

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS SÉRIES INICIAIS DA REDE REGULAR DE ENSINO

Ana Paula da Rocha Silva¹
Gigliola Karla da Silva²
Tícia Cassiany Ferro Cavalcanti³

RESUMO

O processo de inclusão escolar tem como pressuposto a mobilização da sociedade para um novo olhar frente às diferenças humanas, elegendo-as como um valor a ser assumido por todos os profissionais da Educação e familiares dos alunos, pois os mesmo devem ser compreendidos como um ser único, singular e social. Esta pesquisa objetiva investigar as práticas pedagógicas e as adaptações curriculares realizadas por professores de séries iniciais do Ensino Regular de Escolas Municipais para com seus alunos com deficiência visual. A metodologia, da presente pesquisa é do tipo qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturada com quatro professoras, sendo duas da Rede Municipal de Ensino de Recife, atuando no 1º ano e duas da Rede Municipal de Ensino do Cabo de Santo Agostinho, no grupo 5 da Educação Infantil. Todas apresentavam estudantes com deficiência visual. A partir da análise temática foi possível identificar quatro categorias as quais nomeamos de: Conceito de inclusão, Adaptação, Tecnologias de Suporte para Inclusão e Limites da formação Docente. Essas categorizações nos indicaram que as escolas entrevistadas sofrem dificuldades de inclusão aos alunos com deficiência visual, os fatores que impedem a inclusão é a falta de especialização de professores, falta de adaptações nas estruturas prediais e curriculares e método que promova possibilidades de superação das dificuldades encontradas no dia-a-dia dessas salas de aula.

Palavras-chave: Ensino Regular, Deficiência visual, Inclusão Escolar.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE –paularocha40@yahoo.com.br

² Graduanda do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE – gigikarla@hotmail.com

³ Professora Dra. do Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais, do Centro de Educação da UFPE - ticiaferro@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o direito de todos à educação vem sendo debatido de uma forma mais integral que nos anos anteriores. A necessidade de constituir uma escola em que a prática pedagógica seja estruturada de modo a contemplar as necessidades de todos, de forma igualitária, foi e vem sendo discutida e assumida a partir de documentos legais nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Já nos últimos anos, houve um incremento da legislação que contempla a pessoa com deficiência, como a Convenção da Guatemala (2001) e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada e incorporada a Constituição como Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008).

Considerando a importância da educação na vida dos seres humanos, como algo indispensável a seu crescimento intelectual e autônomo, foi que surgiu o despertar por esse estudo, o qual passou a se delinear e fazer maior sentido a partir da nossa relação com as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), mais especificamente com a PPP7 – Pesquisa e Prática Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, a qual passamos a ter contato direto a alunos com necessidades educacionais especial, tais como: baixa visão, deficiência visual, surdez e deficiência motora, sem acompanhamento especializado, para que os mesmos pudessem alavancar as aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento intelectual e autônomo.

Através das intervenções nas salas de aulas, mediada pelas (PPP's), passamos a observar que a falta de formação docente, e de conhecimento de tecnologias inclusivas, formam uma lacuna nas várias modalidades de ensino, que não vem conseguindo encontrar um espaço educativo que faça sentido aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Visando preencher essas espaços vazios, e que na atualidade, algumas instituições, tem oferecido contatos com disciplinas pedagógicas tais como: Libras, Braille, Fundamentos da Educação Inclusiva, Inclusão da Pessoa com Deficiência Intelectual e Motora, foi justamente esse aporte teórico que nos norteou a compreender melhor, o elemento educativo acerca dos estudos inclusivos.

O contato com essas disciplinas nos conduziu a optar por esse tema de estudo com a finalidade de conhecer, analisar e interpretar as contribuições científicas e teóricas, existentes sobre o comportamento pesquisado. Através das bases descritivas das características apresentadas pelos vários autores que fundamentam a pesquisa acerca do tema e, comparar com a realidade dos professores de escolas públicas. Visto que também seremos futuras professoras e precisamos desde já, compreender o processo e as necessidades da tão discutida e sonhada inclusão.

Na contemporaneidade, muito se fala sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino. Estas atuais discussões sobre políticas inclusivas no Brasil vem procurando encontrar foco nos eixos das organizações sócio-políticas dos direitos individuais. Dentro os diversos assuntos que cercam as inúmeras discussões, estão a de construção de espaços sociais não excludentes e de alternativas para o convívio das heterogeneidades, como nos indicam os estudos de Mantoan (1998), Mazzotta (1999), Miranda (2008), Prieto (2006), Ramos (2009), Sassaki (2006).

Neste sentido ao fazermos uma análise do nosso breve percurso formativo, foi possível compreender que “todo processo de investigação científica é um processo de reinvenção de si mesmo e de intervenção no mundo, ou seja, é um processo de problematização e subjetivação da realidade” (SILVA, 2006).

Dessa forma, acreditamos que esse deve constitui-se, entre outros, num campo prioritário de investigação dos pesquisadores de Educação Inclusiva, posto que, essa discussão vem se constituindo nas agendas governamentais, nas políticas públicas, nas Ciências Humanas e no campo da Educação.

