (2018), que discorrem sobre trajetórias de escolarização de pessoas com DV na educação básica, apresentam nos seus resultados essa dicotomia no que tange a relação dos estudantes cegos com seus professores.

Por outro lado, ambos os autores também sinalizam para a importância da interação do aluno cego com o professor com vistas a efetivação da inclusão escolar, pois quando o professor observa as potencialidades do aluno e o estimula nos estudos, gera o sentimento de valorização, pertencimento e segurança nos alunos. Desta forma, esse profissional contribui não só para formação intelectual do estudante, mas também para a sua formação social e emocional.

É, então, esse compromisso político com a aprendizagem do outro que deve mobilizar o professor a rever práticas excludentes, que corroboram com uma cultura escolar seletiva, que legitima as desigualdades sociais e a se comprometer com a aprendizagem de todos os seus alunos, mudando sua forma de mediação do ensino diante das dificuldades apresentadas pelo estudante (PIMENTEL, 2018, p. 72).

Quando o professor assume uma postura inclusiva, ele extrapola as práticas excludentes e as culturas seletivas dentro da escola e, conseqüentemente, rompe barreiras da desigualdade no contexto da turma e torna a sala de aula um ambiente propício para a colaboração entre os estudantes. A respeito disto, Oliva, (2016) aponta que:

Além da criatividade do professor para a construção de materiais e da solicitação de materiais especializados já elaborados, um dos recursos sem custo mais importantes para a participação do aluno com DV nas atividades em sala são os trabalhos cooperativos propostos pelo professor (OLIVA, 2016, p. 494).

Quando o professor utiliza o trabalho colaborativo como um recurso didático voltado para a inclusão, de certo que todos os alunos são beneficiados, uma vez que o estudante passa a ser visto como um sujeito ativo no seu processo de aprendizado construindo, dessa forma, o seu conhecimento de forma mediada e em colaboração (PIMENTEL, 2018).

Para efetivação da inclusão é imprescindível a criação de redes de apoio à aprendizagem do outro no interior da sala de aula, o que requer o fomento da interação entre pares (CRUZ, 2018).

Nesse sentido, as pesquisas de Cruz (2018) apontam que os principais colaboradores para inclusão escolar dos estudantes cegos na Educação Básica são seus amigos/colegas. Entretanto ele também ressaltou a importância da participação dos familiares e professores nesse processo. A esses colaboradores Cruz (2018) denominou “tutores de resiliência”, ou seja, pessoas que se identificam e se sensibilizam com as dificuldades desses alunos e os auxiliam no processo de enfrentamento delas.

Do mesmo modo, ao narrar sua própria trajetória na educação básica em sua pesquisa, Silva (2016) salienta que um dos mecanismos utilizados por ele para a superação do preconceito em sala de aula foi a interação com os colegas. E para além dessa superação, ele relata que encontrava também o apoio necessário para conseguir acessar os conteúdos apresentados em sala que, muitas vezes, eram transcritos pelos professores no quadro a giz, sem a descrição, desconsiderando a sua presença.

Podemos aqui destacar a dimensão social envolvida nas relações de aprendizado que, para Teixeira (2015, p.115), “ocorrem por meio das interações

entre a criança e as pessoas significativas para ela, sejam adultos, sejam outras crianças”. Nesse sentido, “a pessoa com deficiência, a família e a sociedade se influenciam mutuamente, à medida que vão construindo novos conhecimentos e desenvolvendo padrões de interação e um conjunto de ações favoráveis a seus membros” (TEIXEIRA, 2015, p. 105).

Nesse sentido, observamos que a mediação familiar e social, torna-se um fator imprescindível para o progresso acadêmico, bem como para o desenvolvimento cognitivo e social da pessoa dos estudantes com DV.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo discorre acerca do delineamento metodológico que conduziu este estudo, esclarecendo a escolha da pesquisa autobiográfica, suas nuances sua importância no processo formativo dos sujeitos que visitam suas memórias, a descrição e importância das entrevistas narrativas, enquanto método de pesquisa qualitativa, para levantamento do *corpus* da pesquisa. Ademais apresenta o método utilizado para análise dos resultados, bem como, uma sucinta caracterização dos colaboradores deste estudo.

4.1 A OPÇÃO PELA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA

Pautados no problema investigado, bem como, nos objetivos e implicações que o norteiam, o percurso metodológico delineado para esta pesquisa é de natureza aplicada, com uma abordagem qualitativa, uma vez que esta visa a compreensão e ou elucidação de fenômenos sociais dentro do seu contexto real, onde o pesquisador não apresenta controle acerca dos fatos, considerando e valorizando as relações estabelecidas entre o mundo e a subjetividade dos sujeitos.

As pesquisas desenvolvidas a partir de uma orientação qualitativa, possibilitam a elucidação de indagações mais amplas, uma vez que podem ser conduzidas através de diferentes caminhos, a depender do objeto de pesquisa. Dentre esses caminhos, a abordagem autobiográfica vem ganhando destaque no que tange as pesquisas de cunho social, histórica, cultural e nas investigações que visam desvelar aspectos educacionais. “Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995, p. 21).

Portanto, este estudo exploratório fundamenta-se numa perspectiva autobiográfica uma vez que põe em destaque o entendimento dos sujeitos acerca de um determinado fenômeno, nesse caso a inclusão educacional, visando mostrar e esclarecer os elementos apontados pelos sujeitos a partir de suas percepções, buscando um entendimento livre de comparações exteriores, de leis e/ou teorias pré-estabelecidas.

Na pesquisa autobiográfica os aspectos principais estão pautados na subjetividade dos sujeitos, ou seja, não cabe ao pesquisador tensionar se as informações postas ali são reais ou do imaginário dos sujeitos, o que importa é compreender e esclarecer o fenômeno, o dado por ele apontado a partir de suas percepções.

Para responder aos questionamentos postos nesta pesquisa e alcançar o objetivo de investigar os sentidos atribuídos por estudantes cegos aos seus percursos formativos na Educação Básica, desvelando as questões intervenientes na sua escolarização, bem como, os aspectos envolvidos em seu processo de permanência na escola, consideramos necessário utilizar o aporte metodológico da pesquisa autobiográfica. Conforme, Passeggi; Nascimento e Oliveira (2016),

O uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela. (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 3).

Sendo assim, tal metodologia proporciona aclarar as suas ações e ressignificações construídas a partir das interações sociais e de suas reações a estas, uma vez que o sujeito não se posiciona de forma passiva perante o mundo. A partir desse entendimento, a abordagem autobiográfica potencializa o papel dos sujeitos na sua própria formação, ou seja, a pessoa se forma diante da análise e do entendimento acerca do seu próprio percurso de vida ou da sua trajetória escolar (BUENO, 2002).

Em vista disso, as pesquisas que envolvem a narrativa da história de vida dos sujeitos trazem à tona os diversos sentidos que os indivíduos constroem a partir das relações estabelecidas com o meio, com as crenças, valores e as informações internalizadas e constituídas por ele próprio, sobre si e sua relação com os pares.

Este entendimento coaduna com a perspectiva defendida por Souza; Oliveira (2016, p. 2) uma vez que:

Entendemos que pesquisar implica demarcar, com certa clareza, o objeto a ser estudado e os caminhos escolhidos por quem pesquisa, o que não nos impede de correr riscos e estarmos atentos para superarmos receitas e modelos que ignoram as histórias de vida dos sujeitos, seus saberes e suas práticas cotidianas, especialmente, [...] no contexto escolar.

Souza (2006) descreve nessa metodologia a possibilidade de os sujeitos construírem conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre suas vivências, uma vez que essa dinâmica proporciona a ele, a partir das suas narrativas, visualizar o papel de autor e ator da sua própria história. Delory-Momberger (2014) também destaca o potencial metodológico da pesquisa autobiográfica, tanto nos pressupostos das pesquisas educacionais como na possibilidade de formação dos sujeitos. Ferrarotti, (2014), dentre outros fatores, aponta para o potencial desta metodologia em possibilitar a compreensão de contextos sociais a partir das narrativas dos sujeitos.

Nesse mesmo entendimento, Bueno, (2002) ao descrever as nuances envolvidas no percurso histórico de uso, desusos, transformações e consolidação da autobiografia como método de pesquisa, aponta para a importância das narrativas da história de vida, pois conforme descreve a autora supracitada “são elas que trazem e explicitam com toda a força a subjetividade do sujeito” (BUENO, 2002, p. 19).

Ante o exposto, é possível observar que o ato de biografar-se, de contar sua história, não se firma apenas no relato, pois, este se apresenta como uma narração e ou descrição fidedigna da vida do sujeito, conforme este a conta. Por outro lado, a autobiografia supera os limites da narrativa, se tornando um estudo aprofundado acerca das vivências e das produções dos sujeitos ou de grupos, quer seja através dos seus relatos ou de qualquer outra forma que permita a compreensão e o enriquecimento do estudo em questão (SOUZA, 2008).

4.2 ENTREVISTAS NARRATIVAS E O LEVANTAMENTO DO *CORPUS* DA PESQUISA

Na busca por alcançar os pressupostos da pesquisa autobiográfica que visam empoderar os sujeitos a partir das narrativas de sua história, consideramos necessário, para responder ao problema apresentado nesta investigação, realizar entrevistas narrativas com os alunos cegos na busca de elucidar seus percursos formativos em escolas da Educação Básica, compreender os sentidos construídos sobre inclusão em seu processo de formação, bem como aclarar os aspectos intervenientes em sua escolarização.

Com tal escolha, assumimos neste estudo o entendimento de Jovchelovitch; Bauer, (2008) que apontam a entrevista narrativa como um importante método de

investigação qualitativa e social, que proporciona compreender as percepções dos sujeitos a partir de suas experiências, de suas vivências e de como este observa o mundo.

Desse modo, a entrevista narrativa “busca uma situação que encoraje e estimule um entrevistado, ‘informante’, a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 93). Portanto, entendemos que a entrevista narrativa proporcionou às colaboradoras desta pesquisa (narradoras) apontar acontecimentos relevantes acerca da sua trajetória de vida escolar.

Alguns autores, como Passegi (2016); Delory-Momberger (2016), apontam que a entrevista narrativa proporciona a busca da compreensão do sujeito acerca da singularidade dos fatos por ele vividos, elucidando como ele interpreta a sua própria existência, bem como, propicia ao sujeito relatar ao outro e a si próprio a sua história, restando ao pesquisador desenvolver uma escuta minuciosa, sensível e atenta a todos os aspectos inclusive às linguagens não verbais.

Do mesmo modo, a entrevista narrativa, enquanto método de recolha do *corpus* da pesquisa, se assenta no entendimento de que o fato de se narrar as histórias vividas, sem nenhum tipo de preparo e ou ensaio, pressupõe um alinhamento máximo entre os fatos narrados e a experiência realmente vivenciada (APPEL, 2005).

Além disso, recomenda-se a utilização deste método *a priori* em pesquisas de cunho social, que visem elucidar experiências individuais e coletivas e, principalmente, com histórias de vida em seu contexto histórico e social. “Elas possibilitam identificar e refletir sobre aspectos característicos a partir dos quais produzem histórias cruzadas entre o individual e o contexto social coletivo” (EUGÊNIO; TRINDADE, 2017, 121). Portanto, as narrativas autobiográficas se tornam fundamentais para o entendimento de aspectos de histórias individuais, mas que se entrelaçam no espaço tempo social, possibilitando, portanto, a compreensão de um contexto social coletivo.

A partir das percepções de autores como Appel, (2005), Bolívar, (2012), Souza, (2014), e Oliveira, (2020), podemos compreender alguns dos aspectos que podem ocorrer antes, durante e depois da entrevista narrativa. Deste modo, organizamos as ações no sentido de compreender as variantes que envolvem este método de pesquisa, desenvolvendo ações como: a comunicação com os sujeitos, o

convite para ser colaborador(a) da pesquisa, a explicação sobre os objetivos e importância da pesquisa, o motivo da sua escolha, o uso posterior das informações e a organização do tempo/espço para a realização das entrevistas.

Nesse mesmo entendimento, agendamos datas com as colaboradoras, de modo que não interferisse de forma significativa em suas rotinas; preparamos as entrevistas; e conferimos as possibilidades de registro das mesmas no Google drive, uma vez que as entrevistas foram realizadas através do Google meet. Em acordo com Oliveira (2020),

A entrevista narrativa apresenta ao pesquisador uma série de possibilidades que potencializam (ou não) o momento: são gestos corporais nos olhos, na testa, na boca, na coloração da pele, nos braços, nas pernas, na entonação da voz, nos sorrisos, nos choros, nos engasgos, nas lembranças, nas (re)velações, nas (des)velações, nas frases retiradas ou não faladas, nas memórias contidas ou reveladas, na temporalidade fluídica (OLIVEIRA, 2020, p. 62).

Assim, com vistas ao levantamento do *corpus*, necessário para esclarecer ao problema desta pesquisa, e em virtude do necessário distanciamento social, devido a situação de Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), em virtude da pandemia causada pelo Coronavírus, foram realizadas entrevistas narrativas, através de vídeo conferências de forma individual, com as estudantes cegas que estão em situação de inclusão escolar na Educação Básica. As entrevistas narrativas foram realizadas pelo pesquisador, através da plataforma de videoconferência Google Meet.

Para a realização das entrevistas narrativas, além do roteiro (apêndice A), desenvolvido com base nos objetivos da pesquisa, em seu aporte teórico metodológico e nos critérios éticos estabelecidos para o desenvolvimento das pesquisas com seres humanos, foi confeccionado um diário de campo, com vistas a realização de registros de possíveis aspectos verbais e, principalmente, não verbais, relevantes à pesquisa, que possam surgir durante o processo de realização das entrevistas narrativas.

Entretanto, é importante frisar que as entrevistas narrativas foram registradas em formato de vídeo, através da plataforma indicada acima, o que possibilitou revisitá-las várias vezes para a busca dos aspectos que, porventura, não fossem explicitados pelas colaboradoras em suas falas, e, portanto, em virtude disto

desconsideramos o uso do diário de campo na transcrição das entrevistas narrativas.

Após a realização das entrevistas narrativas, as informações levantadas foram tratadas inicialmente, por meio da transcrição imediata, de forma minuciosa e fidedigna, dos vídeos das entrevistas narrativas, visando assegurar a preservação do *corpus* da pesquisa. Glat et al. (2004) apontam que a transcrição das entrevistas narrativas deve ser imediata, de modo que possibilite a organização dos dados e a verificação da saturação dos mesmos no decorrer das entrevistas narrativas. Além disso, Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 106) apontam que “é recomendado que o pesquisador faça ele próprio a transcrição, sendo que este é concretamente o primeiro passo da análise”.

Posteriormente, foi realizado o procedimento da análise das narrativas, que foi pautado nos pressupostos da análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014). Com esse procedimento buscamos evidenciar as relações estabelecidas entre o objeto em estudo, seus objetivos e os sujeitos, a partir de uma perspectiva colaborativa entre estes e o processo de investigação/formação. Ainda segundo Souza, (2014) a utilização deste método requer o entendimento por parte do pesquisador, de que a análise deve acontecer em três tempos distintos que “como dimensão metodológica graduam entre si relações de dialogicidade e reciprocidade, tendo em vista que mantem entre si aproximações, vizinhanças, mas também singularidade em seus tempos, momentos de análise” (SOUZA, 2014, p.43).

Tempo I centra-se na organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação (SOUZA, 2014, p. 43).

Tempo II - Leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva, cabe destacar que o mesmo vincula-se às leituras cruzadas (Tempo I), tendo em vista a construção do perfil biográfico do grupo pesquisado e a possibilidade de apreensão de regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história individualmente e do conjunto das narrativas do grupo, mediante a organização temática e agrupamento de unidades de análise que possibilitam a compreensão-interpretação do texto narrativo, através do seu universo de significados e significantes (SOUZA, 2014, p. 44).

O Tempo III – análise interpretativa-compreensiva – vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas (SOUZA, 2014, p. 46).

Nesse sentido, é pertinente compreendermos que os “tempos” de análise recebem uma conotação metafórica pelo autor supracitado, pois esses momentos dialogam, se aproximam, se distanciam, mas, sobretudo, se constituem como momentos de análise específicos e cabe ao autor perceber as nuances de cada momento para conseguir dialogar e compreender o *corpus* da narrativa.

Desta maneira, a análise do *corpus* deste estudo procedeu-se primeiro da leitura minuciosa para organizar as narrativas e estabelecer um perfil dos colaboradores. Posteriormente, seguimos com as leituras cruzadas e com elas conseguimos encontrar as singularidades entre as narrativas das colaboradoras, as aproximações e os distanciamentos.

Em seguida partimos para a leitura temática, que se constituiu na organização das unidades de análises das quais emergiram as categorias temáticas, cabe destacar que durante esta organização, tornou-se cada vez mais evidente as singularidades nos percursos formativos das colaboradoras, suas irregularidades, as nuances de cada história de forma individual, bem como, suas narrativas como um conjunto. Por fim, realizamos, de fato, a análise interpretativa/compreensiva. Este momento está ligado ao processo de análise desde o seu início, pois foi necessário leituras e releituras das narrativas, bem como buscar com frequência as categorias de análise temáticas e relacionar o *corpus* das narrativas com as fontes utilizadas.

Tais procedimentos permitiram, portanto, detalhar a subjetividade e os sentidos expressados pelas narrativas das histórias de escolarização, articulando-as aos objetivos, às questões, bem como, ao referencial teórico construído como base para esta análise.

4.3 CARACTERIZANDO O *LOCUS* DA PESQUISA

Este estudo autobiográfico foi realizado na mesorregião Centro-Norte Baiano na região do semiárido, nos municípios de Itatim, e Itaberaba, onde encontram-se matriculadas, em escolas da rede pública estadual, as estudantes cegas colaboradoras da pesquisa, cursando, portanto, o Ensino Médio.

Inicialmente, a pesquisa seria realizada nos municípios de Itatim, Iaçú e Milagres, sendo o que justificava a escolha dos municípios era o meu⁸ vínculo profissional com o município de Itatim, onde pude ter o meu primeiro contato direto com um(a) estudante cego(a) em uma turma regular na educação básica.

Como o colégio estadual da cidade em questão está vinculado ao Núcleo Territorial de Educação (NTE 14), situado naquela mesorregião geográfica, iniciamos junto ao núcleo uma busca para localizar a matrícula de estudantes com deficiência na rede regular de ensino. Posteriormente buscamos, junto as escolas em questão, informações acerca do tipo de deficiência e da frequência escolar dos estudantes. Inicialmente, como forma de viabilizar este estudo, consideramos estratégica a localização geográfica das cidades e a proximidade com o município de Itatim, tendo em vista o deslocamento para a realização das entrevistas, uma vez que, possivelmente, seriam necessárias mais de uma visita à cada estudante durante a etapa de levantamento do corpus da pesquisa, com vistas a responder aos questionamentos e objetivos da pesquisa autobiográfica em questão.

Entretanto, devido a pandemia da Covid-19 que impôs medidas restritivas, bem como a suspensão de atividades presenciais em todas as escolas do estado, surgiram algumas situações que impossibilitaram a sua realização no *locus* inicialmente estabelecido, dentre as quais uma questão que envolve a saúde de um (a) dos (as) estudantes, bem como a localização rural da residência de dois outros. Tais fatos impossibilitaram a manutenção do contato com os mesmos, uma vez que nesses locais eles não dispõem de acesso à internet banda larga, além de possuírem dificuldades no contato telefônico que, em um dos casos, o número foi modificado. Desta maneira, após inúmeras tentativas, sem sucesso, de contato com os mesmos e com suas escolas, resolvemos desistir da participação dos mesmos, restando apenas uma colaboradora.

Foi necessário, então, retomar a busca por novos colaboradores, dessa vez, junto aos Centros de Apoio Pedagógico (CAP) da rede estadual de educação, com vistas a identificar estudantes cegos que pudessem estar de acordo com os critérios estabelecidos para seleção dos colaboradores da pesquisa e que residissem em municípios do interior da Bahia.

⁸ Nesse momento do texto, será novamente utilizada a primeira pessoa para apresentar a minha implicação com o *locus* da pesquisa, que também justifica a escolha do mesmo para a realização deste estudo.

Obtivemos sucesso no contato, com os CAPs de Feira de Santana, Itaberaba e Santo Antônio de Jesus. Nesse momento, o critério de localização das cidades deixou de ser relevante, e acabamos buscando contatos em diversos municípios em diferentes regiões da Bahia, tendo em vista também a possibilidade da realização das entrevistas através de videoconferência.

Após apresentação do estudo e conversa com os(as) gestores(as) dos CAPs já citados, só foi encontrada uma estudante, residente no município de Itaberaba, que se enquadrava nos critérios da pesquisa. Portanto, participaram deste estudo, duas estudantes com deficiência visual (cegueira) que estão matriculadas e frequentando escolas da educação básica da rede estadual de ensino, nos municípios de Itatim e Itaberaba, ambos vinculados ao NTE 14.

Os critérios utilizados para seleção das colaboradoras foram: 1. Ser estudante cego matriculado na rede regular de ensino; 2. Ser cego congênito; 3. Estar matriculado no Ensino Médio; 4. Demonstrar interesse, bem como disposição em participar da pesquisa, através da disponibilidade de tempo para realização de entrevistas narrativas (videoconferência) e mediante assinatura de Termo de Assentimento (Apêndice B), para estudantes de menor idade legal e termo de Consentimento para os de maior idade; 5. Possuir autorização dos respectivos responsáveis, nos casos dos estudantes com idade menor que 18 anos, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Importante enfatizar que esta pesquisa obteve aprovação junto ao Comitê de Ética da UFRB, por meio do Parecer Consubstanciado nº 4.426.934 (Anexo A).

4.4 ESTUDANTES COM DV NARRADORAS DOS PERCUSOS FORMATIVOS

Os perfis das colaboradoras deste estudo serão descritos a partir das apreensões do pesquisador, baseado nos diálogos de antes, durante e depois das entrevistas narrativas. Assim, é o pesquisador que descreve sua percepção sobre elas, tentando elucidar para os leitores algumas das características que demarcam suas posturas frente aos desafios encontrado nos seus percursos formativos. É importante destacar que seguindo os requisitos éticos da pesquisa com seres humanos, e mediante comum acordo entre o pesquisador e as colaboradoras estas serão identificadas pelos seguintes pseudônimos, Vitória e Glória, da mesma forma

serão utilizados nome fictícios em referência a qualquer, colega, professor e/ou profissional que por ventura fora citado no *corpus* desta pesquisa.

4.4.1 Colaboradora – Vitória

Vitória é uma jovem adolescente de 18 anos que estava cursando o terceiro ano do ensino médio em 2020. Ela se declara uma pessoa parda, tem uma estatura de, mais ou menos, 1m50cm, nasceu e reside no município baiano de Itatim, distante a cerca de 96 KM de Itaberaba (município onde fica localizado o NTE-14), e mora com seus pais em uma localidade que fica às margens da BR 116.

