



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGI



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,  
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**INCLUSÃO DO ALUNO COM BAIXA VISÃO EM UMA CLASSE  
DE EDUCAÇÃO BILINGÜE**

**IRA DE FATIMA MARÇAL SOARES PEREIRA**

**ORIENTADORA: FATIMA ALI ABDALAH ABDEL CADER NASCIMENTO**

**BRASÍLIA/2011**



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDH



**IRA DE FATIMA MARÇAL SOARES PEREIRA**

**INCLUSÃO DO ALUNO COM BAIXA VISÃO EM UMA CLASSE  
DE EDUCAÇÃO BILINGÜE**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Águas Lindas. Orientadora : Profa. Dra. Fatima Ali Abdalah Abdel Cader Nascimento

BRASÍLIA/2011

**TERMO DE APROVAÇÃO**

IRA DE FATIMA MARÇAL SOARES PEREIRA

**INCLUSÃO DO ALUNO COM BAIXA VISÃO EM UMA CLASSE  
DE EDUCAÇÃO BILINGUE**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 30/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

Prof. Dra. Fatima Ali Abdalah Abdel Cader Nascimento (Orientadora)

---

Prof. Ms. Noriko Lúcia Sabanai (Examinador externo)

---

Ira de Fatima Marçal Soares Pereira

BRASÍLIA/2011

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos grandes teóricos que deixaram suas contribuições, bem como ideais para abordagem da inclusão de forma significativa, pois deixaram mais que esperanças, sementes, para que possamos semear e ter a capacidade de colher frutos admiráveis.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por tudo. Sem Ele, nada seria possível.

Ao meu dedicado marido pelo apoio incondicional em todas as etapas do meu desenvolvimento. À minha família, em especial, à minha mãe e ao meu pai. Às minhas queridas irmãs, pelo incentivo diário em todos os aspectos da minha vida.

Às minhas filhas, que colaboraram comigo e que, em momentos diversos, estiveram presentes incentivando a busca dos meus ideais e a realização dos meus projetos.

À minha amiga Maria Gorete pelo carinho e incentivo, nos diversos momentos desta caminhada, colaborando para o meu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal.

À minha orientadora *Fatima Ali Abdalah Abdel Cader Nascimento* por ter assumido comigo esse grande compromisso. Pela dedicação e incentivo constante ao meu desenvolvimento acadêmico.

Aos professores da pós-graduação, que contribuíram para a construção da minha trajetória acadêmica.

Aos colegas da pós, pela troca de conhecimentos e incentivos.

À Secretaria de Estado de Educação do DF, por ter proporcionado esta oportunidade.

À direção e aos professores da instituição pesquisada, pela contribuição para o desenvolvimento deste trabalho acadêmico.

E finalmente ao aluno com baixa visão, pela contribuição espontânea de suas vivências à esta pesquisa.

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo conhecer o processo de inclusão de um aluno com baixa visão em uma classe de educação bilíngue. Participaram desse estudo cinco professores, sendo quatro do ensino regular e um do atendimento especializado em Deficiência Auditiva, bem como um aluno com baixa visão. O estudo foi desenvolvido em uma escola pública de ensino fundamental séries finais e médio situada na cidade de Santa Maria. O instrumento utilizado no processo de coleta de dados consistiu na aplicação de um questionário específico para cada um dos seis participantes. Os resultados demonstram que a efetivação do processo de ensino aprendizagem do aluno com baixa visão em turma inclusiva bilíngue se insere de maneira positiva, pois há uma facilidade quanto a redução do número de alunos e também de maior acompanhamento do atendimento pedagógico. Constatou-se também que os docentes declaram não estar preparados para atender os alunos com baixa visão, mas demonstram forte aceitação pelo processo inclusivo e vontade de se adequar a ele.

Os dados demonstram que a maioria dos docentes possui formação adequada para o exercício das suas funções, porém não realizaram nenhum curso voltado especificamente para o atendimento educacional ao aluno com baixa visão.

