



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AICTYR LOMONTE TAMANAHA**

**ASPECTOS PARTICULARES DA DINÂMICA EDUCACIONAL DE UMA TURMA DE  
ALFABETIZAÇÃO EM BRAILLE**

**BRASÍLIA - DF**  
**2018**

**AICTYR LOMONTE TAMANAHA**

**ASPECTOS PARTICULARES DA DINÂMICA EDUCACIONAL DE UMA TURMA DE  
ALFABETIZAÇÃO EM BRAILLE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Massot Madeira Coelho**

**BRASÍLIA - DF  
2018**

**Nome:** TAMANAHA, Aicyr Lomonte

**Título:** ASPECTOS PARTICULARES DA DINÂMICA EDUCACIONAL DE UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO EM BRAILLE

## **DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (FE/UnB)  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Gabriela Sousa de Melo Mieto (IP/UnB)  
Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sinara Pollom Zardo (FE/UnB)  
Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Anelice da Silva Batista (FEPECS)  
Suplente

**BRASÍLIA - DF**  
**2018**

*À minha família, porto seguro sempre presente.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida. Agradeço a Ele que no percurso do mestrado me deu o presente mais precioso da minha vida, Sofia.

Agradeço ao meu esposo, que com muito amor me acompanhou nessa aventura, se empolgando com minhas conquistas. Agradeço à minha Sofia, fonte de alegria e de realização que, desde pequenina, precisou aprender que para tudo tem um tempo, e nos últimos meses soube dividir o tempo da mamãe com os estudos.

Agradeço aos meus pais, em especial minha mãe. Sem eles não seria possível ter voado tão alto. Muito obrigada pelo incentivo aos estudos. Aos familiares e amigos que entenderam meus momentos de ausência, também agradeço o apoio.

Não poderia de deixar de mencionar a minha querida Orientadora, que acreditou no meu potencial e me permitiu adentrar nessa aventura que é a pesquisa acadêmica. Agradeço as minhas companheiras de estudo Patrícia e Marluce, pessoas doces com as quais dividi as alegrias e as angústias da escrita. Sem vocês essa caminhada não teria a mesma graça.

Agradeço às professoras que integraram minha banca. Muito obrigada por doarem tempo para a leitura e apreciação dessa pesquisa. Foram valiosas todas as contribuições!

Às minhas amigas psicanalistas Jéssica e Luana, com quem tive o privilégio de ao longo do mestrado dividir vários Cafés com Psicanálise, como chamávamos nossos encontros. Como foram importantes nossas conversas para descontrair nos momentos de tensão.

Agradeço em especial a professora Dulce, participante dessa pesquisa, que me recebeu de braços abertos e me permitiu dividir sua sala de aula, suas dificuldades e conquistas.

Agradeço a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que permitiu meu afastamento das minhas atribuições para me dedicar a esta pesquisa. Esse tempo de estudo foi fundamental para a conclusão deste trabalho.

*Porque prender a vida em conceitos e normas?  
O Belo e o Feio...O Bom e o Mau... Dor e Prazer...  
Tudo, afinal, são formas  
E não degraus do Ser!*

Mário Quintana

## RESUMO

A presente pesquisa tem como proposta de estudo a compreensão da singularidade do atendimento educacional dos estudantes deficientes visuais em processo de alfabetização em braille, realizada numa classe especial numa escola pública do Distrito Federal. Para atingir esse objetivo, a pesquisa se propõe a (i) compreender como está organizada a oferta de educação especial para os estudantes deficientes visuais (cegos e com baixa visão) em fase de alfabetização na rede pública de ensino do Distrito Federal, refletindo sobre os avanços e as dificuldades do processo de inclusão educacional; (ii) investigar como o diálogo é utilizado nas estratégias pedagógicas para a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes; e (iii) compreender o papel que as avaliações diagnósticas médico-terapêuticas, psicopedagógicas e avaliações educacionais assumem para o desenvolvimento da prática pedagógica da professora participante da pesquisa. O aporte metodológico utilizado foi a metodologia qualitativa do tipo estudo de caso, organizado em uma construção descritiva de particularidades observadas ao longo do trabalho de campo. Como referencial teórico foram utilizadas as obras de Mitjans Martinez e González Rey (2017); e Vygotski (1997). Para esses autores a avaliação (diagnóstica ou de aprendizagens) não deve estar pautada em objetivos universais e homogêneos que não contribuem para a compreensão das possibilidades de aprendizagem, e sim estar pautada por uma análise de caráter qualitativo do desempenho do estudante. A partir da análise do referencial teórico em conjunto com a pesquisa empírica, chegaram-se aos seguintes resultados do trabalho: (i) por meio do diálogo, a professora estabelece uma dinâmica em sala aula que favorece o engajamento dos estudantes em suas aprendizagens e nos processos de desenvolvimento; (ii) a aproximação promovida pelo diálogo proporciona a professora a elementos necessários para a realização da avaliação processual de seus alunos e a construção de atividades singularizadas que ampliam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento; e (iii) as avaliações diagnósticas médico-terapêuticas possuem papel secundário no planejamento das ações educativas da professora.

**Palavras-chave:** deficiência visual; aprendizagem e desenvolvimento do estudante com deficiência visual; alfabetização no sistema braille.

## ABSTRACT

This research aims to reflect on aspects of the educational attendance of a group of visually impaired students (blind and with low vision) in the literacy series, understanding the characteristics of this dynamic that aims to the learning and the development of children of the public educational system of the Federal District. To achieve this goal, the research proposes to: (i) to understand how the provision of special education for the visually impaired (blind and low vision) students in the literacy phase in the public school system of the Federal District is organized, reflecting on the advances and difficulties of the process of educational inclusion; (ii) to investigate how dialogue is used in pedagogical strategies for the learning and development of these students; and (iii) to understand the role that medical-therapeutic, psychopedagogical and educational evaluations assume for the development of the pedagogical practice of the teacher participating on the research. The methodological approach used was the qualitative methodology of the case study type, organized in a descriptive construction of particularities observed throughout the field work. As a theoretical reference, were used the works of Mitjás Martínez and González Rey (2017) and Vygotski (1997). For these authors, the assessment (diagnostic or learning) should not be based on universal and homogeneous objectives that do not contribute to the understanding of the possibilities of learning, but rather be based on a qualitative analysis of student performance. Based on the analysis of the theoretical reference in conjunction with the empirical research, the following results were obtained: (i) through the dialogue, the teacher establishes a classroom dynamics that favors the students' engagement in their learning and in the development processes; (ii) the approach promoted by the dialogue provides the teacher with the necessary approximation to carry out the procedural evaluation of her students and the construction of singularized activities that increase the possibilities of learning and development; and (iii) the medical-therapeutic diagnostic evaluations play a secondary role in the planning of the teacher's educational actions.

**Keywords:** visual impairment; learning and development of visually impaired students; literacy in the braille system.



## LISTA DE SIGLAS

AADV – Associação de Amigos do Deficiente Visual  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
AH/SD – Altas Habilidades/ Superdotação  
BIA – Bloco Inicial de Alfabetização  
BPC – Benefício de Prestação Continuada  
CAP – Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual  
CAS – Centro de Apoio ao Surdo  
CBB – Comissão Brasileira do Braille  
CBO – Conselho Brasileiro de Oftalmologia  
CEE – Centro de Ensino Especial  
CEEDV – Centro de Ensino Especial do Estudante Deficiente Visual  
CID – Código Internacional de Doenças  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
CONEB – Conferência Nacional da Educação Básica  
CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiências  
BIA – Bloco Inicial de Alfabetização  
DI – Deficiência Intelectual  
DV – Deficiente Visual  
EAPE – Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação  
EEAA – Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem  
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica  
IBC – Instituto Benjamin Constant  
LARAMARA – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual  
LBI – Lei Brasileira de Inclusão  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MDIF – Ministério de Direitos Humanos da Presidência da República  
MEC – Ministério da Educação  
MPDFT – Ministério Público do Distrito Federal e Territórios  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola  
PPP – Projeto Político Pedagógico

SC – Surdocegueira

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SNPD – Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organizações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>O encantamento do encontro com o que estava oculto .....</b>	<b>13</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>21</b>
<b>1. Conhecendo a deficiência visual .....</b>	<b>25</b>
1.1 As avaliações diagnósticas médico-terapêuticas e as implicações na educação.....	28
1.2 As contribuições de Vygotski para a educação das crianças com deficiência visual.....	31
1.3 A perspectiva da Teoria da Subjetividade de compreensão da deficiência.....	37
<b>2. Contextualizando a educação da pessoa com deficiência visual.....</b>	<b>41</b>
2.1 Aspectos históricos e parâmetros legais.....	41
2.2 Estratégias atuais para a implementação do atendimento educacional dos estudantes com deficiência visual.....	50
2.3 Atendimento educacional da criança deficiente visual no Distrito Federal: caracterização e desafios.....	56
2.4 A Alfabetização no sistema Braille.....	60
<b>3. Aporte metodológico da pesquisa.....</b>	<b>67</b>
3.1 Pesquisa Qualitativa: estudo de caso .....	67
3.2 Procedimentos metodológicos.....	69
3.3 Espaço de Pesquisa.....	71
3.4 Aproximação da pesquisadora com o campo de pesquisa.....	72
3.5 Participantes.....	75
<b>4. Análise de dados.....</b>	<b>80</b>
4.1 Eixo 1: Diálogo e as aprendizagens: desafios da regência em classe de alfabetização.....	81
4.2 Eixo 2:O papel das avaliações diagnósticas médico-terapêuticas, psicopedagógicas e as avaliações educacionais no desenvolvimento da prática pedagógica da professora desta turma.....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>Referências.....</b>	<b>109</b>
<b>Anexo A.....</b>	<b>114</b>
<b>Anexo B.....</b>	<b>115</b>
<b>Apêndice 1.....</b>	<b>116</b>

<b>Apêndice 2</b> .....	117
<b>Apêndice 3</b> .....	118

## **O encantamento do encontro com o que estava oculto**

Ao me debruçar sobre o estudo da educação dos estudantes que tiveram seu desenvolvimento alterado pela deficiência física ou sensorial, me perguntei o porquê desse interesse. Na minha família, não há nenhuma pessoa que tenha essa condição especial, no meu ciclo de amigos tampouco...então, de que modo esse encantamento pela educação especial surgiu? Sei que é uma pergunta complexa e que não encontrarei a resposta de forma tão direta e imediata como gostaria.

Numa primeira tentativa de revisitar o meu passado na busca dessa resposta, voltei para a sala de aula onde cursei o Jardim I, na Escola Normal de Brasília. Na verdade, cursei a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental. Me recordei da sala de aula, repleta de cantinhos (havia o cantinho da leitura, o cantinho da casinha), me recordei do banheiro, eu achava o máximo ter um sanitário pequeno e uma pia da minha altura. Me lembrei do círculo desenhado no chão da sala de aula, onde deveríamos nos sentar para ouvir as histórias da Tia Olímpia. Mas a resposta não estava lá, pois não havia nada de diferente de uma sala de aula tradicional.

Me recordei do Jardim II, quando me vieram lembranças das brincadeiras no parque de areia, dos lanches no refeitório e do viveiro de pássaros que havia no pátio da escola. Me lembrei que um dia a Tia Emiliana chamou minha mãe para conversar. Depois dessa conversa, a professora me fez uma pergunta que eu fiquei sem entender...ela me perguntou com qual tia do Jardim III eu gostaria de estudar. Eu respondi que gostaria de estudar com a Tia Rosane. Assim, fui adiantada, ainda no primeiro semestre, para o Jardim III. Minha mãe sabia dos detalhes que motivaram minha aceleração, mas eu não entendi muito o que estava acontecendo. De toda forma, para a minha alegria, fiquei na sala da Tia Rosane.

Na sala do Jardim III, as tarefas eram mais difíceis. Lá me deparei com crianças mais velhas e mais altas do que eu. Desde então, passei a ser a menor da turma, o que para as meninas maiores, era um prato cheio para as travessuras da infância. Minha adaptação com os coleguinhas não foi tão fácil. Me lembro das brincadeiras maldosas que sofri, mas, por fim, me adaptei e concluí a educação infantil.

No ano seguinte, cursei a primeira série com a Tia Gorete. A turma do Jardim III seguiu juntamente comigo. Nessa série, passei a usar óculos. Me lembro do meu pai dizendo à professora que eu precisava sentar na frente para enxergar melhor. Eu tinha, aproximadamente,

dois graus de astigmatismo e, antes do diagnóstico, tinha muitas dores de cabeça. Já na primeira série, entraram muitas crianças novas na classe. O meu nome Aicyr passou a ser motivo de chacota por parte de alguns colegas. Com frequência eu ouvia: “- Lá vem a Aic-chata” “- Lá vem a Aic-feia”, “Aic-burra”, enfim, foram muitos apelidos que me chateavam e me deixavam para baixo. Me lembro bem de um episódio em que pedi chorando para a minha mãe mudar meu nome. Eu não suportava mais tantos apelidos que me magoavam.

Me sentia injustiçada, pois essas crianças nem amigas minhas eram. Como poderiam falar de mim, por meio de apelidos tão depreciativos, se nem me conheciam? Por fim, minha mãe me disse que não era possível mudar meu nome, mas me perguntou qual nome eu gostaria de ter. Eu, sem pensar, disse que queria me chamar Maria Joaquina! Maria Joaquina era a personagem principal de uma novela infantil que eu acompanhava. A novela se chamava Carrossel e se passava em uma escola de séries iniciais. Maria Joaquina era uma menina loira, branca e dos olhos azuis. Todas as outras personagens da novela queriam ser fisicamente como ela. Maria Joaquina representava um padrão de beleza, mas era muito maldosa e tratava com desrespeito seus colegas negros e gordinhos. Apesar de a personagem apresentar essas características em sua personalidade, eu não me importava e queria me chamar como ela. Queria ser uma Maria e não ser mais (des) qualificada a partir de um nome.

Até esse momento da minha história, não percebi nada que pudesse me dar pistas quanto a minha preferência profissional de atuar com crianças especiais. Na segunda série, a sala de aula da minha professora, a Tia Keifrance, ficava ao lado da sala dos estudantes surdos. A segunda série foi muito interessante: primeiramente, eu tinha uma professora com o nome diferente como o meu e, em segundo lugar, havia crianças diferentes com as quais, eu convivia. As aulas de educação física eram muito curiosas, pois os alunos da Tia Glória, que eram surdos, brincavam com a gente. Eu ficava observando curiosamente todos os passos deles. Ficava encantada com a língua de sinais, embora alguns estudantes fossem oralizados. Foi nesse momento que convivi pela primeira vez com estudantes com uma necessidade diferente. Mas, ao meu ver, eles não eram muito diferentes de mim, pois usavam a fala para se comunicar.

Na terceira e na quarta séries, já havia me acostumado com a ideia de ter um nome diferente e passei a conviver melhor com as piadas que faziam sobre mim. Da quinta a oitava séries, estudei no Colégio Caseb, mas também não encontro recordações de ter convivido com nenhuma criança com deficiência. Já no ensino médio, me deparei novamente com “a salinha dos alunos surdos” - assim era chamada a sala que fazia o atendimento no contraturno dos

alunos surdos. Na minha sala do terceiro ano do ensino médio, havia três alunos surdos e uma intérprete. Não havia muito entrosamento dos alunos surdos com os demais. Porém, também não havia preconceitos, chacotas e nenhum comportamento por parte da classe que pudesse colocar os colegas surdos em situação de constrangimento.

Findado o ensino médio, comecei a trabalhar em um comércio de minha família para poder pagar a faculdade. Cursei pedagogia em uma faculdade particular. Como o curso tinha poucas turmas, era possível conhecer todos os colegas dos semestres mais adiantados que o meu. Todavia, não foi nas disciplinas da faculdade, nem nas conversas com os colegas mais adiantados do curso que descobri minha inclinação para a educação especial, embora tivesse cursado uma disciplina que se chamava Educação Inclusiva. A recordação que tenho é a de que as pessoas com autismo deveriam ser chamadas de Condutas Típicas. Eu sempre achei esse nome muito esquisito. Condutadas típicas de que? Se é uma criança com um quadro de deficiência, não deveria ter o nome de condutas atípicas? Enfim, passei o semestre aprendendo sobre as deficiências e sobre síndromes. Saí quase uma perita em “enquadrar” o caso em uma deficiência.

Durante esse período, eu dividia minha rotina entre o trabalho no salão de beleza de minha avó e meus estudos à noite na faculdade. E foi em um dia de trabalho que conheci Juliana<sup>1</sup>. Juliana sempre foi muito vaidosa e toda semana ia ao salão para fazer suas unhas. Ela geralmente ia acompanhada de sua mãe, que também era muito vaidosa. Mas quando sua mãe tinha compromissos profissionais, Juliana ia sozinha. Quando ela chegava era uma alegria, pois Juliana era muito divertida e contava histórias de fazer doer a barriga de tanto rir. Quando Juliana não ia, ligávamos para saber se estava bem, se havia viajado, e já cobrávamos sua presença na semana seguinte, pois havia verdadeiramente se estabelecido uma relação de amizade. E assim era toda semana durante os dois anos que permaneci trabalhando no salão.

Chegou o momento que eu iria iniciar meu estágio obrigatório da faculdade. Tive que me despedir de todas as clientes queridas que passaram por minha vida, em especial, de Juliana. Me lembro como se fosse hoje o abraço apertado que ganhei. Sua mãe me agradeceu por cuidar de sua filha com tanto carinho e que ela nunca iria esquecer de mim e do trabalho que minha família prestava a elas. Eu fiquei surpresa, com um nó na garganta com tamanho carinho que recebi. Recuperei o folego e disse a ela que eu cuidava da Juliana assim como eu fazia com toda

---

<sup>1</sup> Nome fictício.

e qualquer cliente, mas claro que com Juliana era diferente, pois ela era animadíssima e colocava todos para rir, não tinha como não se encantar por ela.

Sua mãe me contou um pouco sobre a trajetória escolar de Juliana e das dificuldades que enfrentou durante sua vida. Eu, como futura pedagoga, fiquei impactada com a história de horrores que sua mãe me relatara. Não acreditava no que eu estava ouvindo. Juliana por ter Síndrome de Down, sofreu todo o tipo de exclusão que criança nenhuma deveria passar.

Juliana me ensinou muito mais sobre inclusão, dignidade da pessoa humana, cidadania, humanidade, ética e mesmo sobre ser feliz, do que os livros que li, de que as disciplinas que cursei, e dos cursos que fiz durante minha graduação e pós-graduação *latto sensu* (isso porque cursei três especializações, sendo duas na Universidade de Brasília). Parecia que estava faltando algo nesse ensino formal, já que muito se falava da deficiência, mas nada era falado da pessoa com deficiência.

Ao pensar em educação inclusiva, fala-se do CID (Código Internacional de Doenças), das avaliações médicas e psicológicas, mas não se fala da pessoa, não a chamam pelo nome. Ao me lembrar de Juliana e dos apelidos que sua mãe relatou que ela recebeu durante sua trajetória escolar, me lembrei do meu problema do nome, não do nome que temos, mas do nome com o qual pessoas estranhas a nós nos nomeiam fazendo parecer que essa é a verdade sobre nós. Nesse instante, fiquei sem chão. Como uma pessoa tão maravilhosa como a Juliana e sua família poderiam ser vítimas de tamanho desrespeito. Eu senti muita tristeza, pois Juliana foi injustiçada durante sua vida escolar. Ela não merecia ter seu potencial ocultado porque tinha uma síndrome genética. Seu caminho de possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento foram abreviados pelas dificuldades do sistema educacional em contemplar as diferenças.

Acredito que esse foi o primeiro encontro que eu tive com as formas duras de preconceito com o qual são tratadas as pessoas com deficiência. Penso que essa experiência mudou meu olhar e a minha forma de agir. A partir de então, tomei a decisão de que, se tivesse a oportunidade de atuar com crianças especiais, assim eu o faria. Não permitiria que nenhum aluno meu passasse pelo que Juliana e tantas outras crianças passaram.

Foi então que pensei em minha trajetória escolar e me questioneei: onde estariam as crianças que nasceram com deficiência no mesmo ano que eu nasci? Onde estavam essas crianças, pois nas escolas não estavam?! Que perspectivas de desenvolvimento tiveram essas crianças? Porque tiveram negado seu direito de estudar com as crianças de sua idade? Onde



estavam essas crianças, pois só pude ter um encontro com uma pessoa com deficiência aos vinte e três anos de idade? Sem dúvida, Juliana representou um encontro com a diferença que nunca tive a oportunidade de ter. Claro que tive a oportunidade de estudar com colegas surdos, mas alguns eram oralizados, o que, na minha percepção à época, demonstrava um quadro de “quase normalidade”.

Então me formei e, no ano de 2009 tomei posse no cargo de Professora de Atividades na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Minha primeira turma foi uma classe regular de alfabetização. Nesse ano e nos anos seguintes, frequentei vários cursos da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) da SEEDF, na área da Educação Especial. No ano seguinte ao meu ingresso, passei por um processo seletivo interno de professores da SEEDF, para poder assumir uma classe especial na modalidade DI (deficiência intelectual). A SEEDF tem um cuidado especial com relação à habilitação de docentes para atuar com alunos público alvo da educação especial. Para assumir uma classe do serviço especializado, é necessário que o professor apresente um curso específico, que deverá ter carga horária compatível com a exigida, realizar um estudo de caso e, por fim, ser aprovado em uma entrevista que poderá ocorrer na regional de ensino (no caso de classes especiais) ou na Diretoria de Educação Especial (nos casos de professores de salas de recurso e da educação precoce).

Se tornar um professor da educação especial da SEEDF não é um processo rápido, dada a exigência de formação específica, e requerer que o professor demonstre domínio teórico e prático do desenvolvimento de estratégias pedagógicas singularizadas. Após passar com sucesso por esse processo, pude assumir a regência da classe especial Deficiência Intelectual (DI). Permaneci com essa classe por dois anos. Aprendi muito sobre ritmos diversos de aprendizagem e estratégias singularizadas, entendi como ocorre o processo de avaliação e diagnóstico do estudante DI pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA). Vi alguns de meus alunos irem para a inclusão (turma regular). Para mim, era uma vitória vê-los se desenvolvendo, assumindo as responsabilidades por suas aprendizagens e vivendo novos desafios.

Após essa alegria inicial de ver meus alunos na inclusão, percebi as dificuldades que eles e seus professores estavam enfrentando. Receber um aluno que não aprende no mesmo tempo e espaço que os demais era um grande desafio para muitos de meus colegas de profissão. Muitos afirmavam que não haviam se preparado para trabalhar com crianças “da educação

especial”, diferentemente de mim, que busquei conhecimento e formação diferenciada. Sentia que meus alunos estavam desmotivados e excluídos do processo educativo, mesmo estando em uma classe com diversas crianças. Se sentiam sós, pois ali ninguém parecia compreendê-los. Havia sofrimento tanto da parte dos professores, que se angustiavam por não conseguirem fazer com que as crianças avançassem, quanto das crianças, que se sentiam deslocadas nesse novo contexto educativo.

Quando percebi que as crianças não estavam recebendo o atendimento educacional que eu julgava adequado, me preparei para atuar como professora de sala de recursos generalista. Para poder exercer essa função, me inscrevi no curso Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Um dos critérios de seleção dos professores para a participação nesse curso, era o tempo de regência na SEEDF. Como eu tinha apenas três anos de casa, não fui contemplada com a vaga apesar de estar motivada para aprender sobre o atendimento educacional especializado (AEE) para poder ajudar meus colegas de trabalho e meus alunos. Sabia que o trabalho do professor da sala de recursos é articulado com os professores.

Diante disso, me dirigi à EAPE para saber se poderia acompanhar o curso do AEE como ouvinte. Nessa ocasião, descobri que havia uma única turma do curso AEE sendo ministrada no turno noturno e que havia poucos professores interessados em estudar à noite. Essa era a oportunidade que eu precisava! Não desperdicei. Frequentei todas as aulas à noite e concluí a formação que me possibilitaria atuar em sala de recursos generalista. De posse do certificado me inscrevi no procedimento de remanejamento e passei por uma prova de títulos, um estudo de caso e uma entrevista na Diretoria de Ensino Especial, à época DEE. Pronto! Estava habilitada a atuar como professora de sala de recursos.

A sala de recursos me proporcionou experiências muito gratificantes de inclusão educacional, a ponto de alguns estudantes terem condições de seguirem seus estudos sem a necessidade de acompanhamento individualizado. Percebi, como professora de sala de recursos, que a grande maioria de meus colegas professores têm muita dificuldade em executar um planejamento individualizado com as crianças que possuem laudo médico. Essa dificuldade ficou expressa em várias situações que presenciei. Talvez a mais expressiva delas seja no momento da escolha de turma. O procedimento de escolha de turmas permite ao professor, antes do início do ano letivo escolher em qual turma irá atuar. Esse procedimento tem regras próprias e cada ano essas regras são revistas.

Quando a direção da escola apresenta as turmas para os professores, informa aos docentes a série, a quantidade de crianças matriculadas e, quando há uma criança especial na turma, é informado qual o diagnóstico do estudante. Ou seja, a deficiência era trazida antes mesmo de se conhecer a criança. Muitas vezes, vi colegas afirmando que não queriam trabalhar com crianças público alvo da educação especial. O interessante é que, no curso do ano letivo, esses mesmos professores me procuravam para que eu observasse uma criança que aprendia em um ritmo diferente das demais. Tinham a impressão de que diferença no tempo de aprendizagem estava vinculado à deficiência, pois as professoras não procuravam a coordenadora pedagógica ou a supervisora pedagógica quando alguma criança estava com dificuldades de aprendizagem. Procuravam a mim, a professora que “entende das deficiências”. As particularidades das crianças, suas histórias de vida, seus dramas e se as estratégias pedagógicas eram adequadas, eram elementos pouco considerados na avaliação das professoras.

Ainda como professora de sala de recursos, tive a oportunidade de realizar um curso de formação continuada que marcou muito minha trajetória como educadora. No ano de 2015, a SEEDF recebeu uma verba do Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa de Ações Articuladas (PAR), para o desenvolvimento do Curso do Sistema Braille Integrado. Fiquei muito empolgada com esse curso e pensei que essa formação seria interessante para minha atuação profissional. Apesar ainda de não atuar com estudantes com deficiência visual, considerava que eu, como professora, deveria estar preparada para receber a todos os alunos, independentemente de sua singularidade. Fazia muito tempo que a SEEDF não oferecia esse curso de braille.

Vale notar que essa formação do MEC era diferente das formações que a EAPE oferecia. As aulas ocorreriam de segunda a sexta, no período vespertino, durante, aproximadamente, três meses. Funcionou assim: uma semana com aula, uma semana sem aula. Nem todos os professores poderiam concorrer à vaga, dada a dificuldade de as chefias liberarem os docentes. Então fiz minha inscrição e fui contemplada. Durante o curso, a minha sala de recursos não funcionou no período vespertino, porém, repus todos os atendimentos nas semanas em que não havia a formação. Nenhuma criança teve sua carga horária de atendimento prejudicada.

O curso oferecido pelo MEC teve a duração de 120 horas, porém, nas primeiras horas de formação, percebi que era com sistema braille que eu queria trabalhar. Me encantei com a escrita de pontinhos. Como Louis Braille poderia ter criado um sistema de escrita tão perfeito?!

Essa é a chave para a construção da cidadania e da vida autônoma da pessoa cega. Foi assim, que ao ingressar no mestrado acadêmico da Universidade de Brasília, tive a oportunidade de me debruçar mais sobre a singularidade do atendimento educacional do estudante deficiente visual.

Assim como os sujeitos da pesquisa, já me vi em situações nas quais o nome que nos atribuem fala mais alto que a nossa própria voz. Procuramos modelos, negamos nossa identidade e nossa constituição física, sufocando nossa essência. Sofri ao saber na época que o laudo de uma síndrome genética afastou Juliana da escola. Interessante notar que, se não fosse a provocação de minha orientadora para escrever esse tópico do trabalho, jamais teria refletido sobre minha trajetória como estudante e como pedagoga. Se não fosse por essa provocação, não teria consciência de que Juliana foi o motivo de minha escolha profissional e inspiração para minha pesquisa acadêmica. Interessante notar que o meu encontro com a educação especial não ocorreu em uma sala de aula da universidade, mas sim num balcão de caixa onde trabalhava. Esse encontro marcou minha vida. A partir de então, o encantamento das aprendizagens dos meus alunos, que são mais que especiais, demonstram que não devem ficar escondidos, mas sim em evidência, sendo protagonistas de suas histórias de vida. Para isso, eles dependem de mim, dependem de todos os profissionais de educação. Que minha atuação ética e comprometida com as aprendizagens e com o desenvolvimento de meus alunos contribuam de alguma maneira para que alcancem voos mais altos do que já sonharam.

## INTRODUÇÃO

A inclusão educacional das crianças com deficiência é um assunto complexo e que vem sendo discutido há pelo menos trinta anos, tanto no cenário internacional, quanto nacional. Ao longo desse período, muito foi debatido sobre como assegurar a plena inclusão na sociedade desse grupo de pessoas que, historicamente, se encontram alijadas da participação social. Documentos, tratados e leis diversas vêm tentando materializar, por meio das políticas públicas, o pleno exercício da cidadania e, sobretudo, o direito à educação das pessoas com deficiência.

Sabe-se que a efetivação de um direito passa pelos trâmites burocráticos e instrumentais em que se procuram assegurar direitos e garantias que até então não existiam. Para as pessoas com deficiência, não é diferente. Mas a concretização desse direito passa, igualmente, pela aceitação das pessoas e pela própria mudança de paradigma com relação à deficiência. Isso porque, vivemos em uma sociedade desigual, na qual as pessoas com deficiência sofrem preconceitos e são percebidas como inferiores por se constituírem fisicamente de um modo singular.