De posse do pensamento sobre Educação Inclusiva, nos veio a ideia de pesquisar a partir do site de nossa própria instituição de ensino superior, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especificamente na página do Centro de Educação (CE)⁴, o quem vem sendo pesquisado acerca da inclusão. Para tanto realizamos um levantamento do quem vem sendo tratado nos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC’s dos últimos anos, que faça referência temática a Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Inclusão de Alunos com Deficiência Visual nas Salas de Ensino Regular, Adaptações Curriculares, entre

⁴ Endereço do site: http://www.ufpe.br/ce/index.php?option=com_content&view=article&id=369&Itemid=301

os anos de 2006 a 2013. Verificou-se que nesse período, apenas um TCC com o tema: As Salas de Recursos Multifuncionais e as Contribuições dos Professores Dessas Salas no Processo Educacional de Estudantes com Deficiência Visual de 2012.2 abordou de forma direta a inclusão de alunos com deficiência visual. Os outros dezoito (18) artigos constantes no site, tratavam de outros campos da inclusão como: TDAH, SURDEZ, LIBRAS, SÍNDROME DE DOWN, HIPERATIVIDADE, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA em aspectos gerais. Com isso percebemos, que mesmo sendo a temática de relevante e extrema importância para todo o contexto social e educacional, ainda se fala pouquíssimo a respeito do assunto, em especial dentro do centro educação pedagógica de estudos da UFPE.

Foi a partir desse contexto encontrado, que desenvolvemos esta pesquisa que teve como objetivo Investigar as práticas pedagógicas e as adaptações curriculares realizadas por professores de séries iniciais do Ensino Regular de Escolas Municipais, para com seus alunos com deficiência visual. Para tanto, foi necessário também: (1) Investigar se os professores fazem uso de práticas de ensino diferenciadas para conseguir alcançar a alfabetização de seus alunos com deficiência visual, estando os mesmos inseridos nas salas de aula de ensino regular. (2) Analisar as dificuldades relatadas pelos professores, para conseguir alfabetizar estudantes com deficiência visual, estando eles inseridos na mesma sala de aula de estudantes sem deficiência. (3) Identificar as concepções que os professores das séries iniciais têm sobre a inclusão da pessoa com deficiência visual.

Do ponto de vista dos elementos discursivos, este trabalho foi organizado em três seções, conforme descreveremos a seguir. Na primeira sessão, apresentaremos as categorias teóricas centrais desta pesquisa: Ensino Regular, Necessidades Educacionais Especiais, Inclusão Escolar. Na segunda sessão, apresentamos o *corpus* da pesquisa, a partir da explicitação dos sujeitos investigados e dos elementos metodológicos empreendidos para efetivação da pesquisa. Na terceira sessão, apresentamos os resultados obtidos com o percurso metodológico implementado: as práticas de acompanhamento e inclusão docente. Na última seção, as considerações finais e as contribuições desse estudo para a compreensão do fenômeno educativo investigado.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. BREVE PANORAMA HISTÓRICO E POLÍTICO DA INCLUSÃO

Voltando no passado das civilizações, é possível constatar que a problemática que cerca o tema inclusão, atravessou diferentes fases nas mais diversas épocas e suas culturas. Para tal, a sociedade transcorreu longos percursos para chegar ao que conhecemos hoje por educação inclusiva.

Segundo Correia (1999), desde as antigas civilizações gregas, já era possível identificar um período de grande exclusão social, pois crianças nascidas com alguma deficiência eram abandonadas ou mortas, sem chance ou direito ao convívio social. Durante a Idade Média, pessoas que nascessem com qualquer tipo de deficiência eram marginalizadas e rotuladas como inválidas, suas famílias eram perseguidas e as crianças, quando encontradas, eram mortas, levando muitos pais a preferirem escondê-las, privando-as do convívio social. No século XV, as pessoas com algum tipo de deficiência intelectual ou física, eram mandadas para a fogueira, pois eram vistas como possuídas por espíritos malignos. Já no século XVII, os indivíduos que possuíam alguma deficiência, eram retirados do convívio social e trancafiados em celas, masmorras, asilos ou hospitais. Apenas a partir do século XVIII, com o advento do cristianismo e o aumento do poder da Igreja Católica, as pessoas com deficiência não mais poderiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus. Nesta época começaram a surgir as primeiras ideias para o atendimento das pessoas “portadoras de deficiências” na Inglaterra, mas estas se restringiam a criação de institutos que apenas abrigavam pessoas como mero depósito humano.

Os primeiros atendimentos a pessoa com deficiência no Brasil, se deu em meados do século XIX, em prol do interesse de alguns docentes pelo atendimento educacional, inspirados por experiências européias e norte-americanas. Neste período, a cegueira e a surdez foram às únicas deficiências reconhecidas pelo Estado, como passíveis de uma abordagem que visava superar as dificuldades que ambas as deficiências traziam, sobretudo na educação e no trabalho. A partir do século XX é que a questão educacional começou realmente a ser discutida e pensada no cenário nacional, apesar de ainda ser pelo lado da concepção médico/pedagógica, centrada apenas nas causas biológicas da deficiência. Mas com

o avanço da psicologia, novas teorias de aprendizagem começam a surgir e a influenciar a educação, passando agora a configurar a concepção da linha psicopedagógica, que ressalta a importância da escola, e enfatiza os métodos e as técnicas de ensino.

1.2 A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CENÁRIO EDUCACIONAL

De acordo com Monteiro (2003), cabe a Valentin Haüy o marco na criação da primeira escola para a educação da pessoa com deficiência. Fundada em 1784, o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, que só recebia alunos do sexo masculino, o que também caracterizava uma forma de exclusão, foi um marco inicial daquele século.

Outro advento, ainda maior, veio por meio da criação do Código Braille, em 1829, pelo francês Louis Braille. O código de leitura e escrita para cegos, que leva seu nome, consiste na combinação de seis pontos que geram 63 combinações diferentes, dentre as quais: letras do alfabeto, números, acentos, sinais de pontuação e os símbolos matemáticos, suscitando o início de uma perfeita integração da pessoa com deficiência visual ao mundo da linguagem e da escrita, além do acesso aos diferentes conhecimentos e a cultura.