**Palavras chave:** Inclusão, Baixa visão, Adequação

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	<b>VI</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>I-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>14</b>
1.1 DEFINIÇÕES E ENTENDIMENTOS DE BAIXA VISÃO .....	16
1.1.1 CONCEITO CLÍNICO .....	<b>19</b>
1.1.2 CONCEITO EDUCACIONAL.....	20
1.1.3 PERFIL DO DEFICIENTE DE BAIXA VISÃO .....	<b>21</b>
1.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO B V .....	22
<b>II. OBJETIVOS</b> .....	<b>25</b>
2.1 OBJETIVO GERAL.....	25
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	25
<b>III- METODOLOGIA</b> .....	<b>26</b>
3.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA .....	27
<b>3.3 PARTICIPANTES</b> .....	<b>28</b>
3.4 MATERIAL E EQUIPAMENTOS .....	29
3.5 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS .....	30
<b>3.6 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS</b> .....	<b>30</b>
3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	31
<b>IV- RESULTADOSS</b> .....	<b>33</b>
V- CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	44
REFERÊNCIAS .....	46



<b>APÊNDICES .....</b>	<b>47</b>
A. ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES).....	47
<b>ANEXOS .....</b>	<b>48</b>
A. CARTA DE APRESENTAÇÃO – ESCOLA .....	48
B. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR .....	50

## LISTA DE QUADROS, TABELAS OU GRÁFICOS

Quadro 1- Características dos professores participantes.....	29
Tabela 1- Perfil dos professores pesquisados.....	33
Tabela 2- Você já teve alguma experiência, em sala de aula, com alunos com necessidades educacionais especiais? Fale um pouco de sua experiência. ....	34
Tabela 3- Possui formação em área de ensino especial ou inclusão? Qual o tipo inicial ou continuada? .....	35
Tabela 4- Quanto ao acompanhamento e as informações dados pelo Atendimento Especializado para o professor regente.....	37
Tabela 5- Existe interação entre o aluno BV e os alunos surdos? .....	38
Tabela 6- Existe interação do aluno baixa visão e os demais? .....	39
Tabela 7- A presença de um aluno BV na classe bilíngue, em algum momento foi um fator dificultador em sua prática pedagógica? .....	40
Tabela 8- Opinião dos professores em relação a inclusão nas turmas regulares. ...	41
Tabela 9- dificuldades encontradas no processo de inclusão .....	42

## APRESENTAÇÃO

A Educação Inclusiva centraliza-se numa concepção de educação de qualidade para todos conforme foi discutido e acatado no evento em Jomtien (1990), em 1990. Aliado a essa postura há também o respeito à diversidade dos alunos, além de ser fundamental a formação dos educadores, torna-se primordial que os sistemas de ensino organizem seus ambientes e espaços educacionais de modo a contribuir para a formação pessoal e escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O interesse pelo tema de pesquisa advém da prática profissional da autora que desde 2003 atua como professora de sala de recursos/itinerante em deficiência visual, na satélite de Santa Maria, promovendo o acompanhamento destes alunos, identificando possíveis alunos com deficiência visual, e realizando observações/intervenções no contexto escolar de modo a viabilizar sua participação nas situações sociais da vida escolar.

O atendimento educacional especializado em deficiência visual tem como público alvo os alunos cegos e alunos com baixa visão. Deste universo, podemos dizer que setenta por cento são alunos com baixa visão, a baixa visão vai desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual, fazendo com que cada aluno seja único. Por isso é tão importante a realização da Avaliação funcional da visão, pois ela vai nos fornecer informações essenciais para a inclusão desse aluno.

Neste período, a autora verificou que apesar de as perspectivas acadêmicas do educando com baixa visão serem tão promissoras como de seus pares, o que tem sido observado é o fracasso escolar por fatores diretamente ligados a eles (aspectos orgânicos, emocionais) e também pela falta de um ambiente estimulador que favoreça as condições necessárias para o seu desenvolvimento pedagógico. Além disso, para ser considerado um sucesso, a inclusão escolar do aluno com baixa visão implica que o professor deva conhecer quem é esse aluno, como e quanto ele enxerga, compreensão do que é baixa visão, suas dificuldades afetivo-

emocionais, o que são recursos ópticos e não ópticos, quais adequações devem ser aplicadas e quais recursos didáticos pedagógicos utilizar.