Assim ela se apresenta em sua narrativa; “meu nome é Vitória, tenho 18 anos sou uma pessoa é... que... tem deficiência visual, eu nasci assim. Eu sei tocar violão, eu gosto de cantar e de acessar as redes sociais” (VITÓRIA, ENTREVISTA NARRATIVA (ENA), 2021).

Embora Vitória se apresente como uma pessoa com DV, observamos que ela não se sente muito à vontade com esta identificação. Vitória afirma não vivenciar a deficiência como uma tragédia pessoal, mas sempre como um desafio. Ela demonstra ser uma pessoa muito ativa socialmente e nas redes, utilizando com muita facilidade o *smartphone* através dos recursos de acessibilidade do próprio aparelho, toca violão, frequenta a igreja, e, segundo a mesma, é ela que costuma animar os eventos em família com o seu violão.

Até o início de 2020 Vitória frequentava o AEE e fazia aulas de música em uma escola do município que mantém uma SRM. Em virtude da pandemia, as atividades presenciais foram suspensas. Embora ela tivesse acesso a aulas de Orientação e Mobilidade nesse espaço, ela preferiu abandonar essa atividade e escolheu não utilizar a bengala para auxiliar na sua locomoção. Acreditamos que isso ocorra em virtude do estigma atribuído a sua pessoa por conta da deficiência (GOFFMAN, 2004), pois para Vitória a bengala coloca sua condição de pessoa com deficiência em evidencia.

Com Vitória foram realizadas dois momentos de entrevistas narrativas. Inicialmente ela foi convidada a participar deste estudo presencialmente, conversamos sobre a proposta da pesquisa, foram explicados os objetivos e a importância da sua narrativa enquanto estudante cega, que cursou toda a sua escolarização em escolas da educação básica, logo ela concordou.

Entretanto, devido a fatores já elucidados acima, não conseguimos realizar as entrevistas de forma presencial. Assim, mantivemos o contato até que conseguimos a autorização junto ao comitê de ética para fazer as entrevistas de forma remota.

Realizamos a primeira entrevista, ambos estávamos em nossas residências. Como já havia sido informado acerca da necessidade de gravar a entrevista, Vitória buscou o auxílio da sua irmã, que mora próximo a ela, para organizar o espaço e posicionar o seu celular.

Essa primeira entrevista resultou em um vídeo de aproximadamente 50 minutos. No entanto, após a transcrição dessa primeira entrevista, observamos a necessidade de aprofundar alguns aspectos do *corpus* da pesquisa, por meio de uma segunda entrevista, que foi realizada sob as mesmas condições da primeira e durou aproximadamente 35 minutos. No decorrer dessa segunda entrevista foi possível observar a saturação das informações.

4.4.2 Colaboradora – Glória

Glória é uma jovem adolescente de 19 anos, que estava cursando o segundo ano do ensino médio em 2020. Ela se declara uma pessoa parda, tem uma estatura de, mais ou menos, 1m70cm, nasceu e reside no município baiano de Itaberaba (onde fica localizado o NTE-14). Glória mora com seus pais e mais um irmão em uma localidade que fica a cerca de 6 KM da sede do município.

Assim ela se apresenta em sua narrativa: “meu nome é Glória, tenho 19 anos, sou uma pessoa cega de nascença. Eu gosto de estudar, de escrever poema, de fazer as atividades das escolas, de mexer no computador” (GLÓRIA, ENTREVISTA NARRATIVA (ENA), 2021).

Em sua narrativa Glória se identifica como uma pessoa cega e demonstra compreender os inúmeros desafios que enfrenta devido as barreiras sociais que lhe são impostas em virtude da sua deficiência, portanto, ela vive esta condição como um desafio e não como uma tragédia pessoal. Desta forma, ela se considera uma pessoa ativa, apesar das dificuldades, e utiliza o *smartphone* para diversos fins, inclusive para acessar os conteúdos escolares.

Glória frequenta o AEE no CAP em Itaberaba e compreende a importância desse atendimento para o seu desenvolvimento escolar e, sobretudo, pessoal. Ela participa de todas as atividades ofertadas neste espaço, como as aulas de

Orientação e Mobilidade, de informática, atividades físicas, culinária, dentre outras coisas.

Com Glória, foi realizada uma entrevista narrativa que gerou um vídeo de aproximadamente uma hora e cinco minutos. O convite para Glória participar deste estudo foi feito através do celular e foi mediado pela coordenadora do CAP. Inicialmente foi contatada sua família e explicados os objetivos do estudo, sua importância e, sobretudo, a importância da participação de Glória como narradora da sua história de vida e do seu percurso na educação básica. Somente após a prévia autorização deles, nos foi passado o contato de Glória.

Entramos em contato com Glória, sendo explicados todos os objetivos da pesquisa, bem como, a importância da sua participação. Tanto Glória como seus familiares receberam a proposta de forma otimista, ficaram contentes com a possibilidade e relataram a importância para eles dela ser ouvida para expressar as dificuldades enfrentadas durante toda a sua escolarização.

No momento da entrevista, estávamos ambos em nossas residências. Glória teve ajuda do seu irmão para posicionar o celular. Considerando que a entrevista seria gravada em formato de vídeo, seu irmão acompanhou quase toda a entrevista, porém, sempre se mantendo em silêncio. Após finalizar a gravação ele passou a fazer parte da conversa e recordou alguns relatos da narrativa de Glória que marcaram também as suas vivências. Em determinado momento ficou evidente que a emoção tomou conta de ambos, então ele disse, “é como se eu tivesse vindo de novo professor”.

A entrevista narrativa foi transcrita, e após primeira leitura, respeitando os aspectos da análise compreensiva-interpretativa, consideramos que o *corpus* desta narrativa era suficiente para responder aos objetivos ora propostos.

5 NARRATIVAS SOBRE A CEGUEIRA E A INCLUSÃO ESCOLAR: PERCURSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cada narrativa nos revela uma singularidade, lança um novo olhar sobre o tema a partir da trajetória de cada entrevistado; ações e sentidos de uma experiência acadêmica, em nosso caso, foram narrados pelos estudantes entrevistados. A narrativa nos permite essa troca, esse ouvir o outro em suas experiências, pois não existe uma experiência humana e social que não seja transmitida e manifestada através de uma narrativa (EUGENIO; TRINDADE, 2017, p. 122).

Damos início a análise do *corpus* desta investigação evidenciando a complexidade apresentada nas narrativas das colaboradoras deste estudo, a partir das suas percepções e singularidades bem como das suas compreensões acerca da sua relação com o outro e com o meio.

Assumimos aqui o entendimento que tais narrativas nos possibilitam a compreensão do outro, das suas experiências, dos sentimentos oriundos delas, de forma individual, mas refletem as concepções do grupo como um todo, no qual cada colaboradora encontrava-se inserida. Portanto, foi na dialética de narrar suas histórias, suas vivências, o seu dia a dia na escola, suas relações interpessoais e a busca constante de superação, que cada colaboradora apresentou a sua história (EUGENIO; TRINDADE, 2017).

Ao narrar sua história o sujeito consegue compreender de diversas maneiras o seu processo formativo, vislumbrando os aspectos implícitos na sua trajetória ao longo da vida, pois se coloca em convenção consigo próprio, com os seus pares, com o meio e as experiências vivenciadas. Esse retorno reflexivo às memórias oportuniza, portanto, mudanças no conhecimento sobre si e sobre sua própria formação (SOUZA, 2004).

Neste capítulo apresentaremos as unidades de análise temáticas que emergiram a partir da análise compreensiva interpretativa (SOUZA, 2014) das narrativas das colaboradoras, e faremos uma discussão sistemática acerca do *corpus* da pesquisa, desvelando os principais aspectos intervenientes na escolarização das estudantes com DV.

5.1 NARRATIVAS SOBRE O PRECONCEITO, BARREIRAS ATITUDINAIS E SOBRE O MEDO DA REJEIÇÃO

A educação numa perspectiva inclusiva é preconizada como um direito de todos, dessa forma a escola deve ser também para todos. No entanto, a escola das diferenças não significa que deva ser a escola dos diferentes. Nessa concepção, todos os alunos devem construir o seu aprendizado de acordo com as suas capacidades, participando das atividades de ensino, se expressando de forma livre e desenvolvendo suas potencialidades, sem se preocupar com padrões que os classificam como alunos especiais ou normais, pois nesses espaços todos se igualam pelas suas diferenças (ROPOLI et al., 2010).

Reafirmamos a importância da inclusão social e, sobretudo, da inclusão escolar, no entanto reconhecemos que, por vezes, o processo de inclusão das pessoas cegas é marcado por momentos de exclusão, invisibilidade e opressão (CRUZ, 2018), que expressam as barreiras atitudinais e o preconceito vivenciado por essas pessoas.

Nesta seção as narrativas das colaboradoras expressam as experiências vividas na escola que foram marcadas pelas barreiras atitudinais e pelo preconceito, bem como o receio da rejeição gerado pelas expectativas negativas que, por vezes, são atribuídas a elas, simplesmente pela sua condição de pessoa com DV. Isso torna-se evidente nas suas narrativas, quando elas iniciam o diálogo acerca da sua escolarização, revelando como se deu seus ingressos na escola.

É... então, eu acho que como todas as pessoas, é eu passei por momentos bons, mas também por momentos as vezes, é decepcionantes, momentos ruins. Eu acho que isto acontece na vida de todo mundo né? Principalmente de uma pessoa que tem algum tipo de deficiência ou passa por alguma dificuldade. É a gente, de qualquer forma, é olhado de outro jeito né! (VITÓRIA, ENTREVISTA NARRATIVA (ENA), 2021).

Fica evidente a percepção das barreiras atitudinais e do preconceito vivenciado no processo de escolarização de Vitória, quando ela se sente discriminada e estigmatizada em relação aos demais e afirma que era olhada de outra forma. Sobre isso, Goffman (2004) aponta que a sociedade estabelece padrões de classificação e os atributos desejáveis a cada grupo, por conta disso o indivíduo que é estigmatizado, se encontra impedido pelo meio de alcançar sua inclusão social.

Nessa perspectiva, em uma sociedade que classifica as pessoas, considerando padrões de normalidade e desvios, e as organiza em grupos sociais diferentes, baseados nas suas diferenças/deficiências, por vezes, a própria pessoa que é estigmatizada assimila a deficiência como parte constituinte da sua identidade, e acaba observando-a como um aspecto que a inferioriza em relação as demais pessoas (OLIVEIRA, 2017). Isso evidencia-se na narrativa de Vitória, quando ela discorre sobre a sua dificuldade de socialização com as demais pessoas.

Ainda sobre o início da sua escolarização Vitória narra as dificuldades de adaptação, à nova realidade. Realmente, a entrada na escola se constitui como um momento impar na vida de qualquer estudante, uma vez que a escola, na maioria das vezes, é o primeiro espaço social que as crianças frequentam fora do seu seio familiar. Portanto, ter dúvidas, medos e anseios frente ao novo é comum a qualquer pessoa. Entretanto, a narrativa abaixo mostra que a ansiedade é agudizada pelo medo da rejeição e do preconceito, associados à sua condição de pessoa com DV.

É, no começo foi meio complicado! Mas é, no caso é me adaptar com as pessoas, é como eu falei né nessa questão da (silêncio), dá (silêncio). É a pessoa mesmo que tem deficiência, é, fica se perguntando: Como vai ser? É, como que será que as pessoas vão nos tratar? Né, por este motivo da (silêncio) da (silêncio) deficiência. No meu caso, será que as pessoas vão, é, se adaptarem ao meu jeito de ser, ao que eu preciso, ou não? Será que eu vou ser, vou ter, vou conseguir fazer muitos amigos? Eu ficava sempre nessa, nesse pensamento assim. (VITÓRIA, ENA, 2021)

Embora na sua narrativa Vitória não afirme, de forma consciente, a sua dificuldade em se identificar enquanto pessoa com deficiência, isso fica explícito na oscilação de sua fala, o que denota a resistência em identificar-se desse modo. Este fator pode ser atribuído aos aspectos depreciativos, incutidos pela sociedade, atrelados à pessoa estigmatizada. Esta, por sua vez, acaba incorporando a visão dos que se consideram “normais”, assimilando a crença social em relação a sua identidade e, com isso, assume o entendimento do que é possuir um estigma particular (GOFFMAN, 2004), gerando o medo do preconceito e o receio da rejeição em virtude da deficiência.

Assim, o silêncio na narrativa de Vitória acaba nos trazendo bastante informações. A aceitação da diferença, da deficiência, enquanto uma condição humana perpassa por aspectos interpessoais, políticos e sociais, e traz implicações à formação identitária pessoal. Vitória é uma pessoa cega congênita, que afirma não vivenciar essa condição como uma tragédia pessoal, entretanto, a palavra

“deficiência” gera nela um receio, inclusive de proferi-la. A negação dessa palavra se caracteriza como um mecanismo de acobertamento, uma estratégia usada para reduzir a tensão durante o diálogo, tornando a interação mais fácil para si mesmo e para os outros (GOFFMAN, 2004).

Da mesma forma, fica também perceptível na narrativa abaixo a hesitação de Vitória em falar da questão da deficiência e dessa relação com a impossibilidade de fazer as atividades por falta de adaptação. Percebemos que isso ainda é um fato que gera incomodo para ela.

É, no meu início, assim, de estudo, lá nos primeiros anos de escola, eu iniciei. Eu lembro que eu tinha duas professoras nesse período, na sede né, na cidade. É, no início elas começaram a conversar comigo, a me explicar que é, poucas coisas mesmo, sabe? Mas o que eu lembro, assim, é que elas começaram a falar que eu não iria fazer atividades como qualquer pessoa normal, né, que... digamos assim, que enxerga. As minhas atividades iam ser um pouco diferentes. Eu lembro que eu não participava das atividades de desenho, assim, que envolvia desenho. (VITÓRIA, ENA, 2021).

Percebemos na narrativa de Vitória que no discurso apresentado pelas professoras está implícito o preconceito, a não aceitação do outro. Porém, ele aparece de forma discreta, “velado”, na tentativa de justificar o seu alijamento das atividades prescritas a “qualquer pessoa normal”. O preconceito se expressa, então, na classificação dos estudantes em normais e anormais, na exclusão de Vitória de algumas atividades. Numa perspectiva inclusiva e livre de preconceitos e barreiras, as diferenças são observadas na escola como sinônimo da multiplicidade dos sujeitos e não apenas da diversidade, “trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico” (ROPOLI et al., 2010, p. 08).

Embora haja alguns avanços, o processo de escolarização de pessoas com DV ainda tem sido marcado por uma ênfase na dimensão biológica da deficiência, em virtude disto os aspectos sociais acabam sendo desconsiderados. Esse entendimento da cegueira a partir da ausência, do defeito, tem suscitado o preconceito, a discriminação e as diversas barreiras que dificultam a inclusão escolar e social das pessoas cegas (RIBEIRO, 2020).

O preconceito pode se apresentar na escola de três formas: na forma da hostilidade, da compensação dessa hostilidade e/ou da indiferença (CROCHIK,

2011). Podemos observar a seguir, na narrativa de Glória, que estão presentes duas dessas formas de preconceito. A primeira se apresenta na forma da indiferença, quando ela relata sua exclusão e abandono, estando dentro da sala. A segunda se expressa na forma da hostilidade sofrida pelas violências físicas, na forma dos diversos ataques à sua integridade, conforme relato, e também pela violência simbólica representada pelas relações de poder manifestadas.

A entrada na escola foi muito difícil. Era difícil a explicação dos professores, aceitação na turma foi muito difícil, nem sempre tinha amizade. Às vezes, eu ficava excluída, de lado. Teve muitos preconceitos, colegas não respeitavam, batia, jogava água gelada. Tinha muito preconceito, me chamava de cega, de cobra cega. Isso eu acho um preconceito. (GLÓRIA, ENA, 2021).

Além do preconceito, explícito nessa narrativa por meio do *bullying*⁹, podemos observar também a construção de barreiras atitudinais, que se evidenciam, desde a inflexibilidade do professor, com relação ao reconhecimento da necessidade de sua estudante com deficiência, até todas as outras formas de exclusão e segregação e abandono apresentadas por ela em sua fala. Tais barreiras são concebidas e reforçadas na e pela sociedade e partem de concepções depreciativas, segregadoras e discriminatórias, acerca da deficiência e da pessoa, limitando a possibilidade das interações e constituindo-se como mecanismos de exclusão dos estudantes com DV.

A violência repetida ou *bullying* é outro aspecto presente na narrativa de Glória, um fator preocupante quando nos referimos a inclusão, pois os alunos com deficiência, sobretudo os alunos cegos, são vítimas em potencial desse fenômeno devido a sua dificuldade para reação (RIBEIRO, 2020). Este é um fenômeno que vem aumentando na sociedade e, por consequência, na escola por ser um micro espaço social. A violência pode se apresentar de duas maneiras, nas dimensões objetivas (materiais e físicas) e subjetivas (simbólica). A narrativa de Glória evidencia que sofreu a violência em ambas as dimensões citadas.

5.1.1 Diálogos sobre os anos iniciais do ensino fundamental

⁹ Bullying é uma prática intencional sistemática e repetitiva de atos de violência física e ou psicológica, tais como intimidação, humilhação, xingamentos e agressão física, de uma pessoa ou grupo contra um indivíduo geralmente indefeso. A prática do bullying geralmente acontece no ambiente escolar e pode provocar danos psicológicos sérios em suas vítimas. O termo surgiu a partir do inglês bully, palavra que significa tirano, brigão ou valentão, na tradução para o português.

A perspectiva da educação inclusiva é pautada nos pressupostos dos direitos humanos, onde a valorização das diferenças e o princípio da igualdade de oportunidades são os pilares que sustentam todas as ações político/pedagógicas, possibilitando que todas as pessoas possam estar dentro da escola se desenvolvendo com autonomia e segurança, livre de qualquer tipo de discriminação, barreira e ou preconceito.

Nesse sentido, o professor assume um dos papéis primordiais no processo de escolarização de todos e, sobretudo, dos estudantes com DV. Pimentel (2018) discorre que é necessário o comprometimento do professor sobre o processo de aprendizado do seu aluno com deficiência, pois, caso contrário, este aluno poderá vivenciar um regime de exclusão que, embora oculto, se torna ainda mais desqualificante, pois é justificado na falácia da sua própria incapacidade.

As narrativas das colaboradoras, descritas abaixo, revelam uma dicotomia, com relação a postura dos professores. Por um lado, aliada a outras dificuldades (barreiras atitudinais, preconceito e a violência simbólica), emerge da narrativa de Vitória que destaca a falta de atenção dos professores como um problema no seu processo de inclusão. Em contrapartida, a narrativa de Glória expõe o apoio e o incentivo recebido por parte dos professores como um aspecto fundamental para a efetivação da sua inclusão, contudo, as barreiras atitudinais por parte dos colegas ainda se perpetuavam na sua escola, como uma das principais barreiras à sua inclusão.

Eu acho que, como toda a pessoa, né? Teve sim algumas coisas que me atrapalharam, como é... ter sofrido bullying, né, que eu já sofri na escola. É, como a falta de atenção de alguns profissionais que não dão muito a importância, as vezes pode sim fazer um trabalho, é, melhor pra uma pessoa que tem deficiência, mas as vezes a falta de atenção mesmo, a isso que é novo. Então, não too... não too... acostumado com isso (fala dos professores). Então, ó teve sim coisas que me atrapalharam como isso também, a falta de atenção, é..., as vezes é... alguns colegas, né, que não simpatizam. (VITÓRIA; ENA, 2021).

As dificuldades com os colegas continuou, que nem todos me aceitavam, mas os professores sempre me incentivaram a estudar. É, dava as atividades aqui, aí eu fazia e levava pros professores do CAP corrigir, que não tinha pessoas na escola pra poder traduzir. (GLÓRIA; ENA, 2021).

É certo que o professor não é o único ator escolar responsável pela inclusão, porém não se pode negar a relevância de sua atuação nesse processo. Assim, consideramos que a postura do professor, frente a inclusão escolar, ultrapassa as

paredes da escola e recai no seu processo de formação pessoal, política e social, pois a concepção que o professor tem acerca da deficiência e, sobretudo, da inclusão é um dos fatores determinantes da sua ação pedagógica. Nesse sentido, se o professor observa o aluno cego como uma pessoa incapaz de construir o seu aprendizado, ele acaba o excluindo das suas ações pedagógicas e abandonando este estudante, conforme observamos na narrativa de Vitória.

Esse abandono, perpetuado sob a justificativa da falta de formação, evidencia uma barreira atitudinal por parte do professor e, conforme Pimentel (2012), essas barreiras são os principais mecanismos de resistência a inclusão.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão (PIMENTEL, 2012, p. 139).

Ante o exposto entende-se que a negação, a falta de conhecimento, de segurança e a falta do compromisso político dos diversos atores que compõem o ambiente escolar em relação ao estudante cego, pode originar e potencializar diversas outras barreiras à sua inclusão escolar e social. Importante ressaltar que as condições de trabalho do docente e de outros atores escolares são também condicionantes ao processo de inclusão, sendo necessário que se assegurem um contexto conjuntural propício.

Estas barreiras podem se manifestar de diversas formas, conforme apresentado nas narrativas anteriores, sob forma de não aceitação, exteriorizada de forma mais expressiva na forma do bullying sofrido por Vitória. Além de serem barreiras atitudinais, denotam mais uma vez a violência simbólica existente dentro da escola. Este tipo de violência configura-se nas diversas formas de coação respaldadas por relações de poder de ordem social, econômica ou simbólica, portanto, ela é validada e imposta, sem haver a necessidade do uso da força para que a dominação aconteça (RIBEIRO, 2020).

5.1.2 Diálogos sobre os anos finais do ensino fundamental

A transição nas etapas da educação básica (educação infantil, anos iniciais e anos finais) é marcada por uma ruptura institucional, cognitiva e muitas vezes

afetiva. Mudam-se os hábitos, a organização do currículo escolar, a quantidade de professores e a forma de interação com os mesmos. Portanto, ao se deparar com o novo, diante das mudanças, é comum que os alunos demonstrem inseguranças, dúvidas e incertezas, que são comportamentos típicos de um processo de estranhamento (OLIVEIRA, 2017). Para os estudantes com DV esse processo se torna ainda mais difícil, se observarmos a ausência de condições adequadas à sua inclusão escolar, conforme evidenciado por Vitória.

No início é, eu, eu passei esse período aí na sede mesmo, não foi na zona rural. É, no início eu ficava meio que preocupada pela, a questão de mudar, né? A rotina de uma pessoa que, né, passa da... do quinto ano pro sexto ano, da quarta série pra quinta série. E, no caso, eu ficava meio que preocupada com essa mudança, né, que não é mais um professor, agora são dez professores. Eu pensava muito nisso aí, muito mesmo, nessa troca de professores... É, mas foi uma experiência, digamos que, muito boa, né? Eu acho que eu tive mais atenção é... na quinta série lá pro nono ano. Acho que eu passei mais a ter mais atenção que eu precisava. Daí eu comecei a ter acompanhamento no braille, também foi muito bom (VITÓRIA; ENA, 2021).