No Distrito Federal, esse cenário de desrespeito à pessoa humana é observado reiteradamente, pela ausência de salas de aula inclusivas para estudantes com deficiência visual (cegos e com baixa visão) tanto na rede pública, quanto na rede privada de ensino. O Distrito Federal concentra o atendimento educacional público ao estudante deficiente visual em um único centro público especializado, o Centro de Ensino Especial do Estudante Deficiente Visual (CEEDV). Essa centralização do atendimento em um único local gera dificuldades, tais como: (i) demora para a matrícula (acesso), pois a escola tem limitações de profissionais e de espaço físico para atender uma demanda grande de alunos; (ii) desafios para assegurar a permanência dos estudantes, uma vez que o CEEDV fica localizado no centro de Brasília, em local muito distante da residência dos alunos que frequentam a escola; e (iii) dificuldades para se assegurar a qualidade das aprendizagens, uma vez que não há investimento adequado na formação continuada dos professores que atuam no CEEDV, tampouco formação inicial na área da deficiência visual para os professores que têm interesse em atuar nessa modalidade de ensino.

Interessante notar que o Distrito Federal possui experiências de inclusão que contemplam desde a inclusão plena de estudantes com deficiência, que caminham com sucesso na trajetória escolar e sem a necessidade de apoios, até casos em que o aluno necessita de maior suporte e acompanhamento. Essas duas realidades coexistem, demonstrando que a temática da

inclusão é complexa, e que somente por meio do olhar singularizado é que a equipe pedagógica das escolas terá condições de apontar qual a melhor estratégia educativa para o aluno. Dada a complexidade do processo de desenvolvimento, não é possível haver somente uma forma de atendimento educacional. A coexistência do ensino regular articulado com os serviços educacionais especializados possibilita aos alunos e professores alternativas de atendimentos educacional para todos os alunos, de acordo com a singularidade de cada um. Para atender com qualidade os estudantes público alvo da educação especial, é necessário que haja os mais diversos serviços e recursos de apoio pedagógico para que o aluno progrida em seus estudos.

Sendo esse o contexto, o sucesso escolar da criança com deficiência depende de estratégias pedagógicas singularizadas, do olhar individualizado do docente, e de uma articulação com os serviços de saúde para o desenvolvimento de estratégias em conjunto, quando isso for possível.

Diante desse campo de discussão, a presente pesquisa teve como **objetivo geral** a compreensão da singularidade do atendimento educacional dos estudantes com deficiência visual em processo de alfabetização em braille, realizada uma classe especial numa escola pública do Distrito Federal. A partir dessa reflexão inicial, a pesquisa se propôs a responder os seguintes objetivos específicos (i) compreender como está organizada a oferta de educação especial para os estudantes com deficiência visual (cegos e com baixa visão) em fase de alfabetização na rede pública de ensino do Distrito Federal, refletindo sobre os avanços e as dificuldades do processo de inclusão educacional; (ii) investigar como o diálogo é utilizado em estratégias pedagógicas para a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes; e (iii) compreender o papel que as avaliações diagnósticas médico-terapêuticas, psicopedagógicas e as avaliações educacionais assumem para o desenvolvimento da prática pedagógica da professora desta turma.

A presente pesquisa teve como participantes estudantes em fase de alfabetização no sistema braille que estudam no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV). Porém, não se pretende analisar a temática da alfabetização e seus diversos métodos. A alfabetização surge transversalmente à discussão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento que se expressam em uma dinâmica relacional, na qual participam ativamente a professora participante da pesquisa e seus alunos. Serão discutidas as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência visual por meio do apoio do social (Vygotski, 1997), tendo o diálogo como o grande favorecedor desse desenvolvimento.

A partir da análise das publicações científicas sobre essa temática no bando de dados CAPES<sup>2</sup>, constatou-se que, no recorte temporal que compreende os anos de 1997 a 2018, quando utilizado o descritor “deficiência visual”, foram localizados 1.754 trabalhos acadêmicos. Porém, quando foi realizada a leitura do título e do resumo destas publicações, constatou-se que nenhum trabalho trata especificamente do processo de alfabetização dos estudantes com deficiência visual. As temáticas identificadas como mais recorrentes foram: os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência visual na educação superior; o uso da bengala; acessibilidade; atividade física especial; adaptação de material para o estudante com deficiência visual; inclusão digital para o estudante com deficiência visual; tecnologias assistivas; e audiodescrição.

Ao realizar a pesquisa utilizando o descritor “aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência visual”, foram localizados 139 trabalhos que tratam das seguintes temáticas: inclusão digital da pessoa com deficiência visual; estimulação psicomotora e avaliação de desempenho; escola inclusiva (tratada de forma genérica, sem especificar a deficiência visual); mercado de trabalho e a pessoa com deficiência visual; desafios da educação superior para os estudantes com deficiência visual; e, por fim, apenas um trabalho que trata da inclusão do estudante com deficiência visual e suas aprendizagens (porém, o trabalho não tratou da temática da alfabetização no sistema braille). Pode-se concluir que não há nenhum trabalho publicado que trate especificamente dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência visual.

Por sua vez, quando utilizado o descritor “alfabetização no sistema braille”, a plataforma da CAPES localizou apenas 13 publicações no período que compreende os anos de 1997 a 2018. Novamente, não foi disponibilizado nenhuma publicação que tratasse especificamente do processo de aquisição da leitura e da escrita no sistema braille. As temáticas das publicações tratavam da avaliação da aptidão para a alfabetização; dos desafios da inclusão educacional (tratada genericamente); da produção de livro adaptado para o braille; das tecnologias utilizadas na educação; e dos desafios da educação superior para os estudantes com deficiência visual.

A partir da pesquisa na base de dados da CAPES, restou evidente a ausência de trabalhos acadêmicos que se dediquem a compreender os processos de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência visual, sobretudo na fase de alfabetização.

---

<sup>2</sup> A base de dados CAPES foi escolhida para realizar este levantamento pois seu acervo que conta com mais de 38.000 periódicos (nacionais e internacionais) e indexa as principais plataformas de base de dados utilizada pelos pesquisadores da área da educação, tais como: Scielo, Redalyc, dentre outras).

Nesse contexto, a presente pesquisa se dedica a compreender os aspectos particulares do atendimento educacional de uma turma de estudantes com deficiência visual na série de alfabetização, entendendo características dessa dinâmica que visa à aprendizagem e o desenvolvimento.

Para isso, dividiu-se a pesquisa em quatro partes somadas à introdução e à conclusão, da seguinte maneira: o primeiro capítulo aborda as avaliações diagnósticas médico-terapêuticas e as implicações na educação da criança deficiente visual. Discutem-se as contribuições de Vygotski (1997) para a educação de crianças com deficiência e as contribuições de Mitjans Martínez e González Rey (2017) no estudo de questões subjetivas que permeiam a dinâmica escolar e o entendimento do que seja a deficiência; o segundo capítulo apresenta ao leitor um breve resumo dos aspectos históricos e dos parâmetros legais que orientam a educação especial, além das estratégias de implementação da educação especial do estudante deficiente visual no Distrito Federal; o terceiro capítulo demonstra o recorte metodológico da pesquisa. Para realizar o estudo pretendido, foi utilizada a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, dada a singularidade da realidade investigada, apresentando os participantes da pesquisa e o modo como a pesquisadora se aproximou do campo a ser investigado. No quarto capítulo, tem-se a discussão dos dados. Por fim, são feitas as considerações finais sobre a pesquisa.



## 1. Conhecendo a deficiência visual

A deficiência visual é uma condição física/sensorial que marca o desenvolvimento da pessoa que recebe esse diagnóstico. Porém, como será demonstrado no curso dessa pesquisa, a ausência da visão não coloca a pessoa cega ou com baixa visão em uma condição inferior ou de menor desenvolvimento frente a seus pares. Pelo contrário, como será discutido posteriormente, Vygotski (1997) afirma que a deficiência impulsiona o indivíduo a gerar rotas alternativas e criativas para atingir suas aprendizagens e seu desenvolvimento, uma vez que segue um caminho único e singular. Mitjans Martínez e González Rey (2017), a seu turno, contribuem para essa temática demonstrando que a dinâmica relacional entre o professor e o aluno, tendo o diálogo como o grande favorecedor de trocas e de aprendizagens, promove processos de aprendizagem e de desenvolvimento que impulsionam o estudante para protagonismo de seu processo de escolarização, independentemente do estudante ter ou não uma deficiência.

Apesar da compreensão de que a deficiência promove uma forma singular de desenvolvimento, neste tópico a deficiência visual será apresentada a partir de uma perspectiva médica, pois as políticas públicas e a organização do atendimento educacional dos estudantes deficientes com deficiência visual da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) se organizam a partir dessa definição.

Segundo o Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO, 2012), a definição de deficiência visual tem por referência o CID (Classificação Internacional de Doenças), o qual é resultado de pesquisas realizadas por um grupo de especialistas da Organização Mundial de Saúde (OMS). No ano de 1972, o grupo de Prevenção de Cegueira da OMS se reuniu para criar uma nomenclatura padronizada da cegueira com o objetivo de facilitar a coleta de dados estatísticos e tratá-los de forma uniforme, comparável e objetiva (2012, p.12). De acordo com a CBO (2012), a OMS definiu visão subnormal ou baixa visão como sendo uma deficiência da função visual mantida mesmo após tratamento e/ou correção refrativa. A pessoa com baixa visão apresenta acuidade visual de 20/60 ou inferior, possui percepção de luz e seu campo de visão central é igual ou inferior a 10 graus. Apesar de apresentar um resíduo visual, sua visão é importante para o planejamento e execução de tarefas, pois permite ao aluno se orientar espacialmente sem a necessidade da bengala, o auxilia na leitura e na escrita, uma vez que pode ler em tinta utilizando um texto ampliado ou uma lupa e pode escrever utilizando um lápis com maior gramatura do grafite. O resíduo visual orienta o estudante na execução de tarefas do dia

a dia, como por exemplo atravessar uma rua com segurança, escolher as roupas que irá usar combinando cores.

Outra forma que a baixa visão pode assumir é quando a pessoa apresenta um campo visual central inferior a 10 graus, o que implica em perda significativa da visão. A imagem 1 à esquerda representa como uma pessoa com a visão normal enxerga, e a imagem da direita demonstra como uma pessoa com perda de dez graus no campo visual central enxerga:



Imagem 1

Fonte: <http://www.acessibilidadenapratica.com.br/textos/baixa-visao-classificacao-quanto-ao-perfil-de-resposta-visual/>

Descrição da imagem 1: a imagem 1 traz duas fotografias idênticas. A imagem que está à esquerda traz um casal sentado em cadeiras de praia, na areia, olhando em direção ao mar de costas para o observador. O observador vê o casal no centro da imagem. Há um guarda-sol à direita do casal. A imagem da direita é idêntica à da esquerda, porém o observador não consegue visualizar o casal em decorrência de uma perda visual central. É possível enxergar a areia, o mar e parte do guarda-sol.

Ainda de acordo com a CBO (2012), o termo cegueira não implica necessariamente na perda total da visão, mas representa um prejuízo do uso da visão que torna a pessoa incapaz de utilizar esse sentido na realização de atividades rotineiras. Desse modo, os termos “cegueira parcial” ou “cegueira total” são utilizados para: (1) pessoas que, tendo a melhor visão corrigida (com lentes e/ ou outros recursos óticos), enxergam 20/400 ou menos, ou seja, a 20 pés (seis metros) de distância enxergam apenas textos e imagens do tamanho equivalente a fonte 400 ou superior; e (2) ter campo visual inferior a 20 graus (o normal é 180 graus na visão com os dois olhos), ainda que tenha acuidade visual superior a 20/400. Por sua vez, quando a pessoa apresenta perda total da visão, isto é, a visão é nula e não há percepção de luz, tem-se a amaurose. Essas avaliações da visão utilizam a escala de Snellen como referência (CBO, 2012), que permite uma avaliação objetiva da acuidade visual.

A SEEDF adota a definição médica acima conceituada para sua organização político-administrativa, e do ponto de vista educacional entende que o estudante com deficiência visual é aquele que pode apresentar cegueira ou baixa visão, a partir dos seguintes parâmetros:

**cegueira:** situação de ausência total de visão, chegando, inclusive, à perda total de projeção de luz. O estudante cego necessita, para o seu desenvolvimento educacional, de atendimentos específicos, tais como: domínio do braille, soroban, orientação e mobilidade, dentre outros. **baixa visão:** prejuízo da função visual mesmo após tratamento e/ou refração óptica.

As condições de baixa visão são variáveis, bem como as necessidades educacionais especiais do estudante com baixa visão, que variam de um para outro, de acordo com o grau de sua perda visual. (SEEDF, 2010. p.25).

Para o estudante da SEEDF ter acesso aos serviços especializados que incluem o uso do braille, soroban, o trabalho de orientação e mobilidade, e outros, é preciso apresentar no ato da matrícula um relatório médico com o CID, o qual ateste a deficiência visual. O teste da escala de Snellen, que é muito utilizado nas escolas, e será detalhado no anexo B, faz uma análise estritamente quantitativa da visão, realizada em um ambiente de estímulos controlados: em consultórios oftalmológicos ou em salas de aula preparadas previamente para a realização do teste na escola. Por outro lado, em um ambiente de estímulos não controlados, não é possível avaliar o desempenho da acuidade da visão e seu comportamento em um ambiente, no qual sons, reflexos luminosos, distrações diversas estão presentes. Dito de outra forma, o resultado objetivo da avaliação da visão só é válido para um ambiente ideal, pois em outro ambiente, a visão poderá se comportar de modo diferente.

Ademais, o ambiente escolar é um espaço no qual vários estímulos visuais estão presentes e que podem dificultar a utilização ideal da visão. Situações como a incidência direta de luz, baixa luminosidade da sala de aula, reflexos do quadro provocado pela iluminação interna ou externa, sombra de folhas de árvores que balançam e provocam uma sombra intermitente que refletem na mesa do estudante, dentre outras situações, exigem maior esforço visual do aluno que apresenta alguma deficiência visual. Mesmo com a visão corrigida por recurso óptico (lentes ou lupas), essas situações podem dificultar a aprendizagem e forçar o uso da visão provocando cansaço visual.

Situações como citadas acima devem ser levadas em consideração na organização da prática pedagógica do professor, e não somente o laudo médico. O comportamento da visão é singular e sua utilização plena depende dos recursos óticos e não óticos tais como controle da iluminação, ampliação de textos, apoio para leitura, contrastes e outros.

Embora seja apresentado no ato da matrícula o relatório médico, a unidade escolar deve realizar uma avaliação psicopedagógica para avaliar quais serviços especializados o estudante deverá usufruir, para que o corpo docente indique estratégias pedagógicas para auxiliar o professor em seu planejamento pedagógico, tendo em conta a singularidade da visão do aluno. Porém, o que se observa na prática é que os educadores se valem apenas das avaliações médicas para desenvolverem as práticas pedagógicas. Deve-se ter em conta que a avaliação médica faz uma avaliação clínica e objetiva da visão. Porém, essa avaliação consiste apenas em avaliar o

desempenho funcional do órgão, não sendo objeto de atenção do médico o desempenho da acuidade visual do aluno no contexto da sala de aula.

### 1.1 As avaliações diagnósticas médico-terapêuticas e as implicações na educação

Há uma grande disseminação da perspectiva médica e terapêutica no contexto da educação das crianças deficientes, pois, inicialmente, as crianças deficientes estavam sob a tutela das instituições médicas (Lobo, 2011). Com os avanços na medicina, os próprios médicos encaminhavam as crianças com quadros estáveis de saúde para as escolas a fim de que pudessem receber educação.

Verificou-se, como será tratado no próximo capítulo desse trabalho, que a educação inclusiva está presente no debate público no cenário brasileiro, sendo objeto de ampla regulamentação legal. Para a viabilização da inclusão de todos os estudantes nas escolas foram investidos recursos financeiros pelo Estado e modificada a lei e a matriz curricular de formação do professor de séries iniciais. Além disso, houve o aumento no aporte de recursos financeiros com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007)

Apesar dos esforços iniciais, as escolas continuam enfrentando dificuldades para atender a todos os estudantes. Cabe ressaltar que a educação inclusiva não trata exclusivamente das crianças com deficiência, porém, costuma-se associá-la às crianças público alvo da educação especial. Em verdade, a educação inclusiva é aquela que acolhe a todos, sem diferenciação de gênero, origem social e situação econômica, atendendo a qualquer criança com dificuldades de aprendizagem, assim como a criança indígena, estrangeira e a criança com deficiência. Assim, a educação especial deixa de ser modalidade de ensino, a qual era substitutiva da educação regular, e passa a acontecer nas escolas regulares, tendo os serviços da educação especial (sala de recursos, professor itinerante) como complementares à escolarização.

Apesar dos avanços na compreensão da educação da criança com deficiência, a qual deve acontecer prioritariamente nas escolas regulares, tem-se que o laudo médico exigido para a matrícula muitas vezes chega na escola antes do estudante propriamente dito, reduzindo as possibilidades de geração de um processo relacional entre o professor e o aluno. Dado o relevante valor social da medicina e na compreensão desta ciência como a responsável em sanar as dificuldades de aprendizagem que os alunos enfrentam, a educação das crianças com

deficiência nas escolas regulares passou a ser pensada não a partir da criança, mas de suas avaliações médicas.

Porém, a relação professor-aluno, quando estabelecida tendo como referência primordial o laudo médico, reduz as possibilidades de geração de um processo relacional. Isso porque, quase sempre há a associação acrítica do laudo médico a um potencial intelectual reduzido (Mitjans Martínez e González Rey, 2017). O professor, ao distanciar-se do estudante em razão da existência de um laudo médico, reduz as possibilidades de trocas nas relações sociais com esse aluno e, por consequência, pode-se comprometer os processos de ensino aprendizagem (Tacca, 2006).

Isso ocorre porque os profissionais da educação cada vez mais se apoiam na perspectiva médica para dar legitimidade ao direcionamento pedagógico, uma vez que entende-se que o diagnóstico médico é suficiente para posicionar o estudante da educação especial (Anache, 2014). No entanto, o referido diagnóstico por vezes representa uma barreira aos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que o processo de aprendizagem é complexo e não se reduz ao binômio deficiência-dificuldade de aprendizagem.

O diagnóstico médico pode se apresentar como uma barreira entre o estudante e o professor, pois leva o docente a compreender primeiramente o CID do seu aluno, para depois conhecer o aluno em si. Assim, o estudante reduz-se ao rótulo que carrega, sendo necessário primeiramente buscar a normalização para, em um segundo momento, olhar para a criança e avaliar suas possibilidades. Então compreende-se que o conhecimento que se tem da criança advém da classificação de sua doença e de seu relatório médico.

Questões complexas atinentes ao desenvolvimento subjetivo das crianças diagnosticadas ficam em segundo plano, pois o laudo médico e o CID descrevem o estudante de forma objetiva, desconsiderando a singularidade. Tunes (2007) acrescenta que dessa situação decorrem implicações sérias para a avaliação da prática médica, “pois o foco estatístico-analítico incidirá prioritariamente sobre o controle da eliminação da doença e não sobre o bem-estar das pessoas” (2007, p.52). A criança enquanto ser humano e indivíduo singular fica em segundo plano.

Mesmo os professores bem-intencionados e que lutam pela inclusão usualmente recorrem aos diagnósticos e aos relatórios médicos, pois são os instrumentos exigidos pelas secretarias de educação como pré-requisito para os atendimentos específicos dos estudantes (Cavalcanti, 2004). Por outro lado, para se relacionar com o humano e favorecer a emergência

do sujeito que aprende, não é necessário olhar unicamente para as diferenças e dificuldades, e sim para a pessoa, na sua singularidade, já que:

O rótulo é palavra-ato, já preconceito, o obstáculo inaugural ao ato verdadeiramente inclusivo. O conceito de deficiência serve, pois, a exclusão. (...) É, portanto, um contrassenso falar de inclusão de excluídos quando basta, apenas não excluí-los, chamando-os apenas pelo próprio nome (TUNES, 2007, p. 54).

A perspectiva da educação inclusiva trazida pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva entende que o diagnóstico não deve representar um elemento inaugural de preconceito e exclusão, uma vez que “as definições e uso de classificações devem ser contextualizadas, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão” (MEC, 2008, p. 11) isso porque, o processo de aprendizagem e desenvolvimento é contínuo e se modifica constantemente, exigindo uma atuação pedagógica orientada a superar as situações de exclusão e promovendo a aprendizagem de todos. Incluir o estudante com deficiência na escola regular apenas mediante a comprovação de laudo médico que ateste a deficiência, se caracteriza como ato discriminatório. Para a adequada prestação de serviços educacionais, independentemente da necessidade singular de aprendizagem, entende-se que todas as crianças devem receber igualmente uma educação que as possibilite desenvolver suas potencialidades, havendo ou não um diagnóstico médico. Ao se exigir previamente um diagnóstico clínico para atestar as dificuldades de aprendizagem, pode-se inferir que há certa desresponsabilização pelas aprendizagens deste aluno, pois o laudo que o acompanha já enuncia um déficit, que muitas vezes inaugura a relação entre o professor e o aluno.

Pode-se compreender que o valor social do diagnóstico contribui para a desresponsabilização dos professores e da família, que veem nesse documento médico uma resposta imediata aos problemas enfrentados pela criança, o que:

culmina na paralização de possíveis ações no trabalho pedagógico com crianças que possuem diferentes tipos de dificuldades escolares, representando também um elemento orientado a desqualificar os professores frente aos “especialistas do diagnóstico” (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 109).

Apesar de as ciências médicas serem compreendidas pela sociedade como a referência quando se trata de estudantes com deficiência, não se desconsidera que o diagnóstico e a medicalização, em casos específicos, são efetivamente necessários. O que Mitjans Martínez e González Rey (2017) negam é a “naturalização e a generalização crescentes dos processos de

diagnóstico médico e psicológico/clínico, assim como a utilização indiscriminada de fármacos relacionados aos processos de aprendizagem” (2017, p.112).

Dessa forma, entende-se que as ciências médicas são parte importante para a promoção da qualidade de vida das pessoas. Muitas vezes, a medicação é necessária para o alívio de dores, e a intervenção cirúrgica, indicada para o ganho de mobilidade. O que se critica é a pretensa supremacia das avaliações médicas-terapêuticas em detrimento da avaliação das circunstâncias concretas do indivíduo. Nesse contexto, não há a busca pela normalização por meio da medicina, mas sim a articulação dos serviços (médicos, terapêuticos e educacionais) e a participação ativa do indivíduo, que não deve ser passivo nesse processo.

## 1.2 As contribuições de Vygotski para a educação das crianças com deficiência visual

No início do século XX, Vygotski foi um dos precursores dos estudos do desenvolvimento da pessoa com deficiência. Ao ter em conta a constituição histórico-cultural do homem, Vygotski defendeu a tese de que a deficiência é uma construção social, antecipando as noções de Foucault e dos teóricos do modelo social de deficiência (Mitjans Martinez & González Rey, 2017). Em sua obra “Fundamentos de Defectologia” (1997), o autor avançou numa nova perspectiva sobre a pesquisa científica no estudo da deficiência. Vygotski fez uma crítica aos métodos de investigação embasados em concepções estritamente quantitativas do desenvolvimento infantil, uma vez que os estudos relacionados às pessoas com deficiência até então estavam estritamente ligados à cálculos e medidas, assim como à aspectos anatômicos e fisiológicos.

Vygotski avançou no estudo do desenvolvimento das crianças com deficiência, rompendo com as linhas tradicionais. Até o advento das contribuições de Vygotski os estudos das crianças com deficiência eram compreendidos como uma linha de pesquisa menos relevante se comparados com o estudo do desenvolvimento das crianças normais. A tradicional defectologia estava focada “em medir, comparar, observar, analisar, descrever e definir quantitativamente o desenvolvimento humano” (VYGOTSKI, 1997, p. 11).

Nesse sentido, as questões relacionadas ao estudo das crianças com deficiência se resumiam a identificar e mensurar um nível inferior de desenvolvimento, a partir da premissa de que criança que apresentava uma constituição física diferente das demais possuía um nível

quantitativamente inferior de desenvolvimento intelectual. Essa perspectiva determinista foi questionada de maneira incisiva por Vygotski (1997). Para o autor, “a criança que teve seu desenvolvimento alterado pela deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares ‘normais’, mas sim, que teve um desenvolvimento distinto” (VYGOTSKI, 1997, p. 12).

Segundo Vygotski, a deficiência promove uma outra forma de desenvolvimento, que é qualitativamente distinta do desenvolvimento considerado normal. A criança cega, nessa perspectiva, não é considerada uma criança normal que não possui a visão. Ela é sim uma criança que possui uma forma singular de desenvolvimento, pois a ausência do sentido da visão promove uma forma única de desenvolvimento.

Portanto, até aquele momento, a avaliação do desenvolvimento da criança deficiente estava pautada em testes que detectavam o que a criança não era capaz de fazer. Sendo assim, as práticas escolares eram definidas a partir de uma premissa negativa, sempre tendo como referência o que o estudante seria incapaz de fazer.

Nesse contexto, Vygotski inaugura uma nova forma de compreender o desenvolvimento da criança com deficiência. Segundo o entendimento do autor, o desenvolvimento não está unicamente pautado na quantificação do que a criança é capaz ou não de fazer, mas na compreensão da qualidade do seu desenvolvimento psíquico. Superar a concepção de desenvolvimento vinculada unicamente à aspectos anatômicos e fisiológicos foi essencial para a compreensão do desenvolvimento a partir de uma perspectiva mais ampla, que contemplasse a unidade biológico-cultural-social. WERNER (2007), ao analisar os textos de Vygotski (1997), compreendeu que a perspectiva tradicional de diagnóstico (como ocorria na defectologia tradicional) estava pautada na avaliação médica ou psicológica o que:

cristalizava o que deveria ser visto como processo, como parte dinâmica do desenvolvimento. Assim a *deficiência é coisificada*, e a consequência do diagnóstico, orientado somente para a “falta” e para o “não”, é o estabelecimento de limites a priori, para o desenvolvimento do sujeito. Daí resultam metas negativas na esfera social e educacional. (WERNER, 2007, p. 71)

Por outro lado, a avaliação diagnóstica para Vygotski (1997) tem caráter dinâmico, orientada para os processos de desenvolvimento, que são complexos e não estão cristalizados e pré-determinados por uma limitação sensorial.



A partir do exemplo da cegueira, Vygotski relata que, no curso histórico, essa deficiência foi compreendida de diversas maneiras, mas sempre associada a uma forma de compensação. O primeiro entendimento a respeito surgiu na antiguidade. O cego, naquela época, era percebido como dotado de conhecimento espiritual elevado, possuidor de forças místicas desenvolvidas com a perda da visão (Vygotski, 1997, p. 100). A segunda forma de compreensão da cegueira surgiu com o Iluminismo. Nesse período, entendia-se que a perda da visão era compensada com o desenvolvimento superior de outros sentidos, como um super-tato ou uma super-audição. A compensação, nessa perspectiva, era direta e pautada em aspectos fisiológicos, como se outros os órgãos assumissem as funções fisiológicas dos olhos (Vygotski, 1997, p. 101).

A terceira abordagem da deficiência visual foi inaugurada com a idade moderna, que trouxe uma compreensão que contemplava aspectos psicológicos e da personalidade. De acordo com esse entendimento, se algum órgão apresentasse uma insuficiência em seu funcionamento e não pudesse cumprir plenamente sua função, o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumiam a tarefa de compensar o funcionamento desse órgão. Isso não significava que outra parte do organismo iria desempenhar a função do órgão deficitário em questão, mas sim que seria gerada uma sobreestrutura psíquica que buscava reforçar o organismo no ponto em que estivesse fraco e ameaçado (Vygotski, 1997, p. 103).

A partir dessa recuperação histórica, o pensamento de Vygotski se desenvolveu no sentido de que o foco da educação de cegos não deveria estar vinculado estritamente à cegueira e a sua compensação, mas sim a um desenvolvimento singular marcado pela busca do organismo em traçar novos caminhos de desenvolvimento. É uma perspectiva positiva, pautada pelas possibilidades de se cruzar caminhos distintos para atingir as aprendizagens, tendo em conta o social como favorecedor de situações de desenvolvimento.

Com relação à criança cega, Vygotski compreende que a deficiência visual não é apenas a ausência do sentido da visão, mas entende que a cegueira provoca uma reestruturação profunda de todas as forças do organismo e da personalidade. Nesse sentido, afirmou que:

A cegueira, ao criar uma nova e peculiar configuração da personalidade, origina novas forças, modifica as direções normais das funções, reestrutura e cria, de maneira criativa e orgânica, a psique do homem. Portanto, a cegueira não é apenas um defeito, uma deficiência, uma fraqueza, mas também, em certo sentido, uma fonte de revelação de aptidões, uma vantagem, uma força

(por mais estranho e semelhante a um paradoxo que isso soe!)<sup>3</sup> (Vygotski, 1997, p. 99).

O autor compreende que a ausência da visão promove uma mudança profunda no curso do desenvolvimento da criança. Portanto, prossegue na compreensão de que a deficiência visual promove processos compensatórios de desenvolvimento. Isso porque, até então, a defectologia tradicional compreendia o cego como um indivíduo com menor nível de desenvolvimento, estabelecendo uma relação causal direta: defeito-desenvolvimento inferior. Nesse sentido, o autor afirma que:

O traço mais característico da personalidade do cego é a contradição entre a relativa impotência em relação ao espaço e a possibilidade através da linguagem de uma comunicação completa e absolutamente adequada e de um entendimento mútuo com os videntes, que se enquadra plenamente no esquema psicológico do cego, defeito e compensação (VYGOTSKI, 1997, p.107)<sup>4</sup>.

Assim, Vygotski defende que a ausência da visão, em um primeiro momento, coloca a pessoa cega em uma condição de relativa vulnerabilidade com relação à percepção do espaço que a cerca, pois terá dificuldades em perceber de imediato o tamanho e a amplitude do espaço, se há ou não obstáculos e perigos em sua rota. Porém, a compensação da deficiência por meio do uso da linguagem oral, um auxílio do vidente ou mesmo de uma pessoa cega já experiente nesse espaço, possibilitará que obtenha essas informações. Daí decorre a compreensão de que a deficiência é superada pela compensação social.