O sistema público de ensino tem se empenhado em remover obstáculos para o bom desempenho do processo de ensino aprendizagem e atender às demandas escolares dessa população. Busca tornar acessível o ingresso e a permanência bem sucedida do aluno com baixa visão na rede regular, sempre tendo como premissa, de que basta colocar à disposição do aluno as adaptações necessárias, fazer a avaliação funcional e dar conhecimento desta para os professores, ter o Atendimento Educacional Especializado para que ele consiga bom desempenho escolar. Porém, aliado a esses aspectos acredita ser crucial a redução do número de alunos na turma, aspecto não previsto na estratégia de matrícula anual da secretaria de educação.

Estratégia de Matrícula, é o documento que normatiza o processo de ingresso e remanejamento dos estudantes da Rede Pública de Ensino, espelha o resultado de amplo debate entre todos os segmentos da Secretaria de Estado de Educação, com a participação do Conselho de Educação do Distrito Federal e do SINPRO.

Neste documento estão definidas as orientações operacionais da organização e do funcionamento das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, bem como as quatro fases do processo de efetivação de matrícula: renovação, remanejamento escolar, matrícula nova e a efetivação, propriamente dita. (Portaria nº17, de 21/02/2011, p.3)

Diante desses aspectos o presente estudo foi estruturado em quatro capítulos. o primeiro capítulo dedicado a fundamentação teórica que está organizado em três subdivisões: a primeira abordará as definições e entendimentos de baixa visão , expondo o conceito clínico e sua importância assim como o perfil do deficiente de baixa visão. A segunda as práticas pedagógicas e o desenvolvimento do aluno DV.

No segundo capítulo, apresentam-se os objetivos do estudo e, posteriormente, no terceiro capítulo, aborda-se a descrição e discussão da pesquisa empírica que estrutura o referencial teórico-metodológico, a circunscrição do estudo e os artifícios para análise e discussão dados aferidos. No quarto capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa através da análise e discussão dos elementos levantados na pesquisa, por meio da análise qualitativa. Como

fechamento são apresentados as considerações finais e as referências bibliográficas empregadas no estudo.

## I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*“Os olhos e olhar têm grande importância.  
As pessoas podem ser reconhecidas e, até mesmo,  
significadas por meio deles.[...]”  
(RAPOSO e CARVALHO, 2010, p. 155)*

De acordo com o Censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística- IBGE (BRASIL, 2001), aproximadamente 25 milhões de brasileiros declaram possuir alguma deficiência, último dado oficial sobre essa população no Brasil, 16,6 milhões de brasileiros possuíam algum tipo de deficiência visual e 150 mil eram cegos. Em 2003, apenas 25 mil estudavam. O número triplicou em 2009, mas ainda falta muito para garantir que todas as crianças, jovens e adultos que não enxergam estejam incluídas nas redes de ensino do País. (BRASIL, 2008; IBGE, 2000). Esses dados nos colocam a necessidade de se repensar o processo de escolarização dessa parcela da população, no sentido de garantir o acesso aos artefatos culturais.

Seguindo esse raciocínio é importante destacar o conceito de deficiência visual. A mesma refere-se a uma situação de perda total da visão – denominada cegueira, sendo que a pessoa com esta deficiência necessita utilizar o sistema braille para leitura e escrita – ou a um quadro de baixa visão, no qual o indivíduo apresenta resíduo funcional para acessar tipos ampliados. (Brasília, 2010, p. 25).

Após a Segunda Guerra, soldados voltam mutilados e muitos se tornam deficientes. A sociedade começa a perceber a necessidade de oferecer melhor tratamento a essas pessoas, consideradas heróis e recuperá-las para que voltem à convivência familiar e social (BRASIL, 2002a; MAZZOTTA, 1996; DALL'ACQUA, 2002).

A partir da década de 50, nos Estados Unidos, ocorreram muitos casos de retinopatia da prematuridade, o que aumentou significativamente a incidência de casos de crianças com baixa visão, por uma etiologia até então desconhecida. Toda essa geração de pessoas compuseram a primeira grande onda de crianças com baixa visão matriculadas em classes comuns (DALL'ACQUA, 2002).

Em 1953, é implantada, sob a direção do Dr. Gerald Fonda, a Clínica de baixa visão de New York Lighthouse, tornando-se uma referência mundial na especialidade. Um ano após sua fundação, Dr. Fonda e Dra. Eleanor Faye propõem a utilização do termo baixa visão (HADDAD, 2006). Na década de 70, na Suécia, começam os tratamentos de reabilitação visual, baseados no uso de auxílios ópticos em todos os âmbitos e atividades da vida diária (OM, AVD, AVP), criando-se em todo o País “Centros de Visão” para a educação da BV, em coordenação com clínicas de Oftalmologia (MARTÍN, 2005).