Fica evidente, na narrativa acima, a apreensão de Vitória em relação a sua mudança de escola. Suas preocupações, inicialmente, se assemelham as mesmas de todos os estudantes na mesma situação, considerando o novo, o processo de mudanças em sua rotina, a adaptação à vida acadêmica, os desafios em termos do estranhamento e da aprendizagem dos novos códigos escolares são os mesmos. Entretanto, evidencia-se também que enquanto estudante com DV, além das dificuldades que são comuns a todos os alunos ao adentrar a nova escola, ela precisará superar as barreiras e os estigmas que surgirem em seu percurso escolar.

No ensino fundamental, eu sentia que aquele lugar não era pra mim, bem no início. Mesmo assim eu pensava: Será que eu ia conseguir passar por tudo isso? Será que eu ia ter mais dificuldades do que aquilo? Será que ia conseguir aprender a lidar com isso? Será que eu ia conseguir compreender os conteúdos? (...) Mas eu acho que ficou mais tranquilo depois que eu me adaptei a mudança. (VITÓRIA; ENA, 2021).

Mais uma vez as narrativas demonstram os receios e as dificuldades que permeiam a inclusão de um estudante com DV, pois suas referências do período de escolarização anterior já não são mais suficientes para suprir as demandas atuais. Percebe-se que essa adaptação, descrita por Vitória, não se refere apenas as questões próprias da escola, mas também as barreiras atitudinais, pedagógicas e

físicas que são mais desafios a serem enfrentados no seu processo de escolarização (OLIVEIRA, 2017).

Outro aspecto que emerge das narrativas são as relações interpessoais. Assim como as estruturas das escolas, sua organização é distinta, os sujeitos também, na sua maioria, são outros. Pensar na inclusão escolar requer também refletir sobre as relações que se estabelecem dentro da escola, as interações entre sujeitos distintos que em maioria não sabem, ou não conseguem, lidar com as diferenças.

A minha relação com os professores era normal, boa, com os colegas também. Eu acho que, as vezes tinha é... eu sofria muito com a falta de informação das pessoas sabe, dos colegas. Assim mesmo, eles é... achavam estranho assim ter uma pessoa cega estudando com eles. Era, era muito... muito, as vezes me decepcionava (VITÓRIA; ENA, 2021).

Embora em sua narrativa Vitória considere que mantinha boas relações com os professores e colegas, ela recorda o sofrimento vivenciado com relação a falta de conhecimento dos sujeitos em relação a deficiência. Essa situação nos revela, mais uma das diversas formas de barreiras atitudinais vivenciadas pelas pessoas com deficiência, conforme descrito por Silva, (2012).

A barreira atitudinal de ignorância surge, então, do desconhecimento acerca das potencialidades da pessoa com deficiência. Essa barreira atitudinal esteia-se em modelos de entendimento acerca da deficiência os quais foram surgindo e sendo revitalizados pelo senso comum (SILVA, 2012, p. 135).

Assim, a barreira atitudinal fica explícita no estranhamento dos alunos por não compreender, nem conhecer, a capacidade e as potencialidades de Vitória, para além da sua deficiência. Nesta etapa da escolarização, além dos estudantes, os professores também promoviam a exclusão na forma do preconceito e das barreiras erguidas.

Teve algumas vezes que eu me decepcionava, eu me sentia excluída. Eu acho que todo mundo, no caso, que tem deficiência passa por isso, né? Tem professores que dão atenção, tem professores que acham que é, um deficiente visual não é a mesma coisa de uma pessoa normal. É... então, as vezes eles falam também que não fizeram, que não estudaram pra isso, pra essa dificuldade. O que tem de alguns pesquisarem pra tentar ajudar, tem de outros que não dão muita atenção. Eu já passei por isso assim. (VITÓRIA; ENA, 2021).

A decepção e a exclusão vivenciadas por Vitória denunciam, dentre outros fatores, o preconceito por parte dos docentes, o que resulta em barreiras atitudinais e pedagógicas. Estas barreiras podem ser observadas na negação, tanto em relação a presença quanto em relação ao seu direito de acessar ao conhecimento. Essas barreiras resultam em outra forma de discriminação, que é a segregação, fruto do tratamento distinto e depreciativo direcionado a ela. Deste modo, “com a inclusão (...) há de se pensar se e como ocorre, dentro da sala de aula, esses modos de discriminação e como combatê-los” (CROCHIK, 2012, p. 50).

Conforme apontado por Crochik (2012), para assegurar a inclusão é necessário identificar e combater as diversas formas de discriminação dentro da escola. As vezes estas atitudes passam quase que despercebidas pelos alvos, pois ficam mascaradas por uma falsa aceitação do outro; em outras situações, podem ser explícitas e marcar a trajetória das vítimas em potencial. De qualquer modo, de ambas as formas, quer seja velada ou explícita, as atitudes discriminatórias configuram um tipo de violência simbólica (RIBEIRO, 2020).

Então, sobre a questão de ser olhada diferente, ter sofrido *bullying* foi lá no, no Ensino Fundamental mesmo. Acho que por é, ter estudado com crianças né, que não entendiam ainda do que que se tratava, pra eles era tudo novo. Assim, as vezes sim, eu sofri é... a me olhavam tipo, diferente. As vezes não queriam é, fazer até trabalhos juntos. Aí tinham outras pessoas que... crianças, mas que tiveram a mente mais puras, assim, mais maduras, consciente. Digamos, então, teve várias coisas, assim, várias pessoas que não, sei lá, não me aceitavam é... nessa questão assim... a... é... vem a menina (hesitou em falar) não no ditado, né? a menina cega. Sei lá, foi muito... um período muito complicado, mas graças a Deus né, deu tudo certo, (VITÓRIA; ENA, 2021).

O preconceito sofrido por Vitória é uma atitude explícita de discriminação, quer seja na forma do *bullying*, quer seja no tratamento diferenciado. Quando ela narra o “olhar diferente”, trata-se de uma figura de linguagem que expressa, justamente, a forma excludente como era tratada. Embora tenha obtido êxito no seu processo de escolarização, as marcas da violência sofrida no cotidiano da escola parecem ainda ser feridas que não cicatrizaram. Para Santos (2013, p. 176), “A dificuldade de expressar as marcas do preconceito pode evidenciar a tentativa de se afastar da dor insuportável de revisitar uma vivência talvez indizível”.

Essa dificuldade torna-se notável na sua narrativa pela hesitação em relatar o fato recordado, claramente a rejeição sofrida é algo que ainda a incomoda. A razão de Vitória evitar conectar-se novamente com as vivências do preconceito na escola,

pode sinalizar a impossibilidade do enfrentamento, e uma tentativa de fuga ou defesa contra uma possível manifestação de preconceito que se assemelhe ao sofrimento um dia vivenciado.

É válido destacar que experienciar essa violência cotidianamente pode gerar sentimentos de medo, de ansiedade, de rejeição e, conseqüentemente, dificuldades nas relações e interações sociais e emocionais, interferindo no desempenho escolar e na autoestima dos alunos, (MIRANDA, 2020, p. 12).

Sobre esta questão, Santos (2013) afirma que, as instituições escolares devem desenvolver condutas contrárias à manifestação do preconceito, da discriminação e de toda e qualquer forma de violência, com o intuito de evitar a formação de vítimas e algozes, que podem se intercalar de acordo com as condições sociais de cada contexto.

Apesar de todas as dificuldades também eu consegui superar. Apesar de passar por todos os preconceitos eu consegui superar, não desisti, permaneci sempre forte. Os professores me davam o maior apoio quando eu falava assim: ah professor, eu vou desistir. Eles falavam: ah meu amor, não desiste não. Aí eu acabei não desistindo, segui até o final, e quando eu cheguei no ensino médio minha vida melhorou bastante. Eu percebi que tudo mudou, (GLÓRIA; ENA, 2021).

Quando os professores assumem uma postura política e social a favor da inclusão de todas as pessoas, fomentando atitudes e práticas pedagógicas que visem a superação de todas as barreiras, eles ajudam a minimizar os efeitos da cultura social excludente que também existe na escola e que ratifica as desigualdades sociais e a exclusão. Portanto, Glória indica na sua narrativa a importância do apoio dos professores no seu processo de escolarização e superação do preconceito.

Um outro aspecto que se sobressai na narrativa anterior, que também já foi apresentado por Vitória em alguns trechos das suas narrativas, reside nas dificuldades encontrada durante o ensino fundamental, devido as barreiras atitudinais e ao preconceito vivenciados por elas nesta etapa da sua escolarização.

5.1.3 Diálogos sobre o ensino médio

Ambas as colaboradoras demarcam de forma muito clara em suas narrativas que as dificuldades decorrentes de barreiras atitudinais foram maiores no ensino fundamental, em relação ao ensino médio.

No primeiro ano eu passei a ser mais aceita por todos, os professores, os colegas começaram a me enxergar como comum, que, na verdade, eu sou uma pessoa comum, independente da deficiência. Passei a participar dos festivais do colégio, como festival de leitura, festival de talentos, passei a criar poemas e ir no palco ler os poemas com o apoio de todos, que aqui no ensino fundamental eu nunca tive, nunca fui inclusa (GLÓRIA; ENA, 2021).

De certo que a Educação Básica se tornou mais inclusiva nas últimas décadas, com isso as controvérsias que a envolvem também aumentaram, seja pela dificuldade para se estabelecer as políticas, ou pela indefinição da sua identidade inclusiva. Ao passo que o público que era antes excluído, como os estudantes cegos, passou a adentrar cada vez mais cedo a escola, os problemas estruturais, pedagógicos, de desigualdade social, de não aceitação das diferenças, tornaram-se mais explícitos nesses espaços, gerando, cada vez mais, dificuldades e barreiras à inclusão.

Embora as leis e políticas que asseguram a inclusão educacional demonstrarem avanços em suas concepções, a realidade observada em muitas instituições de ensino ainda não superou a organização excludente do ensino que não leva em conta as necessidades que os estudantes com deficiência possuem. Deste modo, avançar em sua carreira acadêmica torna-se um desafio quase que intransponível, pois, além de todos os obstáculos oriundos da falta de inclusão, estes alunos ainda se deparam com as implicações resultantes das interações sociais ao avançar nos diferentes ciclos da sua trajetória escolar.

Nesse sentido, o ensino fundamental vivenciado pelas colaboradoras dessa pesquisa se deu de forma hostil, marcado por muitas dificuldades preconceito, barreiras atitudinais e limitações no seu processo de inclusão, fomentadas pelos professores e, principalmente, pelos colegas.

De acordo com os dados do Censo Escolar 2019, as dificuldades que são próprias em cada etapa da escolarização a todos os estudantes, tendem a se acentuar na transição entre o ensino fundamental e o ensino médio, isso se expressa nas altas taxas de insucesso escolar principalmente na 1ª série.

Glória e Vitória apontam, em suas narrativas, uma situação inversa nesse processo de transição, uma vez que para elas o ensino médio se tornou o período

onde suas dificuldades diminuíram consideravelmente, de forma que elas passaram a se sentir mais acolhidas na escola. Nesse sentido, podemos conjecturar que ao superar o preconceito e as barreiras atitudinais vivenciados no ensino fundamental, os desafios próprios desta etapa de ensino, que podem acometer todos os jovens, não são observados por elas como impedimentos ao seu processo de escolarização.

Mesmo com a redução das barreiras ora apontada, existiram momentos pontuais no ensino médio em que as dificuldades em relação a inclusão também se expressaram na forma da negação e do rebaixamento da pessoa com DV, que se expressa na narrativa de Vitória abaixo, quando ela aponta: “era como se eu não fosse nada”.

É, na questão também de professores as vezes falar as coisas e não falar diretamente pra mim. Tá falando ali sobre mim, mas tá falando com a pessoa que tá ali comigo. É tiveram algumas vezes, assim, eles perguntavam as vezes coisas sobre mim, mas perguntavam pra pessoa que tava ali comigo e não pra mim mesma, pra o monitor, pra cuidadora que tava ali e, as vezes, era como se eu não fosse nada, só tivesse ali e.... As vezes eles não entendiam que a minha deficiência era visual e não é psicológica, e não auditiva. Eles não entendiam, achava que eu não escutasse, não falasse, não entendesse nada, como se a minha deficiência fosse no cérebro e não na visão. Era muito isso. Assim, é, isso aconteceu mais no meu ensino médio, primeiro e segundo ano (VITÓRIA; ENA, 2021).

Esse fato revela uma barreira atitudinal na forma de propagação da deficiência e da invisibilização da pessoa com deficiência praticada por alguns professores, por supor que, pelo fato da estudante ter uma deficiência, ela tenha outras, lhe atribuindo uma incapacidade que ela não tem. Apesar disso, Silva (2012) discorre que “A sociedade tem mantido um efeito de propagação da deficiência através da suposição de que a deficiência de uma pessoa implica em outra ou afeta negativamente outros sentidos, habilidades e traços da personalidade (SILVA, 2012, p. 127).

A discriminação, as barreiras atitudinais e o preconceito surgem e são disseminados em todos os espaços sociais. Essas atitudes negativas são fomentadas por um contexto social, histórico e cultural que não concebe a diferença como uma condição humana, sustentado pela crença na dicotomia estabelecida nos padrões de normalidade, de eficiência e de dominação entre as pessoas. Nesse sentido, enquanto tais atitudes se materializarem na escola o estudante com DV sempre será visto como anormal, impróprio e incapaz de ocupar esse espaço, e isso

resulta nas mais diversas formas de violência, como apontado aqui pelas colaboradoras deste estudo.

Portanto, para que as(os) estudantes com DV consigam alcançar êxito no seu percurso escolar, devem superar as dificuldades próprias de cada nível da sua escolarização, que perpassa por aspectos de conhecimento e reconhecimento intelectuais, socioculturais, institucionais e pedagógicos, bem como, superar os obstáculos impostos socialmente à sua condição de pessoa com deficiência.

5.2 NARRATIVAS SOBRE BARREIRAS METODOLÓGICAS E RUPTURAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DV.

Acolher as diferenças, sem dúvida, tornou-se um dos principais desafios das instituições escolares na atualidade, uma vez que a inclusão das pessoas com deficiência não se restringe apenas a garantia do acesso, cabe as escolas implementar modificações nos espaços, na organização, na cultura escolar, no currículo e sobretudo nas ações pedagógicas implementadas neste espaço, com vistas a assegurar as condições necessárias para construção da aprendizagem, de acordo com as necessidades de cada estudante. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica,

Acolher significa também *cuidar* e *educar*, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens, (BRASIL, 2010, p. 09).

Portanto, é essencial que sejam superados antigos paradigmas e estabelecidos novos conceitos que fundamentem o planejamento e as ações pedagógicas numa perspectiva inclusiva, a partir de mudanças nas relações interpessoais e na dinâmica das ações pedagógicas, indo além de assegurar a matrícula ou de simplesmente realizar adaptações nas estruturas arquitetônicas da escola. Nesse sentido, a ausência de flexibilizações curriculares e metodológicas, bem como a não disponibilização de recursos e atividades que possam proporcionar o acesso do aluno cego ao saber sistematizado na escola, podem se constituir como elementos dificultadores do seu aprendizado.

Conforme descrito anteriormente nesse estudo, a entrada na escola é um período de muitas dificuldades para o estudante cego por diversos fatores, um deles reside na dificuldade dos professores em lidar com as particularidades da DV, bem como em realizar atividades adaptadas que proporcionem o acesso desses alunos ao conteúdo trabalhado em sala. Isso implica em barreiras metodológicas, conforme descrito nas narrativas abaixo.

Então, é... no começo foi meio difícil é, até pra, pros professores mesmo se adaptarem a minha deficiência, as coisas que eu preciso. É, no começo foi meio complicado pra, é arranjar assim, uma forma de fazer as atividades. Como eu nunca tive é professor de braille, assim, na escola, então não foi bem uma coisa é, que eu precisava, mas sempre dava um jeitinho. Mas no início foi sim complicado nessa questão da, das atividades mesmo! (VITÓRIA; ENA, 2021)

Então acho que isso me dificultou muito, é, foi uma coisa que me atrapalhou, né! Eu vejo algumas pessoas cegas que começam já no braille. Então, eu não tive esse acesso. Eu fazia, assim, as atividades, oral mesmo. Então, elas me explicavam os conteúdos e faziam as perguntas que eu respondia. E da minha alfabetização mesmo só lembro poucas coisas assim. (VITÓRIA; ENA, 2021).

Observamos nas narrativas acima que a entrada do aluno com DV na escola requer processos de adaptação e de reorganização da ação não só por parte do próprio aluno, mas também dos profissionais que atuam na escola, principalmente do professor que deve buscar os meios necessários para tornar as atividades e conteúdos acessíveis a todos os estudantes, visando a superação das barreiras, sob a consequência de os alunos não conseguirem ter acesso ao conhecimento escolar.

Outra questão que se sobressai nas narrativas acima é a ausência do AEE, que se evidencia na falta de acesso da estudante ao braille. Isso também se torna um fator limitante ao seu processo de escolarização, fazendo com que tanto o estudante quanto os professores utilizem a oralidade como único mecanismo de interação com os conteúdos. Tal situação narrada expressa também a ausência de conhecimento do professor acerca da DV e das potencialidades do estudante que a possui.

Assim, reafirmamos que a inclusão requer a formação continuada de todos os profissionais da escola. Com respeito a capacitação dos professores, Pimentel (2012, p. 140) descreve que “a inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as

potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos”.

O aluno cego, provoca grande impacto no ambiente escolar, pois a ausência da visão, pode despertar curiosidades, inquietações e as vezes interesse, entretanto a DV não costuma ser tratada de forma natural, nem tampouco espontânea na escola, uma vez que, frequentemente, os professores não sabem como proceder em relação a esses alunos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Numa sociedade escolarizada a leitura e a escrita constituem-se como uma das principais formas de comunicação, entre as pessoas e destas com o ambiente, e o aprendizado de tais competências está diretamente relacionado com o aprendizado escolar, o que as tornam supervalorizadas pela escola. Diante de tal valorização, o estudante que não domine tal competência certamente terá dificuldades no decorrer de seu processo de ensino e aprendizado.

A criança que tem o sentido da visão, desde o nascimento mantém contato com o mundo externo principalmente por meio deste sentido, pois é estimulada a observar tudo à sua volta. Isso possibilita acompanhar e estabelecer contato com objetos e possas sem precisar se locomover. Desse modo, mesmo antes da sua entrada na escola, eles já mantem contato com as letras, números e com palavras através de diversos dispositivos e mídias. No caso dos estudantes cegos, a ausência da visão torna esse processo de apropriação dos signos e da compreensão dos objetos e, sobretudo, do aprendizado da leitura e escrita dependente de outros meios e recursos, o que os coloca em situação de desvantagem, se considerarmos os contextos sociais tomados de padrões de referências e experiências extremamente visuais.

Aprender a ler e a escrever foi muito difícil. Até hoje eu ainda tenho dificuldade de ler, algumas coisas eu consigo ler e outras não. Comecei a desenvolver mais agora porque tem professor adaptado no CETEP. Aqui mesmo onde moramos não tem professor adaptado. Até hoje e, na maioria das vezes, eu era transferida de uma sala para outra. Nunca terminava um ano em uma sala por causa das dificuldades... porque os meninos começavam a perturbar, não me aceitava na sala, o barulho atrapalhava... Aí o diretor da escola, optava por me colocar em uma sala mais silenciosa. Aí agora, no CETEP tem professor adaptado, máquina adaptada, eu comecei a me desenvolver. (GLÓRIA; ENA, 2021).

Acho que nessa época, nesse período da minha vida, a dificuldade mais presente, assim, era essa questão da leitura mesmo. Porque o resto na questão... como eu falei dos desenhos também que eu não podia participar, é das aulas de artes na questão de algumas atividades também de

educação física... Mas o resto, eu não era muito assim, os professores faziam de tudo que eu participasse, me envolvesse com aquilo também. Eu acho que só teve essa questão da leitura, assim, nesse tempo, acho que era no quarto ano quinto ano assim, que era mais leitura, assim, que eu tinha mais essa dificuldade, era mais isso assim. (VITÓRIA; ENA, 2021).

As narrativas acima apontam que, além da dificuldade na apropriação da leitura e escrita, as barreiras metodológicas limitam ainda mais a participação de ambas as colaboradoras nessas e em outras atividades. Isso fica visível, tanto na narrativa de Glória, quando ela relata a ausência do “professor adaptado”, isto é o professor que atuam no Atendimento Educacional Especializado, quanto na narrativa de Vitória, quando ela relata não participar das atividades de leitura, artes e educação física. Na contramão dessas situações vivenciadas, Sá; Campos e Silva, (2007, p. 26) afirmam que, “os alunos cegos podem e devem participar de praticamente todas as atividades com diferentes níveis e modalidades de adaptação que envolvem criatividade, confecção de material e cooperação entre os participantes”.

Outro elemento notório nas narrativas acima é justamente a importância da formação docente para o trabalho com a inclusão, pois ao tempo que Glória evidencia dificuldades no ensino devido à falta dessa formação do professor no ensino fundamental, ela aponta o seu progresso no aprendizado da leitura devido à presença do professor especialista em outra escola. Vitória, aponta na sua narrativa o empenho e a busca dos professores de superar as barreiras metodológicas, através da valorização das suas potencialidades, propondo atividades que atendam às suas necessidades e favoreçam o seu acesso ao conhecimento.

Mesmo diante das dificuldades narradas, Vitória e Glória sempre obtiveram sucesso em seus processos de escolarização, superando barreiras e avançando em seus percursos. No entanto, embora elas avançassem, as barreiras permaneciam, pois, ao progredir para os níveis seguintes, encontravam as mesmas dificuldades e ou problemas ainda maiores para participar das atividades e acessar o conhecimento escolar. Isso se expressa nas suas narrativas sobre os anos finais do ensino fundamental, nos quais a ausência de atividades adaptadas em braille também marca, de forma significativa, a sua escolarização.

A dificuldade foi exatamente é, ter atividades para me ajudar a compreender o conteúdo como aluno normal, né? que tá lá na lousa... e aí a dificuldade foi exatamente esta, né? para eles conseguirem se adaptar a minha

deficiência, ao meu problema visual... que eu precisava de outras atenções diferentes por não ter o braille (VITÓRIA; ENA, 2021).

Acho que nesse tempo, assim, é... foi a fase que tinha mais atividade, assim, pra casa, sabe? pra responder em casa e levar no outro dia ou na outra semana. Então, minha dificuldade também era essa, assim, de as vezes também atividades no livro, né? de acompanhar pelo livro. Eu tinha essa dificuldade precisava da, do auxílio de alguma pessoa pra ler, de algum cuidador que tava comigo nesse período pra ler. Assim, então acho que nessa questão do livro, também das atividades pelo livro, as vezes o professor não escrevia na lousa e pedia pra os alunos pegarem do livro, dava a página pra escrever no caderno, então tinha isso também. (VITÓRIA; ENA, 2021).