Vygotski percebeu que a cegueira não impede que ocorram as trocas dialógicas com os videntes e com outras pessoas cegas. Assim, a deficiência visual não implica, necessariamente, na redução do potencial de aprendizagens e de desenvolvimento quando há situações sociais de desenvolvimento que impulsionam a criança a buscar rotas alternativas geradas pela

---

<sup>3</sup> La ceguera, al crear una nueva y peculiar configuración de la personalidad, origina nuevas fuerzas, modifica las direcciones normales de las funciones, reestructura y forma, creativa y orgánica, la psique del hombre. Por consiguiente, la ceguera no es sólo un defecto, una deficiencia, una debilidad, sino también, en cierto sentido, una fuente de revelación de aptitudes, una ventaja, una fuerza (por extraño y semejante a una paradoja que esto suene!) (VYGOTSKI,1997. p. 99).

<sup>4</sup> Lo más característico en la personalidad del ciego es la contradicción entre la relativa impotencia en relación con el espacio y la posibilidad a través del lenguaje de una comunicación completa y absolutamente adecuada y de una comprensión mutua con los videntes, que cabe plenamente en el esquema psicologico del defecto y la compensación (VYGOTSKI,1997. p. 107).

compensação, que passa pelo uso da linguagem e da relação com os videntes. Desse modo, não há uma compensação orgânica direta de um órgão pelo outro, mas sim são potencializadas as forças do organismo na busca de um desenvolvimento que vá além da questão pontual do defeito. Para Vygotski, a criança cega sempre buscará em seu aparato psíquico forças para desenhar sua rota singular de desenvolvimento, contudo, a maior barreira que enfrentará não será a ausência da visão, mas sim o ambiente social:

A cegueira coloca a pessoa em uma posição social particular e difícil. O sentimento de inferioridade, insegurança e fraqueza surge como resultado da avaliação da posição do cego. Como reação do aparato psíquico, as tendências à supercompensação são desenvolvidas<sup>5</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 104).

A partir do entendimento de que o social tem valor importante no desenvolvimento da pessoa cega, pois representa a grande forma de compensação da cegueira, Vygotski demonstrou também que a ausência do aparato social pode trazer consequências que podem ser irreversíveis para o seu desenvolvimento.

Entende-se, a partir das reflexões do autor, que, por meio dos processos compensatórios que passam pelo que Vygotski chamou de unidade social-individual, a criança cega alcançará o mesmo nível de desenvolvimento e de aprendizagens que a criança considerada normal, porém o alcançará por um caminho diferente. A grande barreira que terá de enfrentar será a do meio social, muitas vezes hostil à diferença e que não aceita com naturalidade as pessoas com deficiência. O cego, por perceber a posição social de inferioridade com a qual é tratado, pode acabar não se desenvolvendo, não porque lhe faltam atributos intelectuais, mas sim pela dificuldade, por exemplo, de inserir-se nas atividades Cotidianas sociais como na escola.

O contexto social, até então ignorado pelas abordagens teóricas anteriores a Vygotski, passa a ter papel importante na compreensão do desenvolvimento psíquico. Nas palavras de Vygotski, “o meio social de onde transcorre o processo de desenvolvimento impõe limites a peculiaridades orgânicas” (1997, p. 17), ou seja, quando não há situações sociais de desenvolvimento nas quais a criança seja provocada a gerar caminhos compensatórios da cegueira, a criança têm seu processo de desenvolvimento limitado. Nessa perspectiva, o autor entende que a pessoa cega não é, inevitavelmente, um indivíduo incapaz, mas a deficiência é

---

<sup>5</sup> La cegueira pone su portador en una posición social particular y difícil. El sentimiento de inferioridad, la inseguridad y la debilidad surgen como resultado de la valoración que el ciego hace de su posición. Como reacción del aparato psíquico se desarrollan las tendencias a la supercompensación. Están orientadas a la formación de una personalidad socialmente válida, a la conquista de una posición en la vida social. Están orientadas a la superación de conflicto social, la inestabilidad psicológica resultante del defecto físico (VYGOTSKI, 1997, p. 104).

estabelecida por meio das consequências sociais geradas a partir da cegueira. Por outro lado, em uma sociedade que privilegiasse a acessibilidade e a participação de todos os cidadãos, não se produziria a exclusão do considerado diferente. Ainda segundo o autor:

A pessoa cega sente seu defeito de forma indireta, reflexa, nas consequências sociais. É um erro ingênuo da pessoa vidente supor que encontraremos na psique do cego a cegueira ou sua sombra psíquica, sua projeção, sua imagem; em sua psique não há outra coisa que as tendências para a superação da cegueira (VYGOTSKI, 1997, p. 105).

Para Vygotski, portanto, a unidade social-individual é fundamental para a investigação do desenvolvimento psicológico e da educação escolar da pessoa cega. Essa unidade está implicada com processos de desenvolvimento que são intrínsecos à aprendizagem. Nesse contexto, tendo em conta o protagonismo do social-individual, o outro trará a criança cega para a participação social por meio do diálogo. É por meio da linguagem que ocorre a apropriação cultural e a aprendizagem de todas as crianças (tanto cegas, como videntes). Ou seja, a linguagem é um dos recursos utilizados quando se pensa na educação e no desenvolvimento de todas as crianças, tendo em conta a perspectiva de Vygotski.

Desse modo, por meio da linguagem oral, todas as crianças têm acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento, motivo pelo qual o autor afirma que “não há uma diferença de princípio entre a educação da criança cega e da criança vidente” (1993, p. 109). Vygotski acrescenta, ainda, que a linguagem é a grande compensação da pessoa cega, e não o tato e ou sensibilidade auditiva. É por meio da linguagem que é utilizada no contexto social com os videntes, que há a possibilidade de relação social e de comunicação.

Outro exemplo de compensação trazido por Vygotski é a utilização do sistema braille pelos estudantes cegos. A leitura e a escrita em braille mobilizam recursos intelectuais diferentes da leitura visual. O tato não substitui a visão, tampouco a visão o tato. São processos intelectuais distintos que possibilitam o acesso à prática social da leitura. Por meio do domínio da leitura e da escrita em braille, a criança cega tem a oportunidade de se inserir culturalmente, pois, para Vygotski, nosso mundo está organizado em torno do que é visto. Assim sendo, o braille é uma estratégia compensatória que a pessoa cega utiliza para a apropriação dos bens culturais e promover a sua inclusão social.

Nesse sentido, o autor conclui sua obra reafirmando que a educação da criança deficiente visual deve ser organizada como a da criança vidente, pois ela é tão capaz quanto as crianças consideradas normais. Desse modo, podemos compreender que as crianças cegas

podem atingir os mesmos níveis de desenvolvimento, mesmo que percorram caminhos singulares para isso.

### 1.3 A Perspectiva da Teoria da Subjetividade de compreensão da deficiência

Apesar do foco desta pesquisa não consistir na compreensão das questões relativas à subjetividade dos estudantes e da professora, entende-se que há uma dimensão subjetiva da aprendizagem que não pode ser ignorada nessa investigação. Aspectos subjetivos permeiam as relações estabelecidas na escola e possibilitam a compreensão da deficiência de uma perspectiva positiva de desenvolvimento.

Para González Rey e Mitjans Martínez (2017), grande parte das escolas assumem um discurso único de padronização e da homogeneização do ensino, que se baseia em “critérios subjacentes da universalidade do desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY & MITJANS MARTINEZ 2017, p. 101), o que não contempla a diversidade de formas singulares de desenvolvimento, sobretudo do desenvolvimento que teve sua rota alterada por uma deficiência.

González Rey (2013) se debruçou sobre o estudo do desenvolvimento subjetivo e tentou compreender de que maneira as crianças com deficiência se desenvolvem a partir das suas relações com o meio social no qual vivem, e chegando à conclusão de que:

O efeito social do defeito não é condicionado de modo linear pelas influências sociais, pois esse efeito será uma produção subjetiva<sup>6</sup> que dependerá mais da personalidade e dos sistemas de relações da criança, do que da forma “objetiva” que o social aparece (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 54).

Ou seja, cada criança produz suas próprias produções subjetivas sobre o que seja deficiência, independentemente de ter ou não o apoio do meio social. A partir desse entendimento, duas crianças com deficiência visual inseridos em uma mesma cultura, estudando na mesma classe e tendo o igual apoio das famílias e do professor, produzirão sentidos subjetivos diferentes sobre a deficiência visual. Uma poderá compreender a deficiência visual como uma tragédia pessoal, e a outra criança poderá compreender a deficiência como uma particularidade de sua constituição física. Esse exemplo permite afirmar que, mesmo com

---

<sup>6</sup> Para González Rey (2017, p. 52) uma produção subjetiva envolve formas complexas em que o psicológico se organiza e funciona nos indivíduos, cultural e historicamente constituídos e nos espaços sociais das suas práticas e modos de vida.

o apoio do meio social, a pessoa poderá gerar sentidos negativos sobre a deficiência, o que poderá paralisá-la na criação de estratégias que a possibilite avançar em sua escolarização e em seu desenvolvimento.

Isso porque, os sentidos subjetivos constituem a processualidade da experiência humana e nunca serão entidades fixas e cristalizadas no curso da vida das pessoas. Ao se tratar de desenvolvimento humano, há que se considerar a multiplicidade infinita de sentidos subjetivos que podem emergir no curso da experiência escolar (Mitjás Martínez & González Rey, 2017, p. 54), e que não são iguais para indivíduos diferentes. Os sentidos subjetivos “são gerados pelo indivíduo na experiência vivida para além da sua intencionalidade e de sua consciência, e tomam diversas formas no curso de suas diferentes ações” (Mitjás Martínez & González Rey, 2017, p. 54). Esse entendimento possibilita entender que a criança com deficiência visual não irá necessariamente se constituir subjetivamente a partir da ausência da visão, mas sim a partir da multiplicidade de experiências vividas e de seus sistemas de relações.

Tendo em conta a singularidade das produções de sentidos pelos indivíduos, Mitjás Martínez e González Rey (2017) entendem que o laudo médico e a avaliação educacional são processos singularizados, uma vez que as produções subjetivas envolvidas na aprendizagem são singulares (Mitjás Martínez & González Rey, 2017). Portanto, para se proceder a uma avaliação educacional, é preciso conhecer a criança e utilizar estratégias avaliativas pensadas para ela, evitando-se testes e objetivos padronizados. De acordo com esse entendimento, “métodos de diagnóstico e avaliação educacionais homogêneos, seja para um grupo, em nível escolar ou um ciclo, não devem ser utilizados na avaliação da criança singular” (Mitjás Martínez & González Rey, 2017). Ou seja, guiar a aprendizagem por meio de objetivos universais e homogêneos não contribui para a compreensão das possibilidades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

Nessa perspectiva a avaliação (diagnóstica ou de aprendizagens) deve estar pautada por uma análise de caráter qualitativo do desempenho do estudante. Qualificar o aluno apenas como “apresenta baixa visão”, “não executa corretamente comandos”, “possui uma deficiência intelectual”, ou “tem perda da visão central”, trazem apenas informações sobre características pontuais e que não explicam como essas crianças aprendem, tampouco traz a compreensão do que elas já sabem (Mitjás Martínez & González Rey, 2017).

Outro ponto a ser considerado na elaboração de diagnósticos dos estudantes, segundo Mitjás Martínez e González Rey (2017), é o caráter construtivo interpretativo dessa avaliação.

Nessa perspectiva, a avaliação do aluno acontece da forma mais completa possível, buscando-se compreender quem é essa criança, qual sua história de vida e quais são os processos subjetivos e operacionais que o aluno mobiliza para a sua aprendizagem. O professor, nesse processo avaliativo, pode elaborar hipóteses das aprendizagens e do desenvolvimento de seu aluno, tendo como referência os parâmetros citados e outros que podem surgir no curso do processo avaliativo.

A proximidade do professor com os alunos e a dinâmica relacional estabelecida em sala de aula são importantes elementos para a realização da avaliação educacional, pois, na perspectiva subjetividade, “necessitam de espaços interativos para a sua realização, nos quais as crianças irão se expressar de forma genuína e espontânea, abarcando a complexidade constitutiva” (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, p. 138). Nesse sentido, Werner (2007) contribui para esse debate, pois entende que:

O aluno deficiente, como todo ser humano, possui natureza complexa, razão pela qual não pode ser tomado, interpretado, a partir de um núcleo primário se sua deficiência (seja física, mental ou sensorial), pois estão em jogo, não só seu comprometimento orgânico, mas sua representação, sua subjetividade, seus comportamentos, suas habilidades e seus conhecimentos já construídos e a serem construídos. E estes elementos não decorrem, mecanicamente, do tipo de deficiência. Ao contrário, são construídos socialmente (WERNER, 2007, p.71).

Sendo assim, não se pode pensar o processo avaliativo a partir de dados estritamente quantitativos e de testes padronizados, dada a natureza singular dos estudantes. A singularização dos processos de ensino-aprendizagem e da avaliação das aprendizagens, dada a complexidade do desenvolvimento educacional, passam pela elaboração de estratégias pedagógicas e por serviços educacionais diferenciados que levem em consideração as aprendizagens já adquiridas e as histórias de vidas dos alunos, pois, desenvolver ao máximo as potencialidades do estudante é a principal função da escola.

Assim, para atingir a plenitude do desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, é importante pensar a prática pedagógica a partir do aluno, que tem uma singularidade em seu desenvolvimento, e que não se qualifica tão somente a partir do laudo médico. Essa é uma tentativa de se superar a força da medicina na escola e trazer o professor e o aluno para o protagonismo na sala de aula.

A educação escolar acontece em meio a uma trama relacional e deve-se evidenciar que as relações sociais estão presentes nos processos de ensino-aprendizagem e, desse modo, os

atores desse processo-o professor e o estudante-estarem dispostos ao diálogo. O professor atingirá seu aluno quando estabelecer uma dinâmica relacional que o compreenda em sua singularidade, pois:

o diálogo é o cerne da relação na aprendizagem, em que as partes envolvidas fazem trocas e negociam os diferentes significados do objeto do conhecimento, o que dá relevância ao papel ativo e altamente reflexivo, emocional e criativo do aluno e do professor (TACCA, 2006, p. 50).

Considera-se que o diálogo permite ao professor repensar a educação escolar e compreender a singularidade das aprendizagens do estudante com deficiência visual. Dificilmente todas as crianças serão incluídas e terão sucesso em sua trajetória escolar se não forem percebidas a partir das suas singularidades.

Assim, conclui-se que reconhecer a dimensão subjetiva da aprendizagem contribui para uma percepção diferenciada das avaliações médico-terapêuticas e psicopedagógicas. A compreensão das singularidades dos alunos possibilita ao docente a elaboração de estratégias pedagógicas que contemplem os diversos ritmos e formas de aprendizagens. Reconhece-se que o diálogo, além de uma forma de comunicação, se constitui uma estratégia importante e geradora de aprendizagens, tanto dos estudantes, quanto dos docentes. O diálogo permite ao professor conhecer questões vividas pelos alunos fora da escola, que não se relacionam diretamente com a aprendizagem, mas que geram impacto constitutivo no desempenho escolar.



## **2. Contextualizando a educação da pessoa deficiente visual: aspectos históricos e parâmetros legais**

Esse tópico do trabalho tem por objetivo compreender o percurso histórico do atendimento educacional voltado ao estudante deficiente visual no Brasil, analisar a evolução da legislação educacional nacional e internacional direcionada à educação especial, bem como discutir as políticas públicas brasileiras. Não se pretende fazer uma retrospectiva exaustiva da temática, mas sim apresentar os principais marcos históricos e legais da educação especial que tenham relevância para a compreensão das atuais formas de atendimento educacional das crianças com deficiência visual no Distrito Federal (DF). Marcos regulatórios como a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96 (LDB) terão destaque especial, pela relevância na promoção da mudança de paradigmas na legislação brasileira.

### **2.1 Aspectos históricos e parâmetros legais**

De acordo com o Ministério da Educação (2001), o Instituto Benjamin Constant (IBC) marcou o início do atendimento das pessoas com deficiência visual no Brasil nos idos de 1854. Porém, a expansão da educação escolar da pessoa deficiente visual foi lenta e não contemplou todas as unidades da federação. Apenas em 1926 surgiu o Instituto São Rafael, na cidade de Belo Horizonte (MEC. 2001). Ou seja, somente após setenta e dois anos da inauguração do IBC foi criada a segunda escola de educação de cegos do Brasil (MEC. 2001).

Posteriormente, em 1946, foi criada em São Paulo a Fundação para o Livro do Cego - hoje Fundação Dorina Nowill -, que se dedica a divulgar o Sistema Braille e a oferecer formação continuada para capacitação de professores e demais profissionais que atuam com alunos com deficiência visual (MEC. 2001). Um avanço importante na legislação que ampliou o acesso das pessoas com deficiência visual aos espaços sociais foi a promulgação da Lei nº 4.169, de 1962, que oficializou o uso braille em todo o território nacional (MEC. 2001).

Entre os anos de 1963 a 1980, houve um intervalo temporal no qual ocorreu um arrefecimento das iniciativas em prol das políticas de atendimento à pessoa com deficiência, que foram retomadas com a redemocratização do Brasil. Zardo (2012) acrescenta que, na

década de 1980, as ações do estado brasileiro voltadas para o atendimento das pessoas deficientes eram esporádicas, isoladas e sem continuidade.

Segundo Santos (2010), a história dos movimentos sociais de luta pela inclusão é recente no Brasil, sendo que sua organização e articulação se confundem com o recomeço da democracia do país nos anos 1980. Os movimentos sociais tiveram uma importante atuação na reivindicação da efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência.

Na década de 1980, apesar de serem esporádicas as ações do governo brasileiro, duas iniciativas governamentais relevantes surgiram: a primeira foi a instituição do Comitê Nacional para a Educação Especial, que tinha por objetivo realizar diagnósticos e propor atendimentos na área da saúde, da educação do trabalho e da integração social (Zardo. 2012).

Uma iniciativa importante no plano federal foi a criação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com deficiência (CORDE), instituída por meio do Decreto nº 93.41, de 29 de outubro de 1986, e implementada por meio da Lei nº 7.853/89. A CORDE tinha por objetivo atuar de modo a garantir a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. Posteriormente, a Coordenadoria foi incorporada pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (SNPD), que recentemente foi transformado em órgão integrante do Ministério de Direitos Humanos da Presidência da República (MDH). O MDH tem como algumas de suas competências coordenar ações para proteger os direitos das crianças e adolescentes, promover a igualdade racial, proteger os direitos das pessoas idosas, promover formas de prevenção e eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência e propiciar sua plena inclusão à sociedade.

No plano internacional, a partir da década de 1980, houve um novo olhar para a questão da deficiência. Nessa época, os clamores por justiça social e de direitos de cidadania se intensificaram de tal forma que a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o ano de 1981 como o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, que foi celebrado pelo Brasil e por todos os países participantes da ONU.

No ano de 1988, houve a promulgação da nova Constituição da República. Sob a inspiração do princípio de igualdade entre todos, presente no novo texto constitucional, o movimento da inclusão das pessoas com deficiência nos espaços públicos e sociais ganhou força.

Na década de 1990, houve avanços relevantes para a história da escolarização da pessoa com deficiência no contexto internacional. Primeiramente, em razão da publicação da Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, e, posteriormente, com a promulgação

da Declaração de Salamanca, em 1994. Esses documentos internacionais influenciaram sobremaneira a formulação de políticas públicas no Brasil voltadas para a educação especial e para a inclusão da pessoa com deficiência.

Até o surgimento desses marcos internacionais prevalecia a compreensão de que a educação das pessoas com deficiência deveria ocorrer em centros educacionais especializados, em clínicas médicas ou em entidades assistencialistas. A educação da pessoa com deficiência estava pautada no cuidado e na assistência social, e não no contexto da construção da cidadania (Jannuzzi, 2012).

A Declaração de Salamanca buscou assegurar a inclusão de todas as crianças na escola, rompendo com o paradigma integracionista, o qual permitia o acesso à escola apenas às crianças que se adaptassem ao ritmo de aprendizagem das crianças normais. Até então, as políticas públicas voltadas para a educação especial estavam pautadas pelo paradigma integracionista (Brasil.MEC, 1994). Segundo essa concepção de inclusão, o acesso às classes comuns do ensino regular estava condicionado aos estudantes que possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes considerados normais (Brasil.MEC, 1994). Ou seja, o paradigma integracionista não previa nenhuma adaptação física (rampas, banheiros adaptados) da escola para receber aos estudantes com deficiência, tampouco adaptações curriculares. O ônus do trabalho pedagógico do estudante com deficiência recaía sobre o próprio indivíduo e sua família, pois não havia a responsabilização da escola, e tampouco da sociedade, pelo processo educativo das crianças com deficiência.

No tópico “Estrutura de ação em Educação Especial”, a Declaração de Salamanca anuncia que:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. (1994, p.3)

A Declaração de Salamanca, ao afirmar que todas as crianças têm o direito de frequentar qualquer escola, independentemente de sua necessidade, anuncia a ruptura das políticas públicas com o paradigma integracionista e inaugura o paradigma da inclusão. Nesta nova

perspectiva, os sistemas escolares devem se adaptar às necessidades das crianças e não o contrário. Na perspectiva da inclusão, são previstas adaptações desde a estrutura física das escolas como adaptações curriculares, sempre de acordo com a necessidade de cada estudante. Muitas vezes, o estudante com deficiência visual, por exemplo, irá exigir a transcrição do texto em tinta para o braille e pequenas adaptações na organização da escola e da sala de aula.

Porém, cabe destacar que a Declaração de Salamanca, embora tenha inaugurado uma nova concepção de inclusão, deixou a possibilidade de haver - em casos excepcionais - uma educação em espaços especiais para as crianças que não tenham condições de participar dos planos educativos planejados para a maioria das crianças e possibilitou o ingresso na escola precocemente quando as crianças apresentarem essa necessidade. Isso fica expresso no seguinte trecho do documento:

Apelamos a todos os governos e incitamo-los a:  
- Adotar como matéria de lei ou como política pública o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, **a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo** (UNESCO, 1994, p. x, grifos nossos).

Carneiro (2007, p. 49) entende que esse posicionamento expresso na Declaração não representa um contrassenso, tampouco um retrocesso, ao paradigma integracionista. Para o autor, é preciso sim garantir o acesso à educação para todas as crianças, porém, em alguns casos, não será possível haver a educação em conjunto com as demais crianças em razão do comprometimento funcional do estudante. Deve-se garantir o direito à educação sem, contudo, ferir o direito à dignidade humana, que é direito fundamental de todos os cidadãos, garantido pelo artigo 1º inciso III da Constituição de 1988<sup>7</sup>. Nesses casos em que o estudante se encontra em situação excepcional, o seu direito a educação deve ser assegurado, por exemplo, por meio do atendimento educacional domiciliar ou das classes hospitalares (MEC. 2002).

Ademais, a Declaração de Salamanca trouxe a possibilidade da existência de centros especializados de atendimento aos estudantes com deficiência, quando isso favorecer a inclusão escolar desses alunos. Contudo, o documento não eximiu os sistemas escolares de se tornarem inclusivos considerando a existência de centros especializados como uma estratégia importante,

---

<sup>7</sup> Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: (...) III a dignidade da pessoa humana (Planalto, 1988).

mas complementar no apoio das escolas que recebem as crianças com deficiência. Segundo o documento:

A situação relativa aos alunos com necessidades educativas especiais varia enormemente de país para país. Existem por exemplo, países com sistemas estabelecidos de escolas especiais para alunos com deficiências específicas, as quais podem representar um recurso valioso para o desenvolvimento das escolas inclusivas. O pessoal destas instituições possui os conhecimentos necessários para a avaliação precoce e identificação das crianças com deficiência. As escolas especiais também poderão servir como centros de formação e de recursos para o pessoal das escolas regulares. Finalmente, essas escolas – ou unidades dentro de escolas inclusivas – podem continuar a prestar a educação mais adequada a um número relativamente reduzido de crianças com deficiência que não podem ser atendidas de forma eficaz nas classes ou escolas regulares. (UNESCO, 1994, p. 12)

A partir do excerto acima, pode-se fazer algumas reflexões acerca da educação da criança com deficiência. Primeiramente, o texto demonstra que é possível haver a coexistência de escolas inclusivas e de escolas especiais, como é o caso do sistema educativo do Distrito Federal atual. Além disso, evidencia-se que essa coexistência se mostra benéfica, desde que haja uma articulação dos saberes produzidos na escola especial com a prática desenvolvida nas escolas inclusivas. Um outro ponto interessante é a proposição da articulação desses centros especializados com as escolas inclusivas tanto do ponto de vista do apoio pedagógico, como do suporte à formação continuada dos docentes. As escolas especiais produzem um saber-prático especializado que pode contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas com as crianças público-alvo da educação especial, tendo como objetivo o sucesso escolar dessas crianças.

Importante destacar, ainda, que a avaliação das especificidades das aprendizagens dos estudantes segundo a Declaração de Salamanca, deverá ocorrer pelos profissionais que atuam nas instituições especiais, ou seja, cabe aos educadores e a equipe psicopedagógica a avaliação das possibilidades de aprendizagem do estudante, e não ao médico, como tradicionalmente ocorre na realidade brasileira. Nessa perspectiva, compreende-se que o laudo médico tem valor para a avaliação do quadro clínico-funcional da criança, mas, não trata de questões específicas relativas aos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, a declaração suscita a importância da efetiva apropriação pelos educadores das avaliações pedagógicas dos alunos.

Por fim, o excerto da declaração revela o que o senso comum já compreende como o ideal quando se fala em educação de qualidade: a redução do número de estudantes em sala de aula. A redução do quantitativo de alunos por turma é favorável ao atendimento adequado às singularidades dos estudantes, com vistas à concretização da escola inclusiva.

Por isso, a Declaração de Salamanca representou o primeiro grande passo para a inclusão educacional dos estudantes com deficiência. Ao ter em conta a complexidade do processo educativo e das singularidades das aprendizagens, possibilitou a coexistência articulada entre serviços especializados e a educação regular, o que é benéfico para alunos e professores.

Retomando o campo nacional, em 1988, a Constituição Brasileira, como mencionado anteriormente, passou a prever o direito de todos os cidadãos à educação pública, inclusive das pessoas com deficiência. Santos (2010) relata que:

No auge das lutas e das articulações políticas dos anos 1980 no Brasil, os movimentos sociais das pessoas com deficiência (...) foram responsáveis pela reivindicação de diversos direitos assegurados na Constituição às pessoas com deficiência (SANTOS, 2010, p. 123).

Nessa oportunidade, foi reconhecido o direito das pessoas com deficiência a conviverem e a estudarem nas escolas regulares, não estando mais restritas a escola e a centros especializados. Já nos anos 1990, surgiram as primeiras associações de pais, amigos e apoiadores das crianças com deficiência visual. As associações surgiram com o objetivo de defender o direito à cidadania, a melhores condições de vida e à qualidade na educação. As associações de pais foram fundamentais para trazerem questões relativas à deficiência visual para o debate social. dentre essas associações, tem-se a Associação de Amigos do Deficiente Visual do Distrito Federal – AADV e a Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual – LARAMARA (Brasil, 2001).

No ano de 1994, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial pelo Ministério da Educação, o que representou um marco importante na organização e sistematização da Educação Especial como modalidade de ensino. Para a organização do atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial, foi definido como pré-requisito para a matrícula escolar o diagnóstico médico.

A Política Nacional da Educação Especial de 1994 definiu as seguintes modalidades da educação especial: atendimento domiciliar, classe comum; classe especial; classe hospitalar; Centros Integrados de Educação Especial (equipes de avaliação diagnóstica); Ensino com professor itinerante; Escola Especial; as oficinas pedagógicas; a educação precoce; e as salas de recurso. No documento entendia-se que a educação especial seria substitutiva da educação regular. O acesso ao ensino regular estava limitado aos estudantes que eram considerados aptos

a acompanhar as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos normais. (Brasil, 1994).

Além da exigência do laudo médico para a matrícula na escola, a criança com deficiência deveria demonstrar que era capaz de aprender no mesmo ritmo de todos os estudantes. Essa forma de organização dos sistemas de ensino institucionalizada pelo plano provocou debates acerca da estrutura segregativa que provocava. As pessoas público alvo da educação especial estavam em sua maioria matriculadas em escolas especializadas, ou estavam fora da escola (Brasil, 2016).

Ao contrário da política educacional de 1994 e indo ao encontro dos princípios e orientações da Declaração de Salamanca, houve edição da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), que trouxe um capítulo exclusivo para tratar da Educação Especial (Capítulo V). Sob a inspiração dos tratados internacionais, a nova lei expressou a intenção do legislador de garantir alguns direitos aos estudantes especiais, tais como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos, para atender às suas necessidades especiais. Buscava-se a superação dos modelos assistencialistas e a promoção da educação para a cidadania. Porém, a redação do artigo 58 da LDB trouxe divergências acerca da intenção de se promover a inclusão:

Art. 58- Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (Lei nº 9.394 de 1.996).

Posteriormente, em 2013, esse artigo teve sua redação alterada, passando a vigorar nos seguintes termos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

No ano de 2006, ocorreu a promulgação da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência liderada pela ONU, a qual foi assinada e recepcionada pelo Brasil no ano de 2009, por meio do Decreto nº 6949/2009. Dentre os compromissos assumidos, o Brasil se comprometeu a tornar seu sistema educativo inclusivo, independentemente da etapa e da modalidade de ensino. O artigo 24 da convenção assegura que todos tem direito a educação, e:

[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo

em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...].  
(ONU, 2006).

Em 2006, foi aprovado o Decreto nº 5.904, que garantiu às pessoas com deficiência visual o direito de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo (escolas, transportes públicos) com o cão-guia. Esse decreto representou um avanço no reconhecimento de que é necessário garantir a todos o direito de ir e vir, ampliando as oportunidades de participação social da pessoa deficiente visual. O cão-guia auxilia com segurança a pessoa em seus deslocamentos diários, possibilitando uma vida independente e autônoma.