Segundo Silva (1986 *apud* FRANCO e DIAS, 2005), no final do século XVIII e início do século XIX foram fundadas escolas para pessoas cegas em outros países da Europa, como Alemanha e Grã-Bretanha, baseadas no modelo do Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris.

No Brasil, o desenvolvimento de uma educação especial para cegos, inicia seus primeiros passos a partir do século XIX, quando de volta a seu país, José Álvares de Azevedo, um jovem deficiente visual que estudara no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, tem o desejo de difundir o Sistema Braille e o ideal de abrir, aqui, uma escola para cegos semelhante ao Instituto em que estudou. Seu discurso eloquente convenceu o imperador D. Pedro II a instituir, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, para instrução das crianças cegas do Império. Em seu primeiro ano de funcionamento, o Instituto atendeu alunos de apenas duas províncias: Rio de Janeiro e Ceará. Até o fim do regime monárquico, recebeu meninos e meninas de

várias outras províncias, tais como Alagoas, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Pará, Piauí, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

A semente lançada lá atrás por José Álvares de Azevedo germinou e continua dando frutos. Conforme Maiola e Silveira (2009):

Em 1891, com a queda da monarquia e a proclamação da República, o Imperial Instituto de Meninos Cegos passou a receber a denominação de Instituto Benjamim Constant (IBC), em homenagem ao republicano Benjamim Constant Botelho de Magalhães, que dirigiu o educandário de 1869 até 1889.

Com o decorrer de longínquos anos, outras escolas foram surgindo nos demais estados brasileiros e ajudando a constituir a referência no atendimento à deficiência visual. Criar escolas foi o primeiro desafio enfrentado e vencido para atender as necessidades educacionais dos cegos. Após essa conquista as sociedades mundiais não se limitaram, exigiram esferas legais de acessibilidade as pessoas com deficiência visual e firmaram acordos internacionais, como os que ocorreram no primeiro Congresso Internacional sediado em Paris, estabelecendo que o sistema Braille fosse adotado como método universal de ensino para as pessoas cegas e na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1999, chegando a conseguir provocar grandes mudanças e impulsionando a criação de Leis, Decretos e Programas para garantir direitos e a inclusão educacional e social dos cegos em todas as partes do mundo.

Entretanto, mesmo após tantos esforços empreendidos, ainda é possível observar uma enorme dificuldade para que a Pessoas com Deficiência, tenham seus direitos assegurados e respeitados. Tudo é muito demorado para se conquistar, e mais ainda para se fazer acontecer.

1.3 O CAMINHAR DA ESCOLA INCLUSIVA

As constantes batalhas por uma educação inclusiva e verdadeiramente comprometida com as práticas pedagógicas tem sido uma preocupação das organizações nacionais e internacionais que se mobilizam para assegurar às escolas e instituições responsáveis pela educação, o dever de promover um ensino de qualidade para todos, independente de idade, sexo, religião, etnia, deficiência ou classe social (MANTOAN, 2006).

Em nosso país o processo de inclusão vem acontecendo a passos lentos e sem o comprometimento dos diversos órgãos competentes e das inúmeras instituições educacionais, que deveriam, em cumprimento a Constituição Federal, Art. 140, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, garantir educação de qualidade para todos. De acordo com Mantoan (1998), a meta indispensável da inclusão escolar é não permitir que nenhum sujeito social fique fora do ensino regular desde as séries iniciais. Para isto, é necessário preparar as escolas e capacitar os professores de modo a incluir o aluno com necessidades educacionais especiais e garantir que os benefícios sejam múltiplos para todos os envolvidos no processo educativo. Quanto à capacitação de professores e sua formação inicial estamos de acordo com Miranda (2008):

[...] a formação inicial dos professores em relação ao atendimento das necessidades especiais, ainda ocorre de forma inconsciente, e poucos profissionais iniciam sua carreira docente com experiências de ensino junto a alunos com NEE. A maioria dos professores manifesta descontentamento com seu processo de formação em relação a esta questão e há total ambiguidade em termos da formação docente, expressando a falta de política clara, consistente e avançada para a formação docente, entre as quais a do professor especializado. A tentativa de suprir essa lacuna tem sido a formação continuada através de educação à distância. (MIRANDA, 2008).

Para Pochmann (2003), a educação mostra-se como a mais importante dimensão da exclusão social, funcionando como vetor para as demais dimensões das desigualdades. Dentre estas, algumas são invisíveis nas estatísticas, mas muito presente no conjunto da população, como é o caso da desconfiança com que são vistos os jovens, de maneira geral, e, em particular, os afrodescendentes.

As primeiras bases em que o Brasil se apoiou para, de fato, iniciar a denominação “educação inclusiva”, surgiu a partir de diversas conferências como: a Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente, adotada pela Resolução L.44 (XLIV) da Assembléia Geral das Nações Unidas; a Conferência Mundial sobre a Educação Para Todos em 1990, realizada em Jomtien na Tailândia; a Conferência Mundial sobre Educação em 1994, realizada em Salamanca na Espanha, com o apoio de órgãos internacionais (UNESCO, UNICEF, etc.).

Nessas conferências foram discutidas as necessidade dos países em assumir compromissos, adotar ações e elaborar diretrizes que reformulassem políticas e sistemas educacionais, visando atender ao movimento de inclusão social e

educacional relacionados a crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. O documento final elaborado pelos componentes dessas assembleias denomina-se Declaração de Salamanca e pode ser considerado como uma manifestação originada nos movimentos mais amplos em prol dos direitos humanos e mais especificamente dos direitos das pessoas com deficiência.

A Educação Inclusiva traz em seu bojo um novo paradigma educacional. Uma nova forma de trabalhar com o aluno, que deve ser aprendida pela escola atual, assim como é descrito na Declaração de Salamanca (1994):

O desafio que enfrenta as escolas inclusivas é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e as meninas, inclusive os que sofrem de doenças graves. O mérito dessas escolas não está na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças: com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades inclusivas.