As narrativas acima expressam como a ausência de atividades em braille se expressa, notadamente, como uma das principais barreiras para a inclusão dos estudantes com DV. Devido à ausência dessas atividades que proporcionam ao estudante cego ler os conteúdos, os professores necessitavam buscar outras formas para torná-lo acessível, entretanto, conforme as narrativas acima, isto se constituía em mais uma dificuldade para os professores.

Da mesma forma que a falta de conteúdo em braille dificulta a aprendizagem dos alunos com DV na escola, também limita muito as possibilidades dos alunos acessarem os conteúdos em outros espaços, como a própria casa, tornando-os cada vez mais dependentes de outra pessoa que possa fazer o papel de leitor e ou escriba. Esse dado da pesquisa está em acordo com Oliveira (2020), quando ela aponta que na maioria das escolas da educação básica não se ensina o braille.

Isso fica como função do AEE. Além de não ensinar, o aluno cego não tem, na maioria das vezes, o material de leitura e escrita em braille, a oralidade se constitui como o único interlocutor das aprendizagens. A oralidade é o “dispositivo” de comunicação, o que pode ocasionar uma sobrecarga entre o falar, o ouvir e o lembrar dos conteúdos, (OLIVEIRA, 2020, p. 166).

A esse respeito Martins (2014) discorre que apesar da escola regular reconhecer os benefícios sociais e educacionais provenientes do uso de recursos adaptados, ela falha de várias maneiras devido a não dispor dos recursos humanos, materiais e culturais para que a criança cega possa se desenvolver de forma plena, mediante suas capacidades, e tendo como alicerce o domínio do braille.

Para superar essas falhas a educação precisa ser organizada numa perspectiva inclusiva, que seja sensível as transformações sociais e também espaço promotor dessas transformações. Em virtude disto, convém uma constante formação de todos os profissionais da educação para que suas práticas se mantenham atualizadas, favorecendo o uso de metodologias que possam resultar em práticas

pedagógicas inclusivas. Entretanto, por atuarem diretamente com os alunos, deve ser dada uma maior atenção à formação dos professores, pois estes se constituem como um elemento crucial para a implementação das mudanças necessárias para a inclusão.

Ratificando essa compreensão, as narrativas abaixo indicam a falta de formação docente como fator desencadeador de barreiras metodológicas, uma vez que essa falta de formação resulta na dificuldade de conhecimento e reconhecimento das potencialidades das alunas com DV e de desenvolver atividades que possam possibilitar o acesso delas ao conhecimento socialmente construído.

Também tive essa dificuldade é, de não conseguir interagir muito assim nas atividades. Eles tentavam pesquisar pra saber como é que poderiam me ajudar. Fizeram também várias coisas assim, é, tentaram fazer, né? pra me ajudar na questão do braille também. Eu tava começando naquele período, é, mas a dificuldade foi exatamente esta: falta de professores adaptados pra minha deficiência. (VITÓRIA; ENA, 2021).

Aí era conteúdo muito difícil, muito difícil mesmo e tinha coisa que eu nem conseguia responder, tinha coisa que eu falava: olha professor, não tem como eu responder. Aí eles falava: tudo bem, não tem problema, não. O que você não conseguir, pode deixar em branco. Os professores sempre davam suporte, mas a maioria dos alunos da sala nem sempre apoiavam. De um exemplo, de 40 alunos que tivesse na sala, se me apoiasse eram dois ou três, por exemplo. Se era pra fazer um trabalho em grupo, ninguém queria me ajudar, só tinha três colegas que sentava comigo pra poder me ajudar. (GLÓRIA; ENA, 2021).

Sempre eu sentava no mesmo lugar sozinha, tinham professores que vinha, sentava de junto de mim e ajudava a fazer as atividades. Tinha professores, que nem de junto de mim vinha, ficava sentado lá na cadeira. Fora os alunos que me criticavam quando os professores sentava pra me dar suporte. Eles falava: ah professor, o senhor tá dando dica pra ela! E não era dica, o professor estava apenas explicando. (GLÓRIA; ENA, 2021).

Embora Glória aponte a tentativa dos professores de inclui-la, a sua dificuldade extrema em realizar as tarefas, bem como a ausência de uma aprendizagem colaborativa com os colegas representam, além da dificuldade de acesso ao conteúdo, a falta de interação entre os pares que pode ser atribuída também à dificuldade de uma mediação pedagógica que possa favorecer, de fato, a sua inclusão.

Para que a inclusão escolar aconteça são necessários professores preparados para atuar com a diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de todos os alunos, de modo que suas práticas

favoreçam o aprendizado de todos. O professor precisa orientar o processo de ensino e aprendizagem a partir da interação do discente com o conhecimento e com o meio, de modo que sejam superadas as práticas reprodutivistas dos conceitos que tornam os alunos passivos no seu processo de aprendizado (PIMENTEL, 2012).

Por isso, para favorecer a inclusão e, sobretudo, o acesso dos estudantes cegos ao conhecimento é necessário que o professor tenha em mente que:

O desenvolvimento da criança cega ocorre como o das demais crianças que, ao desenvolver a linguagem, torna-se capaz de construir conceitos, de operar com eles, de estabelecer relações, e compartilhar os conhecimentos socialmente produzidos. Dessa forma, as crianças cegas formam conceitos, estabelecendo conexões entre os aportes sensoriais e os conhecimentos já apreendidos, por meio da mediação por signos, nas relações interpessoais e com o uso de recursos e materiais pedagógicos (RIBEIRO, 2020, p. 66).

Conforme a autora supracitada as crianças cegas podem se desenvolver assim como qualquer outra, desde que, a partir do desenvolvimento da sua linguagem, elas recebam a mediação e os estímulos necessários para desenvolver os seus sentidos remanescentes e estabelecer conexões entre os conhecimentos já internalizados e os novos, adquiridos através desses sentidos e das relações interpessoais, bem como dos recursos e métodos pedagógicos.

A importância dessa mediação ganha sentido ao se compreender o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁰, desenvolvido por Vygotsky, que coloca as interações sociais como um dos principais mecanismos de aprendizagem das crianças, onde a interação com o adulto e/ou com um colega se torna potencializador para internalização de novos conhecimentos.

Para as pessoas cegas as interações sociais se tornam ainda mais importantes nesse processo de ensino e aprendizagem, de apropriação e acomodação dos signos e dos conteúdos. Entretanto estas relações, podem se constituir como mais um desafio para elas, pois romper as barreiras oriundas do preconceito, da falta de conhecimento e da não aceitação social são obstáculos que precisam ser superados diariamente pelos alunos com DV.

¹⁰ O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) define a distância entre o nível de desenvolvimento atual/real, ou seja aquilo que o estudante consegue resolver sozinho, e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, suas potencialidades, aquilo que o estudante consegue resolver com a orientação de colegas mais capacitados no assunto e ou com o auxílio do professor. (VYGOTSKY, 1996).

Nesse sentido, as narrativas indicam que para o aluno cego a transição entre os diferentes níveis de ensino da educação básica, constitui-se sempre como um novo começo, um momento de ruptura, marcado pela necessidade da criação de novos vínculos sociais, com os novos colegas os profissionais da escola e, principalmente, com os novos professores. Esse recomeço é marcado novamente pelo desconhecimento das particularidades da DV e do não reconhecimento imediato suas potencialidades, o que acaba gerando diversos obstáculos à inclusão dos estudantes. Pudemos notar novamente essa ruptura na transição para o ensino médio, conforme já descrito anteriormente na passagem entre as duas etapas do ensino fundamental.

Assim, é, foi meio que, digamos que, como todo, todo período, né? que a gente passa de um pro outro. Foi meio que complicado no começo por ter mais disciplinas, né, mais matérias, é, mais atividades, mais conteúdos, mais professores. Até é, na questão também das atividades, os conteúdos serem mais complicados na questão de cálculos também. Então, foi meio que novo assim pra mim. Mas foi bom também (VITÓRIA; ENA, 2021).

Então foi um começo, assim, meio complicado, mas com o passar dos meses eles passaram a se adaptar com, com o meu problema. Passaram a não ver aquilo como tão novo. Eles passaram a pesquisar coisas para tentar me ajudar. Claro que uns pesquisam mais ou menos, uns ajudam mais, se interessam mais, mas foi bem isso mesmo: a dificuldade, no início, de achar aquilo tudo novo. Eles não relataram pra mim que não tinha acontecido isso, que não tinham recebido uma pessoa com deficiência visual. Pra eles eram tudo novo, assim, é, era tudo meio que complicado, mas aí depois eu tive o auxílio da brailista que ficou lá na escola é, auxiliando os professores. Aí começaram a fazer atividades no braille pra mim. Então aí com o passar do tempo, dos meses, foram se adaptando mais (VITÓRIA; ENA, 2021).

Então, no primeiro ano é, eu fui bem recebida, pelo pessoal lá da escola, mas teve essa dificuldade, dos professores acharem novo aquilo sobre, é, como lidar com isso, com a minha deficiência, com as minhas necessidades (GLÓRIA; ENA, 2021).

As narrativas trazem à tona mais uma vez esse processo de ruptura vivenciado pelas colaboradoras. Entendemos que qualquer estudante necessita de um período para adaptar-se às novas regras, aos códigos pedagógicos e sociais, para conhecer a nova rotina, o novo espaço. Mas essas dificuldades que perpassam a escolarização de todos os alunos se potencializam com a DV, principalmente pela ausência de condições sociais que lhes favoreçam superar esse período de adaptação com mais autonomia e segurança.

Ante o exposto, cabe a escola se preparar para receber o aluno com DV, desenvolvendo uma cultura inclusiva, desde o momento da matrícula até a chegada

desse estudante, buscando informações com a família, bem como, com sua instituição escolar de origem, com vistas a implementação de estratégias que favoreçam sua inclusão. Percebemos também nas narrativas a necessidade de um tempo para os docentes se organizarem, e desenvolverem adaptações em seus métodos de ensino, o que poderia ser resolvido com a informação prévia da matrícula dessas estudantes na escola.

À vista disto, consideramos que as dificuldades encontradas pelas estudantes cegas, caracterizadas por um processo de ruptura entre os níveis de ensino na educação básica, poderiam ser minimizadas e/ou superadas com ações coordenadas pelas instituições escolares, por meio da parceria entre gestão escolar, professores e as famílias.

5.3 NARRATIVAS SOBRE AS REDES DE APOIO À INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DV

A educação é um fenômeno social que acontece em vários contextos, como a família, os espaços socioculturais, os grupos de amigos, os contextos de trabalho e, principalmente, no contexto escolar. Nesse aspecto, além dos diferentes contextos, as interações sociais e interpessoais contribuem para a formação identitária, bem como, para o aprendizado dos sujeitos.

Assim, a inclusão escolar implica em participação plena e aprendizagem, ou seja, que a criança vai ingressar na escola e que será garantida a sua permanência, através das condições necessárias para a sua participação de forma autônoma e livre de barreiras. Sobretudo, é preciso assegurar o sucesso desse estudante, o qual evidencia-se a curto prazo pelo acesso ao currículo, ou seja, ao conhecimento produzido e difundido nesse espaço, de modo a promover a formação de sujeitos críticos reflexivos e capazes de transformar sua realidade em direção à sua inclusão social.

Portanto, pensar em inclusão escolar nos remete a pensar em transformações nos espaços, na cultura e, sobretudo, em proporcionar estratégias de eliminação de toda e qualquer barreira que possa se constituir como um impedimento para a permanência, bem como para o sucesso dos estudantes. Nesse sentido, os excertos das narrativas das colaboradoras revelaram alguns aspectos importantes que contribuem para a superação das barreiras e, sobretudo, para sua a inclusão como

estudante com DV. Assim, as relações interpessoais, o apoio dos professores, o aprendizado de forma colaborativa, o AEE, os recursos de TA e as atividades adaptadas em braille foram consideradas como partes de uma rede de apoio a inclusão.

5.3.1 A mediação do professor no processo de inclusão do aluno com DV

Novamente o professor ganha destaque na inclusão do estudante com DV, observamos nas narrativas abaixo a importância do preparo e do incentivo do professor, pois quando ele acredita e investe nas potencialidades de aprendizagem dos seus alunos, ele busca atender as suas necessidades, propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento.

Acho que, por volta da segunda série, primeira, foi quando eu comecei mais a desenvolver, que veio uma professora que me incentivava, me incentivou a estudar no CAP que é uma escola com apoio a deficiente, a professora Rita. E com isso eu fui desenvolvendo mais. E foi através dessa professora Rita que eu consegui ter acesso ao braille. (GLÓRIA; ENA, 2021).

Então, é, eu acho que foi muito bom é, pra, pra mim mesmo. Assim, pra vida pessoal, de aprender a se é enturmar mais com as pessoas, a simpatizar mais com as pessoas. É, também tive vários apoios, assim, pra mostrar, né, que eu posso conseguir todos os meus objetivos. É, várias pessoas eu... quando eu, eu mesmo não acreditava em mim, no meu potencial, aí vários professores me ajudaram também nesse período. Eu acho que foi muito bom na questão de... de conviver com as pessoas, de aprender a conviver com as pessoas e aprender a, é, digamos que, vencer os obstáculos também, né? (VITÓRIA, ENA, 2021).

Fica explícito nas narrativas que, para as colaboradoras, o apoio dos professores não se restringe apenas ao acesso delas ao conteúdo. Esse apoio é observado como um mecanismo de incentivo à superação dos obstáculos relativos aos diversos tipos de barreiras que surgiram nos seus percursos de escolarização, isso também constitui um aprendizado. Isso mostra que os professores podem construir uma cultura democrática e inclusiva no ambiente escolar, mediante sua postura frente a pessoa com deficiência e, muitas vezes, a partir de pequenos detalhes da organização da sua prática pedagógica.

No segundo ano foi um pouco mais difícil com relação do conteúdo, principalmente o conteúdo de cálculo. O que eu vi muito, assim, no segundo ano foi que alguns professores pesquisaram mais, assim, como me ajudar. É, me deram mais atenção, já estavam acostumados. Mas assim, os que já estavam lá no primeiro ano, já estavam, assim, acostumados ao meu

problema, as minhas dificuldades, já sabiam também um pouco sobre é, digamos que... o que eu posso fazer, o que eu não posso fazer. Acho que isso ajudou né? Mas novos professores que entraram? aí já foi um pouco complicado. Mas com o passar dos meses foi se ajeitando tudo (VITÓRIA; ENA, 2021).

Aquilo que o professor pensa acerca da deficiência e da pessoa que a possui, sem dúvidas, é um fator determinante para a organização das suas estratégias de ensino e da sua prática pedagógica diante da presença dos estudantes com DV. O conhecimento acerca das potencialidades do estudante e dos recursos de acessibilidade, tanto disponibilizados por ele quanto pela escola, torna as relações de ensino mais proveitosas, tanto para o professor quanto para o aluno.

Conforme suscitado por Vitória em sua narrativa, assim como o aluno, o professor também necessita de um período para se organizar, para fazer o seu planejamento e pensar suas práticas pedagógicas para atender a diversidade. Em virtude disto, o desconhecimento acerca da presença do aluno com DV vai gerar um período maior de dificuldades para o estudante, pois o professor vai demandar ainda de mais tempo para recebe-lo.

É importante ressaltar que os alunos cegos, assim como todos os demais, desejam aprender, tem seus próprios interesses, curiosidades, suas motivações e necessidades de incentivo, afeto, convívio e de todos os outros aspectos que se relacionam com a formação da sua identidade e de sua aprendizagem (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). Por isso, devido à ausência da visão eles precisam de recursos apropriados as suas particularidades, de condições favoráveis a exploração do seu potencial e do seu referencial perceptivo. Isso pode lhes ser proporcionado a partir da mediação dos professores, quando estes assumem o compromisso com a aprendizagem de todos os seus estudantes.

5.3.2 As interações sociais como mecanismo de inclusão do aluno com DV

Quando consideramos que a aprendizagem é uma condição factível a todas as pessoas, logo compreendemos que a inclusão escolar não se trata de algo utópico. Entretanto, é importante compreendermos os aspectos envolvidos no processo de aprendizagem e que também podem se constituir como mecanismos de in/exclusão na escola, uma vez que a inclusão escolar pressupõe além da matrícula, a permanência e o acesso aos conhecimentos escolares.

Em vista disto, ao analisarmos as narrativas das colaboradoras, tornou-se inegável a importância dos profissionais da educação que atuam como uma rede de apoio a inclusão das alunas com DV. Apesar da dificuldade encontrada, devido a ruptura gerada pelo processo de transição do ensino fundamental para o médio, a presença desses profissionais proporcionou a superação dessas dificuldades. No caso de Glória, a presença do brailista também representou um avanço no seu processo de escolarização.

No primeiro ano foi muito difícil, quando eu entrei lá, tive ajuda dos colegas, apoio dos professores, do povo da coordenação, da direção. Não tinha brailista, depois que chegou. Aí quando o brailista chegou, chegou máquina pra escrever. Ao invés de usar reglete, passei a usar a máquina. Eu tinha mais tempo com o brailista, tenho até hoje, ele ia me dar suporte, vai me ajudando. O professor passa um conteúdo, se não tiver visível pra eu poder decifrar, ele vai e traduz para o braille ou em relevo (GLÓRIA; ENA, 2021).

No caso na minha transição pro ensino médio foi um pouco difícil. É... no caso sobre atenção, assim, do professor eu tive muito que, no caso, pedir, né? De qualquer forma, pedir a atenção pra alguns. Mas eu tive também a atenção de outros da, dos funcionários da escola. Tive a ajuda também da pessoa que tava lá comigo, da cuidadora (VITÓRIA; ENA, 2021).

Portanto, é preciso compreender o papel do outro no processo de aprendizagem. De acordo com a perspectiva vigotskyana, o conhecimento é uma produção social, portanto, a mediação também é social, “assim, as interações aluno-aluno e professor-aluno favorecem a apropriação do legado cultural e dos conhecimentos socialmente construídos sobre o meio físico e social” (RIBEIRO, 2020, p. 65).

Cabe aqui frisar que a apropriação do conhecimento pelos alunos é um processo que ocorre de forma ativa, de acordo com as atividades e os objetos disponibilizados. Portanto, ela pode ocorrer com maior ou menor repercussão para o aprendizado de acordo com as condições que lhes serão disponibilizadas no meio social (OLIVEIRA JUNIOR, 2014). Logo, não é suficiente para o aprendizado do aluno com DV estar presente em um ambiente escolar, se o objetivo deste espaço for apenas a sua socialização e não o de proporcionar relações com o conhecimento ali socializado.

Além dos alunos e professores, podemos também aqui apontar a importância da interação com os outros profissionais da educação no processo de inclusão dos alunos cegos, conforme discorrido nas narrativas das colaboradoras. Sobre esta questão, as escolas inclusivas são instadas a superar atitudes discriminatórias e

criar em seus espaços uma cultura acolhedora que possa contribuir para a superação das barreiras que causam a exclusão.

No segundo ano, eu tive... alguns alunos do primeiro ano permaneceram comigo, que são meus amigos, como: Taissa, Jadson... Esses dois sempre me apoiam, independente do que eu tiver passando na sala. Se precisar de atividade, eles mandam. Se não for na aula e tiver atividade, eles mandam. A máquina do braille facilitou muito. No ensino médio passei a ter mais amizades com os colegas, fui sendo mais aceita. Meus colegas, também, eles ajudavam. Na hora que eu precisava, por exemplo, fazer alguma atividade com o brailista, meus colegas me levavam (GLÓRIA; ENA,2021).

O segundo ano acho que foi o mais difícil ainda, na questão do conteúdo é, alguns professores continuaram, né? Isso é bom para uma pessoa é que tem algum tipo de probl. de deficiência. Assim, pra saber que eles já estão acostumados ao seu jeito de ser, as suas necessidades. Mas o segundo ano foi mais complicado ainda na questão do conteúdo, e na vida pessoal acho que foi até mais fácil porque eu já estava acostumada com a escola, né? com o espaço, até com as pessoas que trabalham lá. Eu acho que as coisas melhoraram por ter mais acesso à tecnologia, né? que ajuda bastante. Me ajudou bastante mesmo é... na questão de... eu fiz mais amizades no é... de acordo foi passando os anos eu fiz mais amizades, assim, eu acho que as coisas melhoraram pra mim (VITÓRIA; ENA, 2021).

As memórias descritas nas narrativas acima nos remetem mais uma vez para a importância da aprendizagem colaborativa no processo de inclusão. Glória destaca a importância da mediação aluno-aluno no seu processo de aprendizagem, o apoio explicitado torna-se um mecanismo que favorece a superação de diversas dificuldades. Vitória traz aspectos semelhantes em relação a colaboração dos amigos na sua aprendizagem, e deixa explícito também a importância deles para o seu processo de inclusão.

Esses achados coadunam com os resultados encontrados nas pesquisas de Silva (2016) e Cruz (2018) que apontam a importância das interações entre grupos distintos para favorecer o reconhecimento das distintas formas de ser e estar no mundo e com isso estimular o apoio de outras pessoas no processo de inclusão de estudantes cegos. Nesse sentido, Cruz (2018) também afirma a importância dos amigos/colegas, como os principais colaboradores no processo de inclusão desses estudantes. Nesse mesmo estudo ele também ressalta a importância dos professores e da família para a inclusão do estudante com DV.

A colaboração entre os estudantes também é apontada por Pimentel (2018), como uma prática essencial para a implementação da inclusão uma vez que favorece a aprendizagem colaborativa, pois, com a orientação do professor o discente mais experiente em determinada área ou conteúdo, colabora com a

aprendizagem do colega. Quando consideramos a especificidade da cegueira, essa aprendizagem colaborativa assume um papel ainda mais importante no processo de inclusão escolar, uma vez que a aprendizagem da criança cega requer estímulos específicos às suas particularidades que possam incitar seus sentidos e favorecer a sua apropriação do conhecimento.

5.3.3 Acessibilidade instrumental: AEE e Recursos de TA como mecanismos de inclusão do aluno com DV

A inclusão escolar, realidade há décadas nas políticas educacionais brasileira, é assegurada por diversas leis, decretos, portarias e estatutos específicos, conforme algumas discussões anteriores neste texto, é sendo incontestável os avanços nesse regramento. Porém, na prática, a implementação do que prevê os documentos caminha ainda a passos vagarosos. Não podemos negar que já houve muitos avanços que podem ser visualizados quer seja no aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência na educação básica, no número de estudantes concluintes, o que pressupõe o sucesso da inclusão, e também no aumento do número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior.

Alguns aspectos contribuem diretamente para a implementação da inclusão escolar e para o sucesso dos estudantes com deficiência, conforme já apontamos, dentre eles: a postura dos profissionais da escola, dos professores, dos colegas, explícita nas interações sociais, é fator determinante nesse processo. Nesse seguimento, a articulação entre as atividades desenvolvidas na sala comum com o AEE, vem se tornando um dos principais mecanismos de inclusão com a disponibilização de recursos específicos, visando eliminar as barreiras que impedem ou limitam a participação de estudantes com deficiência, de forma autônoma, nas atividades da escola regular.