No ano de 2008, o MEC publicou Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política assegurou que a educação especial passasse a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento educacional dos alunos público alvo da educação especial, qual seja: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. A política possibilitou a articulação da educação especial com o ensino comum para a elaboração de estratégias de atendimento educacional para estes estudantes (MEC, 2008). Houve também o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que passou a complementar ou suplementar “a formação dos estudantes com vistas a autonomia e a independência na escola e fora dela” (MEC, 2008, p. 11). O professor do AEE é um dos responsáveis pela elaboração de estratégias pedagógicas que possibilita o acesso ao currículo. A educação especial passa a ser compreendida como complementar ao ensino regular e não como modalidade substitutiva.

Outra contribuição que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe para a inclusão educacional foi a necessidade de haver formação docente inicial e continuada que possibilite aos professores atuarem com estudantes da educação especial (MEC, 2008). Os sistemas de ensino passam a ser responsáveis pela organização das condições de acessibilidade física, pedagógica e curricular, de modo a favorecer às aprendizagens de todos os alunos e a valorização das diferenças. Cabe destacar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 está em reformulação

Ademais, as Conferências Nacionais de Educação – Conferência Nacional da Educação Básica/2008 (CONEB), e a Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010 e CONAE/2014) - também contribuíram para incentivar o debate público acerca da educação inclusiva. As discussões buscavam demonstrar que a diversidade é inerente à constituição



humana. Nesse sentido, práticas de normalização das pessoas tendo como referência o discurso biomédico, passam a ser relativizadas, pois as CONAES colocaram em evidência a necessidade de haver uma postura social que não hierarquize as pessoas, por compreender que nenhum grupo humano e social é melhor que o outro. Reconheceu-se que a compreensão da diferença como uma desvantagem social ou como sinal de inferioridade deve ser afastada para haver avanços em questões históricas de segregação do diferente.

No ano de 2015, foi publicada a Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. A Lei tem por objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. A LBI traz o Capítulo IV dedicado ao direito à educação. Seu texto assegura que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A criança com deficiência tem direito à educação escolar e é dever do Estado, da família e da comunidade escolar assegurar a educação de qualidade. O direito à educação é estendido para toda a vida não se restringindo à educação escolar. Todos os espaços formais e não formais de educação devem estar abertos para receberem a todos.

A LBI assegura também, dentre outros direitos, que os sistemas de ensino adotem medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino. Ou seja, não basta apenas garantir o acesso à educação escolar, há o compromisso de qualidade da educação e o uso de estratégias diferenciadas e individuais para que os estudantes permaneçam nas escolas. Para que os professores saibam como elaborar um planejamento que contemple a singularidade presente em sala de aula, o texto da LBI propõe que haja a formação inicial e continuada de professores e a formação continuada para o profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado, que ocorre em Sala de Recursos.

Afirmado seu compromisso com a educação de todos e com igualdade de oportunidades, em 2017, o Brasil foi signatário do Tratado de Marraqueche, junto com vinte outros países. O Tratado tem por objetivo facilitar o acesso a textos escritos às pessoas com

deficiência visual, uma vez que há escassez de obras publicadas em formato adequado. Segundo o Ministério da Cultura (2017), apenas cerca de 10% das obras intelectuais estão disponíveis em formato acessível, o que promove a desigualdade de oportunidades. O Tratado está em fase de regulamentação, ainda sem data de previsão para sua publicação.

A partir da análise da evolução histórica e da legislação, percebeu-se que as políticas públicas adotadas pelo governo federal contribuíram para ampliar o acesso dos estudantes com deficiência visual às salas de aula comuns das redes de ensino, embora haja muitos desafios a serem enfrentados quanto a implementação dessas políticas. Como demonstram os índices de matrícula de estudantes da educação especial na escola regular (MEC, 2008, p. 8), houve crescimento substancial de acesso, sobretudo na escola pública. Agora, a questão que se coloca é como atender a todos os estudantes, com qualidade, dada a singularidades das aprendizagens.

Nesse tópico, foi realizada uma análise da legislação educacional que contemplou os planos nacional e internacional, além de serem apresentados os marcos gerais que enunciam os princípios da educação da pessoa com deficiência. No tópico seguinte, serão apresentadas as iniciativas do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que tem por objetivo a materialização das políticas públicas voltadas para a educação do estudante deficiente visual.

## 2.2 Estratégias atuais para a implementação do atendimento educacional dos estudantes com deficiência visual

As políticas públicas que buscam assegurar o atendimento educacional dos estudantes público-alvo da educação especial estão estruturadas nas esferas federal e distrital. Nesse tópico do trabalho serão discutidas as estratégias adotadas atualmente pelos governos federal e distrital para a implementação dessas políticas e sua concretização nas escolas e nas salas de aula.

No ano de 2007, o Governo Federal, por intermédio do Decreto nº 6.094, instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O PDE compreende mais de quarenta programas governamentais organizados em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, para fazer frente às demandas educacionais do país. Dentre outros desafios, o PDE busca ampliar a formação de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva, a implantar de salas de recursos multifuncionais, promover a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, garantir o

acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação básica e superior e o monitoramento do acesso à escola para os favorecidos pelo Benefício da Prestação Continuada – BPC<sup>8</sup>.

Com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no ano de 2008, por intermédio da Lei nº 11.492, de vinte de junho de 2007, o Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) teve ampliadas suas atribuições e foi implementado em todas as capitais brasileiras. Inicialmente, o CAP era o responsável pela adaptação dos materiais de apoio pedagógico, como, por exemplo, a transcrição dos textos em tinta para o braille. Com os recursos do FUNDEB, o CAP passou a promover a formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de recursos multifuncionais tipo II (sala de recursos específica para o atendimento do estudante deficiente visual).

As salas de recursos tipo I<sup>9</sup> e tipo II<sup>10</sup> fazem parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e foram instituídas por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007. A sala de recurso multifuncional tipo II representa mais uma iniciativa importante do governo brasileiro com o objetivo de incluir nas redes regulares de ensino os estudantes com deficiência visual. Essa sala de recursos é um ambiente que possui mobiliários, materiais didáticos e equipamentos destinados especificamente para o atendimento especializado. Representa um serviço complementar (e não substitutivo) à escolarização obrigatória, e tem como objetivo o desenvolvimento da autonomia e a independência dos estudantes com deficiência visual. Por meio de equipamentos específicos e materiais pedagógicos diferenciados, o professor do AEE, a partir das necessidades dos estudantes, planeja e elabora atividades que favoreçam a inclusão, garantindo acessibilidade aos materiais didáticos. A relação dos materiais que compõem a sala de recursos multifuncionais tipo II encontra-se no anexo A.

---

<sup>8</sup> “É um benefício da Política de Assistência Social, individual, não vitalício e intransferível, que garante a transferência mensal de 1 (um) salário mínimo ao idoso, com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais, e à pessoa com deficiência, de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que comprovem não possuir meios para prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família” (MDS. sem data. p. 05.)

<sup>9</sup> Sala de recursos tipo I: se dedica ao atendimento de todos os alunos público alvo da educação especial, exceto os estudantes com deficiência visual. Para a realização do AEE, o professor dispõe de materiais e mobiliários adequados a esse público.

<sup>10</sup> Sala de recursos tipo II: atende exclusivamente a estudantes com deficiência visual. Possui materiais e equipamentos específicos como: impressora braille, globo terrestre com continentes e países em braille e calculadora sonora dentre outros (vide anexo A).

Outra medida lançada para ampliar o acesso à educação desse grupo de estudantes foi o cômputo de dupla matrícula dos estudantes público alvo da educação especial<sup>11</sup>. Isso significa que o estudante público alvo da educação especial, regularmente matriculado em classe comum de ensino regular da rede pública de ensino e matriculado no AEE, conforme o registro no censo escolar do ano anterior, passou a receber duplamente os recursos do Fundo, garantindo mais recursos financeiros para a escola na qual estiver matriculado no ensino regular e no AEE. O atendimento educacional especializado poderá ocorrer em escola diferente da qual o estudante está matriculado no ensino regular. Nesse caso, o aporte financeiro é dividido entre as escolas que atendem ao estudante.

Vale mencionar que o Ministério da Educação, no ano de 2014, se posicionou contra a exigência de laudo médico para o atendimento do estudante com deficiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido em sala de recursos multifuncionais, por meio da Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE.

O documento considera que:

não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário (MEC,2014, p. 03).

Assim, o MEC assume a compreensão de que o direito à educação não pode ser limitado pela exigência de laudo médico. O atendimento educacional, por ter natureza pedagógica e não clínica, não necessita do laudo médico para sua efetivação. Esse posicionamento trouxe celeridade no oferecimento do AEE aos estudantes que dele fazem jus. Esse entendimento

---

<sup>11</sup> “Considera-se público-alvo do AEE: a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (Brasil.MEC.2010).

adotado pelo MEC apesar de representar um avanço na oferta dos serviços especializados tem caráter orientador, ou seja, não possui força de Lei. Desse modo, não obriga os sistemas de ensino estaduais, distrital e municipais a seguirem esse posicionamento.

Apesar de ser uma orientação normativa, pode-se inferir que a nota técnica do MEC representou também uma tentativa de superação da prevalência das avaliações médico-terapêuticas sobre as avaliações pedagógicas presente na realidade escolar brasileira, tendo em conta que a exigência do laudo denota obrigação que impõe dificuldades desnecessárias que se configuram como ato discriminatório e de cerceamento do direito do estudante à educação (MEC. 2014). Em verdade, o laudo médico tem caráter orientador do atendimento educacional que o estudante poderá receber. Se houver comprometimento funcional que não impeça a criança de frequentar uma escola, o laudo médico trará essa informação objetiva com o CID, o que orientará, em linhas gerais, os sistemas de educação acerca do atendimento que será ofertado a esse aluno. A partir daí, cabe ao sistema de ensino direcionar a criança para uma avaliação pedagógica e, posteriormente, poderá ocorrer o encaminhamento para o atendimento educacional mais adequado ao aluno, pois não há a prevalência de uma ciência sobre a outra, e sim a articulação de saberes tendo como objetivo a aprendizagem.

Contudo, na prática, percebe-se que a Secretaria de Educação do Distrito Federal permanece exigindo o laudo médico para a matrícula dos estudantes nos serviços especializados, conforme consta na Portaria nº506 (Estratégia de Matrícula 2018), publicada em novembro de 2017. Essa Portaria trata das orientações de matrícula dos estudantes da rede pública de ensino do DF para o ano letivo de 2018. No tópico 1.7.4 Educação Especial, o documento determina que:

a) A Educação Especial é uma modalidade de Ensino ofertada nas UE regulares e especializadas Centros de Ensino Especial (CEE); Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV), Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Escola Bilíngue de Taguatinga (EBT) é garantida aos estudantes com deficiências, TGD/TEA e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), sendo obrigatória sua identificação no Sistema de Matrícula. O lançamento dessa informação no Sistema é de exclusiva responsabilidade da Secretaria Escolar da UE em conjunto com os (as) profissionais do SEAA e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no nível local, itinerantes de Surdez/Deficiência Auditiva (S/DA), Deficiência Visual (DV), Surdocegueira (SC) e Altas Habilidades (AH)/Superdotação (SD), **mediante relatório/laudo médico**. No caso de AH/SD, os relatórios de avaliação são realizados pelos psicólogos e professores do AEE AH/SD (SEEDF.208, p.15, g.n.).

Entende-se que esse posicionamento da SEEDF fere o determinado pela Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, e demonstra que a SEEDF, ao exigir o laudo médico, dificulta o acesso aos serviços e reduz a clientela que poderia ser atendida.

Embora a identificação de que o aluno tem potencial a ser explorado pelo professor em termos de visão seja algo positivo, essa situação acaba se tornando um problema para os professores e para as crianças. Isso porque, para a matrícula nos serviços especializados para baixa visão, há a exigência de comprovação médica, o que paralisa o atendimento pedagógico. Isso porque os sistemas públicos de atendimento infantil possuem um tempo de espera longo, e essa demora no atendimento prejudica as crianças, que deixam de receber o atendimento pedagógico adequado, perdendo oportunidades de aprendizagens e de desenvolvimento. Essa primazia da medicina sob os aspectos organizacionais das escolas deve ser revisto pela SEEDF, pois são os profissionais da educação que têm legitimidade para indicar o atendimento educacional mais adequado para os alunos, e determinar o período de tempo que o estudante necessitará de eventual suporte. Nesse sentido, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva esclarece que o uso das classificações médicas deve ser contextualizado, pois os estudantes estão em constante processo de desenvolvimento, o que exige, a cada avanço, novas estratégias pedagógicas. Segundo o MEC:

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma **atuação pedagógica** voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a **promoção da aprendizagem de todos os estudantes** (2008, p. 12, grifos nossos).

Além disso, o MEC reconhece que “as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las”, (2015, p. 25) a educação inclusiva ganha destaque ao se pensar o papel da escola na busca de estratégias que contemplem a inclusão de todos. O acesso à educação foi possibilitado, porém, é necessário estar atento a essa e a outras questões que dificultam a permanência dos estudantes nas escolas. Um dos desafios encontrados na prática da sala de aula, na percepção desta pesquisadora, é a barreira do preconceito social e do desconhecimento

das especificidades da deficiência visual, pois, mesmo nos dias atuais, há resistência de famílias e de profissionais da educação com relação às diferenças entre os estudantes (sejam elas físicas ou de ritmo de aprendizagem), o que promove a exclusão dos que deveriam ser incluídos.

Lobo (2011) afirma que as pessoas com deficiência, em sua grande maioria, não estão em centros especializados para receberem educação formal, mas, apesar de estarem na escola comum, isso não significa que estão sendo de fato incluídas. Podem ser incluídas fisicamente, mas permanecem excluídas das relações sociais ou de oportunidades de desenvolvimento. Uma possibilidade de compreensão dessa situação decorre da homogeneização dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, pelos sistemas escolares que se eximem da responsabilidade de pensar a educação das crianças a partir da sua individualidade, dando ênfase à sua diferença, que muitas vezes é marcada pelo laudo médico que atesta o alegado déficit. Além disso, acrescenta-se que na escola, “ao se cultivar tal lógica biologicista frente aos desafios presentes em sala de aula, não somente se enfraquece a responsabilidade do pedagógico da escola, como se outorga a centralidade da medicina nas decisões institucionais” (ALCÂNTRA & GOULART, 2016, p. 16).

A valorização da presença da medicina nas decisões pedagógicas também oculta o potencial criativo e autoral do professor, que não busca mudança em suas estratégias pedagógicas e tampouco se aplica em conhecer seu aluno. A centralidade do diagnóstico também acaba por justificar:

a não aprendizagem como resultado de transtornos intrínsecos às crianças, constituindo uma espécie de ‘alívio’ tanto para o professor, quanto para a família, pois eximem de arcar com as responsabilidades deste processo. Não só isso, também contribui para a “desresponsabilização” dos agentes educativos, tendo em conta que as dificuldades de aprendizagem, tal como são compreendidas nesse paradigma, não aparecem relacionadas às questões pedagógicas ou educativas (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 110).

Não se pretende desqualificar o valor histórico e simbólico das conquistas atingidas pelas pessoas com deficiência visual no plano político e legislativo. Porém, o que se pretende colocar em evidência é que a letra da lei não modifica comportamentos, nem obriga o outro a compreender a diversidade como inerente à espécie humana. Mesmo com uma legislação avançada, observa-se, nos dias atuais, práticas arcaicas de exclusão no âmbito das escolas.

### 2.3 Atendimento educacional da criança deficiente visual no Distrito Federal: caracterização e desafios

Sendo esse o contexto histórico e político das políticas públicas voltadas à educação especial, avança-se para a análise de como foi implementado o atendimento educacional do estudante deficiente visual em fase de alfabetização no Distrito Federal. Segundo o documento “Orientação Pedagógica da Educação Especial do Distrito Federal” (SEEDF, 2010), o atendimento educacional do estudante deficiente visual (DV) deve acontecer em: classe comum inclusiva, classe de integração inversa e classe especial em escolas regulares e educação precoce no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV).

Na classe comum inclusiva, o estudante é incluído em uma turma regular, sem redução no quantitativo de estudantes, em uma escola comum da rede pública de ensino, e participa do atendimento complementar na sala de recursos multifuncional tipo II. A turma de integração inversa é constituída de estudantes do ensino regular e da educação especial, em uma escola regular, onde há redução do quantitativo de estudantes, sendo que esses estudantes também participam do atendimento em sala de recursos multifuncional tipo II (SEEDF, 2010).

Já a classe especial é uma turma reduzida composta apenas de estudantes com deficiência visual. As classes especiais existem em escolas regulares. Por estarem em uma classe reduzida e com um professor especialista em deficiência visual, os estudantes não fazem jus ao atendimento na sala de recursos tipo II. Há também o Programa de Educação Precoce (0 a 3 anos), etapa inicial do atendimento educacional do estudante DV (SEEDF, 2010).

Para ser elegível e usufruir dos serviços específicos ofertados para alunos com deficiência visual, o estudante deve apresentar o encaminhamento médico para a matrícula na educação precoce e o laudo médico para a matrícula na educação básica. Conforme discutido no tópico 1.1, além do laudo, o estudante também deverá passar por uma avaliação psicopedagógica da unidade escolar com o objetivo de se avaliar o atendimento mais adequado para seu desenvolvimento e aprendizagens (SEEDF, 2010).

Atualmente, a alfabetização dos estudantes com deficiência visual deve ocorrer no CEEDV, conforme foi acordado informalmente entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT). Isso porque, segundo o relato do gestor do CEEDV a esta pesquisadora, no ano de 2010, alguns pais se mobilizaram e procuraram a Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (Proeduc), com o objetivo de solicitar a intervenção junto à SEEDF pela manutenção dos estudantes em



fase de alfabetização em braille no CEEDV. O CEEDV “constitui-se como a Unidade Escolar de referência, no atendimento dos estudantes com Deficiência Visual na Rede Pública de Ensino”, como definiu a SEEDF no documento Estratégia de Matrícula 2018.

Essa iniciativa dos pais foi motivada pelo fato de que os estudantes eram matriculados em classes comuns do ensino regular sem o apoio de um professor com o conhecimento do braille. Desse modo, estavam em uma classe de alfabetização sem a aprendizagem do sistema que lhes possibilitaria o acesso à leitura e à escrita. Segundo o citado gestor, após várias reuniões entre a SEEDF, os pais e o MPDFT, representado pela Proeduc, chegou-se à conclusão que o melhor atendimento na fase da alfabetização dos estudantes ocorreria no CEEDV.

Nota-se que, apesar de a legislação ter avançado no sentido de garantir a educação para todos os estudantes nas classes comuns, inclusive com direcionamento de recursos materiais e de recursos financeiros para a formação continuada dos docentes, o Distrito Federal enfrenta dificuldades para promover a universalização da educação da criança deficiente visual com qualidade.

Na realidade do Distrito Federal, tanto as crianças com deficiência visual que vivem na zona urbana, quanto as que vivem na zona rural, têm dificuldades para receberem o atendimento educacional no CEEDV, dada a dificuldade de transporte público e de acessibilidade.

Ademais, a inclusão educacional do estudante deficiente visual em outras regiões administrativas do DF é impossibilitada pela ineficiência administrativa da SEEDF de manter em seus quadros profissionais aptos a atuarem com estudantes com deficiência visual, o que pode ser constatado pela reivindicação das famílias dos estudantes na citada reunião ocorrida com o MPDFT e a SEEDF. A negligência com a qual esse serviço especializado vem sendo tratado abre espaço para que outros órgãos, no caso o MPDFT, determinem como os serviços educacionais devem ser prestados. Isso porque no âmbito do Distrito Federal, os gestores da educação, não conseguem atender a contento as demandas das famílias dos estudantes com deficiência visual, sendo necessário que essas famílias recorram a outras instâncias, tais como o Poder Judiciário e ao Ministério Público para garantirem o direito a educação básica de seus filhos.

Assim, apesar de haver uma política nacional que aponte para a educação de todas as crianças nas escolas comuns, o Distrito Federal conta com um centro especializado de referência que, realiza a alfabetização no sistema braille. A solução encontrada foi que o ensino da leitura e da escrita ocorresse somente no CEEDV. O trabalho pedagógico desenvolvido pelo CEEDV é considerado de excelência pela comunidade escolar. Por ser o único centro

especializado na educação dos estudantes com deficiência visual da região, atrai muitas famílias de estados como Goiás, que estão em busca de educação de qualidade para seus filhos.

A percepção do MPDFT é de que não há outra instituição no Distrito Federal que realize com qualidade a alfabetização no sistema braille. No CEEDV, os estudantes contam com atendimentos educacionais especializados que são fundamentais para o seu desenvolvimento, e que não são ofertados em outras instituições educacionais. Sendo assim, cabe ao CEEDV garantir a escolarização necessária de seus alunos, utilizando estratégias pedagógicas específicas para garantir às crianças condições de prosseguir nos estudos na escola regular, juntamente com seus colegas videntes.

Conforme afirma o Projeto Político Pedagógico do CEEDV (2017, p. 17), o atendimento educacional do estudante deficiente visual no Distrito Federal teve início no ano de 1966, no Edifício Ceará, por meio da oferta do atendimento da sala de recursos e do professor itinerante. Com o aumento da demanda de alunos, o serviço foi transferido para a Escola Classe 312 Norte, e, posteriormente, para a Escola Classe 104 Norte, onde permaneceu ativo até o ano de 1973. No ano de 1973, o atendimento aos estudantes foi remanejado para o Centro de Ensino Especial nº 2, de Brasília. Com o aumento da clientela atendida, foi criado o CEEDV. Nesse momento, o CEEDV passou de um setor do Centro de Ensino Especial nº 2 para se tornar uma escola autônoma especializada no atendimento do estudante deficiente visual.

O CEEDV, apesar de ser uma escola com autonomia, não possui sede própria e, atualmente, permanece no mesmo espaço físico do Centro de Ensino Especial nº 2, o que impossibilita sua ampliação dada a limitação espacial. Ou seja, desde o ano de 1973, não houve investimentos da SEEDF para a ampliação do CEEDV, tampouco houve movimentos políticos e administrativos que fossem efetivos no sentido de garantir uma sede própria a esta instituição, que é única no Distrito Federal.

O CEEDV<sup>12</sup> é um centro de referência no atendimento dos estudantes com deficiência visual, porém, a inexistência de outros pólos de apoio ao estudante deficiente visual em outras

---

<sup>12</sup> Atendimentos oferecidos no CEEDV são: 1. Equipe de Avaliação e Apoio à Aprendizagem; 2. Biblioteca; 3. Serviço de Orientação Pedagógica e Fonoaudiologia; 4. Programa de Educação Precoce; 5. Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAPE/BIA): 5.1 Educação Infantil – Currículo Adaptado; 5.2. Deficiência Múltipla e Transtorno Global do Desenvolvimento; 5.3. Ensino Fundamental: 5.3.1 BIA (Fase I), 5.3.2 BIA (Fase II), 5.3.3 Educação de Jovens e Adultos – EJA (1o Segmento); 6. Reabilitação Pedagógica, Funcional e Social: 6.1 Transferência Braille, 6.2 Prática Educacional Especializada Interdisciplinar, 6.3 Centro de Convivência, 6.3.1 Oficinas (artes manuais, dança, capoeira, xadrez etc.), 6.3.2 Atividades Desportivas e Culturais (bingos, tarde de tortas, apresentações musicais etc.); 7. Serviços de Apoio à Inclusão: CAP, CC e SOTER: 7.1 Centro de Apoio Pedagógico (CAP), 7.2 Serviço de Orientação para o Trabalho, Emprego e Renda (SOTER), 7.3 Formação de Pais; 8. Prática Educacional Curricular Específica: 8.1 Atividades da Vida Autônoma (AVA), 8.2 Digitação/Leitor de tela – Sistema Operacional, 8.3 Educação Visual, 8.4 Escrita Cursiva, 8.5 Orientação e

regiões administrativas do Distrito Federal reduz as possibilidades de acesso às aprendizagens garantidas por lei. Estudantes que apresentam outras deficiências além da visual como, por exemplo, a deficiência física, tem cerceado seu direito à escolarização pela dificuldade de locomoção até a escola.

Uma estratégia a ser adotada seria a universalização do atendimento aos estudantes com deficiência visual em todas as regionais de ensino, assim as crianças poderiam estudar próximo de suas casas. Todavia para haver a descentralização do atendimento do CEEDV para as regionais de ensino, a SEEDF necessitaria investir na formação docente e na abertura de novas salas de recurso, o que não ocorre.

Segundo a regulamentação dos serviços especializados da SEEDF, para atuar em classes comuns inclusivas na modalidade DV (deficiência visual), o professor necessita comprovar aptidão, conforme exige a Portaria nº 272 de 16 de junho de 2017, e o Edital nº 65 de 05 de setembro de 2017, que tratam do Remanejamento Interno/Externo dos professores. A avaliação da aptidão consiste em prova de títulos (curso do Sistema Braille em todas as suas modalidades de uso e aplicação - 120 horas e curso de Soroban) e prova prática: o preenchimento de um questionário sobre o atendimento aos alunos com DV; a transcrição de texto em tinta para braille e do braille para tinta; a realização de cálculos matemáticos, nas quatro operações, com o uso do Soroban, da ordem maior para a menor ou da menor para a maior; e a apresentação de um plano de trabalho no qual deverá ficar demonstrado para a banca examinadora que o candidato possui conhecimento didáticos-pedagógicos e conhecimento institucional (SEEDF.2017, p. 19).

Esta pesquisadora acompanhou, no segundo semestre do ano de 2017, o procedimento de remanejamento interno/externo na modalidade serviços especializados DV. Ocorre que muitos candidatos foram eliminados por não possuírem a comprovação das 120 horas de formação exigida, sendo que outros candidatos possuíam a certificação (em grande parte das vezes de cursos online não oferecidos pela SEEDF), mas não eram aprovados na prova prática.

As avaliadoras que compunham a banca examinadora relataram a esta pesquisadora que, embora os docentes tenham interesse em se especializar, a carência de cursos de formação presenciais oferecidos pela SEEDF representa um dos entraves à universalização do atendimento do estudante deficiente visual. Segundo as avaliadoras, a atuação do professor com

---

Mobilidade, 8.6 Pré-Mobilidade, 8.7 Soroban; 9. Prática Educacional Especializada Interdisciplinar (Artes e Educação Física): 9.1.Artes Visuais, 9.2 Artes Cênicas, 9.3 Música, 9.4 Educação Física; 10. Surdocegueira.

estudantes com deficiência visual demanda cursos nos quais haja acesso à reglete, à máquina braille e ao soroban. A formação online deixa lacunas em razão da inexistente prática. Apesar da temática da formação continuada dos docentes não ser objeto desta pesquisa, mostrou-se evidente que a ausência de investimento na formação dos professores provoca sérias consequências na oferta adequada de educação básica aos alunos com deficiência visual. A ausência de formação, ou sua oferta limitada, impedem que sejam ampliados os serviços especializados a esses alunos.

Sendo essa a realidade encontrada pelos estudantes e professores, cabe ao CEEDV oferecer os serviços especializados para os estudantes com deficiência visual. No CEEDV é desenvolvido o Programa de Atendimento Pedagógico Especializado (PAPE), que segundo o Projeto Político Pedagógico, tem por objetivo o desenvolvimento educacional, a socialização, a alfabetização e a inclusão de crianças com deficiência visual (DV), deficiências múltipla (DMU), e das crianças com transtorno global do desenvolvimento (TGD) e surdocegas. As crianças que são diagnosticadas DMU e TGD são atendidas no CEEDV se tiverem também deficiência visual comprovada por atestado médico e após avaliação da equipe psicopedagógica da unidade escolar.

Por fim, as classes do PAPE atendem crianças entre seis e dez anos de idade. Aos dez anos de idade, os estudantes são encaminhados para as escolas regulares, após passarem por uma nova avaliação da equipe psicopedagógica do CEEDV. As classes da educação precoce, da educação infantil, das séries iniciais, e da educação de jovens e adultos são divididas de acordo com as especificidades dos estudantes e há uma modulação específica para cada classe. Há classes PAPE DV (atendem entre quatro e seis estudantes), DMU (atendem entre um e três estudantes) e TGD (atendem, no máximo, dois estudantes). O PAPE conta com professores especializados em deficiência visual, ou seja, que possuem conhecimento do braille e do soroban, e com monitores que auxiliam os estudantes na alimentação, locomoção e higienização.

#### 2.4 Alfabetização no sistema braille

Neste tópico, pretende-se fazer uma reflexão sobre o uso da escrita braille por crianças no contexto da alfabetização, pois a alfabetização representa o primeiro grande passo na construção da cidadania e da vida autônoma das crianças, possibilitando sua participação nas práticas sociais do uso da leitura e da escrita.

O sistema braille foi criado por Luis Braille (1809-1852) na França. O sistema é composto por 64 sinais em relevo que, combinados, representam as letras do alfabeto. A cela braille é constituída de seis pontos em relevo que estão dispostos em duas colunas verticais, sendo três pontos à esquerda (1,2,3) e três pontos à direita (4,5,6), pontuados de cima para baixo. A disposição do ponto na cela irá formar uma variedade de letras e símbolos utilizados em todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 2010, p. 48).

Na imagem A, apresenta-se a disposição universal dos 63 sinais simples do Sistema Braille.