Nesse sentido, as escolas e seus mestres precisam apressar os passos da caminhada e começar a reconhecer e corresponder às diversas necessidades de seus alunos, ajustando-se aos diferentes ritmos de aprendizagem e assegurando a todos uma educação de qualidade, sejam através de modificações organizacionais, estratégias de ensino ou uso de parcerias com a comunidade. Desde que haja dentro das Escolas Inclusivas todo o apoio que possam lhes assegurar uma educação eficaz (SASSAKI, 2002).

1.4 A DEFICIÊNCIA VISUAL

A Organização mundial de Saúde (OMS, 1995) define deficiência como um problema numa função ou estrutura do corpo que pode gerar limitações de atividades e dificuldade para execução de tarefas ou ações. Para ela, a deficiência é um fenômeno complexo que reflete a interação entre as características do corpo de uma pessoa e as características da sociedade na qual ela vive.

Em âmbito nacional, os artigos 3 e 4 do capítulo 1º do Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, define:

Deficiência é todo e qualquer comprometimento que afeta a integridade da pessoa e traz prejuízos na sua locomoção, na coordenação de movimentos, na fala, na compreensão de informações, na orientação espacial ou na percepção e contato com as outras pessoas. A deficiência gera dificuldades ou impossibilidades de execução de atividades comuns às outras pessoas,

e, inclusive, resulta na dificuldade da manutenção de emprego (BRASIL, 1999).

De acordo com o Instituto Benjamin Constant (2005 *apud* PINHEIRO, 2008), deficiência visual define-se como a perda ou redução da capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo e que não possa ser melhorada ou corrigida com uso de tratamento cirúrgico, clínico e/ou lentes.

O Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, considera deficiente visual a pessoa que tem dificuldade ou impossibilidade de enxergar a uma distância de 6 metros o que uma pessoa sem deficiência enxergaria a 60 metros, após a melhor correção, ou que tenha o campo visual (área de percepção visual) limitada a 20%, ou com ambas as situações (BRASIL, 1999).

Já a resolução adotada pelo Conselho Internacional de Oftalmologia (2002 *apud* PAIVA, 2005) em Sidnei, Austrália, definiu os seguintes conceitos acerca dos termos relativos à deficiência visual:

- [...]- Cegueira: somente em caso de perda total de visão e para condições nas quais os indivíduos precisam contar predominantemente com habilidades de substituição da visão.
- Baixa Visão: para graus menores de perda de visão nos quais os indivíduos podem receber auxílio significativo por meio de aparelhos e dispositivos de reforço da visão.
- Visão Diminuída: quando as condições de perda de visão são caracterizadas por perda de funções visuais, como acuidade visual ou campo visual.
- Visão Funcional: descreve a capacidade de uso da visão pelas pessoas para as Atividades Diárias da Vida (ADV). Porém, muitas dessas atividades podem ser descritas apenas qualitativamente.

Como observado, a ausência de visão é um fenômeno complexo e diverso. As causas, o momento e a forma da perda visual (progressiva ou repentina), o contexto psicológico, familiar e social, pode influencia a forma como a pessoa vive sua condição de cegueira. Assim, ainda que possamos pensar em pontos comuns entre os cegos, principalmente no que diz respeito as formas de percepção, o desenvolvimento de cada um é peculiar, como é o de todo vidente, o que justifica pensarmos que o desenvolvimento da pessoa com cegueira está muito mais próximo ao de outras pessoas com características próximas (idade, condição socioeconômica influência cultural, etc.) do que a de outro cego (AMIRALIAN, 1997).

Sobre a trajetória histórica das questões que envolvem as pessoas com deficiência, retrata-se o estigma imputado a elas que, fisicamente ou mentalmente, encontram-se fora dos padrões considerados “normais” pela sociedade. Desde a

identificação e adjectivação das pessoas com deficiência como: inválidos, aleijados, mancos, tortos, cegos, surdos-mudos, defeituosos, retardados, excepcionais, especiais, como a atributos que apontam a diferença, a anormalidade, a desvantagem e a incapacidade em relação às demais pessoas (DINIZ, 2005).

Afirmar a concepção de “deficiência” como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então, ser pessoa com deficiência é experimentar um corpo fora da norma. Neste sentido, a reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo modelo de formação docente, que requer um professor preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade e no desenvolvimento de sua prática pedagógica, considerando os diferentes modos de aprender e ensinar, contrários a cultura escolar tradicional até então vigente e historicamente excludente.

1.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ADAPTAÇÕES CURRICULARES

O sistema educacional brasileiro se encontra devidamente preparado para desenvolver sua função básica de oferecer uma educação de qualidade à população e as pessoas que apresentam deficiência? Os professores das escolas regulares de ensino estão aptos a atuar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no processo de inclusão?

Acreditamos que ainda há muito a ser feito, tanto em relação à estrutura física das escolas, que envolve entre outras coisas a ausência de mobiliário adequado, falta de recursos didáticos e de equipamentos especializados para atender aos estudantes com ou sem algum tipo de deficiência.

Em relação à docência, boa parte dos professores ainda não tem qualificação profissional para atuarem em rotinas de inclusão. O que não cabe a culpabilização dos docentes, mas a responsabilização dos órgãos de apoio como, Ministério da Educação, na esfera federal, e nas secretarias de educação dos Estados e Municípios, que precisam capacitar seu professores tanto psicologicamente, quanto intelectualmente, de maneira que os mesmos possam lidar com as especificidades de cada aluno, esse afazer deve ser pensado desde a esfera macro até a esfera micro. Pois a prática de ensino, ainda é concebida de forma tradicional, despreparada para trabalhar com as diversas diferenças existentes entre os

estudantes, onde ainda se busca a homogeneização. Nesta conjuntura, apenas quando inicia sua carreira docente, o professor passa a enfrentar as mais adversas dificuldades para a construção dos conhecimentos com os estudantes, segundo Silveira e Souza (2011), existem muitos obstáculos impedindo que a educação inclusiva atinja o objetivo desejado.