Nessa perspectiva também caminham as narrativas das colaboradoras deste estudo, quando elas apontam as dificuldades de participação nas aulas, bem como nas atividades devido à ausência do AEE e, por conta disto, lhes faltavam também os recursos de acessibilidade aos conteúdos escolares.

A entrada na escola foi um período muito difícil. Quando eu entrei foi muito difícil. Nos primeiros dias, assim, tive muitas dificuldades para poder fazer as atividades, aí os professores iam lendo pra poder eu entender. Precisava muita paciência pra poder eu responder na oralidade, porque no braille não

tinha pessoas pra poder fazer as atividades. Nessa época, assim, tinha a paciência também dos professores até na hora de fazer a leitura. Pra poder você entender, eles tinham a maior paciência, eles perguntava se não tivesse entendendo que era pra falar de novo que eles repetiam. Quando a aula era na oralidade eu me sentia mais incluída, mas quando não tinha oralidade eu me sentia excluída da turma (GLÓRIA, ENA, 2021).

As vezes eles, alguns colegas, perguntavam assim: porque que as minhas atividades eram diferentes, porque que... como que eu ia compreender o conteúdo, né? se eu não iria ler ali. Era muito chato também na parte da leitura, né? Quando o professor dava um texto e aí cada aluno lia é... algum parágrafo, alguma coisa, assim, e eu não podia participar, né, dessa parte, era uma coisa também que me decepcionava, as vezes, porque se eu já tivesse acesso com o braille, eu iria ler o braille. (VITÓRIA, ENA, 2021).

Ficou explícita, na narrativa ora apresentada, a tentativa dos professores de suprir esta ausência do AEE, bem como dos recursos de TA, ao desenvolverem atividades de forma oral, buscando favorecer a participação das alunas. Porém, é observável também que as atividades orais não eram as únicas desenvolvidas em sala e quando essas não aconteciam o sentimento de exclusão era forte nas alunas com DV. Deste modo, percebemos que “A oralidade se constitui como a principal, e às vezes a única, forma de interlocução entre professor e aluno.” (OLIVEIRA, 2020, p. 199).

Por outro lado, a leitura de texto em voz alta pelos alunos, também se constituía como mecanismo de exclusão, tendo em vista que a discente cega não tinha ainda acesso ao braille para fazer a leitura. Nesse aspecto, dialogando com Martins (2014) e Oliveira (2020), comungamos com a posição dos autores sobre esta questão, quando eles apontam que o desconhecimento do sistema braille ainda acomete um número significativo de pessoas cegas, devido à falta de acesso dessas pessoas a esse sistema. Além disso, uma grande parte dos docentes, que atuam em salas com a presença de alunos com DV, também não tem conhecimento sobre o braille, dificultando o acesso destes alunos ao conteúdo.

Mesmo diante da dificuldade de acesso ao braille por parte das alunas, devido à falta de professores na escola com o conhecimento acerca desse sistema, elas compreendem a sua importância no seu processo de escolarização, isso é perceptível na narrativa de Vitória quando ela diz: “se eu já tivesse acesso com o braille eu iria ler o braille”, e quando Glória aponta que “no braille não tinha pessoas pra poder fazer as atividades”. Desta maneira, quando elas visitam suas memórias elas conseguem identificar as barreiras vivenciadas na escola pela ausência de

materiais em braille, compreendem essas dificuldades e reafirmam a importância do braille e do AEE como mecanismos de inclusão.

As dificuldades e as barreiras estão presentes em todos os períodos da escolarização das alunas, principalmente por conta da sua condição de pessoa com DV. Conforme discutimos acima o ensino fundamental, principalmente os anos iniciais são marcados como o período de maior dificuldade em função da grande quantidade de barreiras, do preconceito e também das múltiplas formas de violência vivenciadas por elas, entendendo também que a negação de direitos se constitui numa forma de violência. À vista disto, Glória encontra segurança no AEE, primeiro devido a identificação com os pares, por conta da ausência das barreiras atitudinais e do preconceito vivenciados na escola e, segundo, pela possibilidade da realização das atividades, devido a oferta de materiais adaptados.

Na escola era desse jeito mesmo, foi do começo até o fim. Só no CAP que eu me sentia acolhida porque todos lá são deficiente. Na escola esse foi um período difícil que eu não tive muita ajuda, nem todos professores.... Por exemplo, tinha uma atividade, por exemplo, se tivesse uma prova aí eles não passava os conteúdo pra você estudar, chegava na hora que você ia responder a prova ele falava, porque você não estudou? Eu falei: porque o professor não me passou o conteúdo, como é que eu vou estudar? (GLÓRIA, ENA, 2021).

É, eu saia 10 horas porque eu tinha que ir estudar no outro colégio em Itaberaba, aí só chegava à noite, foi muito cansativo. Lá no CAP eu tive aula de português que era pra fazer ajudar a pessoa a ler, escrever, fazer texto, poema, alguns tipos de pesquisa, aula de matemática, informática, PEV pra ensinar a pessoa a cozinhar, OM pra ensinar a pessoa a andar na rua (GLÓRIA, ENA, 2021).

Acentuamos aqui o papel complementar do AEE no processo de escolarização de Glória, proporcionando conhecimento, recursos pedagógicos e equipamentos de acessibilidade, objetivando eliminar as barreiras vivenciadas por ela na escola e favorecer a sua participação, tanto na escola como nos diferentes espaços sociais. Neste contexto, concordamos com Galvão Filho e Miranda (2012) quando afirmam que o AEE torna-se indispensável como suporte para o aluno com DV obter condições adequadas de acesso ao currículo.

Reiterando essa compreensão da importância do AEE para a inclusão, a narrativa de Glória, a seguir, demonstra a impossibilidade de desenvolver as atividades na escola regular sem o apoio do profissional especializado, bem como na ausência dos materiais adaptados.

Além de não ter profissional adaptado pra ajudar as pessoas, também não tinha material adequado, aí também além de não ter o profissional não tinha o material, aí não tinha também como você se desenvolver na questão das atividades (GLÓRIA, ENA, 2021).

Entendemos aqui que essa limitação para fazer as atividades poderia ser resolvida ou minimizada com a disponibilização de recursos de TA, pois, em conformidade com Galvão Filho e Miranda (2012, p. 250), “esta tecnologia é voltada a favorecer a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais”, a saber:

São exemplos de TA na escola: os materiais escolares e pedagógicos acessíveis, a comunicação alternativa, os recursos de acessibilidade ao computador, os recursos para mobilidade, localização, a sinalização, o mobiliário que atenda às necessidades posturais, entre outros. (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012, p. 250).

Com isso, entendemos que todo e qualquer material ou recurso que vise proporcionar a acessibilidade em qualquer dimensão compreende um recurso de TA. Desta maneira, coadunamos com as pontuações de Oliva (2016), ao apontar que em relação a DV são incontáveis os recursos de TA já disponíveis, ainda assim, o seu uso é condicionado às demandas do aluno e a possibilidade da sua utilização. Isto posto, apesar da grande variedade de recursos, as vezes a sua oferta ainda é limitada, por uma série de fatores que compreendem desde questões relacionadas à ausência de políticas, de investimento financeiro. No entanto, essa negação pode limitar a autonomia dos alunos com DV.

Outro aspecto relativo à autonomia de estudantes cegos são as aulas de orientação e mobilidade, de reconhecimento do espaço físico onde está inserido. A negação desse serviço de TA gera dependência do outro, conforme narra Glória.

Assim, quando eu precisava de ajuda, que as vezes eu precisava ir no corredor, tinha colega que não ajudava, não tinha muita sensibilidade e aí não tinha como, as vezes, eu ir no corredor só porque eu dependia de alguém, ir no banheiro, beber água, fazer alguma coisa. Na questão do lanche era minhas colega que ia pegar, ou a zeladora ia levar na sala, ou os professores. As vezes ficava até sem lanche porque, as vezes, os colegas ia buscar e as vezes não, esquecia (GLÓRIA, ENA, 2021).

As limitações impostas a Glória refletem justamente a falta de condições adequadas de acessibilidade unida a falta de recursos e serviços de TA, gerando a ausência de autonomia. As barreiras arquitetônicas também, estão implícitas nessa falta de autonomia para a circulação na escola, gerando a dependência para a

realização de tarefas essenciais para qualquer ser humano, como as necessidades de alimentação e fisiológicas.

Superar toda e qualquer forma de barreira é o que preconiza a inclusão, assim, Sasaki (2009) orienta que a acessibilidade arquitetônica requer a superação de todas as barreiras físicas em todos os ambientes da escola, bem como nos transportes coletivos, através de:

Guias rebaixadas na calçada defronte à entrada da escola, caminhos em superfície acessível por todo o espaço físico dentro da escola, portas largas em todas as salas e demais recintos, sanitários largos, torneiras acessíveis, boa iluminação, boa ventilação, correta localização de mobílias e equipamentos etc. Implantação de amplos corredores com faixas indicativas de alto contraste, elevadores, rampas no trajeto para o recinto da biblioteca e áreas de circulação dentro dos espaços internos desse recinto entre as prateleiras e estantes, as mesas e cadeiras e os equipamentos (máquinas que ampliam letras de livros, jornais e revistas, computadores etc. (SASSAKI, 2009, p. 03).

Em vista disto, a falta de alguns recursos de TA, como o piso tátil, que deveria ser instalado em todos os corredores, pátios, rampas de acesso e calçadas da escola, associado com a falta da bengala, amplificam as barreiras arquitetônicas e impedem a circulação da aluna com DV nos ambientes da escola. Esta dificuldade de Glória também poderia ser sanada ou diminuída com os recursos de TA ora apontados bem como com aulas e instruções de Orientação e Mobilidade (OM). Retomando a discussão com Oliva (2016), concordamos que esses recursos além de oportunizar a participação e a aprendizagem, proporcionam, conseqüentemente, o desenvolvimento emocional e social da criança, pois promovem autonomia.

Continuando com as discussões sobre a importância da TA na inclusão escolar das alunas com DV, ao narrar sua história Vitória demonstra também as dificuldades de acesso ao conteúdo escolar devido à ausência desses recursos. Como não recebia atividades adaptadas para realizar seus estudos em casa, ela dependia do auxílio da irmã e na sua ausência ela buscava compreender e recordar apenas o que acessava através da oralidade na escola. No entanto, a sua autonomia foi potencializada quando Vitória passou a ter o suporte da tecnologia, através do seu celular, que pela descrição das funcionalidades podemos supor que se trate de um smartphone.

E, o que eu mais fazia assim era tentar compreender, né? porque em casa eu não tinha o auxílio dos meus pais, não (silêncio), não estudaram, e minha irmã foi morar longe, assim, por um tempo. Aí eu, na verdade, em

casa, assim, eu não tinha o auxílio de ninguém sobre escola, sabe? só as coisas de casa mesmo, mas sobre escola atividades... Então o meu, é, o que eu fazia, assim, era tentar ouvir na sala e tentar compreender. É, acho que no sétimo ano eu tive também o auxílio do celular e comecei a pesquisar, é no youtube, também me ajudava ver as vídeoaulas, e também tinha a questão das provas das avaliações que os professores geralmente passam páginas nos livros pra ler e estudar naquele dia. (VITÓRIA, ENA, 2021).

A tecnologia me ajudou muito nesse processo, o uso do celular, as vídeoaulas no youtube e também alguns professores enviaram materiais para meus estudos com áudios é, alguns links de vídeoaulas também ajudou também bastante. E também na questão do braille né que, alguns professores me davam atividades eu passava pro braille, entregava. Na questão de algum pedido, de alguma redação, de alguma coisa, assim, aí que eu poderia fazer no braille eu também fazia. Já tava mais avançada, então isso ajudou também. (VITÓRIA, ENA, 2021).

Vitória é uma jovem atendida nas tecnologias, utiliza o smartphone para acessar as redes sociais, se comunica com muita facilidade através desse dispositivo. Isto posto, ela vai narrando como o smartphone se tornou um recurso de TA em suas mãos, lhe proporcionando acessibilidade a conteúdos escolares que antes eram inacessíveis na sua casa em decorrência da falta de recursos adaptados e do auxílio familiar, pela ausência da irmã e pela falta de formação escolar dos pais.

Sobre o uso das tecnologias como ferramentas de mediação da aprendizagem, Galvão Filho (2009, p. 207) discorre que “a presença crescente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aponta para diferentes formas de relacionamento com o conhecimento e sua construção, assim como para novas concepções e possibilidades pedagógicas.” Quando essas possibilidades são apresentadas aos estudantes com DV e são aproveitadas pelo professor, conforme narra Vitória, essa união certamente potencializa seu processo de inclusão escolar.

Esses recursos se tornaram mais utilizados na educação no ano 2020 em virtude da ESPIN, devido a pandemia da Covid-19 que colocou a humanidade à prova sob diferentes aspectos e para não colapsar as sociedades, os sistemas educacionais tiveram que se adaptar a novas rotinas, formas de trabalho e formas de interação, isso acelerou talvez em anos as previsões para novos usos de algumas tecnologias. As mudanças geradas no espaço escolar suscitaram transformações que há muito tempo permeavam as discussões dentro da escola. O ensino passou a ser remoto e, de forma emergencial, algumas TICs que ora eram bem vindas no ambiente escolar e na maioria das vezes não, passaram a ser a principal forma de interação e mediação da aprendizagem entre professor-aluno e aluno-aluno. Desta forma, o acesso aos recursos tecnológicos, bem como aos

mecanismos que proporcionam a comunicação, como a internet, tornaram-se imprescindíveis para a participação nas atividades escolares de todos os alunos.

O ensino remoto emergencial exigiu esforços de todos, professores, alunos e toda a equipe escolar, no sentido de se adaptarem, o mais rápido possível, a esse novo formato de ensino. Em função disto, Glória vai narrando como o apoio dos colegas e o uso da tecnologia tornaram-se ainda mais essenciais para a sua inclusão diante das dificuldades que foram potencializadas por conta da pandemia.

Nem todo aluno faz isso por mim, como agora no momento da pandemia. Eu tô no segundo ano agora, ficou mais difícil estudar na pandemia, aí eles me apoiam. Porque o professor passa o conteúdo pro líder, aí o líder manda no privado pra mim, explica tudo como é que é pra fazer. Até quando chega no ponto que eu consigo fazer pra depois mandar pra diretoria do colégio. Os professores, quando eu fazia as atividades, eles falavam: ok, tudo bem, parabéns, tá certo, gostei. Eles sempre me incentivam, manda atividade na pandemia. (GLÓRIA, ENA, 2021).

Nesse momento que estamos vivendo eles manda atividade no privado, dá prazo pra você poder fazer, compreender, pra, depois do prazo, quando você compreender a atividade, poder mandar um áudio pra ele, explicando o que você entendeu, o que não entendeu. É, eles dão um prazo de 15 dias pra você estudar direitinho. De acordo com o que você entender, você manda um áudio explicando e tem professores que pede pra mandar a foto do trabalho. (GLÓRIA, ENA, 2021).

Além do apoio dos alunos, nesse momento de ensino remoto, a mediação do professor torna-se ainda mais imprescindível para a inclusão do aluno com DV, quer seja na hora de preparar as atividades assíncronas e disponibilizá-las em formato acessível aos dispositivos que fazem a leitura de tela, quer seja na escolha de plataformas acessíveis, bem como na hora da explanação dos conteúdos em atividades síncronas. Para isso, o professor precisa conhecer as particularidades do seu aluno, os recursos que ele dispõe e, sobretudo, como ele consegue utilizá-los para organizar suas ações pedagógicas de modo que favoreça a sua inclusão.

Continuando suas narrativas acerca das suas vivências escolares na pandemia, Glória demonstra, mais uma vez, a importância do planejamento dos professores para a realização das atividades nesse período, salienta também a organização do tempo, bem como, das possibilidades da realização das atividades remotas.

No entanto, observamos a exigência de imagens das atividades por alguns professores, como um aspecto negativo para a inclusão da aluna cega no ensino remoto, pois considerando que Glória utiliza o braille como principal recurso de leitura e escrita e a oralidade como principal mecanismo de comunicação, suas

atividades remotas devem priorizar a utilização desses recursos, com vista a fomentar o seu acesso ao conteúdo e as avaliações com autonomia e segurança. Visando proporcionar essa autonomia, ao invés de fotos para comprovar a realização das atividades, elas poderiam ser solicitadas em braille para serem entregues na escola em momentos pontuais.

Com vistas a contribuir com a redução ou eliminação de barreiras no ensino remoto e para favorecer a realização das atividades não presenciais, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) desenvolveu o Guia Orientador aos docentes para promoção da acessibilidade e inclusão aos estudantes com deficiência e outras necessidades específicas durante as AENPE¹¹. Tal guia traz, dentre outras, as seguintes orientações de acessibilidade digital para estudantes cegos:

- Recomenda-se às/os docentes das disciplinas dos cursos agendar horário de atendimento remoto e individualizado com a/o estudante cego, quando se fizer necessário.
- Os materiais didáticos precisam apresentar recursos de acessibilidade. Exemplo: ao indicar links de sites para acesso a conteúdos pedagógicos, é possível verificar a acessibilidade dos sites através de simuladores que avaliam a acessibilidade (<https://asesweb.governoeletronico.gov.br/avaliar>).
- Ao editar documentos digitais, como em editores de texto e apresentação de slides, também é preciso verificar a acessibilidade, através da ferramenta verificador de acessibilidade presentes nos editores, para que as/os estudantes cegas/os tenham acesso aos conteúdos.
- Sugere-se a disponibilização para as/os estudantes, com antecedência, dos materiais didáticos que serão utilizados na disciplina (Exemplo: apresentações de slides, textos, vídeos, entre outros).
- Orienta-se a utilização de vídeos dublados em língua portuguesa e com audiodescrição (orientações sobre audiodescrição serão abordadas em item específico).
- Quanto à realização de webconferências, é preciso que o/a docente: descreva as imagens, figuras, ilustrações, tabelas e gráficos que serão transmitidos durante as apresentações nas aulas síncronas; utilize plataformas que sejam acessíveis ao leitor de tela (exemplo: Google Meet); verifique com a/o estudante a plataforma mais acessível para ela/ele; faça uma explanação dos conteúdos de forma que a/o estudante cega/o possa ouvir bem; além de organizar os momentos de falas durante os encontros síncronos para que a/o estudante cega/o possa ouvir com clareza o professor/a e colegas de turma, evitando o excesso de ruídos. Ao finalizar a atividade síncrona, a/o professor precisa comunicar o encerramento da webconferência.

¹¹ AENPE: Atividades de Ensino Não Presenciais Emergenciais.

- Evite a utilização de emoticons, pois o software leitor de tela não consegue fazer a leitura de forma fidedigna.
- Recomenda-se a realização do atendimento ao estudante pela/o docente do AEE, na forma remota (exemplo: através de videoconferência utilizando o Google Meet ou através de aplicativos que possibilitam videochamada), (SILVA; ET. AL., 2021, p. 10-11).

Consideramos que o uso das orientações descritas acima pode favorecer a acessibilidade, bem como a inclusão dos(as) alunos(as) cegos em atividades remotas, pois potencializam o uso das tecnologias e favorecem o acesso ao conteúdo e as atividades escolares, além de facilitar o processo de mediação docente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a inclusão escolar de estudantes cegos na educação básica, com a perspectiva de revelar os sentidos atribuídos aos seus percursos formativos, exigiu uma postura analítica e compreensiva permanente. Amparados pelos pressupostos epistemológicos da pesquisa autobiográfica, buscamos compreender e evidenciar, a partir das vozes das colaboradoras, os aspectos envolvidos em suas trajetórias escolares.

Portanto, consideramos que o *corpus* levantado neste estudo, a partir das narrativas das colaboradoras, foi suficiente para responder ao problema principal desta investigação, uma vez que foi possível evidenciar os sentidos, ou seja, suas compreensões acerca dos seus percursos formativos na educação básica, bem como, nos deu os subsídios necessários para analisar, compreender e tecer as discussões acerca dos principais fatores que implicaram na sua escolarização.

Dessa maneira, salientamos que os objetivos propostos neste estudo foram alcançados, uma vez que a partir dos sentidos atribuídos pelas colaboradoras aos seus percursos formativos, compreendemos que suas trajetórias escolares foram marcadas por muitas dificuldades, geradas principalmente pela presença do preconceito, das barreiras atitudinais, quer seja por parte de docente ou discente; das barreiras metodológicas; e pela violência simbólica vivenciada na escola. Mas também, essa trajetória é marcada pelo enfrentamento dessas dificuldades e pelo encorajamento advindo das redes de apoio que se constituem por alguns professores, colegas, funcionários e pelo AEE.

A entrada na escola é marcada por muitos desafios para todas as crianças, pois é um período de muitas adaptações. Nesse sentido, o *corpus* desta investigação revela que para as discentes com DV esses desafios, muitas vezes se tornam dificuldades, que são potencializadas em função da ausência de condições necessárias à sua inclusão. Desse mesmo modo, a sua transição nos diferentes níveis da educação básica é demarcada por tensões geradas pelo medo da não aceitação, da rejeição e do preconceito. Isso ocorre principalmente pela falta de formação dos professores e pela falta de acessibilidade na escola, nas diversas dimensões, fatores que podem dificultar ou até impedir que os discentes acessem os espaços e o currículo escolar, gerando o sentimento de exclusão, além da necessidade de um período maior para adaptação, tanto do aluno com DV, quanto dos professores.

Os resultados desta investigação também apontam que, além, da ausência de formação docente e da falta de acessibilidade, a escolarização dos alunos cegos é marcada pela presença constante do preconceito e de barreiras atitudinais, que resultam na discriminação e em diversas formas de violência dentro da escola. Estas formas de discriminação, estão presentes em todos os níveis da educação básica, entretanto o período em que elas aparecem de forma mais acentuada é o ensino fundamental, por esse motivo as estudantes com DV ouvidas nesta investigação se sentiram mais incluídos na escola quando chegaram no ensino médio.

No que se refere ao ensino e aprendizagem, as narrativas demonstram que as estudantes cegas enfrentam muitas dificuldades para conseguir acessar os conteúdos sistematizados na escola, principalmente por causa das barreiras metodológicas. Estas barreiras são geradas, sobretudo, pela ausência de conhecimento dos professores acerca das particularidades da DV, que resulta na falta de adaptações curriculares e metodológicas. Além dessas barreiras, a falta de recursos adaptados e recursos de TA, também são dificultadores para as discentes com DV acessar os conteúdos. Todos esses fatores, associados a ausência de conteúdos em braille, dificultam a aprendizagem e limitam as possibilidades desses alunos de acessarem os conteúdos em outros espaços como a própria casa.

Nesse aspecto, as narrativas evidenciam a importância do papel dos professores, tanto para o aprendizado quanto para a inclusão escolar dos alunos com DV, pois o entendimento do professor acerca da deficiência e das potencialidades desses estudantes irá determinar as ações pedagógicas

direcionadas a eles. Portanto, o apoio docente é observado pelas alunas com DV como um mecanismo de superação dos obstáculos relativos aos diversos tipos de barreiras que surgiram nos seus percursos formativos.