Imagem A

**Alfabeto Braille (Leitura)**  
**Disposição Universal dos 63 Sinais Simples do Sistema Braille**

1ª série - série superior - utiliza os pontos superiores 1245	a b c d e f g h i j
2ª série é resultante da adição do ponto 3 a cada um dos sinais da 1ª série	k l m n o p q r s t
3ª série é resultante da adição do ponto 6 e aos sinais da 1ª série	u v x y z ç é â è ú
4ª série é resultante da adição do ponto 6 aos sinais da 1ª série	ã ê ì ó û à ñ/ï ü ô õ/w
5ª série é formada pelos sinais da 1ª série posicionados na parte inferior da cela	+ ; : <small>Sinal de Abrev.</small> ? ! = * * * ( )
6ª série é formada com a combinação dos pontos 3456	í ã ó <small>Sinal de Neg.</small> <small>Ponto Fixo no Espetáculo</small> ( )
7ª série é formada por sinais que utilizam os pontos da coluna direita da cela (456)	(4) (45) <small>Sinal de Primeira</small> (5) <small>Sinal de Segunda</small> (6)

A escrita em braille é o meio pelo qual os estudantes cegos ou surdocegos têm acesso à leitura e a escrita, pois o estudante com baixa visão ou com a acuidade visual reduzida irá sempre recorrer ao resíduo visual, buscando os sistemas gráficos de escrita. Independentemente da vontade da pessoa que possui um resíduo visual, os seus circuitos neuronais relacionados à visão entram em ação, interferindo no processo de significação da escrita em braille, realizada com a polpa dos dedos (Reily,2014, p.139).

A aproximação do professor com o sistema braille pode contribuir para a compreensão da singularidade do processo de aquisição da leitura e da escrita do estudante que não enxerga. Ao contrário do que se possa imaginar, o processo de alfabetização dos estudantes com DV é o mesmo dos estudantes videntes, o que difere são as estratégias pedagógicas e os recursos materiais didáticos.

A criança que enxerga desde o nascimento, recebe informações visuais do mundo que a cerca, desse modo, antes mesmo de ser alfabetizada<sup>13</sup>, está inserida nas práticas sociais do uso da língua escrita. Para ela é natural visualizar o símbolo de uma lanchonete e associar ao nome da marca, ou fazer a leitura de imagem de um rótulo e inferir o conteúdo da embalagem. As crianças percebem que o mundo é mediado pelo sistema gráfico, pois essa informação é dada de imediato pelo sentido da visão e desde muito pequenas brincam de ler e de escrever, e rascunham as letras do alfabeto interagindo com esse sistema (Soares, 2005).

A criança cega, mesmo tendo a compreensão de que o mundo está organizado a partir da escrita, não tem acesso imediato a essas informações gráficas, o que não estimula a sua curiosidade e o desejo de interagir com a escrita. Desse modo, as oportunidades de letramento<sup>14</sup> ficam prejudicadas, e, por isso, as crianças com deficiência visual precisam ser inseridas em contextos de uso da linguagem oral e escrita e em situações nas quais sejam estimuladas a interagirem com o código e desafiadas a se comunicarem pela escrita em braille.

Para Reily, ao se falar no sistema braille, inevitavelmente há que se falar do letramento, uma vez que o braille é um sistema de escrita alfabética. Segundo a autora, os pressupostos da aquisição da leitura e escrita da criança cega são os mesmos da criança que enxerga, pois:

[...]os processos de compreensão da função social da escrita e do letramento são os mesmos, tanto para o braille quanto para a escrita gráfica, muito embora o veículo material da escrita baseada nas células de seis pontos em relevo gere alguns desafios específicos próprios do sistema, implicando, possivelmente, a adaptação de estratégias de ensino. Entendemos que o professor das séries iniciais, com experiência pedagógica de alfabetizador, pode explicitar ao aluno com deficiência visual a presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano escolar, trabalhando a função social da escrita com todos os alunos da classe (REILY, 2014, p. 139).

Reily (2014) destaca que não há diferenças substanciais no processo de alfabetização do estudante deficiente visual e o estudante vidente, desse modo, a existência de classes separadas de alfabetização não faz sentido na realidade brasileira dos dias atuais. Ocorre que, para se efetivar a inclusão educacional da criança cega, é preciso enfrentar desafios que se colocam como entraves à inclusão.

Primeiramente, a falta de acesso a materiais escritos, a pouca valorização social da leitura e da escrita, e a falta de conhecimento do sistema braille por parte dos pais/responsáveis e professores, são questões que implicam diretamente nas oportunidades de uso da língua escrita

---

<sup>13</sup> Sabe-se que o conceito de alfabetização possui diferentes conceituações a depender do autor ao qual se refere. Neste trabalho será adotado o conceito de alfabetização adotado por Soares (2005), a qual firma que a alfabetização é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.

<sup>14</sup> Letramento ou alfabetismo: para Soares (2005) o letramento é entendido como um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, exercidas pelas pessoas em um contexto social específico.

por crianças cegas. Contudo, vale ressaltar que a aquisição da leitura e da escrita é um processo no qual a criança deve estar constantemente inserida na exploração de textos ao seu redor. Isso vale para todas as crianças, sem desconsiderar que a criança cega tem mais de dificuldade de acesso a essas práticas devido a quantidade reduzida de textos em braille em circulação.

Para Reily (2014), esse é um dos maiores estraves à aprendizagem, pois a existência de textos em braille é pequena e, quando há o material disponível, a criança somente saberá se alguém avisá-la. Pode-se citar como exemplo a inexistência gibis. Se a criança for com seus pais a uma banca de revistas dificilmente encontrará uma revista em quadrinhos em braille. Da mesma forma, o acesso às brincadeiras de escrita deve ser promovido para favorecer a familiarização do estudante com a escrita, seja gráfica ou braille. Para a autora, é essencial que a criança:

[...] tenha a oportunidade de brincar de escrever na reglete na máquina Perkins, imitando os movimentos de escrita de outras pessoas. Se a criança vidente, desconhecendo caligrafia, brinca de escrever, com os mais diversos resultados, então, a criança com cegueira também deve poder brincar. É claro que precisa do retorno tátil sobre o que produziu, e oportunidades de significação mediada com um adulto ou outra criança referente essa produção em relevo. (REILY.2014, p. 164)

Reily (2014) não está propondo um exercício mecânico de furar o papel com punção ou máquina, a ideia é a exploração lúdica de brincar de escrever, de significar o que escreveu por meio da expressão simbólica da escrita. Para a autora, ler em braille ou em tinta não se restringe ao ato de decodificar, mas implica o estudante ser interlocutor, fazendo o outro ouvir a sua voz na ponta da interlocução, compreendendo a função simbólica da escrita. O letramento, em especial é a condição de cidadania que permite ao estudante ser capaz de compartilhar a cultura de sua comunidade.

A leitura e a escrita no sistema braille não é mais difícil que a leitura gráfica, são processos diferentes. Reily (2014) explica essas diferenças e demonstra como as particularidades do braille exigem pequenas adaptações na realização das atividades em sala de aula. A primeira diferença entre a escrita gráfica e o braille é que na primeira o estudante interage continuamente com o que é escrito. Visualmente ele lê, e corrige a escrita, pois tem o feedback imediato da visão. A visualização constante do que é escrito permite que o estudante leia a palavra sem necessariamente ler todas as letras individualmente. O processo de leitura ganha velocidade quando o aluno lê a imagem da palavra e do texto. A leitura visual das palavras e do texto já indicam pistas do gênero textual. No caso de uma receita, por exemplo,

não é necessário ler a receita para saber que o texto é deste gênero. O layout da folha, sua formatação, a disposição do texto na folha, indicam para o leitor vidente que se trata de uma receita e não de uma poesia, por exemplo.

O estudante que faz uso do sistema braille levará mais tempo para realizar a leitura do mesmo texto, pois seu processo de leitura exige que ele leia letra por letra. Caso não o avisem que o texto se trata de uma receita, por exemplo, ele levará mais tempo para identificar esse gênero, diferentemente do estudante vidente que tem essa informação a partir do visual, seja pela leitura do layout da página, seja pela disposição do texto. Após a leitura individual das letras, é necessário dar a correta sonoridade a cada uma delas, pois o som que a letra irá expressar depende do contexto no qual está inserida a palavra e a frase. Como por exemplo a palavra colher (verbo) e colher (substantivo); ou almoço (substantivo) e almoço (verbo). O estudante que enxerga sabe que o valor da letra não existe isoladamente, mas sim em um segmento maior da frase e do texto (Reily, 2014).

Nessas situações, o estudante deve ser desafiado pelo professor a identificar a correta pronúncia utilizando as pistas dadas pelo texto, seja pelo título, por uma ilustração adaptada, pelo contexto do texto ou por outra estratégia. Nota-se que essa diferença entre o estudante que lê por meio do sistema gráfico e o estudante que lê por meio do braille, demanda uma adaptação do texto, que estará em braille e uma adequação no tempo da atividade, pois o estudante usuário do braille levará um pouco mais de tempo na realização da leitura. A exploração oral do texto, e a sua contextualização ao tema estudado são estratégias que o professor já utiliza em sala de aula e que atende a todos os estudantes. Essa prática auxilia o estudante com a familiarização do conteúdo que será tratado no texto, permitindo que faça inferências a partir dessa exploração inicial, facilitando a compreensão do conteúdo estudado.

O uso da linguagem é central para o desenvolvimento da leitura, como afirmam Raposo e Carvalho (2015, p. 166), pois é por meio da linguagem que “a criança compreenderá uma história, um texto e provavelmente lerá com mais facilidade se conhecer o significado das palavras escritas”. O uso da linguagem oral é uma estratégia utilizada pelos professores na descrição do mundo que cerca a criança deficiente visual. A linguagem é interessante, pois, por meio das atividades orais, todas as crianças se inserem no contexto escolar, tanto a criança que não enxerga, como a que vê. É por meio da linguagem oral, das contações de histórias, das trocas dialógicas que a criança irá se inserir no espaço social da escola. Quanto maiores as trocas, maior envolvimento do estudante com seus pares e professores, e maior sua implicação com suas aprendizagens.



Após a discussão da importância do letramento na aquisição da leitura e da escrita, serão apresentados os materiais utilizados pelas crianças na escrita do braille, que pode ocorrer por meio da reglete e punção e por meio da máquina Perkins. A reglete é uma régua de plástico ou de metal. Possui um conjunto de celas vazadas dispostas horizontalmente e paralelas, ajustada a uma base retangular. A punção consiste em uma base de madeira ou plástico com uma ponta em metal. É o metal que entra em contato com o papel e perfura os pontos desejados. A escrita é realizada da direita para a esquerda e os pontos surgem no verso da folha, ou seja, no sentido inverso da escrita convencional, o que exige do estudante concentração e coordenação motora (BRASIL.2010).

A máquina braille pode ser mecânica ou elétrica. Possui um grupo de três teclas paralelas de cada lado para representar a cela braille, uma barra de espaço entre as teclas e um dispositivo para o ajuste da folha de papel. O toque simultâneo das teclas reproduz os pontos equivalentes às letras ou aos símbolos. Os pontos aparecem na parte da frente da folha.

A imagem B traz, na parte superior, uma prancheta de plástico com uma reglete de metal e punção azul. Na imagem inferior vê-se uma máquina de braille mecânica na cor cinza (BRASIL. 2010).

Imagem B



Fonte: BRASIL, 2010, p. 48 e 49

Optou-se por fazer o detalhamento dos instrumentos de escrita em braille para evidenciar os desafios pelos quais passam os estudantes alfabetizados neste método além das questões já pontuadas sobre o letramento. Muitas vezes, as crianças apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita não por serem incapazes de aprender ou por apresentarem déficit cognitivo, mas apenas pela dificuldade de compreensão do funcionamento operacional do sistema da escrita, da reglete e a máquina.

Diante disso, documentos do Ministério da Educação ressaltam certa tendência entre os professores de se buscar a avaliação psicológica ou neurológica para a confirmação de um déficit intelectual que justifique a dificuldade de aprendizagem e, por vezes, atribuem as dificuldades de aprendizagem à ausência da visão. Deste modo é estabelecida uma relação direta entre a ausência da visão e as dificuldades de aprendizagem. (BRASIL. 2010).

A expressão “dificuldades de aprendizagem” foi colocada entre aspas para provocar uma reflexão acerca do que a escola tem recorrentemente classificando como obstáculos a aprendizagem (BRASIL. 2010). Nesse sentido, o docente deve ter um olhar diferenciado para o estudante, pois:

as dificuldades de compreensão, assimilação, e formação de conceitos ou de construção do conhecimento, observadas em crianças com cegueira, não podem ser confundidas com dificuldades de aprendizagem, déficit intelectual ou consequência natural da ausência da visão (BRASIL, 2010, p. 46).

Por vezes as tentativas frustradas de alfabetização no sistema braille geram sentidos negativos sobre a aprendizagem, que imobilizam o estudante na busca de novos conhecimentos na escola. Por outro lado, a compreensão da aprendizagem como um fenômeno intrínseco ao desenvolvimento humano e que é situado histórica e culturalmente, possibilita o esboço de estratégias educativas singularizadas, que contribuem para a aprendizagem e para a superação das “dificuldades” que as crianças enfrentam na fase da alfabetização (Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

### 3. Aporte metodológico da pesquisa

Tendo como proposta de estudo a compreensão da singularidade do atendimento educacional dos estudantes com deficiência visual em processo de alfabetização em braille, realizada uma classe especial numa escola pública do Distrito Federal, recorreu-se à Pesquisa Qualitativa.

#### 3.1 Pesquisa Qualitativa: estudo de caso

O tipo de pesquisa qualitativa utilizada nessa investigação é o estudo de caso. Essa estratégia de pesquisa foi eleita por estar alinhada com a proposta dessa dissertação, uma vez que possibilita à pesquisadora refletir sobre os principais aspectos do atendimento educacional de uma turma de estudantes com deficiência visual na série de alfabetização no sistema braille, compreendendo as características dessa dinâmica que visa à aprendizagem e o desenvolvimento de crianças do sistema público de ensino Distrito Federal .

O estudo realizado se insere nessa perspectiva, pois segundo Ludke e André (1986), “quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (LUDKE & ANDRÉ 1986, p. 17). Para os autores, o estudo de caso possui características que se superpõem às características da pesquisa qualitativa. Nas próximas linhas serão explicitadas as principais características dessa forma de investigação segundo os autores citados.

A primeira característica é que os estudos de caso visam à originalidade, à descoberta ou seja, ainda que o pesquisador tenha como referência marcos teóricos iniciais, deve estar atento a novos elementos que podem surgir no curso da pesquisa, pois o quadro teórico inicial servirá como referência a partir do qual novas questões poderão ser destacadas e incorporadas conforme a pesquisa avançar. Nessa perspectiva, o conhecimento não é visto como “algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento de seu trabalho” (LUDKE & ANDRÉ, p. 18).

A segunda característica do estudo de caso é a ênfase na interpretação das informações obtidas no campo em contexto e a construção de uma organização descritiva que permite identificar aspectos particulares constituintes da dinâmica relacional. Assim, as “ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem estar relacionadas à situação

específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas de pesquisa” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 19). Ou seja, todo o dado obtido em campo é relevante para a compreensão da temática investigada e deve ser analisado, ainda que tenha uma ligação indireta com a pesquisa.

A terceira característica que marca os estudos de caso é que os mesmos buscam “retratar a realidade de forma completa e profunda” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 19). Assim, o pesquisador deve evidenciar a complexidade da temática investigada revelando a inter-relação dos componentes e das variáveis que compõe o campo de pesquisa. Cabe ao pesquisador evidenciar a multiplicidade de dimensões presentes no problema sem perder o foco do todo.

Outra característica do estudo de caso é a variedade de fontes de informação. Para desenvolver sua investigação, o pesquisador recorrerá a uma variedade de fontes de dados, que poderão ser coletados em momentos diferentes, em situações diversas e com diferentes participantes da pesquisa. Essa variedade de fontes de informações, coletadas de pessoas diferentes, possibilita ao pesquisador selecionar os dados relevantes para a pesquisa.

Deve-se mencionar outra característica do estudo de caso, que é a forma como se apresentam os resultados e a linguagem utilizados na pesquisa. Nos estudos de caso, o resultado da pesquisa pode ser apresentado de diversas formas, tais como: dramatizações, slides, fotografias, dramatizações e etc. O que é relevante é a transmissão clara e direta ao usuário ao qual o estudo se destina. Assim, o caso deve ser transmitido por meio de um estilo que se aproxime de seus leitores (Ludke & André, 1986).

Por fim, os autores afirmam que a preocupação central do pesquisador, ao desenvolver este tipo de pesquisa é a compreensão de que o estudo de caso representa uma instância singular, o que significa dizer que “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 19).

Em vista do apresentado, o estudo de caso empreendido está alinhado com os pressupostos da Pesquisa Qualitativa, pois há a intenção da pesquisadora em compreender seu objeto de pesquisa a partir de uma perspectiva próxima da realidade, levando em consideração a complexidade que envolve os processos de aprendizagem do estudante deficiente visual. Por compreender que a realidade estudada é dinâmica, essa pesquisadora utilizou diferentes instrumentos, tais como observações, entrevistas e análise documental, para se apropriar da realidade vivida pela professora e pelos alunos participantes. Foi realizada uma organização descritiva que permitiu identificar aspectos particulares constituintes da dinâmica relacional

observadas ao longo do trabalho de campo. Essa organização qualitativa das informações construídas em campo foi analisada à luz do referencial teórico, chegando-se aos resultados do trabalho.

Ademais, na pesquisa realizada, buscou-se refletir e conhecer a realidade educacional dos estudantes com deficiência visual na fase de alfabetização no âmbito do DF. Para isso, foi imprescindível a participação intensa na escola para acompanhar a processualidade das atividades desenvolvidas, buscando entender quais as potencialidades e as fragilidades do processo de alfabetização no sistema braille desenvolvido no CEEDV. Todas as atividades desenvolvidas no momento empírico são importantes para a construção dessa pesquisa e para a percepção da singularidade da sala de aula investigada.

Sendo esse o contexto dessa pesquisa, ressalta-se o valor das conversas espontâneas, da participação nas festas da escola, das conversas com as famílias após o horário da aula, das trocas de mensagens entre pesquisadora, pais e professora, da participação nas atividades extra-classe e de tantos outros momentos “informais”, que não estão ligados de forma direta às questões estudadas, mas que agregam valor para a pesquisa e revelam a singularidade da realidade estudada.

### 3.2 Procedimentos metodológicos

A pesquisa de campo teve início no segundo semestre do ano de 2016 e foi concluída em dezembro do ano de 2017. A pesquisadora esteve em campo duas vezes por semana, sempre às segundas e terças-feiras, totalizando 90 visitas e, aproximadamente, 180 horas de observação. A delimitação dos dias e horários das observações tiveram em conta o planejamento pedagógico da professora. Nos dias e horários em que a pesquisadora esteve em sala de aula, foram desenvolvidas atividades voltadas para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas, conforme descrito abaixo.

1ª etapa  Etapa realizada no período de julho de 2016 a fevereiro de 2017	Houve observações em sala de aula, no recreio, na hora do lanche e nos atendimentos complementares. Após entender como estava organizada a dinâmica escolar e de estabelecer um vínculo com a professora regente da classe, além de perceber que ela
--	--

	estava disposta a contribuir com a pesquisa, procedeu-se à segunda etapa. Uso do diário de campo.
2ª etapa Etapa realizada no período de março de 2017 a dezembro de 2017	Uso de entrevistas semi-estruturadas aplicada à professora regente, observações e análise de documentos, acompanhamento e observação do processo de alfabetização no sistema braille. Uso da análise documental.
3ª etapa Etapa realizada no período de dezembro de 2017 a março de 2018	Foram discutidas as informações construídas no curso da pesquisa empírica, relacionando-as com a legislação pertinente e a literatura atual acerca do assunto, chegando-se aos resultados do trabalho.

Segundo Ludke e André (1986), a observação no contexto da pesquisa qualitativa, sobretudo em pesquisas educacionais, possibilita ao pesquisador estar próximo da realidade estudada de modo que tenha uma experiência direta com seus participantes. Essa proximidade possibilita que o pesquisador compreenda a perspectiva dos participantes, acompanhando *in loco* tudo o que acontece na realidade investigada. A observação possibilita também que o pesquisador descubra elementos importantes para a pesquisa que não são apresentados de forma imediata. A observação é fundamental também em situações nas quais o pesquisado não pode falar, por ser um bebê por exemplo, ou porque a pessoa deliberadamente não quer falar sobre determinado assunto.

Foi utilizado um caderno como um diário de campo. Nesse caderno foram registradas informações diversas as quais a pesquisadora julgou pertinente para a investigação, tais como diálogos com a pesquisadora, momentos da rodinha, registro das atividades do dia, observação no parquinho e conversas entre as crianças.

A entrevista semi-estruturada representa outro instrumento relevante para pesquisa. Nas palavras dos autores:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada (...). Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de

investigação, como é o caso das pessoas com pouca instrução formal (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34)

Por fim um outro instrumento utilizado nesta pesquisa foi a análise documental. Para Ludke e André (1986), são considerados documentos quaisquer material escrito, tais como: leis, normas, pareceres, notas técnicas, cartas, revistas, documentos escolares e caderno de planejamento, que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano e que auxiliem o pesquisador a compreender a realidade investigada.

As observações foram registradas no caderno diário de campo e a entrevista com a professora regente foi gravada em um gravador portátil, com o consentimento da participante. Foi explicado à docente que a gravação permitiria celeridade e fidelidade no registro das respostas, mas que se houvesse necessidade, o gravador poderia ser desligado a qualquer momento, o que não se mostrou necessário.

### 3.3 Espaço de pesquisa

A pesquisa ocorreu Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais do Distrito Federal (CEEDV), que foi objeto de análise no tópico 2.3. A escolha da escola está relacionada portanto, com a aproximação da proposta pedagógica da instituição com o campo de investigação dessa pesquisadora.

O CEEDV não conta com sede própria e funciona em uma ala cedida pelo Centro de Ensino Especial 02 de Brasília. A sede, que deveria ser provisória, funciona hoje com a mesma disponibilidade de salas de aulas quando da sua inauguração, contudo, o quantitativo de estudantes aumentou significativamente durante os mais de quarenta anos de funcionamento.

Por ser o único centro especializado de atendimento do Distrito Federal, a escola recebe estudantes que moram nas diversas regiões administrativas do Distrito Federal e entorno. Segundo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), as famílias atendidas em sua maioria são carentes, com renda mensal de até um salário mínimo. Segundo informações do PPP, a escola funciona nos turnos matutino, vespertino e oferece diferentes atendimentos aos estudantes matriculados.

A turma elegida para esta pesquisa pertence ao Bloco Inicial de Alfabetização primeira etapa (BIA 1), turno matutino. É composta de quatro crianças, sendo três cegas e uma com baixa visão. São crianças que estão na faixa etária entre seis a oito anos de idade. Três estudantes

fazem uso do braille e um estudante está na fase pré-braille, como será detalhado posteriormente neste trabalho, no tópico 4.2 Participantes. A sala de aula é pequena e comporta apenas as carteiras dos estudantes, dois armários e a mesa do professor.

### 3.4 Aproximação da pesquisadora com o campo de pesquisa

A aproximação da pesquisadora com o CEEDV ocorreu por meio da orientadora educacional, no segundo semestre letivo do ano de 2016. Ao chegar à escola para pedir a autorização para a pesquisa, direcionaram esta pesquisadora a ela. Ao encontrá-la, percebemos que já nos conhecíamos de uma experiência profissional anterior em uma escola particular. Foi uma surpresa que proporcionou uma longa conversa. Conversamos sobre nossas trajetórias profissionais e acadêmicas, uma vez que ela está se preparando para o processo seletivo do doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta pesquisadora falou sobre a pesquisa, e ela afirmou que haveria a possibilidade de realização na escola uma vez que os objetivos da pesquisa estavam alinhados com a proposta pedagógica da escola. Foi necessário a esta pesquisadora conversar previamente com a direção e proceder o cumprimento do protocolo de autorização que é dado pela SEEDF.

Após receber a resposta formal de autorização da pesquisa, concedida pela SEEDF, retornei ao CEEDV para dar continuidade ao processo de aproximação com o campo de pesquisa. Em um segundo encontro com a orientadora educacional, ela mostrou toda a estrutura da escola, as salas de aula e a área externa. Apresentou individualmente todos os professores. Durante a apresentação dos docentes, esta pesquisadora reconheceu vários colegas de profissão com os quais realizei cursos de formação continuada. Foi se estabelecendo um clima amistoso. A cada encontro, um abraço, um sorriso e um desejo de boas-vindas.

A orientadora educacional direcionou esta pesquisadora à sala de aula na qual foi realizada a pesquisa. A professora da classe recebeu a pesquisadora com entusiasmo, no mesmo instante apresentou as crianças e se colocou à disposição para contribuir com a pesquisa. Percebeu-se que estava se estabelecendo uma relação de confiança e de amizade entre a pesquisadora, as crianças, a professora regente e os demais professores da escola. A pesquisadora passou a ter maior contato com os docentes que atuam com os estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).



O Bloco Inicial de Alfabetização I (BIA) surgiu como resposta à necessidade de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, conforme determinou a Lei nº 3.483/2004. A SEEDF implementou o BIA como estratégia para oportunizar tempos e espaços dedicados a alfabetização das crianças. O BIA é formado pelos três primeiros anos do ensino fundamental. O Conselho Nacional de Educação assevera que os estudantes ao final do terceiro ano do Ensino fundamental deverão ter assegurado:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (CNE. 2010, p. 8-9, art. 30)

Essa pesquisadora se surpreendeu ao perceber que as crianças participantes da pesquisa estavam seguindo o currículo de acordo com a respectiva série. É senso comum entre os professores da SEEDF que os Centro de Ensino Especial desenvolvam exclusivamente o currículo funcional<sup>15</sup>, dada as necessidades especiais dos estudantes. Outro ponto observado foi a adequação do tempo para a realização das tarefas do dia. Como a leitura no braille demanda mais tempo que a leitura em tinta, pois as crianças no braille têm a necessidade de ler letra por letra, os alunos possuem um tempo maior no processo de aquisição da leitura e da escrita. Assim, pode-se concluir que os professores do CEEDV desenvolvem o currículo regular adaptado às necessidades dos alunos, levando-se em consideração a temporalidade das aprendizagens.

O currículo do BIA era desenvolvido respeitando-se as necessidades de adaptação dos materiais e das estratégias pedagógicas diferenciadas. O objetivo, é que ao final do BIA, os

---

<sup>15</sup> Currículo funcional: [...]Trabalhar com a funcionalidade do currículo implica desenvolver o currículo comum em seus aspectos eminentemente práticos e menos teóricos, o que contribui para aprendizagens de estudantes que necessitam de apoio intenso e contínuo em casos de alunos com comprometimentos mentais ou múltiplos, em que não seja possível o acesso ao currículo comum (SEEDF, 2014, p.39).

estudantes estejam alfabetizados e seguros para darem prosseguimento aos seus estudos em uma classe comum, de uma escola regular.

Desse modo, percebeu-se que a professora Dulce desenvolve simultaneamente dois currículos em sala de aula: o currículo do Bia e o currículo funcional, em um esforço para atender a todos, dada a especificidade de aprendizagem de seus alunos.

Foi observado, também, que a rotina escolar se inicia às 7h30, com o momento da entrada. Todas as crianças dessa faixa etária se reúnem no pátio da escola, juntamente com seus professores, para a entrada. Todas às segundas feiras, há o momento da hora cívica. Os alunos do turno matutino fazem o hasteamento da bandeira e cantam o hino nacional, sendo que os estudantes do turno vespertino recolhem a bandeira. Após a hora cívica, as crianças se reúnem em sala de aula e adotam uma série de iniciativas: fazem a rodinha e cantam a música do bom dia; cumprimentam uns aos outros com um bom dia; realizam a chamada oral dos colegas e professores; fazem o calendário; e conversam sobre o clima e sobre as atividades do dia. Nesse momento, cada criança tem a oportunidade de participar e de contar como se sente.

Em especial, nas segundas feiras, as crianças têm a oportunidade de relatar como foi o final de semana. Para a professora Dulce, esse é um momento importante para conhecer a rotina das crianças fora da sala de aula. Por meio dessas conversas da rodinha, a professora identifica se as crianças brincam com coleguinhas na rua, se recebem ou visitam familiares, se fazem atividades lúdicas com seus familiares, tais como, como: shoppings, cinema, teatro, zoológico, parques e outros espaços públicos, se frequentam algum templo religioso, ou até mesmo se ficam em casa. Para a professora, essas informações são importantes e representam sinais do modo como as famílias entendem a deficiência visual. Na turma de Dulce, todas as crianças, com exceção de uma aluna, a Ana, possuem vida social ativa, o que leva à compreensão de que as famílias no geral possibilitam às crianças espaços diferenciados de aprendizagens e desenvolvimento, independentemente da singularidade da visão. Como será narrado nos eixos de análise, observou-se que a professora se implica nesses relatos da rodinha e sempre propõe atividades em sala de aula que contemplem as aprendizagens fora da sala de aula.

Ainda na rodinha, a professora conversa sobre as atividades que serão desenvolvidas no dia. Após essa introdução inicial, as crianças se dirigem para seus lugares, recebem uma atividade, que geralmente são individualizadas, e a professora acompanha de perto a execução. Cada estudante apresenta um nível diferente de conhecimento da escrita braille. Segundo o relato da professora, por dificuldades diversas como a falta de transporte público, distância da

escola da residência, e outros, as crianças faltam muito as aulas, o que implica negativamente na aprendizagem.

Um outro aspecto dessa turma é o atendimento complementar. Durante o período de aula, as crianças se ausentam da sala de aula em horários específicos para receberem atendimento complementar tais como: aula de soroban, artes, música e outros.

Outro momento relevante da rotina escolar é a hora do lanche. O lanche oferecido pela escola é servido às 10h e, em, seguida tem-se o recreio. Nesses momentos, a pesquisadora teve a oportunidade de acompanhar as conversas espontâneas das crianças. Nesses períodos informais de conversação elas fazem piada, brincam e contam um pouco do dia a dia fora da escola. Após o recreio, as crianças voltam para a sala de aula para a finalização das atividades do dia.

A rotina escolar se encerra às 12h15, quando os pais das crianças já estão à porta da sala de aula. A professora se despede das crianças com um beijo e um abraço e sempre lembra da tarefa de casa. Todas as crianças saem acompanhadas de seus responsáveis. Essa é, em linhas gerais, a rotina vivenciada pelas crianças e pela professora regente no espaço de pesquisa escolhido, e é nesse cenário que a pesquisa se desenvolveu.