O art. 59, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com necessidades educacionais especiais, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses estudantes nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Infelizmente, não é isso que se vê em muitas escolas da rede pública, sobretudo em escolas mais longínquas dos centros urbanos, que perecem pela falta de condições mínimas para prosseguirem funcionando. Bueno (1999 *apud* SILVA e RETONDO, 2008) afirma que:

De um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído suas competências nas dificuldades específicas do alunado que atendem.

Sobre o assunto Figueiredo (2008) destaca:

Apesar de assegurado pelo decreto 6571/2008 o AEE ainda não está implementado em todas as escolas brasileiras [...] O atendimento educacional por si só não garante a aprendizagem dos alunos, mudanças substanciais no interior da escola e nos sistemas de ensino são necessárias para garantir a aprendizagem de todos os alunos. Esses profissionais devem aprender a trabalhar juntos e orquestrar seus esforços em favor do desenvolvimento de uma educação de qualidade. Faz-se necessário às redes de ensino conceberem um modelo de formação e acompanhamento que permita a cada um desses grupos desenvolver um saber e um saber fazer que valorize a participação de cada um como membro que contribui com as ações daquela comunidade educativa.

Contudo, existem caminhos a serem percorridos para mudar esta realidade e conseqüentemente para a construção de uma proposta de educação inclusiva eficaz, como exemplo: assegurar a formação continuada; fomentar a troca de experiências com profissionais atuantes desta área; participar de atividades de formação na própria escola ou em centros de estudo e pesquisas específicas;

participação dos pais na vida escolar dos alunos, apoio dos coordenadores, gestores e secretarias de educação. Só com este formato será possível arquitetar e ajustar a prática do ambiente escolar, numa pedagogia adequada a todos os alunos, capaz de atendê-los em suas circunstâncias particulares e cujas características de aprendizagem promovam uma pedagogia distinta.

Outro método que contribui com o processo inclusivo é a adaptação do conteúdo curricular, visto que as pessoas são iguais perante a lei, mas os alunos não são iguais ante ao ritmo da aprendizagem, de acordo com Marchesi (2004), as diferenças individuais correspondem-se com as diferentes formas e ritmos de aprendizagens, assim como também são diferentes as formas que levam cada um a enfrentar o processo educacional.

Nesta perspectiva é preciso ampliar, equilibrar e diversificar, desde a organização das turmas, até a escolha do perfil do professor para cada grupo específico de alunos. Porém estas adaptações não visam descaracterizar ou criar um novo currículo, mas torná-lo num currículo funcional com o intuito de atender a todos os estudantes e estabelecer uma relação harmônica, entre as necessidades e a programação curricular.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ, 1996), as adaptações curriculares, para além do projeto político pedagógico (PPP), podem ser divididas em adaptações de acessibilidade curricular e pedagógica.

As adaptações de acessibilidade ao currículo se referem à eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas, sendo pré-requisito para que o aluno possa frequentar a escola regular com autonomia, e participar das atividades acadêmicas propostas para os demais alunos.

Já as adaptações pedagógicas, de acordo com o Ministério da Educação (MEC/SEESP/SEP, 2008), se realizam em três níveis:

1. Adaptações do projeto político pedagógico com foco nos serviços de apoio pedagógico, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no âmbito da sala de aula e no nível do trabalho individualizado por educando;
2. Adaptações relativas ao currículo classe com foco na programação das atividades elaboradas para uso dentro da sala de aula;
3. Adaptações individualizadas do currículo, com foco na atuação do professor, em sua avaliação e em como ele deve prestar atendimento a cada aluno.

Desta forma é importante ressaltar que a existência de locais para acolhimento aos alunos com deficiência, por si só, não é suficiente para promover uma educação inclusiva. Mais do que garantir matrículas nas redes regulares de ensino, é imprescindível assegurar a permanência de todos os alunos, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica e a qualidade do ensino.

A presente pesquisa é do tipo qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturada com quatro professoras, sendo duas da Rede Municipal de Ensino de Recife, atuando no 1º ano e duas da Rede Municipal de Ensino do Cabo de Santo Agostinho, no grupo 5 da Educação Infantil. Todas apresentavam estudantes com deficiência visual. A partir da análise temática foi possível identificar quatro categorias as quais nomeamos de: Conceito de inclusão, Adaptação, Tecnologias de Suporte para Inclusão e Limites da formação Docente.

2. APONTAMENTOS SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. Conforme diz Minayo (2007) uma abordagem qualitativa “responde a questões muito particulares, trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das virtudes”. Nesse sentido, o autor, afirma ainda que o confronto da fala e da prática social é tarefa complementar e concomitante da investigação qualitativa.

Como base para execução das etapas de coleta dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com quatro professoras, sendo duas da Rede Municipal de Ensino de Recife, atuando no 1º ano e duas da Rede Municipal de Ensino do Cabo de Santo Agostinho, no grupo 5 da Educação Infantil. Todas apresentavam estudantes com deficiência visual. A partir da análise temática foi possível identificar quatro categorias as quais nomeamos de: Conceito de inclusão, Adaptação, Tecnologias de Suporte para Inclusão e Limites da formação Docente.