Desse mesmo modo, ficou patente nas narrativas que as relações sociais/interpessoais, aluno-professor, aluno-aluno e com os demais profissionais da educação, quando estabelecidas mediante uma proposta inclusiva se tornam essenciais, tanto para a aprendizagem do aluno com DV, quanto para sua inclusão escolar. Isto posto, essas interações sociais, juntamente com o AEE, os recursos tecnológicos e de TA, que lhes proporcionam acessibilidade instrumental, constituem-se numa rede de apoio à aprendizagem e a inclusão dos discentes com DV na educação básica.

Desta maneira, voltamos ao questionamento e aos objetivos que delineiam esta pesquisa, observamos todas as limitações que se apresentam neste estudo, considerando as particularidades deste tema e a restrição dos colaboradores devido aos critérios de escolha. Mesmo assim, podemos afirmar que sua importância reside justamente pela escassez de estudos dessa natureza, bem como, pela possibilidade de potencializar as vozes de sujeitos que a muito vem sendo invisibilizados dentro da escola.

Do ponto de vista político, pode contribuir para implementação das políticas que asseguram a inclusão dentro da escola, além de suscitar a adequação do PPP da escola com tais políticas, em relação a escola, diante do compromisso e da responsabilidade de assegurar a inclusão, esta investigação aponta para a necessidade de formação continuada dos professores e de todos os profissionais da educação, necessidade de articulação entre o AEE e os professores da escola, uso do braille e disponibilização de recurso didáticos adaptados, com vistas a superação de todas as barreiras na escola.

Destacamos que a presente pesquisa traz algumas contribuições para a inclusão escolar, sobretudo para a inclusão de estudantes com DV, pois possibilita que professores, gestores e todos os profissionais da escola observem os aspectos que se apresentam como os principais impedimentos na inclusão desses alunos, além de possibilitar sua identificação e a criação de mecanismo para a superação dessas barreiras.

Além do mais, entendemos que a problemática ora apresentada, não se esgota nesta investigação, tornando-se um vasto campo com diversas

possibilidades para aqueles que desejam contribuir através da pesquisa científica, com a inclusão escolar e, sobretudo, com a inclusão de estudantes com DV na educação básica.

Enquanto a sociedade julga, classifica e organiza as pessoas em grupos distintos, de acordo com critérios que seguem uma lógica capacitista e produtivista que acaba sendo inculcada nas pessoas, fazendo-as, quase sempre, julgar a deficiência como sinônimo de incapacidade e de improdutividade, é preciso construir uma transformação sociocultural para superar essa lógica, fomentando uma cultura contra hegemônica de eliminação das barreiras impostas pela sociedade e, sobretudo, de superação dos estigmas gerados por ela. E o nosso principal campo de luta, de transformações e de superação de barreiras é justamente a escola.

Assim, com base nos achados desta pesquisa e como forma de colaborar com a construção dessa contracultura, foi construído um guia de orientações para inclusão de estudantes cegos na Educação Básica que é apresentado como o apêndice D, desta dissertação. Pois a desconstrução de barreiras demanda a construção de uma cultura inclusiva, que envolve a criação de diferentes estratégias, bem como, a produção de recursos pedagógicos e de acessibilidade que oportunize a participação de todos com autonomia e segurança, com isso favorecendo para a sua aprendizagem.

Portanto com este guia, objetivamos contribuir com a disseminação de conhecimentos acerca da inclusão escolar de estudantes cegos, apresentando algumas orientações gerais acerca da inclusão desses estudantes em classes comuns da educação básica. Reafirmando que a inclusão escolar reconhece a escola como um espaço para todos onde as relações sociais são constituídas, contribuindo portanto para o processo de aprendizado de todos.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. Comunicação e Participação Ativa: A inclusão de pessoas com Deficiência Visual. In: AMIRALIAN, M. L. T. M. **Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade**. 1.ed. São Paulo: Vetor, 2009.

APPEL, Michael. La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. **Forum: Qualitative Social Research**, 6(2), 2005.

Disponível em: <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502160>. Acesso em: 17/03/2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 66 de 13 de julho de 2010. Senado Federal. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC;SEESP, 2001. 79p.

BRASIL. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Coordenação geral: SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília,DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília,DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20/10/2019.

BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica [2010].

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares. Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 1998. 62 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. 2.ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, 2006. 208 p.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

BRASIL. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 10.654, de 22 de março de 2021**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Decreto/D10654.htm. Acesso em: 22 de Julho de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14126.htm Acesso em: 22 de Julho de 2021.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

BRUNO, M. M. G.; OKA, C.M.; PACHECO, E.; FELLIPE, J.A.de.M.; SIAULYS, M.O.C.; NASSIF, M.C.M.; RESENDE, T.R.M.; LORA, T.D.P.; FELLIPE, V.L.L.R. **Deficiência Visual - Reflexão sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Laramara, 1997.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002

CASTRO, A. S. A.; SOUZA, L. R. de; SANTOS, M. C. Contribuições da Tecnologia Assistiva para a inclusão educacional na rede pública de ensino de Feira de Santana. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012. 299 - 320 p.

CROCHICK, J. L. Preconceito e Cultura *In*: AMIRALIAN, M. L. T. M. **Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade**. 1.ed. São Paulo: Vetor, 2009.

CROCHICK, J. L. **Preconceito e Inclusão**. Revista do instituto cultural judaico marc. Chagall. v.3, n.1. jan-jun 2011.

CROCHICK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012. 39 – 59 p.

CRÓS, C. X.; MATARUNA, L.; OLIVEIRA FILHO, C. W. de; ALMEIDA, J. J. G. de. Classificações da deficiência visual: Compreendendo conceitos esportivos, educacionais, médicos e legais. **Revista digital - Buenos Aires**, n.93, 2006.

CRUZ, E. D. G. da. **Experiências da escola: Além dos limites da cegueira.** 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

DELORY-MONBERGER, C. A experiência da doença: um tocar do existir. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n.46, p. 25-31, maio/ago. 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação.** Figuras do indivíduo projeto. 2.ed. Natal: EDUFRN, 2014.

DIAS, G. N. **Barreiras atitudinais e o processo de socialização organizacionais das pessoas com deficiência.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São João Del-Rei. Departamento de Psicologia, São João Del-Rei, 2014.

DIAS, D.A. **Educação Inclusiva: Superando Barreiras de Acessibilidade Metodológica.** 2021. 72 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

EUGENIO, B.; TRINDADE, L. B. A Entrevista Narrativa e suas Contribuições para a Pesquisa em Educação. **Pedagogia em Foco**, v. 12, n. 7, p. 117-132, jan./jun. 2017.

FÁVERO, C. H.; COSTA, H. G. **Inclusão: a Acessibilidade como Garantia de Educação de Qualidade.** In. Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. v. 11. 2014.

FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais.** Natal: EDUFRN, 2014.

GALVÃO FILHO, T. A. MIRANDA, T. G. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. *In:* MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: Edufba, 2012. 247 – 266 p.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; SANTOS, R.da.S.; PLETSCH, M.D.; NOGUEIRA, M.L.de.L.; DUQUE, M.A.F.T. O método de história de vida na pesquisa em educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v.10, n. 2, p.235-250, 2004.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. São Paulo. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995.

GOFFMAN, E. **ESTIGMA - NOTAS SOBRE A MANIPULAÇÃO DA IDENTIDADE DETERIORADA**. Tradução: Mathias Lambert. Digitalização: 2004.

JOVCHELOVITCH, S. BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKEEL, G (org.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Curitiba, **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, 2011.

MANTOAN, M, T, E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, B. S. A modernidade segundo Louis Braille. **Benjamin Constant**. v. 1, n. 20, edição especial, p. 11-22, nov. 2014.

OLIVEIRA, G. K. A. P. **A trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na educação superior**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

OLIVEIRA, G. K. A. P. PIMENTEL, S. C. Inclusão na Educação Superior: Apontamentos sobre a Afiliação de Universitários com Deficiência. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, 1-18, 2019.

OLIVEIRA JUNIOR, A. P. de. **Alunos com Cegueira ou Baixa Visão no Ensino Regular: Uma análise das condições de aprendizagem e desenvolvimento**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

OLIVEIRA, R. de C. M. de. **O QUE OS OLHOS NÃO VEEM, A HISTÓRIA DE VIDA REGISTRA: mosaicos de narrativas da escolarização da pessoa com deficiência visual no cotidiano da escola rural**. 2020. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2020.

OTTAIANO, J. A. A.; ÁVILA, M. P. de; UMBELINO, C. C.; TALEB, A. C. **As Condições de Saúde Ocular no Brasil**. Conselho Brasileiro de Oftalmologia. 1.ed. São Paulo, 2019.

PASSEGGI, M. NASCIMENTO, G. OLIVEIRA, R. de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v.33, n.33, 2016.

PASSEGGI, M. C. da. Narrativas da experiência na pesquisa formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão Saberes necessários e percursos formativos. *In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.* Salvador: Edufba, 2012. 139-155 p.

PIMENTEL, S.C. A didática a serviço da inclusão de estudantes com deficiência na escola comum. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v.4, n.1, 2018.

RIBEIRO, D. M. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.** 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

RIBEIRO, S. L. **A violência simbólica no cotidiano do aluno cego na escola regular.** Salvador: EDUFBA, 2020. 171p.

ROCHA, D. O. S.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e Análise do discurso: o linguístico e seu entorno. **Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 22, n.1, p. 29-52, 2006.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. da C. T dos; MACHADO, R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva.** – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M.B.C. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual.** Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial - Brasília/DF – 2007.

SAMPAIO, C. T; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida.** Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p.

SANTOS, A. J. P. **Discursos da escola e constituição da subjetividade de estudantes com TDAH.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, J. B. **Preconceito e inclusão: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, M. J.; GALVÃO, N. C. S. S.; ARAÚJO, S. C. Deficiência visual e surdocegueira. *In: DÍAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (org.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.* Salvador: EDUFBA, 2009. 255-264 p.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SILVA, F. T. dos S. **Educação não inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE). 2012. 597 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, A. S. da; *ET. AL.* **Guia Orientador aos docentes para promoção da acessibilidade e inclusão aos estudantes com deficiência e outras necessidades específicas durante as AENPE**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, 2021.

SILVA, J. M. C. da. **Educação inclusiva**: Um estudo autobiográfico sobre o processo de escolarização de um estudante com deficiência visual. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SILVA, M. O. E. da. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, p. 135-153, 2009.

SOUZA, E. C. (AUTO)BIOGRAFIA, IDENTIDADES E ALTERIDADE: MODOS DE NARRAÇÃO, ESCRITAS DE SI E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA PÓS GRADUAÇÃO. **Revista Fórum Identidades**. v. 4 – p. 37-50, jul.-dez. 2008.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Santa Maria**. v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 442 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004.

SOUZA, E. C. de; OLIVEIRA, R. de C. M. de. Pesquisa (auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar: diálogos teórico-metodológicos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 2, n. Especial, p. 182-203, 2016.

TEIXEIRA, C. M. C. A importância da mediação familiar para o processo de inclusão da criança com deficiência visual: um estudo de caso. **Benjamin Constant**. v. 2, n. 58, p. 104-117, jul./dez. 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação e Ciência de Espanha. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais – NEE *In*: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 10/07/2019.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, Tailândia, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wpcontent/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_d_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 10/07/2019.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. **Martins Fontes** 5.ed. São Paulo, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS NARRATIVAS COM ESTUDANTES CEGOS.

Questões norteadoras:

1. Você se recorda de quando começou a frequentar a escola, pode relatar o que se recorda do ensino primário? O que mais lhe chamou atenção nesse período?
2. E o ensino fundamental, como foi pra você? Você observou alguma diferença em relação ao período anterior, Você pode descrever com detalhes como foi esse período.
3. Como você observa o ensino médio? Pra você houve alguma modificação significativa em relação aos dois períodos anteriores, descreva esse percurso até os dias atuais.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE – MESTRADO PROFISSIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), _____,
estamos convidando seu filho(a) ou adolescente sob sua responsabilidade, para participar da pesquisa intitulada **“PERCURSOS FORMATIVOS DE ESTUDANTES CEGOS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA”** realizada pelo pesquisador **Tiago Alves Barbosa**, sob orientação da Prof.^a Dr.^a **Susana Couto Pimentel**, docente do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Com vistas à produção de uma dissertação do curso de Pós Graduação em Educação Científica Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia,

O objetivo desse estudo é investigar os sentidos atribuídos por estudantes cegos aos percursos formativos na Educação Básica. Um dos motivos que nos leva a estudar esta temática, é a escassez de estudos que objetivem visibilizar as vozes de estudantes cegos, da Educação Básica, lhes proporcionando pronunciar-se sobre sua percepção acerca da inclusão escolar.

Para a realização deste estudo, adotaremos como metodologia a Pesquisa Autobiográfica, e para o levantamento dos dados necessários para esclarecer ao problema desta pesquisa, serão realizadas entrevistas narrativas, através de vídeo conferências e ou videochamadas, de forma individual, com os(as) adolescentes colaboradores da pesquisa. As videochamadas e ou videoconferências serão registradas por meio de equipamentos e ou aplicativos de captação de vídeo e posteriormente haverá a transcrição (transformação dos sons em escrita) e validação dos dados registrados junto aos colaboradores da pesquisa. As informações coletadas serão armazenadas em local apropriado pelos pesquisadores

responsáveis por um período de cinco anos, após este período os dados serão destruídos.

O(A) Sr.(a), bem como o(a) adolescente sob sua responsabilidade será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto e momento que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. **Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade do(da) adolescente sob sua responsabilidade, não será divulgada, sendo guardada em sigilo.** Se depois de consentir na participação do mesmo, o(a) Sr.(a) ou o(a) adolescente desistir, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, desde que seja antes da publicação científica das informações, independente do motivo e sem nenhum prejuízo para o(a) adolescente sob sua responsabilidade ou para a sua pessoa.

Os riscos são mínimos para o(a) adolescente sob sua responsabilidade, decorrentes de sua participação nesta pesquisa, tais como: o desconforto por responder questões relacionadas à sua trajetória escolar, a possibilidade de atrapalhar alguma atividade do seu dia a dia, a necessidade de disponibilização do seu tempo. Entretanto, como forma de minimizar/evitar tais riscos, algumas providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha do ambiente para responder às entrevistas, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina, bem como, de um horário que lhe seja mais conveniente para respondê-las.

Para participar deste estudo o(a) adolescente sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira ou remuneração por participar desta pesquisa. Assim, todo o contato, deslocamento e qualquer outra questão com vistas ao andamento da pesquisa é de responsabilidade do pesquisador responsável, e caso haja a comprovação de qualquer despesa para o(a) adolescente sob sua responsabilidade ou para o seu acompanhante provenientes da pesquisa serão ressarcidos de forma imediata pelo pesquisador responsável.

Além disso, caso seja observado e comprovado danos provenientes desta pesquisa, o(a) adolescente sob sua responsabilidade tem assegurado o direito a receber a assistência integral necessária, de forma gratuita, tanto durante ou após o encerramento do estudo, quanto no caso de interrupção da pesquisa, além de lhe ser garantido o direito à indenização.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida, preocupação e ou necessite de qualquer esclarecimento acerca da pesquisa, e ou das questões éticas envolvidas durante e após a realização da mesma. Ou deseje retirar o consentimento de participação do(a) adolescente sob sua responsabilidade, por favor, entre em contato com: **Tiago Alves Barbosa** - Avenida Hermelinda S. Santana, 200 - Pumba 1 - Cruz das Almas – BA – CEP: 44380-000. Fone:(Whatsapp) (75) 98114-6123. E-mail: tiagobarbosa.ufrb@yahoo.com.br. (Mestrando-pesquisador responsável); Ou poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisas (CEP)** – Rua Rui Barbosa, 710 – Centro – Cruz das Almas – BA – 44380-000. Fone: (75) 3621-6850, Fax: (75) 3621-9767. E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, responsável legal pelo(a) adolescente _____, fui informado sobre os objetivos, justificativas, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita, os compreendi e estou ciente das explicações fornecidas. Por isso, concordo com a sua participação nesta pesquisa, sabendo que não teremos retorno financeiro e que posso desistir da sua participação a qualquer tempo sem nenhum prejuízo.

Em virtude do necessário distanciamento social, devido a Emergência de Saúde Pública de Interesse Nacional (ESPIN), fez-se necessário uma mudança nos procedimentos metodológicos da pesquisa. Portanto, este documento é disponibilizado de forma digital e após a sua leitura e confirmação de que aceita a participação do(a) adolescente sob sua responsabilidade através da resposta à pergunta abaixo, será emitido em duas vias que serão ambas assinadas pelo pesquisador, e uma das vias, lhe será encaminhada através dos correios, ou por meio digital.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Local e data: _____, ____/____/____.

*Obrigatório

Nome completo do responsável? *

Nome completo do(a) adolescente? *

Com base nas informações e nos termos descritos acima, você aceita a participação do(a) adolescente nesta pesquisa? *

() Aceito.

() Não aceito.

() Necessito de mais esclarecimentos.

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE – MESTRADO PROFISSIONAL

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da Pesquisa intitulada **“PERCURSOS FORMATIVOS DE ESTUDANTES CEGOS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA”** desenvolvida sob a responsabilidade do pesquisador **Tiago Alves Barbosa**, sob orientação da Prof.^a Dr.^a **Susana Couto Pimentel**, docente do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Com vistas à produção de uma dissertação do curso de Pós Graduação em Educação Científica Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

O objetivo desse estudo é investigar os sentidos atribuídos por estudantes cegos aos seu percursos formativos na Educação Básica. Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio da resposta às entrevistas narrativas através de vídeo conferências e ou vídeo chamadas de forma individual. As vídeo chamadas e ou videoconferências serão registradas por meio de equipamentos e ou aplicativos de captação de vídeo e posteriormente haverá a transcrição (transformação dos sons em escrita), com sua autorização prévia, sendo que somente serão utilizadas na análise dos dados os trechos autorizados.

Para participar desta pesquisa, através de vídeo conferências e ou vídeo chamadas, respondendo as entrevistas narrativas o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Ressaltamos que você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. As informações coletadas serão armazenadas em local apropriado pelos pesquisadores responsáveis por um período de cinco anos, após este período os dados serão destruídos.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são mínimos, como: o desconforto por responder questões relacionadas à sua trajetória escolar, a possibilidade de atrapalhar alguma atividade do seu dia a dia, a necessidade de disponibilização do seu tempo. Entretanto, como forma de minimizar/evitar tais riscos, algumas providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha do ambiente para responder às entrevistas, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina, bem como, de um horário que lhe seja mais conveniente para respondê-las.

Se depois de concordar em sua participação você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento, seja antes ou depois do levantamento dos dados da pesquisa, desde que seja antes da publicação científica dos resultados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo para você ou para seu responsável. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição de forma digital, durante o andamento da mesma e após finalizada, sendo que, seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Levando em consideração sua particularidade e visando o acesso às informações, este termo de assentimento, lhe será disponibilizado de forma digital, por e-mail e ou aplicativo de mensagem, bem como transcrito em Braille e assinado e impresso em jato de tinta, para que sejam devidamente assinados e armazenados.

Caso você tenha alguma dúvida, preocupação e ou necessite de qualquer esclarecimento sobre a pesquisa, ou das questões éticas envolvidas durante e após a realização da mesma. Ou deseje parar de participar da pesquisa, por favor, entre em contato com: **Tiago Alves Barbosa** - Avenida Hermelinda S. Santana, 200 - Pumba 1 - Cruz das Almas – BA - CEP: 44380-000. Fone:(Whatsapp) (75) 98114-6123. E-mail: tiagobarbosa.ufrb@yahoo.com.br. (Mestrando-pesquisador responsável); Ou poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** – Rua Rui Barbosa, 710 – Centro – Cruz das Almas – BA – 44380-000. Fone: (75) 3621-6850, Fax: (75) 3621-9767. E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br.

Assentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) sobre os objetivos, benefícios e riscos desta pesquisa de maneira clara e compreendi as explicações fornecidas. Estou ciente que não vou ter retorno financeiro, que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e que o meu responsável pode modificar a decisão da minha participação se assim desejarmos. Com a autorização do meu responsável, concordo em participar desta pesquisa.

Em virtude do necessário distanciamento social, devido a Emergência de Saúde Pública de Interesse Nacional (ESPIN), fez-se necessário uma mudança nos procedimentos metodológicos da pesquisa. Portanto, este documento é disponibilizado de forma digital e após a sua leitura e confirmação de que aceita a participação através da resposta à pergunta abaixo, será emitido em duas vias, sendo uma em Braille, que serão ambas assinadas pelo pesquisador, e uma das vias, lhe será encaminhada através dos correios.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Local e data: _____, ___/___/____.

Endereço de e-mail *

No completo do colaborador: *

Com base nas informações e nos termos descritos acima, você aceita participar desta pesquisa? *

Aceito.

Não aceito.

Necessito de mais esclarecimentos.

APÊNDICE D - GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES
CEGOS EM CLASSES REGULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIENCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE - MESTRADO PROFISSIONAL**

**GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES CEGOS EM
CLASSES REGULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES CEGOS EM CLASSES REGULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tiago Alves Barbosa

Produto apresentado ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Couto Pimentel.

**FEIRA DE SANTANA - BA
2021**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	3
1 PRA COMEÇO DE CONVERSA: O QUE É O PARADIGMA DA INCLUSÃO.....	5
1.1 BASE LEGAL PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	6
2 CONHECENDO MELHOR A DEFICIÊNCIA VISUAL.....	9
3 ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES CEGOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	11
3.1 CHEGADA DO ALUNO CEGO NA ESCOLA.....	11
3.2 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS RELAÇÕES ENTRE O ALUNO CEGO E OS DE MAIS.....	13
3.3 AÇÕES DO DOCENTE EM SALA DE AULA QUE FAVORECE A INCLUSÃO DO ESTUDANTE CEGO.....	15
4 RECURSOS QUE PODEM SER UTILIZADOS PARA A INCLUSÃO DO ALUNO CEGO.....	18
4.1 RECURSOS PARA LEITURA E ESCRITA.....	18
4.1.1 Sistema Braille.....	18
4.1.2 Softwares e leitores de tela.....	19
4.2 RECURSOS PARA A REALIZAÇÃO DE CÁLCULO E DE REGISTRO.....	19
4.3 RECURSOS PEDAGÓGICOS DIVERSOS.....	20
5 CONCEITOS IMPORTANTES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	21
5.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	21
5.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....	21
5.3 PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE).....	22
5.4 BARREIRAS.....	22
5.5 ACESSIBILIDADE.....	23
5.6 TECNOLOGIA ASSISTIVA.....	23
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	24
REFERÊNCIAS.....	25

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) professor(a),

Com o objetivo de contribuir com a disseminação de conhecimentos acerca da inclusão escolar de estudantes cegos, desenvolvemos este guia¹² apresentando algumas orientações gerais acerca da inclusão desses estudantes em classes comuns da educação básica.