### 3.5 Participantes

Cumprindo as exigências da realização da pesquisa, foi solicitado aos responsáveis dos estudantes, ao professor regente e à direção da escola a assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no apêndice 1. Após a autorização, foi dado início às atividades de investigação. Os critérios inicialmente adotados para a escolha do caso foram: que o estudante tenha baixa visão ou cegueira congênita ou adquirida, cursando o ano de alfabetização, a anuência dos responsáveis e a assinatura do TCLE.

Foram participantes da pesquisa quatro crianças na faixa etária entre seis e oito anos de idade que compõem a unidade especial “D” CEEDV, a professora regente da classe e os pais das crianças.

Os quatro estudantes estão em diferentes momentos do processo de aquisição da leitura e da escrita. Conhecer um pouco de cada criança contribuirá para compreender o momento de vida em que entraram no CEEDV, o modo como aprendem e como se relacionam com o

processo de alfabetização. Segue abaixo um quadro síntese das características das crianças que compõem a classe<sup>16</sup>:

Ana	nove anos de idade	Diagnóstico de baixa visão e de deficiência intelectual	Utiliza texto ampliado para as atividades de leitura
Patric	Sete anos de idade	Diagnóstico de cegueira	Utiliza o braille para a leitura e escrita
Bianca	Sete anos de idade	Diagnóstico de cegueira provocada por catarata congênita	Utiliza o braille para a leitura e escrita
Vivian	Sete anos de idade	Diagnóstico de cegueira provocada por retinopatia da prematuridade	Utiliza o braille para a leitura e escrita

Ana tem nove anos de idade, é uma menina carinhosa embora sua professora tenha afirmado que nem sempre foi assim. Ana é a filha caçula de uma família de cinco filhos. A estudante foi encaminhada ao CEEDV por ter diagnóstico de deficiência visual (cegueira) e de deficiência intelectual. Ana por apresentar dois diagnósticos é considerada deficiente múltipla e por isso é desenvolvido com ela o currículo funcional. O ano de 2017 é o último ano de Ana no CEEDV, pois ao atingir a idade de dez anos deverá ingressar em uma escola comum inclusiva em uma turma de integração inversa ou em uma classe especial. Ana tem em seus relatórios indicação para a alfabetização no sistema braille, porém, no curso do ano letivo sua professora percebeu que a estudante estava lendo os pontinhos com os olhos ao invés de realizar a leitura com os dedos. A partir de então, a professora passou a desenvolver atividades de alfabetização no sistema gráfico. Ana, nos momentos da rodinha, sempre relata que aos finais de semana fica em casa. Sai pouco. Normalmente, vai à igreja e frequenta a casa dos vizinhos.

---

<sup>16</sup> Cabe destacar que todos os nomes utilizados são fictícios, exceto o da pesquisadora.

Patric tem sete anos de idade e é filho único. Estuda no CEEDV pela manhã e, no período da tarde, estuda em uma classe comum em uma escola particular, totalizando em média nove horas de educação escolar, sem contar os atendimentos extraclasse como a psicóloga. Patric foi matriculado no centro especializado por ter diagnóstico de cegueira nos dois olhos, e no ano de 2016, sua professora o encaminhou para uma avaliação em razão do diagnóstico de superdotação. Patric é muito agitado em sala, fica muito inquieto em sua carteira. Resolve com muita rapidez cálculos matemáticos. Já no que diz respeito a leitura e a escrita, erra com muita frequência, pois não tem paciência de ler letra por letra tentando inferir a palavra escrita a partir das três letras iniciais. Ao errar, frustra-se, pois, se cobra muito para não errar. Patric mora próximo à escola. É muito estimulado por seus pais. Com frequência viaja e participa de eventos culturais como recitais. O aluno relatou na rodinha que aos finais de semana, quando está em casa, gosta de brincar sozinho com seu cubo mágico, é um brinquedo em forma de cubo que faz perguntas que devem ser respondidas como verdadeiro ou falso apertando o botão equivalente a resposta correta.

Bianca é aluna do CEEDV desde a educação precoce. Foi encaminhada à escola por ter laudo médico de catarata congênita nos dois olhos. Inicialmente Bianca apresentava uma baixa visão e respondia a estímulos visuais. Com o passar dos anos perdeu seu resíduo visual utilizando o braille para a leitura e escrita. Bianca é filha única e tem sete anos de idade. Frequenta aulas de balé em uma escola de dança e já pediu para ser matriculada em uma turma de natação. É muito ativa e estimulada por seus pais. Sua mãe, em uma conversa, afirmou que a filha gosta da muito do CEEDV e que, por morarem muito longe da escola (na cidade de Brazlândia), não consegue oferecer mais atividades extraclasse à filha, dado o cansaço da estudante provocado pelo longo tempo de deslocamento entre a sua residência e a escola. A mãe afirma que, em sua cidade, não há atividades escolares, tampouco culturais para pessoas cegas. Por isso matriculou sua filha em aulas de balé em uma escola de dança da Asa Sul. Bianca relatou na rodinha que aos finais de semana gosta de brincar com suas primas. Sua brincadeira favorita é de mamãe e filhinha.

Vivian teve retinopatia da prematuridade, e por isso perdeu a visão em ambos olhos. Está matriculada no CEEDV desde a educação precoce. É a primeira filha de sua mãe, a terceira filha de seu pai e tem sete anos de idade. Vivian mora na cidade do Gama e seus pais a levam de carro para a escola. Apesar da facilidade do deslocamento em carro próprio, com frequência Vivian falta às aulas. A justificativa quase sempre são os tratamentos de saúde de sua mãe. Dada a distância entre a escola e a residência da estudante, seu pai não consegue levar sua mãe

ao médico (que fica próximo à residência da aluna) e leva-lá a escola posteriormente, pois chegaria muito atrasada. Quando o carro de seu pai apresenta algum defeito, também deixa de frequentar a escola. Sua mãe relata que o transporte público é ruim, pois o ônibus é muito cheio, tendo que ir em pé, expondo ela e sua filha a acidentes. Apesar das faltas à escola, Vivian apresenta liderança em sala de aula e muitas vezes assume o protagonismo, não dando voz aos seus colegas. Com relação à aprendizagem, utiliza o braille para a leitura e a escrita. Aos finais de semana, relata que viaja com seus pais para o pesque-pague. Lá, após a pescaria, gosta de soltar a voz e cantar. Já afirmou na rodinha que, quando crescer, será cantora.

A professora Dulce nasceu na cidade de Tamboril, no estado do Ceará. Fez o curso normal na cidade de Crateús (CE), no ano de 1988, pois em sua cidade natal havia apenas o ensino médio regular. Por ter em sua família muitos educadores, optou em fazer o curso normal.

Apesar de ter se profissionalizado na área docente, Dulce não conseguiu trabalho na área. Então a convite de familiares, mudou-se para a cidade do Rio de Janeiro (RJ), onde teve sua primeira experiência profissional com uma turma de educação infantil. Atuou por apenas um ano, sendo que, no ano seguinte, optou por trabalhar em uma corretora de seguros. Nesse período, casou-se e teve sua primeira filha. Após nove anos vivendo no Rio de Janeiro, recebeu uma proposta para trabalhar em uma empresa em Fortaleza (CE). Ao mudar-se para Fortaleza, resolveu estudar Pedagogia. Fez o curso em regime especial com duração de dois anos, de 2004 e a 2006.

Ao concluir a graduação em Pedagogia no ano de 2006, uma prima de Dulce, que é professora na SEEDF, a convidou para vir morar em Brasília. Dulce viu nesse convite uma oportunidade de ter melhores condições salariais e de trabalho e, em 2008, mudou-se com sua família para Brasília. Ao se estabelecer na cidade, se tornou voluntária no CAP (Centros de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual) do CEEDV (Centro de Ensino especial do Deficiente Visual). Dulce era ledora e auxiliava uma professora cega a realizar a revisão dos textos escritos em braille. Ela fazia a leitura do texto em tinta, e a professora, ouvia e revisava o texto em braille. A partir dessa experiência, Dulce passou a se interessar pelo trabalho com estudantes cegos.

No final do ano de 2008, a docente prestou concurso para professor temporário especialidade DV da SEEDF e foi aprovada. A partir de então, Dulce passou a trabalhar com o ensino especial modalidade DV no CEEDV.

No ano de 2014, foi aprovada no concurso de professores efetivos da SEEDF, com lotação em uma escola regular. No mesmo ano, fez o procedimento de remanejamento e

conseguiu retornar para o CEEDV, o que a deixou muito satisfeita. Desde então, Dulce faz cursos de formação continuada voltados para a educação das crianças com deficiência visual, com o objetivo de atender com qualidade seus alunos. Interessante observar que a professora Dulce assumiu a função de professora na SEEDF com mais de quarenta anos de idade, momento em que muitos professores já estão se preparando para a aposentadoria. Seu entusiasmo em sala de aula demonstra a alegria de estar aprendendo a cada dia, seja com as crianças, seja em seus estudos individuais.

As crianças se relacionam muito bem com a professora e essa relação é permeada pela afetividade. Os alunos sempre cumprimentam a professora na entrada e na saída com beijos, abraços e trocas de palavras carinhosas. As crianças se relacionam bem e foram observadas poucas situações de conflitos entre os estudantes. Ana prefere brincar sozinha na hora do recreio. Patric também gosta de brincar sozinho. Bianca e Vivian se consideram melhores amigas. Estão sempre juntas e dividem as mesmas brincadeiras. A brincadeira favorita delas é brincar de boneca como mamãe e filhinha. Apesar de morarem longe uma da outra (Bianca em Brazlândia e Vivian no Gama), as famílias fazem um esforço para que as meninas brinquem juntas. A mãe de Vivian gosta de fazer almoços e aniversários para receber Bianca e as outras amiguinhas de Vivian.

### 3 Análise dos dados

A partir do trabalho de campo, esta pesquisadora reuniu grande quantidade de registros de aproximadamente 180 horas de observações, de informações e de situações que possibilitaram refletir sobre o atendimento educacional do estudante deficiente visual na série de alfabetização no sistema braille, compreendendo as potencialidades e as fragilidades deste processo que visa à inclusão educacional. A partir desses registros, foram criadas categorias para a organização desses dados com o objetivo de estrutura-los, estabelecendo elos entre os registros de campo e os objetivos de pesquisa (Bortoni-Ricardo, 2008). Para a construção do estudo de caso foram eleitos os episódios mais ilustrativos das situações ocorridas na escola e nas atividades extraclasse.

Assim, o conteúdo da pesquisa empírica foi dividido analisado e organizado em dois eixos:

**Eixo 1:** busca-se compreender como o diálogo é utilizado na mediação das aprendizagens, quais as implicações que o diálogo gera para a alfabetização e quais dificuldades a professora participante enfrenta como alfabetizadora.

**Eixo 2:** pretende-se compreender o papel que as avaliações diagnósticas médico-terapêuticas, psicopedagógicas e as avaliações educacionais assumem para o desenvolvimento da prática pedagógica da professora desta turma

Cabe destacar que todos os nomes utilizados são fictícios, exceto o da pesquisadora.



## **Eixo 1: O diálogo e as aprendizagens: desafios da regência em classe de alfabetização**

Nesse eixo, busca-se entender como a professora organiza os momentos de aprendizagem e de que modo o diálogo com seus alunos direciona o olhar da docente para sua prática cotidiana. Nas linhas a seguir serão narrados os trechos observados pela pesquisadora e que se relacionam com a temática desse eixo de análise.

Como relatado anteriormente, Dulce desenvolve simultaneamente dois currículos em sala de aula: o currículo do BIA e o currículo funcional, além de desenvolver atividades em braille para atender aos estudantes Patric, Vivian, e Bianca, e em tinta para a estudante Ana. A professora Dulce faz seu planejamento tendo em conta essa diversidade presente em sala de aula. Todos os dias a aula se inicia com a rodinha. As crianças cantam uma música de bom dia, fazem o calendário, falam sobre o clima do dia e contam como foi o dia anterior. Os objetos utilizados na rodinha são manuseados pelos estudantes e descritos pela professora. No fim da rodinha, a professora faz uma breve revisão dos conteúdos do dia anterior e já antecipa as atividades que serão realizadas no dia. É no momento da rodinha que a professora inicia a apresentação do conteúdo a ser trabalhado. Oralmente, a professora questiona as crianças sobre determinado assunto, procura ouvir o que já sabem e propõe questionamentos para ampliar a discussão.

A professora Dulce, participante dessa pesquisa, demonstra estar muito envolvida com sua atividade profissional e atuar no CEEDV é motivo de satisfação:

“Eu **gosto** muito de trabalhar com os estudantes com deficiência visual. Sinto que aqui **posso fazer a diferença** na vida deles. Você sabe que os alunos regulares, acabam se virando. Aqui não. Muitas vezes nossos alunos não têm ninguém por eles. Eu **amo** trabalhar no CEEDV e sei que **meu trabalho é importante** para as crianças.” (trecho da entrevista)

A implicação do professor nos processos de ensino e aprendizagem e sua motivação para realizar um trabalho pedagógico singularizado representam aspectos importantes para o processo de alfabetização, sobretudo de alunos com deficiência visual.

A fala da professora demonstra que ela está implicada emocionalmente com sua atividade profissional, pois, além de gostar de trabalhar com estudantes com deficiência visual, entende que sua atuação em sala de aula pode fazer a diferença na vida das crianças. Seu envolvimento é demonstrado por meio de expressões como: “gosto”, “posso fazer a diferença”, “meu trabalho é importante”. Sua motivação para desenvolver atividades pedagógicas

singularizadas corrobora a interpretação que sua fala e sua prática em sala de aula são permeadas por um envolvimento pessoal. A docência de Dulce tem um valor singular que vai além do simples exercício de uma profissão. Dulce se sente privilegiada e realizada pessoalmente por ser professora dessa classe de alfabetização.

Quando questionada sobre as dificuldades que enfrenta em seu cotidiano como professora alfabetizadora, afirmou que o atendimento complementar é um ponto, que na sua opinião, atrapalha e que poderia ser estruturado de outra maneira. Durante o período de aula, as crianças se ausentam da sala em horários específicos para receberem atendimento complementar como aula de soroban, artes, música e outros. Cada criança recebe o atendimento complementar em um horário específico, ou seja, não acontece para todos os estudantes simultaneamente.

A cada horário uma criança sai de sala para receber o atendimento, assim a professora não tem a oportunidade de ficar em sala de aula com os quatro alunos simultaneamente. Na percepção de Dulce, esses atendimentos são importantes para o desenvolvimento dos estudantes, porém deveriam ser oferecidos no turno contrário ao da escolarização, ou atender a todas as crianças da classe simultaneamente, uma vez que essas atividades quebram a sequência do que vinha sendo desenvolvido, atrapalhando a rotina da sala de aula.

**Pesquisadora:** Mas Dulce, esses atendimentos não complementam o currículo das crianças, enriquecendo com atividades diferenciadas o conteúdo trabalhado em sala de aula? Não há um planejamento conjunto entre as professoras regentes e os professores do ensino complementar?

**Dulce:** Na teoria sim. Deveria haver um planejamento articulado entre todos os professores, de modo que a prática de um complemente a do outro. Mas infelizmente não é assim que acontece na prática. Tenho excelentes colegas de trabalho com os quais consigo fazer um planejamento articulado. Já com outros colegas, converso, exponho o que estou desenvolvendo em sala de aula, mas não posso garantir que ele esteja complementando o trabalho pedagógico conforme o planejado. Cada professor tem autonomia sobre sua sala de aula. Não posso chegar, bater na porta e conferir o que o colega está fazendo. Por isso, na minha opinião os atendimentos complementares poderiam acontecer de preferência à tarde (no turno contrário ao da escolarização), pois assim não há quebra no raciocínio das crianças, elas não precisam ficar saindo de sala de aula o tempo todo. Sendo no turno da tarde, o professor não teria a necessidade

de desenvolver um planejamento em conjunto. Poderia trabalhar com mais autonomia.

A pesquisadora observou algumas situações nas quais a professora teve que interromper a atividade que estava sendo desenvolvida, e outras situações que os alunos deixaram de participar do atendimento complementar para permanecerem em sala. Um episódio muito ilustrativo foi a visita de uma escoteira mirim à escola. A escoteira mirim agendou previamente uma visita ao CEEDV para conhecer a escola. Ela tem um amigo escoteiro que é cego e por gostar muito de seu amigo resolveu conhecer o CEEDV para compreender um pouco mais sobre a cegueira e sobre o braille. Ela está aprendendo sozinha essa forma de escrita para ajudar seu amigo nas atividades do grupo de escoteiros. A escoteira levou para a sala de aula a bandeira do seu grupo e levou uma corda para ensinar as crianças a fazerem nós. Foi uma atividade muito interessante, as crianças ficaram muito entretidas com os ensinamentos da escoteira. Contudo, no meio dessa atividade, a estudante Ana deveria sair para um atendimento complementar. Ana estava gostando de fazer nós com a escoteira e não quis sair para o atendimento. A professora Dulce respeitou sua vontade e disse à professora do atendimento complementar que assim que terminasse a atividade com a escoteira, levaria Ana para a aula. Ocorreu que a atividade com a escoteira se estendeu até a hora do recreio. Assim, Ana deixou de participar da atividade complementar.

Ao se pensar na educação da criança deficiente visual, entendemos que esse processo é singular não pela deficiência visual dos estudantes, mas pelas estratégias que possibilitarão que este aluno alcance as aprendizagens esperadas para sua série/idade. Para se atingir essas aprendizagens, idealmente haveria uma junção de esforços da professora Dulce e dos demais professores que compõe o corpo docente do CEEDV, embora essa articulação não ocorra do modo como a professora entenda como necessária.

Outro aspecto desafiante indicado pela professora Dulce se relaciona à formação de conceitos.

**Pesquisadora:** o que mais você apontaria como uma dificuldade no processo de alfabetização das crianças?

**Dulce:** o mais difícil na minha opinião é a formação de conceitos. Por exemplo: quando leio uma história para as crianças e no texto diz que tem uma árvore alta. Fico pensando: como vou explicar que essa árvore é alta. Olha aqui pela janela, tem árvores de todas as alturas, umas mais baixas, outras mais altas, mas todas são altas. É um conceito muito difícil. Eu teria que sair da escola, subir com as crianças em um prédio alto, e de repente, descer uma

caixinha amarrada a um barbante e cortar o barbante assim que a caixa tocar o solo. Depois teríamos que medir esse barbante para determinar a altura do prédio. Mas teria que fazer isso em vários prédios para conseguir demonstrar esse conceito. Tá vendo, ensinar conceitos é difícil, sobretudo quando falta materiais mais sofisticados para a realização de experiências. Alguns conceitos conseguimos ensinar. Por exemplo, as montanhas. Aqui no CEEDV temos o termoform que molda algo semelhante as montanhas, podemos moldar na argila ou na massinha de modelar, mas isso é muito pouco quando comparamos com a experiência visual do aluno vidente. Ao falar montanha na sala de aula regular, as crianças rapidamente recuperam a imagem visual da montanha, que é diferente da chapada, que é diferente da planície, tenho certeza que você imaginou todas elas mentalmente! Rs! Agora é um desafio que se coloca, como fazer que meu aluno aprenda esses conceitos e consiga recuperá-los em uma conversa como essa que estamos tendo? O professor que trabalha com crianças cegas primeiramente tem que gostar do que faz, e em segundo lugar precisa estudar e ser criativo. Vivo a cada planejamento desafios como esse. (Trecho da entrevista)

Com relação ao apontado pela professora, a formação de conceitos representa um desafio para a sua prática, porém, ao ter em conta que, para atuar como docente, é necessário estar em constante formação e ser criativa, Dulce vai ao encontro do que González Rey (2011) entende como uma educação adequada para os estudantes com deficiência:

o ensino não é inclusivo por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades. No desenvolvimento desse processo a força, vitalidade e criatividade do professor são importantes (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 60).

Interessante observar que o autor defende que a força, a vitalidade e a criatividade do professor são necessárias ao professor. Nesse contexto, vitalidade e força não estão relacionados à idade cronológica dos professores, de modo que apenas professores jovens teriam condições de atuar com estudantes com deficiência. A vitalidade e a força são propulsores internos do professor, e que, no caso de Dulce, são claramente presentes e a impulsionam a estudar e a ser criativa em seu planejamento, apesar de não conseguir compartilhar suas estratégias com todos os seus colegas de trabalho.

Ao se pensar na educação de estudantes cegos, o diálogo e a qualidade das relações que emergem em sala de aula por meio das trocas dialógicas são fundamentais para que seja

gerada a confiança entre professor-aluno. A consolidação dessa relação é importante para que o aluno tenha confiança em seu professor, pois, como o aluno não tem a resposta visual imediata do que está acontecendo ao seu redor, precisa confiar em seu professor.

Essa relação de confiança é singular, diferente da relação de confiança estabelecida pelos videntes com seus professores. Os estudantes com deficiência visual precisam confiar nas informações trazidas pelo docente a fim de evitar uma queda, um choque com algum obstáculo, para saber se recebeu um troco corretamente, precisam confiar no *feedback* do professor com relação sua aparência (se não está com a roupa suja depois de tomar uma sopa no lanche da escola, ou se não está com a roupa manchada/furada, por exemplo). Quanto mais próxima for a relação professor-aluno, maior a atenção que o aluno irá dar as orientações trazidas pelo professor. Essa relação de confiança mútua, estabelecida por meio do diálogo revela a importância dessas trocas e evidenciam o valor do diálogo como estratégia pedagógica na educação de crianças com deficiência visual.

Vygotski (1997) tratou da relevância do apoio social, por meio do uso da linguagem, para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças cegas. Segundo o autor, “a fonte da compensação na cegueira não é o desenvolvimento do toque ou a maior sutileza do ouvido, mas a linguagem, isto é, o uso da experiência social, a comunicação com os videntes<sup>17</sup>” (VYGOTSKI, 1997, p. 107).

A possibilidade das trocas por meio da linguagem é fundamental para o processo de exploração do mundo escrito que rodeia as crianças cegas. Por meio dos diálogos propiciados nos momentos da rodinha na sala da professora Dulce, as crianças têm a oportunidade de exporem suas experiências vividas fora da escola e de se apropriarem das práticas sociais da língua. Esses momentos são importantes para a construção de narrativas orais pelas crianças, pois possibilitam a compreensão da realidade vivida por cada criança, estimulam a imaginação e a criatividade, promovendo o uso social da linguagem. Nesses diálogos, as crianças revelam, dentre outras informações, a realidade social em que vivem fora da escola, retratam seus núcleos familiares, falam de seus medos e de suas preferências, dando pistas importantes para a professora elaborar seu planejamento pedagógico tendo como referência a singularidade de cada aluno.

A percepção desta pesquisadora é que a relação da professora Dulce com as crianças é muito carinhosa e pautada pelo respeito às diferenças. Todas as crianças têm igual espaço para

---

<sup>17</sup> La fuente de la compensación en la ceguera no es el desarrollo del tacto o la mayor sutileza del oído, sino el lenguaje, es decir, la utilización de la experiencia social, la comunicación con los videntes. (VYGOTSKI, 1997, p. 107).

compartilhar suas experiências dentro e fora da sala de aula. Todos os dias há o momento da rodinha antes do início das atividades do dia. Um episódio observado por essa pesquisadora demonstrou que a professora Dulce utiliza o espaço da rodinha como um momento de compartilhamento dos conteúdos a serem estudados e como um espaço para o diálogo e reflexão das crianças.

Era a rodinha da segunda feira. Bianca, ao entrar na sala de aula, se lembrou que não fez a tarefa de casa. Não era a primeira vez que a aluna deixava de fazer a tarefa do final de semana:

**Professora:** agora vou saber porque a Bianca não fez a tarefa de casa. Bianca, conta seu final de semana.

**Bianca:** Tia, eu não fiz a tarefa pois minha mãe lavou roupa no sábado e não teve tempo de me ajudar.

**Professora:** Bianca você sabe me dizer qual era a tarefa de casa?

**Bianca:** levanta os ombros e diz - Eu não sei

**Professora:** Então como é que você sabia que iria precisar de ajuda? Papai e a mamãe só devem ajudar quando temos dúvida na tarefa.

**Bianca** ficou pensativa, abaixou a cabeça e respondeu: Eu vou fazer a tarefa para amanhã.

Esse diálogo evidencia que a estudante, ao ser questionada pela professora qual era a tarefa de casa, viu-se em uma situação de conflito e de reflexão. Como poderia afirmar que a mãe não a ajudou na tarefa, se ela mesma não sabia o que era para ser feito. Por meio de sua expressão corporal pode-se inferir que a aluna ficou envergonhada e que, para por fim a essa situação, afirmou que faria a tarefa e que a traria pronta no dia seguinte. As tarefas de casa dos alunos, com exceção de Ana, são impressas em braille. O CEEDV conta com uma Turma de Pais, na qual pais e responsáveis têm a oportunidade de aprender, gratuitamente, o sistema braille. Essa turma foi criada pensando-se nas crianças e nas famílias dos estudantes. Assim, os pais têm condições de ler os bilhetes feitos pelos filhos e de acompanhar as tarefas de casa. Para as crianças, o valor de serem reconhecidas por suas produções escritas em braille é ímpar no incentivo ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita.

Em um dado momento da pesquisa, em uma rodinha, a aluna Vivian levou um peixe (tilápia) congelado, envolto em embalagem própria, para a professora:

**Vivian:** Professora! Trouxe esse peixe de presente para você! Meu pai pescou no final de semana e eu disse para ele que esse era seu.

**Professora:** Vivian! Muito obrigada! Posso abrir o peixe? Olha está congelado! Você sabe me dizer que peixe é esse?

**Vivian:** É uma tilápia!

**Professora:** Uau! Que delícia! Adoro tilápia! E vocês crianças, já viram uma tilápia de perto? Querem tocar nas escamas e sentir o cheiro dela?

**Todos:** Sim! (diálogo da rodinha)

Todos os alunos tiveram a oportunidade de passar a mão no peixe e de sentir seu cheiro. Vivian ficou animadíssima com a repercussão que teve a tilápia. A partir desse episódio, surgiu a atividade do bingo dos animais. Nesse pequeno trecho de diálogo, a professora teve a oportunidade de desenvolver vários conteúdos. Foi falado que a tilápia é uma espécie de peixe e que existem outros peixes, que o peixe é um animal aquático, mas que existem outros tipos de animais que vivem em ambientes diversos; as escamas da tilápia são diferentes do pêlo do cachorro e das penas das aves. Como Dulce tinha em seu armário um cachorro de pelúcia e penas, as crianças tiveram a oportunidade de explorar as diferentes texturas. Surgiu também uma dúvida com relação à escrita da palavra PEIXE, as crianças questionaram se era com X ou com CH. Nesse instante, Bianca se lembrou da xícara de chá que utiliza em suas brincadeiras de boneca e questionou a professora se o X do peixe era igual ao X da xícara. Perguntou também, se esse mesmo X poderia ser utilizado para escrever chá. Ficou evidente que as crianças têm compreensão de que as letras e as palavras existem para representar algo que não está presente fisicamente, demonstrando compreensão do valor simbólico da escrita.

Assim, de uma forma muito espontânea, as crianças se mantiveram atentas e curiosas às informações que surgiram na rodinha. A professora aproveitou o encantamento das crianças pela tilápia para trabalhar os conceitos suscitados pelas próprias crianças. Esse diálogo propiciou que conceitos simbólicos fossem estudados e apreendidos pelas crianças. Mitjáns Martínez e González Rey (2017) compreendem que “o simbólico se refere a todos aqueles elementos que substituem, transformam, sintetizam, sistemas de realidades objetivas em realidades humanas que só inteligíveis na cultura” (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p.55).

Antes mesmo de formalizar as situações de leitura e escrita em sala de aula, a professora permite que as crianças brinquem de contar histórias e, de preferência, que sejam histórias

vividas por elas. Assim, as situações de uso social da língua são praticadas de forma lúdica e espontânea, tendo o diálogo como o grande promotor dessas aprendizagens.

Em um outro momento de rodinha, o aluno Patric agradeceu a professora Dulce por ela ter ido prestigiá-lo em sua apresentação em um recital, apesar de ela estar doente na ocasião:

**Patric:** Tia Dulce, muito obrigada por ter ido ao meu recital. Você gostou?

**Professora:** Por nada Patric. Eu me atrasei um pouco para chegar, mas consegui ver sua apresentação. Fiquei no fundo do auditório, mas pude ver tudo.

**Bianca:** Tia Dulce, você vai me assistir no teatro? Farei a apresentação do Quebra-Nozes.

**Professora:** Claro que irei! Pede para a sua mãe enviar o convite para eu não perder a data! (diálogo da rodinha)

No processo de relacionamento das crianças com a professora, os alunos demonstram sentir-se seguros, o que se expressa em uma melhor valorização de si mesmos, de segurança e de redução dos quadros de ansiedade e de voluntarismo. Estava estabelecido um clima de respeito mútuo e de amizade nesse contexto escolar. Essas trocas na rodinha possibilitam que haja, além da construção da relação professor-aluno, a aprendizagem da língua escrita. Ao solicitar a Bianca o convite da apresentação do balé, e ao explicar as outras crianças o que é um recital, e conduzir as atividades de escrita a partir do episódio da tilápia, Dulce está inserindo seus alunos nas práticas sociais de uso da escrita.

A professora mostra-se aberta a uma aproximação de seus alunos, o que gera confiança e que possibilita trocas por meio de processos comunicativos. Nesse sentido, Tacca (2006) afirma que:

Ensinar, assim, significa, mais do que transmitir conteúdos: implica atuar procurando atingir a estrutura motivacional do aluno que encontra-se unida aos processos de pensamento. Essa perspectiva implica processos comunicativos efetivos, cuja confiança entre as partes permite que um se exponha ao outro, sem medo de críticas e situações constrangedoras (TACCA, 2006, p.50).