Iniciamos o trabalho de coleta de dados entrando em contato com algumas escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife e da Rede Municipal de Ensino do Cabo de Santo Agostinho, no entanto, devido à aproximação do recesso escolar, apenas três escolas permitiram que fizéssemos a coleta, e duas escolas da Rede Municipal de Recife se negaram a participar da entrevista, mesmo deixando claro os nossos objetivos em relação à pesquisa. Não foi fácil convencer as professoras a

participar, pois estas alegaram que o semestre estava prestes a fechar o ano letivo. Foi necessário um primeiro contato com a direção da escola para esclarecer o motivo da pesquisa e o procedimento que seria utilizado. Com a devida autorização, foram realizadas visitas às instituições para a realização de entrevistas com as docentes.

Utilizamos como procedimento para análise dos dados coletados, as técnicas da análise temática, sistematizada por Bardin (1979). Que diz, que através das análises temática “é possível realizar categorizações a partir de vários critérios: semânticos (categorias temáticas); sintáticos (verbos, adjetivos, advérbios)” (BARDIN, 1979).

Para Finalizar, foram analisados as Práticas Educativas da Escola, com o intuito de identificar, se existe um direcionamento, uma técnica ou método, que promova possibilidades de superação das dificuldades que poderão ser encontradas no dia-a-dia dessas salas de aula e nas práticas de inclusão docente.

RESULTADOS E DISCURSÕES

Visando Investigar as práticas pedagógicas e as adaptações curriculares realizadas por professores de séries iniciais do Ensino Regular de Escolas Municipais para com seus alunos com deficiência visual. Foi necessário; (1) Investigar se os professores fazem uso de práticas de ensino diferenciadas, para conseguir alcançar a alfabetização de seus alunos com deficiência visual, estando os mesmos inseridos nas salas de aula de ensino regular; (2) Analisar as dificuldades relatadas pelos professores, para conseguir alfabetizar estudantes com deficiência visual, estando eles inseridos na mesma sala de aula de estudantes sem deficiência; (3) Identificar as concepções que os professores das séries iniciais têm sobre a inclusão da pessoa com deficiência visual.

A partir da análise temática foi possível identificar 16 trechos das entrevistas onde se pode compreender o elemento aqui investigado. A partir das características intrínsecas a esses trechos, eles foram agrupados em quatro categorias, as quais foram denominados de **práticas de inclusão e acompanhamento docente**. São elas: (1) Conceito de inclusão; (2) Adaptação; (3) Tecnologias de Suporte para Inclusão; (4) Limites da formação Docente.

Conceito de Inclusão: Qual entendimento sobre inclusão norteia as práticas educativas dos profissionais que atuam em sala de aula compostas por alunos com deficiência visual. Em todos os trechos das entrevistas, encontram-se nas falas das professoras A,B,C,D, falta de um aporte teórico sobre inclusão, como aponta os trechos a seguir:

- É quando assim, a gente consegue fazer com que o aluno se sinta fazendo parte do todo igualmente, se sinta igual a todos os alunos, participa de todas as atividades. (**Professora A**).
- Educação inclusiva pra mim é quando se tem, a oportunidade e também a estrutura de acolher essas crianças e fazer com que elas convivam juntos com outras crianças para formar um aprendizado. (**Professora B**).
- Pra mim é você não ter restrição. Tratar ele como você trata qualquer outro. Sem diferença, ser tratado igualmente. Pra mim é isso, inclusão é isso. Tratar separadamente porque tem algum tipo de deficiência. Eu não aceito tratar separadamente não. (**Professora C**).
- A inclusão pra mim, ainda não aconteceu, né. Ainda estar por vir. (**Professora D**).

As falas das quatro professoras entrevistadas revelam a ausência de ações no projeto político Pedagógico voltadas para a inclusão de alunos com deficiência, em especial aqui se tratando de alunos com deficiência visual. Nem as escolas, nem as ações educativas são capazes de dar a estes estudantes condições reais de aprendizagem confirmando o que Figueiredo (2008) destaca:

Apesar de assegurado pelo decreto 6571/2008 o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda não está implementado em todas as escolas brasileiras [...] O atendimento educacional por si só não garante a aprendizagem dos alunos, mudanças substanciais no interior da escola e nos sistemas de ensino são necessárias para garantir a aprendizagem de todos os alunos. Esses profissionais devem aprender a trabalhar juntos e orquestrar seus esforços em favor do desenvolvimento de uma educação de qualidade. Faz-se necessário às redes de ensino conceberem um modelo de formação e acompanhamento que permita a cada um desses grupos desenvolver um saber e um saber fazer que valorize a participação de cada um como membro que contribui com as ações daquela comunidade educativa.

Adaptação: São as ações de inclusão pensadas pelas docentes, são estratégias desenvolvidas pelas professoras para que o aluno não se sinta excluído do processo de ensino. Essa categoria indica lacunas na formação dessas profissionais, assim

como a falta de pessoas especializadas no trato com essas deficiências como indica os trechos a seguir:

- Eu dou muito material, eu trago mais material tátil pra ele, as letrinhas, e outros materiais, as histórias quando a gente vai ler, a leitura deleite. A gente tem que trazer um material extra pra que ele se sinta participando... é mais isso. (**Entrevista Professora A**).
- Tem uma sala de recursos exclusiva, onde os atendimentos, deles são feitos em horário oposto ao que a criança está. A criança vem no seu horário no contra-turno, certo? Então o que acontece? Eles têm esse apoio dentro da sala de aula, tem uma, uma estagiária para cada criança que está com as suas necessidades, não é? De inclusão e, eles são incluídos dentro da sala de aula, mas se tendo já, esse... toda essa estrutura de ter um apoio, de ter a conversa com os colegas e o respeito, a afetividade, o carinho, do interagir com eles próprios: um ajudar o outro. (**Entrevista Professora B**).
- Não tem diferencial nenhum, ele só senta na frente, né. (**Entrevista Professora C**).
- Não. Ele tem o acompanhamento da brailista, que é a Edinilza. Então todo trabalho dele é voltado para o Braille, né. (**Entrevista Professora D**).