Para começo de conversa, é importante afirmar que a inclusão escolar reconhece a escola como um espaço para todos, onde as relações sociais são construídas e também contribuem para o processo de aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, cada aluno constrói o conhecimento de acordo com as suas potencialidades, que podem ser incrementadas pela mediação do professor e pela colaboração dos colegas.

Na educação inclusiva é importante incentivar a livre expressão, considerando as múltiplas formas de inteligência, e fomentar a participação ativa de todos os discentes nas atividades, de modo que se desenvolvam como cidadãos. Nessa perspectiva, a escola não se prende a padrões que identificam os alunos como “normais” e ou “atípicos”, as classes em especiais ou comuns, pois, todos são tratados igualmente, embora sejam respeitadas as suas diferenças.

Para que as diferenças sejam respeitadas faz-se necessário o conhecimento do outro, das diferenças e das especificidades. É esse conhecimento que favorece a superação do preconceito e, sobretudo, das barreiras no processo de ensino e aprendizagem. A desconstrução de barreiras requer a construção de uma cultura inclusiva que envolve o desenvolvimento de estratégias, a elaboração de recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a participação de todos, com autonomia e segurança, e, por consequência, a aprendizagem.

O presente texto se concentra especificamente na inclusão de estudantes cegos, entretanto apresenta algumas questões referentes a inclusão escolar de forma geral, isso se justifica, pois consideramos importante o conhecimento acerca de alguns aspectos legais que asseguram a inclusão escolar, bem como,

¹² Este guia foi desenvolvido como produto educacional resultante da pesquisa de mestrado intitulada “Percurso formativo de estudantes cegos em escolas de educação básica” apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Científica Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

consideramos importante o conhecimento acerca das terminologias que norteiam as discussões acerca da inclusão escolar.

Desta forma, o texto está redigido em seis seções, onde a primeira apresenta as principais leis e políticas públicas que asseguram a inclusão escolar; a segunda apresenta uma breve descrição acerca da deficiência visual/cegueira e suas implicações no processo de escolarização dessas crianças; a terceira seção apresenta alguns conceitos relevantes para o entendimento das discussões acerca da inclusão escolar; a quarta seção apresenta algumas orientações acerca de recursos que favorecem a inclusão dos alunos cegos; a quinta seção apresenta algumas orientações gerais acerca de atitudes e práticas que favorecem a inclusão desses alunos, e por fim, na última seção apresentamos breves considerações acerca da nossa expectativa em relação ao uso deste texto.

1 PRA COMEÇO DE CONVERSA: O QUE É O PARADIGMA DA INCLUSÃO?

Por muito tempo as pessoas com deficiência foram impedidas de viver e conviver em sociedade, pois acreditava-se que elas eram incapazes desse convívio devido a sua deficiência. Essa conotação de incapacidade, associada ao momento social histórico e cultural, justificava a exclusão dessas pessoas simplesmente pela sua deficiência.

Essa realidade mudou a partir da luta dos movimentos sociais, organizados pelas pessoas com deficiência em defesa dos seus direitos. Tais movimentos ganharam destaque nas últimas décadas a nível mundial, principalmente devido ao apoio das organizações que lutam pelos direitos humanos. A partir desses movimentos sociais, do apoio de outros órgãos de representação e da academia científica, as discussões acerca da inclusão social foram ampliadas e constituiu-se o paradigma da inclusão.

O surgimento desse paradigma veio revolucionar as relações sociais, pois dentre outros aspectos ele determina que devem ser asseguradas para as pessoas com deficiência a convivência não segregada e o acesso aos recursos e serviços disponibilizados a todos os cidadãos, sendo preconizada a necessidade de mudanças na sociedade de modo a favorecer a participação de todos.

O paradigma inclusivo, baseia-se numa perspectiva biopsicossocial acerca da deficiência, uma vez que reconhece a desvantagem proveniente da lesão corporal (biológica), entretanto entende que a deficiência é o resultado da interação entre o corpo com lesão e as condições sociais que lhes são impostas, portanto o foco da mudança está justamente na sociedade (DINIZ, 2007). Em virtude disso, compreende-se a inclusão social como um direito de todos e um dos princípios dos direitos humanos.

Após muitos embates em busca da superação da realidade de exclusão imposta às pessoas com deficiência, foram conquistadas, gradativamente, legislações e políticas públicas que lhes asseguram o direito à inclusão em todos os espaços sociais. No Brasil isso não foi diferente. A luta dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, diversos acordos internacionais foram assinados e assumidos pelo país e vêm contribuindo para a reformulação da legislação

brasileira, assegurando a participação das pessoas com deficiência em todos os espaços.

Nesse sentido, no âmbito da educação brasileira, diversas políticas em prol da inclusão foram implementadas, embasadas em nossa legislação. Tais políticas educacionais elas asseguram o direito das pessoas com deficiência de acessar todos os níveis de ensino, preferencialmente nas escolas comuns, devendo ser garantidas as adaptações e os instrumentos necessários para que esse público tenha não somente o direito de acesso, mas de participação com autonomia e segurança, permanência e conclusão com sucesso em suas atividades acadêmicas.

1.1 BASE LEGAL PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

No Brasil, a Carta Magna de 1988, conhecida como constituição cidadã, assegurou direitos humanos fundamentais, dando margem para a implementação de políticas públicas voltadas à superação de barreiras à inclusão das pessoas com deficiência em todos os espaços sociais. No campo educacional, o artigo 208, parágrafo terceiro, estabelece o “atendimento educacional especializado aos portadores¹³ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 43).

Nesse mesmo sentido, o Brasil assumiu como proposta de política educacional a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que pressupõe uma intensa transformação no sistema educacional, com o compromisso de incluir a todos, com qualidade e igualdade de oportunidades. Em 1994, a Declaração de Salamanca¹⁴ reforça a proposta de que “as crianças e jovens com deficiência devem ter acesso às escolas regulares e que as escolas a elas devem se adequar...” (UNESCO, 1994). O Brasil, como signatário desse documento, assume o compromisso em adequar seus espaços escolares para assegurar a inclusão escolar, reafirmando o direito à educação para todos.

Ainda na década de 90, o Brasil reafirma esses direitos na forma da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que em

¹³ Termo utilizado no texto constitucional de 1988.

¹⁴ Documento resultante da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, promovida pela UNESCO em 1994 na cidade Salamanca – Espanha, que trata dos princípios e políticas da educação especial e passou a ser referência no mundo todo no que se refere à luta por direitos desses sujeitos.

seu artigo 4º e § III afirma que é dever do Estado garantir uma educação inclusiva à pessoa com deficiência, ou seja, garantir ao aluno com deficiência o acesso às classes comuns da rede regular de ensino, assegurando também o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais específicas, preferencialmente na rede regular.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dentre vários outros fatores, determinam que,

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

Nessa direção, em 2008 foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), com o objetivo de orientar a inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial, isto é, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas escolas de ensino regular;

com garantia de acesso, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Nesse mesmo entendimento, a Lei 13.005/2014, que institui o Plano Nacional da Educação (PNE) para o decênio 2014/2024, traz como objetivo na sua meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 24).

Para alcançar esta meta, este mesmo plano aponta a responsabilidade das políticas públicas de fortalecer os sistemas educacionais, através do apoio da união para que os estados e municípios possam viabilizar o acesso das pessoas com deficiência à educação básica.

Ratificando os avanços no panorama inclusivo brasileiro, com base nas principais políticas públicas e legislações vigentes no país, em 2015, foi instituída a Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, objetivando garantir e promover os direitos e condições de igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Em seu Art. 27, parágrafo único, essa Lei aponta que “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015), assegurando, portanto, sua inclusão escolar, livre de toda e qualquer forma de barreiras.

O paradigma da inclusão assegurado pelas políticas apontadas neste texto demonstra a necessidade de mudanças no âmbito educacional, com vistas a implementar e aplicar, na prática, as leis, programas, planos e acordos assumidos nacional e internacionalmente de forma que proporcione para as pessoas com deficiência as condições de acesso, permanência e, sobretudo, sucesso em suas trajetórias escolares.

2 CONHECENDO MELHOR A DEFICIÊNCIA VISUAL

A deficiência visual pode se apresentar de três formas distintas: a cegueira (perda total da visão), a baixa visão (visão subnormal) e a visão monocular (quando a pessoa apresenta visão normal em um dos olhos e abaixo de 20% de acuidade visual no outro) (OTTAIANO et al., 2019). Essa classificação legal da deficiência visual subsidia os direitos previstos em lei para essas pessoas e considera, principalmente, os aspectos clínicos referentes a sua visão (CRÓS, et al., 2006). Assim, a pessoa cega é aquela que apresenta acuidade visual igual ou inferior a 20/200 no melhor olho, após tratamento oftalmológico e/ou correção óptica, com campo visual igual ou inferior a 20 graus. Já a pessoa com baixa visão, apresenta; acuidade visual igual ou inferior a 20/60 no melhor olho, após tratamento oftalmológico e/ou correção óptica, possui campo visual entre 20 e 50 graus (OMS, 2003).

Quando nos referimos a questão educacional, a deficiência visual é analisada a partir de aspectos clínicos e funcionais, ou seja, a análise é orientada pela funcionalidade do resíduo visual do sujeito (caso haja), para desenvolver atividades do seu cotidiano e, principalmente, do cotidiano escolar. Deste modo, embora sejam considerados os aspectos clínicos, há uma ênfase nos efeitos da lesão sobre a capacidade do indivíduo de realizar determinadas tarefas.

De acordo com o material disponibilizado pelo Ministério da Educação e compilado na coleção “Saberes e Práticas da Inclusão” (2006), do ponto de vista educacional.

Pessoas com baixa visão – aquelas que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho”. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos.

Cegas – pessoas que apresentam “desde a ausência total de visão, até a perda da projeção de luz”. O processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita. (BRASIL, 2006, p. 16).

Essa classificação é baseada numa avaliação clínico/funcional, realizada por uma equipe multidisciplinar formada por: profissionais da saúde, pedagogo e/ou psicopedagogo e especialistas no Atendimento Educacional Especializado de alunos

com deficiência visual (BRUNO et al, 1997). Portanto, o processo educacional deverá envolver os sentidos remanescentes (audição, tato, olfato, paladar) e o próprio corpo, e/ou a associação dos mesmos ao resíduo visual, caso haja.

É importante destacar que, a deficiência visual pode ser: congênita, isto é, quando a pessoa nasce sem a visão e, portanto, aprendeu a viver a deficiência desde o seu nascimento; ou adquirida por consequência de alguma doença, acidente e ou algum fator que possa resultar nessa perda. Esses fatores resultam em indivíduos com experiências distintas, pois a visão não é restrita apenas aos olhos, tendo em vista que os registros visuais de quem já enxergou ficam armazenados no cérebro, podendo ser acessados a partir de outros estímulos que não sejam visuais. Logo, a percepção e o entendimento sobre alguns aspectos acontecem de formas distintas para cada indivíduo.

As crianças cegas ou com baixa visão severa, apresentam um sistema de leitura e escrita totalmente diferenciado das demais e por conta disto, podem ser mais dependente de outra pessoa, o que se torna um fator ainda mais limitante para os usuários do braille, por conta da necessidade de um profissional especializado, para que ela possa aprender, se tornar fluente, de modo a interagir com os textos. Por esse motivo, ressaltamos que a avaliação clínico/funcional das crianças com deficiência visual deve ser realizada o mais precoce possível.

3 ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES CEGOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Conforme visto anteriormente, o paradigma da inclusão prevê modificações em toda a estrutura escolar, desde a implementação de políticas inclusivas, mudanças nas práticas pedagógicas e em toda a cultura da escola, visando assegurar às pessoas com deficiência o direito de acessar aos diferentes níveis do ensino regular, devendo ser garantidas as adaptações e os instrumentos necessários para que estes tenham a possibilidade participação, permanência e conclusão de suas atividades acadêmicas, com autonomia e segurança.

Neste sentido, apresentamos abaixo algumas sugestões de orientações, com o intuito de contribuir para a criação de condições de acessibilidade e para a desconstrução do preconceito e de outras as barreiras que se apresentam na escolarização de estudantes cegos na educação básica. Ressaltamos que tais orientações formam um compilado extraído e adaptado de textos de autores como: Pimentel, *et. al.* (2013); Cristino e Coelho (2017); Salton, Dall Agnol e Turcatti, (2017) Tillman e Fernades (2020) e Silva *et. al.* (2021).

3.1 A CHEGADA DO ALUNO CEGO NA ESCOLA

A entrada na escola é demarcada como um período de inúmeras adaptações, por ser o momento em que as crianças deixam pela primeira vez o seio familiar e passam a frequentar um novo espaço social, repleto de novidades, desafios e regras. Em virtude disto, nesse momento a presença de dúvidas, do medo e de anseios torna-se comum a qualquer criança. No entanto, para a pessoa cega esses sentimentos são potencializados pelas incertezas acerca da sua aceitação, pelo medo da rejeição e do preconceito em virtude da sua condição de pessoa com deficiência.

Portanto, esse torna-se um momento crucial para a implementação de medidas que assegurem, de fato, o acolhimento inicial e a inclusão desse estudante. Essas medidas, a princípio, devem ser realizadas pela escola, durante e após o momento da matrícula, para que todos os profissionais possam se organizar para facilitar ao máximo esse momento de adaptação para o estudante. Deste modo, sugerimos que:

- Ao ser efetivada a matrícula de uma criança cega na escola, a gestão (composta pela direção e coordenação) deve, em contato com os responsáveis pela criança, realizar uma avaliação diagnóstica inicial, onde deverão ser registradas as informações mais relevantes sobre a criança.
- Após a matrícula, a gestão escolar deve informar, antes do início do ano letivo, a todos os profissionais da escola, principalmente aos professores(as), acerca da matrícula do estudante com DV.
- A coordenação escolar deve promover um encontro entre os responsáveis pela criança e seus professores(as) para a realização do levantamento das demandas específicas, que orientarão as primeiras práticas na instituição escolar.
- Em seguida é importante a realização, pelos professores, de uma avaliação diagnóstica com vistas ao levantamento dos conhecimentos e saberes prévios do estudante.
- Após o levantamento das demandas específicas do aluno e de sua avaliação diagnóstica, os professores(as) da sala comum e do AEE, com o apoio da coordenação, devem elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI)¹⁵, considerando as suas necessidades específicas e principalmente suas potencialidades.
- Os(as) professores(as), da sala comum e do AEE, devem criar estratégias para que não haja barreiras no contato inicial com a turma. Assim, os estudantes com cegueira devem ser apresentados à turma da mesma forma que todos os outros, de modo que sua deficiência não os evidencie de forma negativa. É importante que os professores compreendam e que evidenciem em suas turmas que, os estudantes com cegueira possuem o mesmo

¹⁵ Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento elaborado pelo professor a partir de uma avaliação do aluno com necessidade educacional específica. Essa avaliação será feita pelo professor com auxílio da coordenação escolar e colaboração do AEE, para levantamento de necessidades, conhecimentos prévios, potencialidades e habilidades de alunos com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação ou com dificuldades de aprendizagem.

Cada aluno é único e aprende, portanto, de maneira diferente, e o PEI visa registrar esse caráter individual de cada aluno para que, usando estratégias adequadas, ele possa aprender, assim como os outros estudantes, no ensino regular. O PEI precisa ser aprovado pelo aluno ou pelo responsável no caso de estudante menor de idade e deve ser revisado periodicamente, a fim de que o professor possa acompanhar o desenvolvimento do aluno e mudar as estratégias conforme observação em sala de aula e no convívio desse aluno com a comunidade escolar.

potencial de desenvolvimento e de aprendizagem de outras crianças, e que eles apenas utilizam estímulos e vias sensoriais alternativas devido à ausência da visão.

- O planejamento docente deve envolver uma diversidade de sentidos, portanto a experiência escolar deve ser pensada também em uma perspectiva tátil e auditiva. Assim, o acesso à informação, ao currículo e ao convívio social deve ser possibilitado por meio do tato, da audição e da experiência corporal.

3.2 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS RELAÇÕES ENTRE O ALUNO CEGO E OS DEMAIS

O conhecimento é produzido e disseminado pela sociedade, sendo a mediação, entre o educando e o conhecimento, também uma prática social. Nesse sentido, as relações sociais, constituem-se imprescindíveis no processo de aprendizagem, pois as interações, professor/aluno e aluno/aluno, favorecem a apropriação dos conhecimentos socializados pela escola.

Numa perspectiva vigotskyana, a apropriação do conhecimento é um processo que acontece de forma ativa, iniciando-se como um ato entre pessoas ou com produtos da cultura, para depois ser internalizada pelo indivíduo. Assim, as interações sociais podem reverberar de forma positiva e ou não para o aprendiz, de acordo com as condições disponibilizadas pelo meio social.

Logo, é primordial para o aprendizado do aluno cego que todas as relações estabelecidas na escola sejam pautadas com o objetivo de manter conexões com o conhecimento ali produzido. Nesse sentido, seguem algumas orientações para que o(a) professor(a) possa mediar essas relações com vistas a favorecer a inclusão escolar do aluno cego.

- Estimular que todos os estudantes se apresentem entre si, de forma que o aluno com cegueira possa reconhecer suas vozes.
- Nunca excluir o aluno cego da participação de forma plena das atividades sociais dentro ou fora da sala, nem minimizar sua participação.
- Promover atividades colaborativas entre os alunos, preferencialmente em duplas, pois tais atividades possibilitam ao aluno cego ter, em seu colega, um escriba e leitor.

- Sugerir a leitura coletiva em voz alta, em práticas de leitura de textos em sala, e/ou solicitar que um colega de turma faça a leitura para ele. Caso o texto seja disponibilizado em braille, deve ser possibilitada também a sua participação na leitura.
- Promover uma ação colaborativa, onde os colegas de turma também podem realizar o ditado de textos copiados no quadro.
- Sempre estimular que haja troca de estudante nas atividades de leitura, a fim de contribuir com a experiência e o contato do estudante cego com os demais estudantes.
- Estimular a mudança constante de colegas que façam o apoio de guia-vidente, com o objetivo de ampliar a possibilidade de interação do estudante cego com os demais estudantes, sobretudo se ele não for usuário de bengala.
- Oferecer seu cotovelo/ombro sempre que guiar o estudante cego, e ou orientar os estudantes na realização de tal ação.
- Orientar os estudantes a colocar a mão do estudante cego no encosto da cadeira, quando estiver auxiliando a se sentar, permitindo que ele se sente com independência.
- Estimular na turma a compreensão de que é necessário o respeito da fala dos colegas, de modo que o estudante cego possa ouvir, com clareza, a contribuição de todos.
- Demonstrar aos estudantes que o excesso de ruídos na sala provoca incômodo ao discente cego, pois o mesmo se utiliza muito da via auditiva para a apreensão do contexto.
- Estimular o deslocamento do estudante cego dentro da sala de forma independente, fazendo uso das técnicas de autoproteção, e com a contribuição de todos através da organização dos mobiliários nesse espaço, bem como, de orientações acerca de possíveis obstáculos.

3.3 AÇÕES DO DOCENTE EM SALA DE AULA QUE FAVORECE A INCLUSÃO DO ESTUDANTE CEGO

- Criar uma rotina de trabalho diária, antecipando para o aluno as atividades e ações que serão desenvolvidas.

- Perguntar sempre se ele precisa de ajuda, caso a resposta seja positiva, questionar o que e como você deve fazer para ajudá-lo.
- Sugerir que o aluno se sente em uma das primeiras carteiras das fileiras do meio, de modo que fique próximo à porta e o mais próximo da mesa do professor(a), ressaltando que deva ser o local onde ele se sinta mais seguro e com autonomia.
- Informar seu deslocamento sempre ao entrar ou sair da sala, avisando com um cumprimento, (bom dia, boa tarde, boa noite, olá...).
- Descrever de forma vocal todas as suas ações, dando nome a objetos, símbolos e ou pessoas apontadas.
- Disponibilizar objetos concretos, colocando-os sobre a mesa do aluno para que ele faça a exploração tátil.
- Ditar toda e qualquer informação que for escrita no quadro.
- Evitar escrever no quadro e fazer a explicação simultaneamente, para não ficar de costas para o estudante enquanto fala.
- Sempre que se dirigir ao aluno cego, fale seu nome ou toque levemente em seu ombro.
- Falar diretamente com o aluno, nunca por intermédio dos acompanhantes e ou de terceiros.
- Ao se comunicar com o aluno, evitar o uso de alguns termos como "isto", "lá" ou "aquilo", pois estes advérbios não possuem significado prático para uma pessoa que não vê, podendo provocar dificuldade no entendimento do assunto tratado.
- Fazer a audiodescrição¹⁶ das imagens, figuras e vídeos utilizados nas aulas. Quando os vídeos possuírem legenda, sentar-se do lado do aluno e realizar a leitura delas, ou escrever anteriormente em um arquivo de texto e disponibilizar para o aluno.
- Disponibilizar antecipadamente os textos que serão utilizados em sala, em formato DOC, PDF ou TXT, editável e acessível aos dispositivos de leitura de tela.

¹⁶ Audiodescrição é um recurso de acessibilidade que traduz imagens em palavras, permitindo que pessoas cegas ou com baixa visão consigam compreender conteúdos audiovisuais ou imagens estáticas, como filmes, fotografias, peças de teatro, etc.

- Disponibilizar resumos explicativos e ou revisões dos conteúdos, através de textos em formato DOC, PDF ou TXT e/ou através de arquivos de áudio.
- Permitir que o aluno realize a gravação de trechos da aula para que ele possa recordar, em outros espaços, as discussões realizadas em sala.
- Perguntar sempre ao aluno qual a melhor forma para ele compreender determinado assunto/conteúdo, bem como, de que forma ele se sente mais seguro para dar-lhe as respostas.
- Confirmar se o aluno compreendeu todos os comandos e as orientações dadas, sempre perguntando para ele.
- Substituir todas as informações visuais, como cores, por informações táteis, como texturas, na produção de materiais acessíveis.
- Encaminhar, com antecedência mínima de dez dias para o AEE e ou setor responsável, todos os materiais que necessitem de adaptação tátil (por exemplo, transcrição para o braille) e/ou de audiodescrição.
- Utilizar nas aulas materiais multissensoriais que estimulem a participação e ampliem a compreensão para todos os alunos.
- Utilizar, de forma natural e sem constrangimentos, palavras como ver, assistir, olhar, enxergar, cego.
- Exigir pontualidade, assiduidade, cumprimento de prazos na entrega de trabalhos e atividades, conforme a mesma exigência feita a todos, observando-se a necessidade de tempo estendido para a realização da mesma.
- Agendar, quando necessário, alguns horários de atendimento, a fim de rever alguns conteúdos desenvolvidos em sala.
- Enviar as atividades avaliativas para o AEE e ou setor responsável, com antecedência mínima de cinco dias para transcrição em braille, caso o estudante seja usuário desse sistema e prefira realizá-las dessa forma;
- Salvar as atividades avaliativas em formato acessível, ou seja, substituindo informações visuais, como figuras e tabelas, por texto em tópicos.
- Realizar, quando necessário e caso o aluno sintá-se seguro, as avaliações oralmente.
- Garantir diferentes instrumentos de avaliação, como: prova em braille, prova oral, apresentação de seminários, debates, etc.