A professora Dulce valoriza as relações com seus estudantes e familiares, o que fica expresso na fala de seus alunos e de seus pais. A docente entende que a aprendizagem e a inclusão educacional vão além da sua prática cotidiana o que a desafia a impulsionar seus alunos a participarem dos espaços sociais juntamente com as crianças videntes. Desse modo:



A aprendizagem escolar não é um processo essencialmente individual no sentido de ser intrapsíquico, como muitas vezes é representado no senso comum e também no contexto escolar. A aprendizagem é tanto individual quanto social, em que o relacional tem um importante papel (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 66).

Entendemos que a aprendizagem é um processo que caminha juntamente com o social. Aprender não se resume às atividades reprodutivas-memorísticas, nas quais os estudantes apresentam uma postura passiva com relação ao conhecimento (Mitjás Martínez & González Rey, 2017). Aprender é um processo reflexivo que busca implicar a criança em seus processos de aprendizagem.

Nessa perspectiva teórica, reconhece-se a importância das relações para a aceitação social e para o desenvolvimento das aprendizagens pois, não basta apenas incluir as crianças cegas nas escolas. Conforme esclarece Tunes:

[...] Trata-se, pois, de uma opção: a de promover socialmente a pessoa biologicamente diferente, não a apartando de nós, respeitando, portanto, a sua condição de ser humano entre seres humanos. Assim o campo ético do movimento da inclusão é demarcado pela afirmação ou negação do Outro, aceito na sua singularidade, respeitado na diferença que o faz único entre todos os seres[...] (TUNES, 2003, p. 10).

As crianças convivem harmoniosamente em sala de aula e não foram observadas situações de brigas e de conflito entre elas. Ana e Pedro preferem brincar a sós, sendo necessário que a professora os estimule a brincar com outras crianças. Ana e Bianca se consideram melhores amigas e brincam muito juntas.

Vivian, como já relatado, possui liderança em sala de aula. Em momentos como falar na rodinha, fazer a fila para o lanche, dar a opinião sobre determinado assunto, ela quer ser a primeira, não respeitando a vez de seus colegas. As outras crianças ficam retraídas e não gostam de participar dos momentos de conversa na rodinha, pois Vivian sabe de tudo e tem resposta na ponta da língua para solucionar qualquer questão colocada pela professora. Até mesmo a professora foi interrompida em sua fala.

Diante dessa situação a professora, elaborou uma estratégia que possibilitou Vivian aprender sua vez de falar, e instigou as outras crianças a participarem das discussões da rodinha, sendo condutoras dos trabalhos. Foi instituído o dia da liderança! Na segunda-feira, a professora era a líder da sala. Caberia a ela conduzir a rodinha, organizar a fila do lanche, determinar o momento de fala dos estudantes. Na terça-feira, era o dia da Ana, na quarta-feira, era o dia da Bianca, na quinta-feira, era o dia do Patric e na sexta-feira, a liderança era da Vivian. Num

primeiro momento, Vivian não aceitou muito bem ser conduzida pelos colegas, mas com o tempo, aprendeu a respeitar a vez do outro. Ana, a mais quieta das alunas, teve a oportunidade de se expressar e de liderar seus colegas. Ao se referir aos momentos em que seus alunos não atendiam ao solicitado, Dulce entende que:

É melhor conversar e se na conversa não der certo, procuro mudar o foco da atenção dela. Cada criança tem um jeito. Precisamos entender e conduzir da melhor forma para que façam o que é preciso (trecho da entrevista).

Essa estratégia foi interessante, pois a professora teve o cuidado de não proibir a liderança que Vivian exercia sobre a turma. A professora, sabendo que Vivian gosta de ser líder, afirmou ser positiva essa característica e dividiu essa atitude com todas as crianças. Vivian se sentiu valorizada, ao mesmo tempo que teve que lidar com a frustração de não direcionar ativamente e sempre seus colegas e professora.

Outro aspecto observado na relação das crianças foi o fato de brincarem de faz de conta. Patric brinca muito com seus bonecos de super-heróis, imitando o contexto das histórias e os sons emitidos nas lutas. Nesses momentos divide seus bonecos com as colegas de sala e todos se envolvem nessa brincadeira. Apesar de não ter o retorno visual dos desenhos que assiste, Patric simboliza as lutas dos bonecos de um modo muito semelhante à representação das lutas que nós, videntes, vemos. Há chutes, socos, pontapés e lutas no chão.

Um outro episódio foi representativo para a observação do jogo simbólico que as crianças fazem, se implicando nas brincadeiras, mesmo sem o retorno imediato que a visão nos possibilita. Na volta do recreio, Bianca entrou na sala de aula correndo e se escondeu debaixo de sua mesa e Vivian entrou na sala procurando pela colega. Bianca, contudo, ficou quieta e permaneceu debaixo da mesa. Vivian então perguntou onde estaria a colega. Rapidamente, Bianca saiu debaixo da mesa e deu um grito: “- Buuuuuuu”. Todos os que estavam na sala deram gargalhadas, pois Bianca “havia pregado uma peça” na colega.

Apesar de estar em uma classe para estudantes cegos, com exceção de Ana, que tem baixa visão, Bianca não teria a necessidade de se esconder debaixo da mesa para sair do campo de visão de Vivian, pois Vivian é cega. Porém, Bianca sabe que na brincadeira de esconde-esconde, para ganhar, tem que se esconder atrás de portas, debaixo de mesas, nas cortinas, dentro de armários e etc. Bianca demonstrou que conhece as regras da brincadeira, levando à compreensão de que brinca de esconde-esconde com seus primos, o que foi confirmado por ela posteriormente.

Essa segurança com a qual as crianças brincam em sala de aula pode estar associada ao modo como a professora e as famílias estimulam as crianças a participarem das mais diversas atividades fora da escola, juntamente com crianças videntes. Dulce promove socialmente seus alunos, o que é demonstrado por intermédio da participação nas atividades extraclasse das crianças e na valorização de cada conquista das crianças. Interessante notar o valor que as crianças atribuem à professora, tornando-a partícipe de suas histórias de vida mesmo quando não está presente fisicamente. Como é o caso do peixe trazido por Vivian. Vivian em um momento de lazer e descontração com a família lembrou de sua professora. Esta pesquisadora acredita que esse vínculo estabelecido com seus alunos decorre do fato de Dulce permitir que a sala de aula seja um espaço social e de construção da cidadania. Os alunos de Dulce participam das atividades extraclasse em relação de simetria com seus pares. Patric, ao compor o recital, o fez juntamente com seus colegas videntes na escola particular que frequenta no turno da tarde, assim como Bianca, que executou todos os passos de sua peça de balé.

O engajamento da professora possibilita uma articulação entre a família e a escola, o que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos. A valorização dos alunos pela professora, expressa nos diálogos de sala de aula, possibilita às crianças sentirem-se motivadas a realizarem atividades juntamente com outras crianças, sobretudo videntes.

Essa atitude de Dulce demonstra o quanto a valorização social dos seus alunos está implicada com o desenvolvimento emocional e cognitivo deles. Em um outro episódio, a mãe da estudante Vivian relatou à pesquisadora:

**Mãe da Vivian:** Sabe professora (disse a mãe se dirigindo a pesquisadora), estou muito satisfeita que a Vivian seja aluna da Tia Dulce. Ela é uma professora muito boa. Você sabe que ela foi lá na casa da madrinha da Vivian almoçar com a gente?! Ela passou o dia lá! Foi muito gostoso. Ano passado eu também gostei muito do professor. O Tio Mário é excelente! Mas você sabe que ele é irmão da Dulce, né?! Ele e a Dulce ajudaram a Vivian a perder o medo da escola. Ela chegava aqui e começava a chorar. Chegava até a vomitar com medo de entrar na escola. Hoje ela está ótima, briga comigo quando não vem para a aula. (trecho da entrevista).

Por questões emocionais relacionadas ao medo e a insegurança, a aluna citada desencadeava processos fisiológicos (choro e vômito) que dificultavam sua permanência na escola e, conseqüentemente, a sua aprendizagem.

**Mãe da Vivian:** quando isso acontecia, a professora Dulce, que na época nem era professora dela, vinha e me ajudava. As vezes ela estava com os alunos dela, mesmo assim me ajudava. Ela me ajudou muito a fazer com que a Vivian perdesse o medo da escola. Ela reclamava muito de uma professora, mas a Dulce foi **conversando** com a Vivian e com o tempo ela passou a ficar na escola. (momento de conversa).

Esse engajamento com os estudantes do CEEDV, ainda que não sejam seus alunos, demonstra o comprometimento da docente com o desenvolvimento de todos os alunos que na sua percepção precisam de ajuda. A relação de confiança entre a aluna, sua família e a professora, se estabeleceu por meio do diálogo, antes mesmo que Vivian fosse aluna de Dulce. A relação afetiva com Dulce, intermediada pelo diálogo, possibilitou que Vivian superasse o medo que sentia da escola.

Segundo relatos da professora, a aluna Vivian cresceu significativamente no corrente ano. Enquanto nos anos anteriores a estudante apresentava quantitativo elevado de faltas, o que prejudicava sua aprendizagem, no ano letivo no qual se tornou aluna de Dulce, a família passou a ter mais atenção com relação a frequência da estudante à escola.

Mais uma evidencia do acolhimento e a dedicação da professora, que foi explorado inicialmente, foram aspectos importantes para a aprendizagem de Vivian, e possibilitou que a estudante e sua família se engajassem em seu processo educativo. Essa situação vivida por Vivian demonstra a importância das relações e da aceitação social para o desenvolvimento educacional. A professora permite a abertura de diálogos para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos estudantes tendo como objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento. Nesse sentido, Mitjás Martínez e González Rey (2017) compreendem que:

[...] o conhecimento sobre os alunos – como vivem, seus sistemas de relações e diversos aspectos marcantes de sua subjetividade- pode ser muito útil para delinear estratégias e ações específicas, ou para mudar aquelas que estão sendo utilizadas que parecem não estar tendo nenhum impacto na aprendizagem do aluno (MITJÁS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017,p. 146).

Diante do compromisso pedagógico com seus alunos, o qual demonstra também ser um compromisso social, observamos que Dulce evidencia a importância da família nesse processo. Para ela, estar próxima da família dos estudantes tem uma importância que está vinculada a sua atuação profissional:

“Eu gosto de estar próximo dos pais dos meus alunos. Sem eles o trabalho não acontece, pois, as crianças dependem de suas famílias para estarem na escola. Por isso busco sempre estabelecer uma parceria com os pais” (trecho da entrevista).

Por meio do relato de Dulce, percebemos, mais uma vez, que seu interesse pelos estudantes não se limita ao espaço da sala de aula, mas integra um conjunto de elementos em que a família, os espaços sociais e as relações estabelecidas dentro e fora da sala de aula implicam em sua formação humana e na sua atuação profissional.

A atuação de Dulce nos permite afirmar que a proximidade que tem com seus alunos e respectivos pais abre possibilidades de convivência e de diálogo para além do espaço escolar. Dulce parte da premissa positiva de desenvolvimento: seus alunos são capazes de participar de qualquer atividade pela qual possam vir a se interessar. Pode-se compreender a partir das situações narradas, que:

O diálogo, a reflexão, o desafio são recursos comunicativos importantes a serem utilizados pelo professor para implicar o aprendiz no processo de aprender, porém para que possam cumprir essa função se requer uma relação afetiva de autenticidade e confiança (...) (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 68).

Até o momento atual deste tópico foram discutidos aspectos gerais que tratam da educação de toda e qualquer criança: o diálogo como favorecedor das aprendizagens, a aceitação das singularidades dos estudantes, a promoção da educação e da cidadania, a valorização das experiências dos alunos, a reflexão sobre as aprendizagens, a importância da qualidade da relação professor aluno. Os pontos discutidos são relevantes na educação de todas as crianças, sobretudo as com deficiência visual pois a grande compensação da ausência da visão, segundo Vygotski (1997) é o uso da linguagem.

O modo como a professora utiliza o diálogo, e, portanto, a linguagem oral (fala), torna-se favorecedora de aprendizagens e gera confiança dos alunos frente seu processo educativo, possibilitando-os autonomia na construção de seus conhecimentos, de modo que dominem os mesmos conteúdos previstos para as crianças na mesma série e idade.

Reily (2014, p. 161) ao afirmar que a alfabetização no sistema braille não é mais fácil nem mais difícil que a alfabetização no sistema gráfico, entende-se que ela está se referindo ao sistema relacional presente na sala de aula que deve privilegiar a todos os alunos, dando a eles as mesmas condições de aprendizagens respeitando as particularidades, uma vez que o processo

de alfabetização é o mesmo para todas as crianças. O que muda no processo de alfabetização no sistema braille para o sistema gráfico são as estratégias e os materiais.

Assim, a pesquisa empírica demonstrou que a professora Dulce utiliza o diálogo como estratégia mediadora das aprendizagens de seus alunos. As crianças sentem-se acolhidas e motivadas a aprenderem e a participarem ativamente dos mais diversos espaços sociais.

## **Eixo 2: O papel das avaliações diagnósticas médico-terapêuticas, psicopedagógicas e as avaliações educacionais no desenvolvimento da prática pedagógica da professora desta turma**

Com relação à percepção da professora Dulce das avaliações médica, psicológicas e psicopedagógica de seus alunos, serão relatados alguns episódios que auxiliarão a compreender a prática pedagógica da professora em sala de aula, e entender como ela se posiciona diante dessas avaliações. Ao iniciar o ano letivo, a professora relatou que seu planejamento levou em consideração as singularidades dos estudantes. E para isso, se informou da documentação existente na escola:

“Sabe Aicyr, todo ano antes de iniciar meu planejamento anual leio os relatórios dos meus alunos. O interessante é que eu sempre me surpreendo, pois o que está escrito no relatório não condiz com o aluno que está na minha frente. É incrível como os alunos mudam de comportamento quando mudam de professor. A Ana, por exemplo, o relatório do ano anterior diz que ela não obedece a ordens, que faz birra em sala de aula e etc. Você já viu alguma vez a Ana dar trabalho em sala? Ela tem o jeito dela, se ela não quer algo não podemos insistir querendo impor nossa vontade.” (trecho da entrevista).

Tendo como referência o episódio narrado, compreende-se que a professora Dulce conhece seus alunos e está a par da documentação dos estudantes (laudos médicos e relatórios). Interessante notar que ela não aceita acriticamente o conteúdo das documentações e demonstra que estar próxima do aluno é a melhor fonte de informações dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de cada um deles.

Dulce, em sua fala e na sua prática pedagógica, é marcada pelas possibilidades de aprendizagem, embora muitas vezes o acervo documental de seus alunos dê ênfase apenas ao que a criança não é capaz de fazer. Desse modo inferimos que a professora reconhece a importância das avaliações médicas e psicopedagógicas, porém não submete sua prática pedagógica e seu olhar particular a esses documentos. Dulce valoriza o relacionamento com seus alunos e o diálogo em sala de aula. Por meio da relação estabelecida, ela consegue avaliar a aprendizagem e propor atividades individualizadas.

Apesar de as crianças terem ficado o ano anterior sem professor, Dulce entende que o hoje e o agora são importantes para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Em sua fala destacada no episódio acima narrado - “Precisamos entender e conduzir da melhor forma

para que façam o que é preciso” -, pode-se inferir que no espaço da escola as crianças precisam seguir ao determinado pelo professor, ou pelas regras da escola, embora isso ocorra sem autoritarismo. Dulce entende que esses alunos estão na escola para aprender e ela fará o que for preciso, valendo-se do diálogo, para que seus alunos atinjam as aprendizagens desejadas.

Em um outro momento da observação, enquanto as crianças estavam realizando uma atividade na máquina braille, esta pesquisadora questionou se na classe havia estudante com baixa visão ou se a turma era formada apenas de crianças cegas, ao que ela respondeu:

“No papel sim! Todos têm diagnóstico de cegueira. Até a Ana. A Ana inclusive tem avaliação psicopedagógica que indica a utilização do braille e tem um laudo de deficiência intelectual (DI). Então fui iniciar o pré-braille com ela. Para minha surpresa ela estava procurando com o olho os pontinhos que formavam a linha da atividade. Daí identifiquei que ela conhece algumas cores e reconhece figuras. Então fiquei diante de um dilema: faço o que os laudos/avaliações sugerem (braille) ou prossigo com as atividades em tinta (atividades gráficas)? Eu já conversei com o pessoal da equipe sobre o caso dela. Mas até que seja feita nova avaliação a aluna vai perder tempo de aprender coisas novas. Ela já poderia estar alfabetizada em tinta. Olha quanto tempo ela perdeu com as tentativas de alfabetização em braille. É muito difícil para o professor saber que seu aluno enxerga, quando toda a documentação diz o contrário e você não poder encaminhar o estudante para as atividades específicas para baixa visão. Ela por enxergar poderia estar na educação visual. Mas como o laudo diz que ela não enxerga, ela fica sem o atendimento” (trecho da entrevista).

Ao discordar da avaliação médica e psicopedagógica de sua aluna, afirmando que ela apresenta resíduo visual e insistindo na alfabetização no sistema gráfico, percebe-se que a professora confia em seu trabalho e questiona a validade das opiniões pelas quais seus alunos se submeteram. Embora tenha em conta a importância das avaliações médicas e psicopedagógicas, para Dulce, as questões pedagógicas não podem ser explicadas apenas a partir das avaliações médicas e psicopedagógicas.

Para Dulce, a deficiência visual é uma característica física, mas essa incapacidade não é compreendida como um limitador de aprendizagens e de desenvolvimento. As crianças têm uma facilidade em criar soluções para superar impedimentos, cabe ao educador conhecer seu



estudante e buscar novas perspectivas no trabalho pedagógico que favoreçam a inclusão e as aprendizagens.

A respeito das avaliações médicas, psicológicas e psicopedagógicas, Mitjáns Martínez e González Rey (2017) entendem que a ética e a responsabilidade são constitutivas do processo diagnóstico e todos os envolvidos nesse processo (pais, estudantes, professores, médicos, psicólogos) devem cientes de suas responsabilidades no processo avaliativo e diagnóstico. Contudo, conforme observou-se na pesquisa empírica, Dulce não teve a possibilidade de participar do processo de avaliação psicopedagógica de seus alunos. Desse modo, a não participação do professor no processo de discussão das dificuldades enfrentadas pelo aluno:

contribui para manter a representação desse processo (mesmo o diagnóstico sendo o psicopedagógico) como alheio ao professor, como uma “verdade” elaborada pelos especialistas que explicará a dificuldade, de modo que essa explicação definirá o que deve ser feito, excluindo os saberes e a implicação do educador nesse processo. Assim, apesar das profundas diferenças em relação ao diagnóstico médico ou psicológico/clínico, uma vez realizado sob um posicionamento cientificista-instrumental, o diagnóstico psicopedagógico pode reproduzir muitas das características do diagnóstico clínico/instrumental, trazendo os mesmos empecilhos daquele para as ações que o professor deve realizar em prol do processo de aprendizagem pelo aluno (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p.112).

Ou seja, tem-se muito conhecimento da dificuldade e da deficiência, mas não é dada a oportunidade de conhecer criança, ao passo que todas as dificuldades enfrentadas pelo estudante se resumem ao fato de ter uma diferença biológica. Dulce não se furta de refletir sobre as avaliações dos seus alunos e de questioná-las quando aos seus olhos as crianças se apresentam de uma maneira diferente, apesar de não ter participado da avaliação psicopedagógica de seus alunos. A ausência de reflexão coloca a própria criança em uma posição inferior a um laudo médico que leva o professor a perceber a criança a partir do que não é capaz, e a colocando em um caminho de impossibilidades.

Ao questionar a avaliação médica e psicopedagógica de sua aluna, a professora viu-se, inicialmente, em uma situação constrangedora, pois a família da estudante apresentou um documento que orientava o uso do braille, além de haver um laudo médico que atestava a cegueira. Porém, a professora não retrocedeu em sua decisão de alfabetizar a estudante no sistema gráfico. As escolas, em sua maioria, ao atribuírem:

demasiada importância à categoria gnosiológica-descritiva, dentro da qual o diagnóstico médico ou psicológico/clínico encaixa a criança, padronizando-a pela sua deficiência ou comportamento, não tem utilidade para o delineamento

das ações educativas e, além disso, na maioria das vezes, tem um efeito paralisante em relação a elas, pois gera uma identidade socialmente construída e mantida sobre a incapacidade das crianças para aprender e avançar (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 110).

A padronização das crianças pelo laudo médico de cegueira as coloca em uma situação desfavorável no delineamento de ações pedagógicas. Isso porque, na adaptação da aula, o professor tem a tendência de adequar os materiais para estudantes cegos, “enfatizando a adaptação dos meios de domínio comum para alternativas não acessíveis à visão. O foco continua voltado à percepção sensorial do aprender (...)” (RAPOSO, 2015, p.139) revelando que a padronização, sobretudo das estratégias didáticas e pedagógicas desconsidera as singularidades do estudante, subestimando seu papel ativo e criativo.

Tendo como premissa que a educação inclusiva é aquela em que o trabalho pedagógico contempla toda a diversidade de estudantes, buscando o favorecimento de possibilidades reais de aprendizagem e desenvolvimento (Mitjans Martínez e González Rey, 2017), o laudo médico não teria espaço privilegiado para o trabalho pedagógico, pois os processos educacionais em nenhum momento carecem de parecer médico e psicológico. A escola deve se ater em possibilitar os avanços nas aprendizagens a partir de estratégias que contemplem singularidade do aluno, e não reforçar o déficit, desresponsabilizando-se do processo educativo tendo como apoio o parecer médico.

A geração de uma identidade socialmente vinculada à deficiência foi o que Vygotski (1997) chamou a atenção em seus trabalhos. Para o autor, o defeito em si não gera a deficiência, mas sim as “dificuldades sociais advindas da deficiência, em uma sociedade que coloca a pessoa em um nível social inferior que os demais” (VYGOTSKI, 1997, p.18).

Dois episódios muito ilustrativos demonstraram que as crianças da turma da professora Dulce não percebem que a cegueira as coloca em uma situação de desvantagem. Na semana da luta da pessoa com deficiência, houve uma rodinha coletiva. Nesse dia, todas as crianças do PAPE se reuniram para conversar sobre as diferentes necessidades especiais que cada um de nós têm ou terá ao longo da vida. A professora Dulce começou a rodinha da seguinte forma:

**Dulce:** Crianças, o que vocês entendem por ter uma necessidade especial?

João: Ah tia, é quando a gente não consegue fazer uma coisa e precisa de ajuda.

**Dulce:** Hum...alguém quer complementar a fala do João ou falar alguma coisa diferente?

**Vivian:** É tia, é como a Joana e a Ingrid, elas não conseguem andar sozinhas e por isso precisam da ajuda da cadeira de rodas. Isso é uma necessidade especial.

**Dulce:** É verdade, as colegas de vocês utilizam a cadeira de rodas para se locomoverem. É uma necessidade especial.

**Paulo:** É uma forma diferente de andar, mas elas brincam com a gente.

**Dulce:** Muito bem Paulo! Elas usam uma forma diferente da nossa para se locomoverem, mas nem por isso ficam sem participar das atividades da escola. Crianças, além das colegas, vocês conhecem mais alguém que tenha uma necessidade especial?

As crianças ficaram pensando e afirmaram que não conheciam mais ninguém com necessidade especial” (registro do diário de campo).

Em um outro episódio, a caminho do refeitório na hora do lanche, Vivian se dirige a Bianca e a pesquisadora:

**Vivian:** Vocês sabiam que a na minha catequese vou ajudar crianças com câncer?

**Bianca e a pesquisadora:** Não!

**Pesquisadora:** É mesmo?! Me conta como vocês irão ajudar as crianças com câncer!

**Vivian:** A gente vai doar brinquedos para elas.

**Pesquisadora:** Que legal! Vocês sabiam que eu tinha o cabelo bem comprido, batia aqui! (sinalizei que meu cabelo ia até a cintura). Daí cortei bem curto, na altura dos ombros para doar para as crianças com câncer. Para fazer uma peruca para as crianças que ficam sem cabelo em razão do tratamento do câncer.

**Bianca:** Minha prima já cortou o cabelo pra doar para as crianças com câncer.

**Pesquisadora:** Que legal, Bianca! Deve ser muito triste ver o cabelo cair e ficar careca.

**Bianca:** Daí dá pra usar peruca.

**Vivian:** Tia vc sabia que existem pessoas preconceituosas? Pessoas que tem preconceito de cor?

**Pesquisadora:** Eu sei...

**Vivian:** Meu pai e a minha mãe tem um amigo que é moreno, daí eles ficam enchendo a paciência dele chamando de pretinho. Ele não gosta de ser chamado assim.

**Pesquisadora:** Preconceito é muito ruim. Vocês já sofreram algum preconceito?

**Vivian e Bianca:** Eu não” (conversa espontânea)

A partir dos episódios narrados, pode-se inferir que as crianças da turma da professora Dulce, no contexto da escola, não percebem que existe uma necessidade especial que representaria um impedimento para a participação nas atividades escolares em conjunto com as demais crianças. Pode-se inferir que o trabalho pedagógico e a postura das famílias caminham no sentido do respeito as singularidades e a valorização social destas crianças. Em nenhum momento da pesquisa empírica os estudantes demonstraram sentir os efeitos sociais da deficiência. Nesse sentido, Mitjans Martínez e González Rey (2017), a partir dos estudos da defectologia de Vygotski (1997), entendem que o defeito primário (cegueira) não implica necessariamente em um quadro de deficiência da pessoa cega, pois:

Se o contexto cultural em que está inserida dispõe de recursos mediacionais e educativos necessários (sistema de braille, *softwares* específicos, Educação Especializada etc), ela terá as mesmas condições de desempenho, de aprender e se desenvolver que as outras crianças possuem. Nessas condições, sobre o defeito primário não se constroem defeitos secundários (MITJANS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p.122).

Assim, as possibilidades de aprendizagens estão associadas à presença de apoio social e material, e não em aspectos anatômicos e fisiológicos dos alunos. É dada à pessoa deficiente as possibilidades de superação de seu defeito primário por meio do aparato social e material. Claro que a proposição de uma aprendizagem singularizada por parte do professor exige a aproximação com seu aluno e o compromisso com seu processo educacional. Nessa perspectiva teórica, abrem-se as possibilidades de aprendizagem a despeito da limitação sensorial.

O atendimento aos estudantes cegos no Distrito Federal exige o parecer médico para a oferta de atendimentos de natureza pedagógica. Essa exigência gera uma paralisação das ações educativas e cria dificuldades para a realização de um trabalho articulado entre a professora Dulce e os demais profissionais da escola, pois a demora nas avaliações e encaminhamentos dos estudantes limitam a oferta dos serviços especializados.

Embora não seja o objetivo desta pesquisa algumas questões se colocam: por que a SEEDF exige o laudo médico para a matrícula dos estudantes nos atendimentos educacionais especializados? Não bastaria haver uma avaliação pedagógica das crianças com dificuldades de

aprendizagem por uma equipe multidisciplinar com o enfoque nas possibilidades de aprendizagem, sejam as crianças público alvo da educação especial ou não, e o posterior encaminhamento aos serviços pedagógicos que as auxiliariam a avançar nos estudos? Não seria adequado haver a construção de um planejamento pedagógico singular que contemplasse as dificuldades enfrentadas pelo estudante a partir da compreensão do modo como este aluno aprende, e não a partir do diagnóstico médico?

A esta pesquisadora parece haver a delegação da responsabilidade pelos processos educacionais para a medicina, sobrecarregando os sistemas de saúde por demandas que muitas vezes são pedagógicas. Como tratado anteriormente, o laudo médico não traz elementos singulares da deficiência e das dificuldades de aprendizagem que possibilitem aos educadores traçar suas estratégias pedagógicas. As avaliações médicas trazem apenas a avaliação objetiva da funcionalidade do aluno. O laudo médico, quando exigido nas escolas, com frequência:

culmina na paralização de possíveis ações no trabalho pedagógico com crianças que possuem diferentes tipos de dificuldades escolares, representando também um elemento orientado a desqualificar os professores frente aos ‘especialistas’ do diagnóstico (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 109).

Conforme exposto no tópico 2.2 deste trabalho, essa dificuldade que a professora relatou já foi objeto de deliberação do MEC quando da publicação da Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, que trata da exigência de laudo médico para a matrícula no AEE. Contudo, como relatado anteriormente, a nota técnica tem caráter orientador e não vinculante. Desse modo, a estudante que poderia ter suas possibilidades de aprendizagem ampliadas com sua participação em atividades específicas para alunos com baixa visão, fica sem o atendimento, aguardando que sejam superados os trâmites burocráticos, o que angustia sua professora.

Enquanto observávamos as crianças brincando no recreio, a professora Dulce relatou uma situação sobre o aluno Patric:

“Quando estávamos conversando sobre os relatórios dos alunos lembrei do caso do Patric. O relatório do ano passado diz que ele é superdotado e que seria encaminhado para a sala de recursos de altas habilidades. A professora do ano passado falou isso para a família, que ficou muito feliz. Quando eu recebi o Patric, li o relatório, ouvi a família e principalmente, observei o aluno. Havia muita expectativa com relação a avaliação de superdotação. Com o

passar do tempo, percebi que Patric era muito ansioso e inseguro. Quando errava um exercício começava a chorar. Patric dizia que não podia errar porque era superdotado. Não nego que ele tem muita habilidade para a matemática! Ele é excelente na resolução de problemas e em cálculos mentais. Mas daí afirmar que a criança é superdotada não concordo. Tive que trabalhar a ansiedade dele e esse sentimento de tristeza ao errar. Sempre digo que todos erram, até a professora. Se ele tem uma habilidade em matemática, ótimo, vamos propor desafios para ele. Não precisamos gerar expectativas na família nem na criança, isso pode acabar em sofrimento como aconteceu com o Patric” (conversa informal).

Esses episódios demonstraram que a professora Dulce centra a sua prática de professora alfabetizadora na individualidade da aprendizagem e não na deficiência ou na expectativa de seu aluno ser superdotado. Tampouco os laudos médicos e psicopedagógicos são utilizados acriticamente para a definição das estratégias educativas. Sua prática é marcada pelo diálogo e pelas possibilidades de aprendizagem, antes de proceder à leitura das avaliações médicas e psicopedagógicas. Para ela, todos os seus alunos têm direito a estarem na escola, independentemente de suas características físicas.