No caso da professora D, podemos nos portar ao referencial teórico sobre adaptações. O art. 59, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com necessidades educacionais especiais, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses estudantes nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Ainda podemos recuperar a ideia de que a Educação Inclusiva segundo Silveira e Souza (2011), enfrenta muitos obstáculos, uma dentre elas é a falta de capacitação dos professores.

Ausência de Tecnologias de Suporte para Inclusão: Essas quatro 04 escolas pernambucanas ainda enfrentam a carência de matérias pedagógico para a inclusão dos alunos com deficiência, a modificação é mínima e praticamente a mesma em todas as escolas como relatado pelas professoras nos trechos das entrevistas a seguir:

- Olha, a modificação que a gente tem é o quê? é facilitar a locomoção dele só na sala, eu falo mais, né? Há uma maior atenção mais em explicar pra ele, já que ele não enxerga, os outros vão enxergando as figuras. **(Entrevista Professora A)**.
- Há. Porque quando se tem a tarefa é atividade exclusiva. Eu aplico e a estagiária vai orientando, de acordo com o que eu vou orientando ela. Então ele tem essa assistência exclusiva pra ele. Os outros, eu fico com os outros. Dou a aula normal, mas no caso de Micael, na questão das atividades de letras, aí eu uso o quê? Uso letras coloridas pra ele identificar. Aí trabalha tanto a sonoridade, as cores. Por quê? Porque pra uma criança que ela tem baixa visão, se eu aplico apenas um tipo de atividade ou apenas no processo de alfabetização dele, uso apenas letras da mesma cor, não é viável pra ele. Teria que ser o quê? Letras coloridas, números coloridos, é... colagens pra ele ir percebendo, ir recortando, ir observando. É... trabalhos com massa de modelar, pintura, e sempre fazendo com que ele identifique que cor é essa, que número é esse. Coloca ele o quê? Próximo e, tem momentos que a gente afasta até que ponto ele pode perceber as coisas, até que ponto ele pode perceber. Então eu fiz um teste com ele. Então o que foi que foi observado? Nesse dia a estagiária não veio, e ele sentou. Normalmente ele senta na cadeira da frente, e nesse dia ele sentou na terceira certa. No que eu, eu disse: você vai ficar sem apoio de estagiária. Então tente fazer a sua atividade sozinho. Então a gente trabalhou aqui o projeto "Arca de Noé". E foi uma canção de Vinícius de Moraes, onde envolveu: a leitura, dobradura, palavras de pesquisa e escrita. Então nesse dia, foi palavras escritas no quadro pra ele fazer a transposição da escrita. Então para minha surpresa, ele faz as letrinhas todinha. Apenas trocou a posições das palavras. Aí é quando se diz. Mas ele tem baixa visão? Tem. Por que os outros seguiram a sequência lógica das palavras onde estava. Ele não. Ele fez mas, as palavras sempre trocadas nas posições. Mas fez! **(Entrevista Professora B)**.
- Ele senta na primeira cadeira. **(Entrevista Professora C)**.
- Aí tem os materiais que são adaptados por nós, professores. Nós é que confeccionamos. E até agora também o governo também não mandou. Está terminando o ano e o governo não mandou material nenhum, nenhum,

nenhum. [...] Aqui, infelizmente o município do Cabo ainda não está preparado. Não tem nada adaptado pra deficiente visual. Se houver, deve ser uma dessas escolas modelos que tem agora, porque não tem, certo? Eles não tem espaço, eles não mandam materiais. Não tem nada, nada, nada mesmo pra você trabalhar com eles [...] (**Entrevista Professora D**).

A partir da fala da professora B é possível identificar que a professora tenta passar instruções para apoiar o trabalho da estagiária que acompanha esse aluno, porém ainda ocorrendo isolamento na hora da realização das atividades. Podemos perceber que as salas de educação especial foram extintas, mas ainda ocorre uma separação dentro das salas regulares em que esses alunos foram inseridos, estando ainda longe da realidade prevista para ser colocada em prática. Com a professora C e D acontece a mesma prática, a própria escola ainda não garante mínimo de acessibilidade a pessoa com deficiência, o que pode resultar numa futura evasão escolar por parte destes alunos, que não conseguem sentir-se fazendo parte do todo.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Portanto, elas podem aprender de diversas formas. Logo o ensino é muito uniforme para todas as crianças.

Segundo o disposto na LDB (Lei nº 9.394/1996), entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. A eles devem ser assegurados currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Partindo desse fragmento da lei é possível perceber uma desmaterialização da lei nas falas das professoras A e C, pois a professora B ainda busca uma inclusão, a professora D tem o apoio da brailista que acompanha o aluno em sala de aula.