4 RECURSOS QUE PODEM SER UTILIZADOS PARA A INCLUSÃO DO ALUNO CEGO

Para os alunos cegos, o uso dos recursos de TA é essencial no desenvolvimento das atividades escolares, porém, tão importante quanto o uso dos recursos, é também a escolha deles. Assim, a definição dos recursos a serem utilizados pode envolver uma equipe multidisciplinar que deve avaliar os níveis de adaptação necessários e os recursos mais adequados a cada indivíduo para atender as suas particularidades e estimular as suas potencialidades. Essa avaliação deve considerar fatores como: “as necessidades específicas, diferenças individuais, faixa etária, preferências, interesses e habilidades” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007. p. 19).

Portanto, apresentaremos abaixo alguns dos principais recursos de acessibilidade que podem ser utilizados para inclusão escolar dos estudantes cegos na Educação Básica.

4.1 RECURSOS PARA LEITURA E ESCRITA

Os alunos cegos possuem um sistema diferenciado de apropriação dos signos e de compreensão dos objetos, isso torna o aprendizado da leitura e escrita diferenciado das demais crianças, sendo muito importante a participação de outra pessoa que fará a mediação, bem como o uso de recursos e formas de comunicação específicos como:

4.1.1 Sistema Braille

Criado por Louis Braille, em 1825, na França, é reconhecido universalmente como código ou meio de leitura e escrita das pessoas cegas. Baseia-se na combinação de 63 pontos, que representam as letras do alfabeto, os números, símbolos gráficos e as notas musicais. Consiste em um sistema de escrita pontográfica e leitura tátil, realizada em uma matriz denominada de cella braille.

São utilizados como recursos de registro do sistema braille:

- Reglete e punção - equipamentos que proporcionam a representação do texto de forma manual, onde são transcritos ponto a ponto.
- Máquina braille - equipamento que proporciona a representação manual, onde são transcritos letra a letra.

- Impressora e display braille - equipamentos que realizam a representação automatizada e podem transcrever os textos, através de linha(s) e ou página(s) por vez.

4.1.2 Softwares e leitores de tela

Os recursos digitais podem ser utilizados para facilitar as atividades de professores e alunos, possibilitando a comunicação entre eles, a pesquisa e o acesso a conteúdos que estão em meio digital.

O leitor de tela é um recurso muito utilizado por pessoas cegas, pois possibilita a conversão em áudio de informações que estão em forma de texto em diversos dispositivos, como: computadores, tablets e smartphones. Atualmente existem leitores de telas para os diversos sistemas operacionais e dispositivos móveis, alguns podem ser gratuitos e outros não.

- Para o Windows os leitores de tela mais usados são o NVDA, que é gratuito e o JAWS, que é pago. Temos também o Virtual VISION e o DOSVOX, ambos são softwares brasileiro e gratuitos.
- Já para o sistema operacional Linux, o leitor de tela é o Orca,
- Para os dispositivos com sistema operacional IOS o leitor padrão é o VoiceOver, inclusive para o iPhone e iPad.
- Já para os dispositivos que usam o Android o leitor de tela é o TalkBack.

4.2 RECURSOS PARA A REALIZAÇÃO DE CÁLCULO E DE REGISTRO

- Soroban é um recurso pedagógico manual, utilizado para trabalhar cálculos e operações matemáticas.
- Cubaritmo é um recurso pedagógico manual que permite relacionar a matemática com os sinais braille, além de realizar operações matemáticas.
- Multiplano é um aparelho didático com uma metodologia flexível, que permite a compreensão do processo lógico matemático de modo prático. Na versão com pinos em braille está voltado para a educação inclusiva, o que permite seu manuseio por todos os estudantes.
- Calculadora sonora, recurso auditivo com voz sintetizada em português que transforma em áudio as ações realizadas no dispositivo. Pode ser adquirido o

dispositivo específico (calculadora sonora) ou pode ser utilizada como um recurso no computador e/ou em dispositivos móveis.

- Existem também outros recursos, como, blocos lógicos; material dourado; escala cuisenare; tangran; geoplano; dominó, dados, entre outros.

4.3 RECURSOS PEDAGÓGICOS DIVERSOS

- Modelos em 3D e maquetes, que podem ser utilizados para acessibilidade metodológica em diversas áreas do conhecimento.
- Livro didático adaptado com transcrição em braille de imagens (figuras, gráficos, tabelas, quadros).
- Mapas políticos, hidrográficos e geográficos em relevo, que podem ser adquiridos dessa forma e ou confeccionado na própria escola.
- Figura geométricas em 3D e ou em relevo.

5 CONCEITOS IMPORTANTES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR

5.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa modalidade perpassa todos os níveis (básica e superior), etapas e modalidades da educação.

Para a sua operacionalização, a educação especial deve disponibilizar, quando necessário, serviços, recursos e currículos acessíveis, bem como orientações para professores, alunos e comunidade escolar. Tais aspectos que asseguram a inclusão devem ser previstos no Projeto Político Pedagógico de todas as escolas.

5.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

É um serviço da educação especial voltado para desconstrução de barreiras que impedem ou limitam a participação dos estudantes público alvo da educação especial no processo de aprendizagem, devendo ser efetivado, preferencialmente, nas escolas comuns por meio das Salas de Recurso Multifuncional (BRASIL, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui uma parte variada do currículo escolar dos alunos público alvo da educação especial, sendo pensado e organizado para colaborar com as atividades escolares da sala comum, não sendo substitutivo e nem reforço escolar. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008),

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008).

Desta maneira, o AEE busca desconstruir barreiras à aprendizagem, proporcionando autonomia para os estudantes desenvolverem suas atividades dentro e fora da escola, através de programas e atividades que visam enriquecer o

currículo, a exemplo do ensino de linguagens e códigos específicos, do uso de recursos de tecnologia assistiva, dentre outros.

Como um fator imprescindível à inclusão escolar, o AEE não deve ser visto como um simples apêndice da escola, ele é parte da vida escolar do estudante que faz parte do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), mas também é parte da própria escola.

5.3 PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE)

A educação especial é direcionada à um grupo específico de estudantes, definido pela PNEE-PI/2008 como Público Alvo da Educação Especial (PAEE), compreendendo os alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Portanto, nos casos dos alunos ora apontados e de outros que possuem qualquer transtorno funcional específico, a Educação Especial se articula ao ensino das salas comuns para realizar o atendimento às Necessidades Educacionais Específicas desses sujeitos.

É importante ressaltar que essa definição do público alvo não se restringe em uma mera categorização e/ou especificação atribuída às pessoas com deficiência, transtornos e distúrbios. Ela considera, sobretudo, que as pessoas estão em um processo contínuo de mudanças e por isso também modificam os ambientes em que se inserem, exigindo das instituições escolares mudanças, estruturais pedagógicas e atitudinais, de modo que assegure não apenas o acesso dos estudantes PAEE, mas principalmente sua permanência e aprendizado.

5.4 BARREIRAS

De acordo com a Lei 13.146/2015, a LBI, as barreiras são impedimentos, criados pela sociedade, que acabam limitando e/ou impedindo a participação social da pessoa com deficiência em diferentes espaços, se configurando como:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: Barreiras urbanísticas (...); barreiras arquitetônicas (...); barreiras nos transportes (...);

barreiras nas comunicações e na informação (...); barreiras atitudinais (...); barreiras tecnológicas (...) (BRASIL, 2015).

Desta maneira, as barreiras, de qualquer natureza, configuram-se como mecanismo de exclusão social das pessoas com deficiência, logo elas também são limitadoras da inclusão escolar, devendo ser eliminadas em todos os espaços e, principalmente, na escola.

5.5 ACESSIBILIDADE

Acessibilidade diz respeito às estratégias, mecanismos e recursos utilizados para oferecer condições de superação das barreiras existentes na sociedade, assegurando que todas as pessoas possam acessar a todos os espaços e serviços com autonomia e segurança (SASSAKI, 2009). A LBI/2015 define acessibilidade como:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015).

Portanto torna-se fundamental que sejam desenvolvidos estratégias e recursos que possam proporcionar a acessibilidade aos estudantes com deficiência a todos os espaços, serviços, bem como aos conteúdos escolares.

5.6 TECNOLOGIA ASSISTIVA

Compreendem estratégias, recursos, serviços e produtos que visam proporcionar o acesso, participação de pessoas com deficiência, idosas e/ou com algum tipo de limitação temporária, de forma autônoma e segura, ao diversos espaços sociais. O comitê de ajudas técnicas, aponta que:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 09).

No campo da educação esses recursos não devem ficar restritos a Sala de Recursos Multifuncionais, nem tampouco somente as salas de aulas, devendo ser utilizados para fomentar a acessibilidade e participação, com autonomia e segurança, de todos os alunos em todos os espaços da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que resultou neste produto educacional trouxe à tona as dificuldades vivenciadas por estudantes com cegueira nas suas trajetórias escolares na Educação Básica. Dentre as principais dificuldades estão: o preconceito, as barreiras atitudinais e metodológicas, suscitados, principalmente, pela falta de conhecimento acerca da deficiência visual e das potencialidades desses estudantes. O desconhecimento gera a imobilidade de se construir estratégias que possam facilitar a inclusão e, sobretudo, o processo de ensino e aprendizado desses estudantes na escola regular.

Por outro lado, a pesquisa que suscitou este produto também demonstrou que a trajetória de estudantes cegas na educação básica é igualmente marcada pelo enfrentamento dessas dificuldades vivenciadas e pelo encorajamento advindo das redes de apoio formadas por professores, colegas, funcionários e, de modo especial, pelo serviço prestado pelo AEE.

Em virtude disso, consideramos que a disseminação das informações apresentadas neste guia, podem contribuir para o conhecimento das potencialidades dos estudantes com cegueira, bem como, para a criação de estratégias de inclusão, de práticas de ensino que contemplem a todos, sobretudo, ao aluno cego. Tais práticas devem envolver também a disponibilização de recursos didáticos acessíveis que contemplem as especificidades desses sujeitos.

Por fim, ressaltamos que as orientações ora apresentadas são gerais, portanto, devem ser observadas as especificidades de cada sujeito. Nesse sentido cabe o diálogo com cada aluno cego para a compreensão de suas necessidades, das suas potencialidades e sobretudo para o desenvolvimento de estratégias que possam contemplá-las. Desse modo, essas orientações não se constituem receitas, pois consideramos que a dinâmica das relações nos diferentes espaços sociais apresenta situações diferenciadas que precisam ser analisadas a partir da conjuntura e dos sujeitos envolvidos.

REFERENCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 66 de 13 de julho de 2010. Senado Federal. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2001. 79p.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20/10/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. 2.ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, 2006. 208 p.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

BRASIL. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

BRUNO, M. M. G.; OKA, C.M.; PACHECO, E.; FELLIPE, J.A.de.M.; SIAULYS, M.O.C.; NASSIF, M.C.M.; RESENDE, T.R.M.; LORA, T.D.P.; FELLIPE, V.L.L.R. **Deficiência Visual - Reflexão sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Laramara, 1997.

CRISTINO, A. C. C.; COELHO, L. F. C. **Guia de inclusão do estudante com deficiência visual**. 2017, 86, f. v. 3. Diretoria de Assuntos Estudantis, Série: Conheça seus Direitos, IFCE. FORTALEZA CE, 2017.

CRÓS, C. X.; MATARUNA, L.; OLIVEIRA FILHO, C. W. de; ALMEIDA, J. J. G. de. Classificações da deficiência visual: Compreendendo conceitos esportivos, educacionais, médicos e legais. **Revista digital - Buenos Aires**, n.93, 2006.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

Organização Mundial da Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10** Décima revisão. Trad. do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. São Paulo: EDUSP; 2003.

OTTAIANO, J. A. A.; ÁVILA, M. P. de; UMBELINO, C. C.; TALEB, A. C. **As Condições de Saúde Ocular no Brasil**. Conselho Brasileiro de Oftalmologia. 1.ed. São Paulo, 2019.

PIMENTEL, S. C.; *ET AL.* Estudantes com deficiência no Ensino Superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB. 2013, 21, f. NUPI, PROGRAD, UFRB, Cruz das Almas, Bahia, 2013. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/Estudantes%20com%20deficiencia%20no%20Ensino%20Superior%20construindo%20caminhos%20para%20in.pdf>> Acesso em: 01/10/2021.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M.B.C. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial - Brasília/DF – 2007.

SALTON, B. P.; DALL AGNOL, A.; TURCATTI, A. **Manual de acessibilidade em documentos digitais**. 2017, 108, f. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Gonçalves, RS, 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SILVA, A. S. da; *ET. AL.* **Guia Orientador aos docentes para promoção da acessibilidade e inclusão aos estudantes com deficiência e outras necessidades específicas durante as AENPE**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, 2021.

TILLMANN, L.; FERNADES, S. R. de S. **Inclusão de estudantes cegos no Ensino Médio Integrado: conhecimentos introdutórios sobre práticas pedagógicas e materiais didáticos acessíveis**. 2020, 124, f. Produto Educacional (Mestrado) - Instituto Federal Catarinense, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campus Blumenau, Santa Catarina, 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação e Ciência de Espanha. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais – NEE** *In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade*. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraco_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraco_Salamanca.pdf). Acesso em: 10/09/2021.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades**

básicas de aprendizagem. Jomtiem, Tailândia, 1990. Disponível em:
https://abres.org.br/wpcontent/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_d_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 10/09/2021.

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER COSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: PERCURSOS FORMATIVOS DE ESTUDANTES CEGOS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: TIAGO ALVES BARBOSA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 28786920.1.0000.0056

Instituição Proponente: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.426.934

Apresentação do Projeto:

As informações dos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas do projeto (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1649045_E1.pdf, de 06/11/2020).

Resumo: A inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes espaços da sociedade vem sendo pauta de debates e tema gerador de inúmeras lutas sociais. Por muito tempo estas pessoas foram vistas como incapazes de conviver em sociedade e essa conotação de incapacidade justificou e assegurou que fossem segregadas dos diferentes meios sociais, bem como das instituições educacionais. Entretanto, na perspectiva inclusiva, a deficiência é entendida como uma das variadas formas da condição humana e, portanto, não deve ser compreendida como incapacitante. Pautados nesta perspectiva inclusiva e certos de que a cegueira se constitui como uma condição de ser e estar no mundo e não como sentença de fracasso, é que se justifica a realização deste estudo que se propõe a investigar: Quais os sentidos atribuídos por estudantes cegos aos seus percursos formativos na educação básica? Para responder a esse questionamento objetivamos: Identificar as questões intervenientes nos percursos formativos de estudantes cegos na educação básica; Analisar os aspectos envolvidos em seu processo de inclusão na Educação Básica; Elaborar, a partir dos resultados da pesquisa, um documentário sobre os percursos formativos de estudantes cegos na educação básica com vistas a potencializar o processo de inclusão na escola regular.

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710

Bairro: Centro

CEP: 44.380-000

UF: BA

Município: CRUZ DAS ALMAS

Telefone: (75)3621-6850

Fax: (75)3621-9767

E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.426.934

Considerando o contexto social ao qual pretendemos investigar, o percurso metodológico traçado para esta pesquisa é de natureza aplicada, com uma abordagem qualitativa e será desenvolvido como uma pesquisa autobiográfica. Participarão deste estudo quatro estudantes cegos, que frequentam escolas da Educação Básica. Esperamos que os resultados encontrados sejam relevantes e significativos para os participantes da pesquisa, e que possam trazer à tona elementos que contribuam de forma efetiva para a compreensão do processo de inclusão de estudantes cegos na Educação Básica.

JUSTIFICATIVA DA EMENDA: Em virtude do necessário distanciamento social, devido a Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), faz-se necessária uma modificação nos procedimentos metodológicos da pesquisa. Assim, as Entrevistas Narrativas que seriam realizadas de forma presencial, serão realizadas através de vídeo chamadas e ou videoconferências de forma individual com cada participante. Nesse sentido, proponho também uma modificação na forma de disponibilização dos Termos de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido que serão disponibilizados exclusivamente de forma digital, como formulários do Google (Google forms). Assim, após declaração de consentimento dos responsáveis e de assentimento dos participantes (no caso de menores que 18 anos), tais termos serão impressos em duas vias, assinados pelo pesquisador e uma delas encaminhada aos participantes através dos correios. Tais modificações visam possibilitar o desenvolvimento da pesquisa de forma segura, e justificam-se diante do cenário atual de pandemia e conseqüente distanciamento social, e principalmente pela ausência de uma previsão de retorno das atividades presenciais. Ante o exposto, as modificações acima descritas tornam-se imprescindíveis tendo em vista o cumprimento dos prazos estabelecidos pela instituição e pela CAPES relativos à finalização do Mestrado.

Critério de Inclusão: Os critérios utilizados para seleção dos participantes foram: 1. Serem estudantes cegos matriculados em escolas da rede regular de ensino; 2. Que fossem cegos congênitos; 3. Estar matriculado e frequentando o Ensino Médio; 4. Demonstrar interesse, bem como disposição em participar da pesquisa, através da disponibilidade de tempo para realização de entrevistas narrativas e mediante assinatura de Termo de Assentimento no caso de menores que dezoito anos, e de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no caso de maiores de dezoito anos; 5. Possuir autorização dos pais nos casos dos estudantes com idade menor que dezoito anos, através da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme preconiza a ética da pesquisa com seres humanos. Um fator determinante para a escolha dos

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710

Bairro: Centro

CEP: 44.380-000

UF: BA

Município: CRUZ DAS ALMAS

Telefone: (75)3621-6850

Fax: (75)3621-9767

E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.426.934

municípios, bem como para a forma de recrutamento dos participantes foi; inicialmente, o meu vínculo profissional com o município de Itatim, onde pude ter o meu primeiro contato direto com um(a) estudante cego(a) em uma turma regular na educação básica. Como o colégio estadual da cidade em questão está vinculado ao Núcleo Territorial de Educação (NTE 14) situado naquela mesorregião geográfica, iniciamos junto ao núcleo uma busca acerca da matrícula de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, onde pudemos verificar os municípios onde existem estes estudantes matriculados. Posteriormente buscamos, junto as escolas dos municípios em questão, informações acerca do tipo de deficiência e da frequência escolar dos estudantes. Assim, chegamos aos quatro estudantes com deficiência visual (cegueira) que estão matriculados e frequentando classes comuns da rede regular de ensino da Educação Básica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar os sentidos atribuídos por estudantes cegos aos percursos formativos na Educação Básica.

Objetivo Secundário:

Identificar os sentidos atribuídos por estudantes cegos aos seus percursos formativos na educação básica;
Analisar os aspectos envolvidos nos percursos formativos de estudantes cegos na Educação Básica;
Elaborar, a partir dos resultados da pesquisa, um documentário sobre os percursos formativos de estudantes cegos na educação básica com vistas a potencializar o processo de inclusão na escola regular.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os possíveis riscos decorrentes da participação neste estudo são: o desconforto por responder questões relacionadas à sua trajetória escolar, a possibilidade de atrapalhar alguma atividade do dia a dia, a necessidade de disponibilização do tempo. Entretanto, como forma de minimizar/evitar tais riscos, algumas providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha dos melhores dias e horários para responder às entrevistas narrativas, definição de um tempo que não altere significativamente a rotina dos participantes, bem como, de um horário que lhe seja mais conveniente para realizar as vídeo chamadas e ou videoconferências.

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710

Bairro: Centro

CEP: 44.380-000

UF: BA

Município: CRUZ DAS ALMAS

Telefone: (75)3621-6850

Fax: (75)3621-9767

E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.426.934

Benefícios: Esperamos que os resultados encontrados sejam relevantes e significativos para os participantes da pesquisa e que as discussões aqui apresentadas possam trazer à tona, elementos que contribuam, de forma efetiva, para a compreensão do processo de inclusão de estudantes cegos na Educação Básica, bem como, que possam ilustrar suas estratégias de afiliação à vida escolar. E que o documentário acerca das itinerâncias de estudantes cegos na Educação Básica, possa divulgar as nuances da trajetória escolar desses sujeitos, bem como potencializar a inclusão de estudantes cegos na escola regular.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional, unicêntrico, qualitativo, com financiamento próprio. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE do CENTRO DE CIENCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE da UFRB, para obtenção de título de mestrado profissional.

Número de participantes no Brasil: 04

Previsão de início da coleta de dados: 01/12/2020

Previsão de encerramento do estudo: 30/01/2021

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide o campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Recomenda-se corrigir o telefone de contato do CEP-UFRB no TCLE e TALE, inserindo o número de telefone móvel (75) 99969-0502, devido às atividades remotas diante do cenário da pandemia da COVID-19.

Recomendamos que o pesquisador, quando da previsão, no desenho metodológico

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo foi aprovado pelo Parecer Consubstanciado nº 4.013.771 de 07 de maio de 2020. Esta emenda proposta pelo pesquisador foi devidamente justificada e apresentadas as adaptações voltadas para a coleta de dados por videoconferência devido à pandemia COVID-19. Ressalta-se que o pesquisador deverá seguir os preceitos éticos da resolução 510/2016, garantindo a privacidade e o sigilo durante a coleta e análise dos dados da pesquisa.

Cabe ao pesquisador responsável manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710

Bairro: Centro

CEP: 44.380-000

UF: BA

Município: CRUZ DAS ALMAS

Telefone: (75)3621-6850

Fax: (75)3621-9767

E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.426.934

sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa (Resolução CNS 466/2012 Item XI.2.f – Do Pesquisador Responsável).

Considerações Finais a critério do CEP:

A coleta de dados poderá ser iniciada junto aos participantes da pesquisa. O CEP/UFRB deseja sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e aguardará o recebimento do relatório final no prazos pertinente previsto no cronograma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_164904_5_E1.pdf	06/11/2020 16:29:55		Aceito
Outros	JUSTCEP.pdf	06/11/2020 16:28:30	TIAGO ALVES BARBOSA	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	06/11/2020 15:32:45	TIAGO ALVES BARBOSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	06/11/2020 15:26:50	TIAGO ALVES BARBOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	04/11/2020 21:13:41	TIAGO ALVES BARBOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/11/2020 21:13:11	TIAGO ALVES BARBOSA	Aceito
Outros	email_Thiago.pdf	07/02/2020 09:54:33	Geraldo Ribeiro Costa Fentanes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710

Bairro: Centro

CEP: 44.380-000

UF: BA

Município: CRUZ DAS ALMAS

Telefone: (75)3621-6850

Fax: (75)3621-9767

E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RECÔNCAVO DA BAHIA -
UFRB



Continuação do Parecer: 4.426.934

CRUZ DAS ALMAS, 27 de Novembro de 2020

Assinado por:
Carolina Yamamoto Santos Martins
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710

Bairro: Centro

CEP: 44.380-000

UF: BA

Município: CRUZ DAS ALMAS

Telefone: (75)3621-6850

Fax: (75)3621-9767

E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br