O compromisso ético e profissional da docente com seus alunos não a permite trabalhar com atividades padronizadas. Em uma sala composta por quatro estudantes com necessidades diferentes, ela planeja uma atividade diferenciada para cada criança. Ao elaborar um plano de ensino individualizado, a professora estava demonstrando atenção diferenciada aos estudantes, de acordo com suas necessidades e possibilidades.

Em um episódio ocorrido em sala de aula, a pesquisadora se deparou com a angústia de Patric em relação à sua dificuldade em concluir a atividade. Era a atividade do bingo, em que as crianças receberam uma cartela com palavras escritas em braille. Depois da realização do bingo, as crianças deveriam escrever na máquina as palavras que foram sorteadas na brincadeira. O bingo foi planejado de forma individualizada. Cada criança recebeu uma sacolinha com vários objetos cuja escrita do nome possuem dificuldades ortográficas como: lh, ss, rr. A dificuldade da escrita era proposta de acordo com as aprendizagens já adquiridas. Patric é uma criança que já tem domínio da leitura e da escrita no sistema braille, por isso a professora colocou em sua sacola objetos cuja escrita apresenta tais dificuldades. Depois da escrita, a professora cobrou a leitura:

**Professora:** Patric, vamos se concentrar. Você está se mexendo muito na cadeira. Lê para a tia Dulce o que você escreveu.

**Patric:** SACOLA; BOLA; ES..PELHO, CANETA (...)

**Dulce:** Saiu um espelho no bingo (o objeto era uma espuma)? Tem certeza? Leia novamente, devagar! Mas antes se ajeite na cadeira.

Nesse momento Patric ficou agitado e disse que não conseguia ler. Quando se acalmou conseguiu realizar a leitura.

**Patric:** Tia Dulce eu sou superdotado. Não posso errar.

**Professora:** Patric, você não precisa ter medo de errar, todo mundo erra. Todo mundo está aprendendo. Até a Tia Dulce erra. Lembra aquela atividade que eu errei e troquei o e pelo i. As vezes nos distraímos e erramos. Você sabe ler, só tem que ter paciência e ler todas as letras antes de tentar adivinhar a palavra.

**Bianca e Vivian:** É Patric, não tem problema errar.

Para a estudante Ana, essa mesma atividade foi proposta de uma forma diferenciada. Por ter um resíduo visual, a professora imprimiu algumas figuras coloridas de imagens de animais, pois Ana gosta muito de animais. Ana deveria colar a figura do animal sorteado na cartela do bingo, e escrever a letra inicial de cada animal ao lado da imagem. Para as estudantes Bianca e Vivian, a atividade proposta foi a mesma de Patric, com diferença dos objetos, que eram outros, relacionados a brincadeira de bonecas (brincadeira favorita das alunas).

Com relação ao processo de compreensão da leitura e da escrita, Patric errou a palavra não por uma questão relacionada aos aspectos cognitivos relacionados a dificuldades de aprendizagem ou de compreensão da escrita no sistema braille. Mas sim por estar ansioso e ter lido apenas três letras, partindo para a inferência. Nesse sentido, Reily (2014) afirma que a leitura do braille:

se dá caractere por caractere, letra a letra – nunca se tem a palavra ou a frase no seu global, mas sempre em sequência. Quem lê braille não pode fazer uma varredura na frase, nem na folha impressa inteira. Nunca se tem o *layout* da página em percepção simultânea. A apreensão da escrita progride em sequência, letra a letra (REILY, 2014, p. 162)

A estratégia utilizada por Patric é muito utilizada pelas crianças videntes, pois já sabem afirmar qual a palavra está escrita apenas pela leitura das letras iniciais e da imagem da palavra, o que permite ler textos em blocos (Reily.2014). O retorno visual da imagem da palavra, faz

com que a leitura em tinta seja mais rápida que a leitura no sistema braille. No caso da leitura em braille há a necessidade da leitura de todas as letras da palavra, pois é um processo linear. A inferência será utilizada para o aluno perceber a semântica da palavra, que nesse caso se dá a partir do contexto do texto, como nas palavras: colher (verbo) e colher (substantivo). A estratégia da inferência é mais difícil de ser utilizada pelas crianças com deficiência visual para a leitura das palavras justamente pela ausência da percepção visual do texto, o que o demanda mais tempo na realização da atividade.

Podemos inferir do episódio narrado que a expectativa de ser superdotado gera em Patric uma ansiedade que o impossibilita de aceitar o erro. O erro gera em Patric uma frustração muito grande. Dulce sempre procura calmar o estudante e nunca chama a atenção para o fato de Patric afirmar ser superdotado. Ela procura demonstrar ao estudante que a escola é o espaço de aprendizagens e o erro faz parte desse processo de desenvolvimento. Nota-se que Patric não teve o laudo de superdotado fechado pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, porém as expectativas de sua professora do ano anterior e a expectativa da família em torno do diagnóstico geraram em Patric uma ansiedade tal que o impedia de concluir a atividade pois tinha muito medo de errar.

A avaliação das aprendizagens dos alunos de Dulce acontece de duas maneiras: a avaliação diagnóstica e a avaliação processual. A avaliação diagnóstica a professora Dulce realizou ao longo das duas primeiras semanas de aula no início do ano letivo. A professora teve reuniões individualizadas com as famílias, nas quais conversou sobre as expectativas de aprendizagens dos alunos e expos seu plano de trabalho. Em sala de aula, fez uma revisão dos conteúdos do ano anterior e observou o desempenho de cada criança na realização das atividades. Após as reuniões e terminada a revisão dos conteúdos, partiu para a leitura dos relatórios dos alunos.

A avaliação processual das aprendizagens acontece todos os dias no momento da realização das atividades de sala de aula. A cada novo avanço, Dulce já propõe novos conteúdos, como observado na atividade do bingo. Interessante observar que a atividade do bingo contemplou todos os alunos em seus diferentes níveis de aprendizagem.

Ficou evidenciado que a professora Dulce compreende as avaliações médicas, terapêuticas e psicopedagógicas como instrumentos que podem trazer informações importantes sobre características particulares de seus alunos. Para ela, essas avaliações representam um pequeno recorte do que seja o seu aluno, e acredita que a aproximação por meio do diálogo é



que possibilitará a compreensão dos níveis de aprendizagens já alcançados e traçar novos objetivos.

Apesar de haver a exigência dessas avaliações para a matrícula nos serviços especializados, os alunos de Dulce não se percebem como crianças que possuem uma deficiência. Nesse ponto, o trabalho pedagógico em parceria com as famílias, possibilitou o desenvolvimento e as aprendizagens sem o peso negativo que a sociedade atribui a cegueira. Isso não significa que as crianças passarão por seu percurso escolar sem sofrer preconceito, mas se espera que, quando forem para a inclusão educacional em sala de aula inclusiva, estejam seguras de si e preparadas para enfrentarem os desafios pelos quais todas as crianças passam durante a escolarização.

Mitjans Martínez e González Rey (2017) contribuem para esse debate, pois entendem que “no contexto escolar, poucas vezes um diagnóstico feito por especialistas é questionado ou problematizado, mesmo que o comportamento da criança não corresponde, essencialmente, ao diagnóstico que lhe foi atribuído” (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 109). E essa questão se torna mais problemática quando as avaliações médicas não são revistas periodicamente. Parece haver o entendimento de que uma vez diagnosticada, a situação de déficit é perpetuada na vida do aluno.

Compreender como a visão do estudante se comporta em sala de aula, quais recursos utilizar e quais estratégias favorecem a aprendizagem, são temas que cabe às Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, e aos demais profissionais da educação envolvidos no processo educativo, os quais não podem delegar essa responsabilidade aos profissionais da saúde. A professora Dulce, como pedagoga, assume o papel de educadora e propõe estratégias pedagógicas individualizadas com o objetivo de superar as dificuldades da deficiência visual, sem delegar compromisso com aprendizagem de seus alunos a outros profissionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa buscou-se refletir sobre aspectos do atendimento educacional de uma turma de estudantes com deficiência visual na série de alfabetização no sistema braille, compreendendo as características dessa dinâmica que visa à aprendizagem e o desenvolvimento de crianças do sistema público educacional do Distrito Federal.

Inicialmente o estudo permitiu compreender a perspectiva médica da deficiência visual e entender como a SEEDF organiza suas políticas-administrativas de atendimento ao estudante deficiente visual a partir do diagnóstico. O estudo permitiu contextualizar historicamente e identificar os parâmetros legais que regulam a educação do estudante com deficiência visual no Distrito Federal. Foi possível compreender como está organizada a oferta de educação especial para os estudantes com deficiência visual em fase de alfabetização na rede pública de ensino do Distrito Federal. Incluir o estudante deficiente visual em uma escola por força de lei não implica, necessariamente, em sua efetiva inclusão no processo de ensino-aprendizagem. É importante que a escola seja um espaço que prime pela superação dos preconceitos e de toda forma de exclusão. O avanço da legislação, embora não seja a única solução para que ocorra a inclusão, garantiu direitos que historicamente foram negados a um conjunto da sociedade.

A partir da compreensão do modo como está organizada a educação do estudante deficiente visual, notou-se que os serviços educacionais são ofertados de modo centralizado, em apenas uma escola em todo o Distrito Federal, o que dificulta o acesso, permanência e a conclusão dos estudos desses estudantes. A falta de investimento em formação continuada dos professores também representa outra dificuldade para a universalização do atendimento educacional ao estudante deficiente visual.

Pode-se concluir que a professor participante da pesquisa organiza a dinâmica da sua sala de aula tendo como referência o diálogo com seus alunos. Por meio dos diálogos tecidos no espaço escolar a professora se aproxima de seus estudantes, compreende suas histórias de vida, suas preferências, seus anseios e medos, suas dificuldades e potencialidades, utilizando todo esse conhecimento como ponto de partida de seu planejamento pedagógico. A partir da compreensão da dinâmica escolar estabelecida pelas crianças, Dulce propõe atividades singularidades que visam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

O estudo de caso possibilitou compreender como a professora percebe as avaliações médicas, terapêuticas e psicopedagógicas referentes aos seus alunos, e de que modo essas avaliações orientam a sua prática pedagógica com vistas à inclusão educacional. Ficou

evidenciado que a professora Dulce não direciona sua prática pedagógica a partir das avaliações médicas e psicológicas. Para a professora, o ato de conhecer seu aluno, em sua singularidade, representa a forma mais fiel de compreensão de suas aprendizagens. Por conta disso, Dulce todos os dias experimenta o encontro com seus alunos, encontros esses marcados pelas novidades que surgem das experiências vividas por seus alunos dentro e fora de sala de aula.

Por isso, as ações educativas da professora não prescindem de avaliações médicas e terapêuticas, verificando-se que cabe à escola assumir sua responsabilidade pelas aprendizagens de seus estudantes, o que pressupõe um planejamento pedagógico que leve em conta a singularidade das aprendizagens, propiciando momentos de trocas dialógicas entre os estudantes e favorecendo um clima amistoso e de acolhimento que pode contribuir para as aprendizagens e para o desenvolvimento dos discentes.

Concluiu-se, também, que apesar da política educacional de 2008 recomendar a inclusão de todos os estudantes nas escolas regulares, demonstrou-se o valor dos saberes pedagógicos produzidos pelo CEEDV. Dada a singularidade do atendimento educacional do estudante deficiente visual, a alfabetização desses estudantes em Brasília deve ocorrer no CEEDV. Contudo, deve-se estabelecer mais parcerias entre o CEEDV e as escolas regulares com o objetivo de fomentar a troca de saberes sobre o processo de inclusão educacional do estudante deficiente visual.

Como desdobramento da pesquisa, constatou-se que as potencialidades do atendimento educacional são:

- 1 - Há o reconhecimento do CEEDV como centro especializado no ensino de estudantes com deficiência visual;
- 2- Se reconhece que o desenvolvimento da alfabetização no sistema braille, no CEEDV, é realizado com excelência, o que possibilita o estudante ser incluído em uma classe regular ao egressar do CEEDV;
- 3- Conta-se profissionais qualificados, no âmbito do CEEDV, para atuarem com estudantes com deficiência visual;
- 4- Há um processo de seleção dos professores que atuarão nos serviços especializados, sendo necessário que demonstrem aptidão para atuarem com os estudantes com deficiência visual, com exigência de comprovação técnica (certificados) e prática (prova prática e estudo de caso);
- 5- Há a oferta de atendimentos complementares diversificados que auxiliam os estudantes nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento;

6- O planejamento pedagógico é singularizado para os alunos da professora Dulce, o que permite que as crianças sejam atendidas em suas singularidades.

7-As trocas dialógicas entre a professora Dulce e seus alunos são favorecedoras das aprendizagens e do desenvolvimento; e

8- A implicação de Dulce com o processo educacional de seus estudantes dentro e fora da sala de aula possibilita que as crianças se sintam seguras e motivadas a frequentarem espaços sociais diversificados.

A seu turno, as fragilidades observadas foram:

1- Centralização da alfabetização no sistema braille no CEEDV, o que dificulta o acesso à educação de estudantes que moram longe da escola ou que possuem necessidades especiais de locomoção;

2- Observou-se, também, que a baixa oferta de cursos presenciais específicos oferecidos pela SEEDF como o braille e o soroban, reduzem o quadro de professores aptos a atuarem nessa modalidade de ensino, reduzindo o quadro de professores especializados. Há professores interessados em atuar com estudantes com deficiência visual, mas a dificuldade em encontrar formação continuada adequada aos padrões de exigência da SEEDF, impossibilita grande parte dos professores candidatos serem aprovados nas provas práticas;

3- Poderia haver maior interação entre os professores regentes do CEEDV com os professores do atendimento complementar, ou, como a sugestão da professora Dulce poderia haver uma reestruturação dos atendimentos de modo a não conflitar com o atendimento regular de sala de aula;

4- A centralidade das avaliações médicas e psicológicas para a oferta de atendimentos complementares para os alunos; e

5- Pouco aporte de recursos pedagógicos e financeiros para a compra de equipamentos e jogos adaptados para diversificar as estratégias pedagógicas.

Por fim, esse estudo evidenciou que a educação de toda e qualquer criança é possível se pensada partir da perspectiva dos atores desse processo, principalmente no caso dos estudantes com deficiência visual. Os alunos são as melhores pessoas para falarem de si, de suas dificuldades e potencialidades, cabendo ao docente estar disposto a ouvi-los e se implicar nessas trocas.

## REFERÊNCIAS

ABBERLEY, Paul. The Concept of Oppression and the Development of a Social Theory of Disability. *Disability, Handicap & Society*, v. 2, n. 1, 1987, p. 5.

ABBERLEY, Paul. Work, Disability, Disabled People and European Social Theory. In: AL, C. B. E. (Ed.). *Disability Studies Today*. USA: Polity Press, 2002. 120-138

AMARAL. A.L. and MITJÀNS MARTINEZ.A. Aprendizagem criativa no ensino superior: a significação da dimensão subjetiva. In: A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior. TACCA M.C.R.V. e MITJÀNS MARTINEZ. A. (orgs.). 1. ed. São Paulo, Alínea, 2009.

BARBOSA. Lívia Pereira. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Justiça: novos contornos das necessidades humanas para a proteção social dos países signatários. Tese (doutorado em Política Social). Universidade de Brasília. 2013.

BARNES, Colin. Oliver, Michel. Disability: A Sociological Phenomenon Ignored by Sociologists. In: *The disability reader: Social science perspectives*, Publisher: Continuum, 1993, pp.65-78

BOGDAN, Robert C; BIRKEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Cidade do Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo, Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação Básica Documento Final. Brasília, 2008. 90p.

\_\_\_\_\_. CNE.CEB. Resolução n.7 de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010. 14p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994

\_\_\_\_\_. Dados do Ministério da Educação indicam aumento de matrículas de alunos com deficiência. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>> acesso em 02 nov. 2016

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília, DF, 2010. 60 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. Educação Infantil – Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual. V.8. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. Manual de Orientação: Programa de Implantação das Sala de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <[http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes\\_srm\\_2010.pdf](http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2010.pdf)> acesso em 18 nov. 2016

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. Programa de recursos humanos do ensino fundamental. Deficiência Visual vol.1. Série Atualidades Pedagógicas. Brasília.2001. p. 196.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Brasília. 2015.

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. 2º Ed. Brasília: CORDE, 1997. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Cultura. Tratado que amplia o acesso de pessoas com deficiência visual a cultura entra em vigor. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cultura/2016/09/tratado-que-amplia-acesso-de-pessoas-com-deficiencia-visual-a-cultura-entra-em-vigor>> acesso em 10.nov.2017

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e combate à fome. Cartilha Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social. Sem data. 26p.

BRASIL. Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.saude.sp.gov.br/ses/perfil/cidadao/temas-de-saude/dst/oftalmia-neonatal>> acesso em 26 nov. 2016

CAVALCANTE. Andréa Vasconcelos. O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade de Brasília. 2004

CERQUEIRA, Janir Bechara; PINHEIRO, Dulce R.G.; FERREIRA, Elise de Melo Borba. O Instituto Benjamin Constant e o Sistema Braille. Revista Nossos Meios Benjamin Constant, Rio de Janeiro, Edição Especial 02, outubro de 2009. Texto 7. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=10196>> acesso em 01 nov. 2016.

CONSELHO BRASILEIRO DE OFTALMOLOGIA- CBO. As condições da Saúde Ocular no Brasil. São Paulo: Walprint Gráfica e Editora. 2012

DAVIS, Lennard. Introduction: Normality, Power, and Culture. In: Davis, Lennard. The Disability Studies Reader. New York: Routledge, 2013.

DINIZ. Débora. O que é deficiência. Coleção Primeiros Passos. São Paulo. Editora Brasiliense.2007.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria de Educação Especial. Formação continuada para o ensino do sistema braille. Grafia braille para a Língua Portuguesa – Braille Integral. NEGRY. Cristina Pereira; AGUIRRE. Dário de Ávila et al. Brasília, 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Especial.2014 Disponível em: [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur\\_mov/8\\_educacao\\_especial.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/8_educacao_especial.pdf). Acesso em 27.mar.2018.

FOUCAULT, M. Os anormais: cursos no College de France (1974-195). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção da Pesquisa em Educação no Brasil. Brasília: Liber Livro, 2012.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão, Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A new path for the discussion of social representations: Advancin the topic of subjetivity from a cultural-historical standpoint. *Theory & Psicologia*. DOI:10.1177/0959354315587783, 2015.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In.TACCA. Maria Carmen Villela Rosa. *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas. Alínea. 2006.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. In. MARTINEZ. Albertina Mitjás, TACCA. Maria Carmen Villela Rosa. *Possibilidades de Aprendizagem*. Campinas. Alínea. 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *O pensamento de Vygotski contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo. Hucitec. 2013

GONZÁLEZ REY, Fernando, MARTINEZ. Albertina Mitjás. *Subjetividade teoria, epistemologia e método*. Campinas. Alínea. 2017b.

GOURLART. Daniel, ALCANTRA. Raquel de. *Educação escolar e Subjetividade*. GlobalSouthPress. 2016

GOULD. Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2014  
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, ONU, 2006.

International Association of Athletics Federations – IAAF. Disponível em: <<https://www.iaaf.org>>. Acesso em 10.out.2017

INTITUTO BENJAMIN CONSTANT. *Conceituando a Baixa Visão*. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=149&blogid=1&itemid=10171>> acesso em 05 nov. 2016

JANUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI*. 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2012

WERNER. Jairo Júnior. A medicalização da vida do deficiente como barreira para a inclusão social. In. *Nos limites da ação – preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007

LOBO. Lilia Ferreira. Exclusão e inclusão: fardos sociais da deficiência e das anormalidades infantis no Brasil. In. PRIORE. Mari del, AMANTINO. Marcia (Orgs.). *História do corpo no Brasil*. São Paulo: Unesp, 2011

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. 1986.

MARTINEZ. Albertina Mitjás, GONZÁLEZ REY, Fernando. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar – avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo. Cortez, 2017.

MARTÍNEZ, Albertina M. e TACCA, Maria Carmen. *Possibilidades de aprendizagem*. Campinas, SP: Alínea, 2011

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, Francisco Lemos; FERREIRA, Paulo Felicíssimo. Instituto Benjamin Constant uma história centenária. Revista Nossos Meios Benjamin Constant, Rio de Janeiro, 1ª edição, setembro de 1995. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=44>> acesso em 01 nov. 2016

OLIVER, Michael. The individual and social models of the disability. Paper presented at Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians. Disponível em: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-in-soc-dis.pdf>

OLIVER, Michael J. 1999. "Capitalism, disability and ideology: A materialist critique of the Normalization principle." First published in Flynn, Robert J. and Raymond A. Lemay, A Quarter-Century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and Impact, 1999. Internet publication URL: <http://www.independentliving.org/docs3/oliver99.pdf>

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão.... Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n. 1, p. 04-13, jan. 1999. ISSN 2175-8050. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU lembra dez anos de convenção dos direitos das pessoas com deficiência. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-lembra-10-anos-de-convencao-dos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/> acesso em 4 nov. 2017.

RAPOSO, Patrícia Neves, CARVALHO, Natália S.de. A pessoa com deficiência visual. In. Desenvolvimento humano educação e inclusão escolar. – 2.ed.rev. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

SEEDF. Orientação Pedagógica Educação Especial. Brasília. 2010. 142p.

SEEDF. Estratégia de Matrícula 2018. Portaria número 506 de dezesseis de novembro de 2017.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2005

TACCA, M. C. V. R.(Org) Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas. Alínea. 2006.

TACCA, Maria Carmen V.R. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: MALUF, Maria Irene (coord.) Aprendizagem temas do conhecimento, do saber e da subjetividade. São Paulo: Editora Vozes, 2006

TEIXEIRA, Luzimar. Exame de visão. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br>> acesso em 06 dez. 2016 Foucaut, M. Aula de 15 de janeiro de 1975. In: Os anormais: cursos no College de France (1974-1995). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TUNES, Elizabeth e BARTHOLO, Roberto. *Nos limites da ação – preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007

TUNES, Elizabeth. Por que falamos de inclusão? Brasília, DF: Linhas Críticas, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v.9, n.16, pp.14-21, jan./jun. 2003



UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação. Espanha. 1994

Vygotski, L.S., *Obras Escogidas. Volume V, Fundamentos da Defectologia*, Madrid: Visor. 1997

ZARDO. Sinara Pullom. Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. Tese (doutorado em educação) - Universidade de Brasília. 2012.

## **ANEXO A**

Equipamentos Materiais Didático/Pedagógico que compõe o acervo da Sala de Recursos Tipo II (MEC-SEE/2010)

02 Microcomputadores

01 Material Dourado

01 Laptop 01 Esquema Corporal

01 Estabilizador

01 Bandinha Rítmica 01 Scanner

01 Memória de Numerais 1 01 Impressora laser

01 Tapete Alfabético Encaixado

01 Teclado com colmeia

01 Software Comunicação Alternativa

01 Acionador de pressão 01 Sacolão Criativo Monta Tudo

01 Mouse com entrada para acionador 01 Quebra Cabeças - seqüência lógica

01 Lupa eletrônica

01 Dominó de Associação de Idéias Mobiliários 01 Dominó de Frases

01 Mesa redonda 01 Dominó de Animais em Libras 04 Cadeiras

01 Dominó de Frutas em Libras 01 Mesa para impressora

01 Dominó tátil 01 Armário 01 Alfabeto Braille 01 Quadro branco

01 Kit de lupas manuais

02 Mesas para computador

01 Plano inclinado – suporte para leitura

02 Cadeiras

01 Memória Tátil 1

01 Impressora Braille – pequeno porte

01 Máquina de datilografia Braille

01 Reglete de Mesa 01 Punção 01 Soroban

01 Guia de Assinatura

01 Kit de Desenho Geométrico

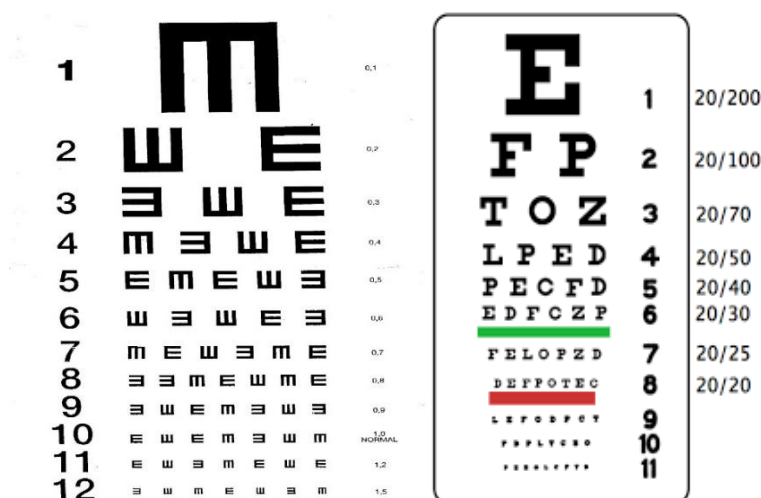
01 Calculadora Sonora

## Anexo B

### Acuidade visual

Acuidade visual (AV) é a capacidade visual de um olho (monocular), ou de ambos (binocular), de enxergar um objeto e a distância entre a pessoa e o objeto. Expressa em termos quantitativos. Essa avaliação da acuidade visual conta com o auxílio de tabelas para longe ou para perto. Há duas possibilidades de realização da avaliação: com correção (AV C/C) ou sem correção ótica (AV S/C), ou seja, com ou sem óculos. A avaliação no caso da baixa visão leva em consideração aspectos quantitativos e qualitativos da visão. A avaliação quantitativa é realizada pelo oftalmologista, que utilizará tabelas, lentes, aparelhos, para medir e quantificar a acuidade visual e investigar possíveis deficiências da visão. Já a avaliação qualitativa é realizada por diferentes profissionais, dentre eles o professor.

A Escala de Snellen é uma das mais utilizadas para a avaliação da acuidade visual e pode ser aplicada por técnicos de enfermagem, professores e pessoas treinadas para a realização de uma triagem inicial de possíveis dificuldades de visão. O teste consiste na leitura da tabela que estará a 20 pés (seis metros) da pessoa avaliada. O primeiro número (20) representa a distância da pessoa da tabela, o segundo número representa o tamanho da fonte. O ideal é que o indivíduo seja capaz de enxergar a 20 pés a fonte 20 para sua acuidade visual ser considerada normal (visão 20/20). Caso apresente dificuldade na percepção 20/20, é necessário procurar o oftalmologista para a investigação mais aprofundada da visão. A tabela da esquerda abaixo apresentada é utilizada com pessoas alfabetizadas, a tabela da direita é utilizada com pessoas não alfabetizadas.



Fonte: TEIXEIRA. Luzimar. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/>

## Apêndice 1

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS)**

A pesquisa intitulada “Aprendizagem e alfabetização na perspectiva da educação inclusiva” será realizada por Aicyr Lomonte Tamanaha sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Cristina Massot Madeira Coelho e será apresentada na Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

Seu filho (a) está sendo convidado a participar desta pesquisa. A autorização de participação será documentada por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se decidir pela participação de seu filho(a) por gentileza, leia atentamente este termo e esclareça eventuais dúvidas.

Para a participação na pesquisa, o nome e a identidade da criança serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso as informações geradas em sala de aula. Os encontros com os estudantes ocorrerão em local previamente agendado, nas dependências da escola. Caso você autorize, as conversas com os estudantes poderão ser gravadas e a fala da criança será registrada e transcrita para posterior estudo.

Você será informado(a) previamente de qualquer alteração no procedimento que possa modificar a vontade de seu (sua) filho(a) em participar da pesquisa. Cabe lembrar que o estudante pode desistir da participação na pesquisa a qualquer momento.

Declaro que li este termo de consentimento e que meu filho é voluntário (a) a tomar parte neste estudo.

Assinatura do responsável:.....

Assinatura da pesquisadora: .....

Assinatura da orientadora: .....

## Apêndice 2

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Professor)**

A pesquisa intitulada “Aprendizagem e alfabetização na perspectiva da educação inclusiva” será realizada por Aicyr Lomonte Tamanaha sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Cristina Massot Madeira Coelho e será apresentada na Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

A Senhora está sendo convidado a participar desta pesquisa. A autorização de participação será documentada por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se decidir por sua participação, leia atentamente este termo e esclareça eventuais dúvidas.

Para a participação na pesquisa, o nome e a identidade da senhora serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso as informações geradas em sala de aula. Os momentos de observação em sala de aula com os estudantes ocorrerão em local previamente agendado, nas dependências da escola, nos dias e horários que forem convenientes para a senhora. Caso autorize, suas conversas com os estudantes poderão ser gravadas e a fala será registrada e transcrita para posterior estudo.

A senhora será informada previamente de qualquer alteração no procedimento que possa modificar sua vontade de participar da pesquisa. Cabe lembrar que a professora poderá desistir da participação na pesquisa a qualquer momento.

Declaro que li este termo de consentimento e que sou voluntária a tomar parte neste estudo.

Assinatura da professora:.....

Assinatura da pesquisadora: .....

Assinatura da orientadora: .....

### Apêndice 3

#### **Roteiro de entrevista com a professora**

##### **A primeira sequência de perguntas relacionará aspectos da história de vida pessoal**

Qual sua cidade natal? Como é sua vida familiar? Porque escolheu ser professora?

Vida pessoal (Onde nasceu? Quais fatos foram marcantes na sua vida? Como são as relações familiares?)

##### **A segunda sequência buscará conhecer elementos da vida profissional**

Porque decidiu exercer o magistério? Qual sua trajetória profissional? Como se decidiu pela educação especial, especificamente trabalhar com crianças com deficiência visual?

##### **A terceira parte da entrevista se propõe a conhecer há quanto tempo a professora atua como alfabetizadora.**

Porque escolheu atuar em uma classe de alfabetização no sistema braille? Qual a importância que atribui ao processo de alfabetização? Qual a relevância das avaliações médicas e psicopedagógicas para o planejamento das atividades? O que é importante no processo de alfabetização?