Limites da formação Docente: Essa categoria descreve um panorama formativo das docentes quanto ao preparo para com os alunos com algum tipo de deficiência. Nessa categoria é possível identificar uma falta de aprofundamento teórico/prático

que possam levar as docentes a sentirem-se preparadas para esses desafios do cotidiano escolar. O que é possível intuir a partir dos trechos das entrevistas abaixo:

- Sim. A gente tem uma abrangência assim, bem superficial. (**Professora A**)
- Especificamente, não. Porque eu fiz Pedagogia e Psicopedagogia. Então a gente trabalha essas necessidades muito rapidamente. (**Professora B**)
- Na minha formação tive apenas uma cadeira de inclusão. (**Professora C**)
- Não. Nós temos um curso de aprender a trabalhar com aluno especial. Para trabalhar com aluno especial precisa ter o curso, né. Eu tenho especialidade em Braille, fiz curso sobre deficiência intelectual e em LIBRAS. E a pessoa que acompanha também tem curso. (**Professora D**)

É possível identificar nas falas da professoras A, B, uma formação superficial no campo da Educação Inclusiva, a professora C, diz ter cursado uma disciplina de Inclusão e não revela falhas nessa formação, a professora D confessa não ter tido acesso aos fundamentos da Educação Inclusiva e acredita só saber Braille, Libras e sobre Pessoa com deficiência intelectual, não garantindo a eficácia na prática docente. Indicando-nos sobre esse tipo de formação das docentes nos afirma Miranda (2008) que:

[...] a formação inicial dos professores em relação ao atendimento das necessidades especiais, ainda ocorre de forma inconsciente, e poucos profissionais iniciam sua carreira docente com experiências de ensino junto a alunos com NEE. A maioria dos professores manifesta descontentamento com seu processo de formação em relação a esta questão e há total ambiguidade em termos da formação docente, expressando a falta de política clara, consistente e avançada para a formação docente, entre as quais a do professor especializado. A tentativa de suprir essa lacuna tem sido a formação continuada através de educação à distância. (MIRANDA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados indicaram que os docentes dessas escolas pesquisadas sentem-se desafiados, quando recebem o aluno com Deficiência Visual, pois as dificuldades em trabalhar com eles, esbarra de cara com a falta de formação, e em sequência numa série de outras faltas, como, estrutura física, mobiliária, material e pedagógica que empobrece o ensino adequado, o fazer pedagógico, a aprendizagem, e conseqüentemente acarretar prejuízos ao desenvolvimento das potencialidades do aluno, podendo ainda ocasionar a descontinuidade da vida

acadêmica para aqueles que não conseguem perceber se fazendo parte do todo. Já o professor passa a sentir-se abandonado a sua própria sorte. O que leva muitos a estagnarem, chegando ao ponto de não conseguirem alavancar a educação de seus alunos. Embora seja Lei que todos os indivíduos tenham direito a uma educação de qualidade, a imprecisão que mais preocupa é como construir essa escola inclusiva, de qualidade, e para todos.

A educação é o embasamento para o desenvolvimento de qualquer cidadão, e que incluir o aluno com necessidades educacionais especiais, é também, uma forma de respeitá-lo e garantir a ele possibilidades de crescimento social.

Mesmo enfrentando as inúmeras dificuldades existentes, que não são raras, para alguns o simples fato de conseguir matricular o aluno no ensino regular já é considerado como uma vitória. Mas, aos olhos críticos, uma matrícula sem condições mínimas para trabalhar com o educando é qualquer outra coisa, menos inclusão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inclusão.Revista da Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial, v. 04. NO. 05. Brasília: SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Cartilha da Pessoa Com Deficiência**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 3ªed. ver. E atualizar. Curitiba: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 1999.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha,1994. Disponível em: <http://portal.ec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alamanca.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2014.

DINIZ, Débora. **Simpósio Desafio da Bioética no Século XXI: Bioética feminista: o resgate político do conceito de vulnerabilidade**. Revista Jurídica Unidade de Franca - ano 8 – nº 14, Brasiliense, p.8. 2005.

FRANCO, Roberto João; DIAS, Tércia Regina da Silveira. **A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso**. Revista Benjamin Constant, Ano 11, (30), p. 3-9. Rio de Janeiro: IBCENTRO/MEC, 2005.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. **(Relatório de pesquisa) Gestão da Aprendizagem na Diversidade**. Universidade Federal do Ceará. 2008.

MAIOLA, Carlina dos Santos; SILVEIRA, Tatiana dos Santos da. **Deficiência Visual**. Indaial: Grupo UNIASSELVI, p.18.2009.

MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo: **educação de qualidade para todos**. Brasília: *Revista Integração*. SEESP, ano 8, nº 20, 1998.

MANTOAN, M. T. E. PRIETO, R. G. ARANTES, V. A. (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARCHESI, Álvaro. A Prática das escolas inclusivas. In: **Desenvolvimento psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. **Formação Docente Continuada: uma exigência frente à proposta da educação inclusiva**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. *Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em outros contextos*. EDUFRN. Natal, 2008. ISBN 978-85-7273-492-9.

MONTEIRO, Lúcia Maria Filgueiras da Silva. **O retorno de alunos deficientes visuais ao espaço da escola especial: afinal, como caminha a inclusão?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 25ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Organização Mundial de Saúde. **Classificação Internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens** (handicaps) – Um manual de classificação das consequências das doenças. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1995.

PAIVA, AngelaDaou. **Os elementos sensoriais nos sonhos de pessoas com cegueira congênita**, 2005, 127p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.

PINHEIRO, MI S.; SILVA, ERP. **O ir e vir dos deficientes visuais**: barreiras arquitetônicas e acadêmicas na UFMT Inclusão Social, Brasília, v. 3, n. 1, p. 48- 65, out.2007/mar.2008 Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/103/116>>. Acesso em 29 nov. 2014.

POCHMANN, M. **Juventude em busca de novos caminhos no Brasil**. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

RETONDO, SILVA. Revista Química Nova na Escola, n.30. G. M. **Ressignificando a formação de professores para a educação especial e inclusiva: uma história de parcerias**. Nova Escola, ed. 190, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, p.108.2002.

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Multi educação: **Núcleo Curricular Básico**. Rio de Janeiro, 1996.

SEESP/MEC. Brasília: MEC, **Secretaria de Educação Especial**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em 13 de maio de 2014.

SOUSA, S. F. e SILVEIRA, H. E. **Terminologias químicas em Libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos**. QNEsc, v.33, n.1, p.38. 2011