Em 1972, o Grupo de Estudos para a Prevenção da Cegueira da Organização Mundial da Saúde em suas recomendações incluem a categorização da BV na 9ª revisão da Classificação Estatística das Doenças e Problemas Relacionados à Saúde de 1975 (LORA, 2000; HADDAD, 2006).

Nas décadas de 60 e 70 do século passado, houve um impulso decisivo para a educação das pessoas com BV, com as publicações da pesquisadora norte americana Dra. Barraga, que demonstra que a maior parte das crianças com baixa visão, educadas com o sistema de leitura e escrita em Braille, podia aprender a ler e a escrever em tinta de forma funcional, comprovando que a capacidade de ver não é inata, mas depende de habilidades aprendidas durante cada estágio do desenvolvimento (Martín, 2005).

Em 1973, por meio do Decreto nº 72.425/73, visando tornar efetivas as ações desenvolvidas pelas Campanhas voltadas para os deficientes mentais, auditivos e visuais, promover a expansão e melhorar o atendimento aos deficientes, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). (MAZZOTTA, 1996; BRUNO, 1999; BRASIL, 2002Aa)

Neste período, começam a surgir no País associações de ou para DV, entre outras: Associação Catarinense para Integração do Cego (ACIC); Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais de Caxias do Sul (APADEV); Associação

Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual (LARAMARA), ampliando-se, significativamente, as reivindicações para maior oferta de ensino, com qualidade, para os DV (BRASIL, 2002a; BRUNO, 1999).

Em 1986, ocorre a transformação da CENESP na SEESP, cuja sede passa a ser em Brasília. Extinta no início do Governo Collor, em 1990, as atribuições da SEESP passam para o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). (BRUNO, 1999; MAZZOTTA, 1996; BRASIL, 2002a). A partir de 1998, o MEC por meio da SEESP, com o apoio da União Brasileira de Cegos (UBC) e das entidades filiadas (ABEDV, IBC, FDNC), inicia a implantação e implementação, nos diferentes Estados, dos Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento a Pessoas com Deficiência Visual (CAP), visando assegurar condições de acesso ao currículo e de permanência na escola dos alunos com DV, produção e adaptação de materiais didático-pedagógicos em Braille, ampliados e sonoros; empréstimo de materiais adaptados e específicos para apoio aos professores, alunos e a toda a comunidade escolar; cursos de formação de professores em serviço e consultoria para a comunidade escolar (MAZZARO, 2002).

## **1.1 Definições e entendimento de baixa visão**

A educação defende a prerrogativa de ensino para todos e de qualidade, dessa maneira entende-se que todos os indivíduos independentes de suas diferenças e necessidades físicas, psicológicas ou sociais precisam ter uma aprendizagem efetiva.

A educação de alunos com necessidades educacionais especiais tem sido alvo de debates acirrados sobre seus moldes e sua forma de atender as demandas específicas.

Quanto aos alunos com deficiência visual eles estão dentro desse embate e muitas vezes desprovidos de uma eficiente adaptação e acompanhamento.



Contudo antes de adentrar nessas discussões convém entender o indivíduo com baixa visão com mais propriedade para compreender suas necessidades básicas no cotidiano escolar.

A deficiência visual agrega a si desde sujeitos que possuem baixa visão, perpassando por aqueles que somente distinguem luzes, mas não formas, até os indivíduos que não conseguem perceber a luz. Essa definição varia de um país para outro e às vezes no mesmo país possuem inúmeros e diferentes conceitos. Devido a esse fato “é bastante comum encontrar na literatura especializada, diferentes definições e graus de classificações para deficiente visual.” (BRASILIA, 2006, p. 12)

Diante disso a organização Mundial de Saúde (OMS) organizou uma tabela de referências, como mostra o quadro a seguinte:

Quadro 1

GRAU DE PERDA DE VISÃO	ACUIDADE VISUAL	
	Com ambos os olhos e melhor correção óptica possível	
	Máxima inferior a	Mínima igual ou superior a
1 Baixa Visão	6/18 metros (1) 3/10 (0,3) 20/70 pés	6/60 metros 1/10 (0,1) 20/200pés
2 baixa visão	6/60 metros 1/10 (0,1) 20/200pés	3,60 m. 1/20 (0,05) 20/400pés
3 cegueira	3,60 m. 1/20 (0,05) 20/400pés	1/60 (conta dedos a 1m) 1/50 (0,02) 5/3000pés
4 cegueira	1/60 (conta dedos a 1m) 1/50 (0,02) 5/3000pés	Percepção da luz
5 cegueira	Percepção da luz	

Classificação da Perda de Visão - Fonte: Brasília, (2006, p.13)

Com base na Classificação da Perda de Visão, proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a deficiência visual passou a ser dividida em dois grupos: as pessoas que possuem baixa visão (categoria 1 e 2 de graus de perda de visão) e os que possuem cegueira (categorias 3, 4 e 5 de graus de perda de visão).

É importante lembrar que essa classificação é feita a partir de referências do ponto de vista legal e econômico, utilizando critérios médicos e de medidas da acuidade visual, que apresenta um resultado estático obtido em condições especiais de distância e iluminação não considerando características físicas e psicológicas do indivíduo, as quais podem alterar o resultado. Assim há uma discussão em torno do

conceito e identificação dos indivíduos com deficiências visuais, nesse contexto vamos constatar definições em distintos campos como: clínico e educacional.

### 1.1.1 Conceito clínico

Dentro do conceito clínico a baixa visão é analisada como doença e sua definição se caracteriza por exames de acuidade visual e testes com aparelhos médicos sem considerar o indivíduo e suas características pessoais e desconsidera também a visão funcional do indivíduo. “Assim, baixa visão (ou visão subnormal) corresponde à acuidade visual igual ou menor do que 6/18 (0,3) e igual ou maior do que 3/60 (0,05) no olho de melhor visão com a melhor correção possível.” (NOBRE, TEMPORINI, MONTILHA, GASPARETTO, KARA-JOSÉ, 2006, p. 253)

Existe o conceito mais específico de deficiência visual definido pelos parâmetros legais, compreende no Decreto n°. 5296 de 02 de Dezembro de 2004, Art.5°, Capítulo II – Do atendimento Prioritário, §1°:

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os cegos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

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

Outra definição interessante que esclarece melhor o entendimento clínico de baixa visão é de Laplane e Batista, (2009):

A pessoa com baixa visão ou visão subnormal apresenta uma redução na sua capacidade visual que interfere ou limita seu desempenho, mesmo após a correção de erros de refração comuns. A baixa visão pode ocorrer por traumatismos, doenças ou imperfeições no órgão ou no sistema visual. Um dos seus traços principais é a diversidade de problemas visuais que ela pode gerar. As pessoas com baixa visão podem ter baixa acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido e problemas na visão de contraste, entre outros (LAPLANE e BATISTA, 2009, p. 210).

A grande polêmica sobre a definição clínica está no respeito às capacidades humanas de cada indivíduo que mesmo apresentando a mesma incapacidade clínica podem desenvolver potencialidades e uso de resíduo visual distintos dependendo de fatores como motivação e determinismo pessoal. Como coloca (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007) as medidas de quantificação das dificuldades visuais mostram se insuficientes por si só e insatisfatórias. É, pois, muito importante estabelecer uma relação entre a mensuração e o uso prático da visão, uma vez que mais de 70% das crianças identificadas como legalmente cegas possuem alguma visão útil, conforme destaca o estudo de Amarilian (2004) que dá ênfase ao diagnóstico educacional dos deficientes visuais que mostra a importância de aproveitar a percepção visual de cada indivíduo em seu processo de aprendizagem, surgindo a preocupação com o uso do resíduo visual. A partir desses estudos ampliou-se a preocupação de melhor usar recursos ópticos, tecnológicos e educacionais para melhorarem a capacidade visual dos alunos.

### **1.1.2 Conceito educacional**

Baixa visão: prejuízo da função visual mesmo após treinamento 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. (BRASÍLIA, 2010, p. 25)

A classificação surge de uma discussão e reavaliação conceitual feita pela OMS, o Conselho Internacional para Educação de Pessoas com Deficiência Visual (ICVI) em 1981 em Genebra, que sugeriu uma nova avaliação clínico funcional, para a participação dos indivíduos com baixa visão, nos diferentes programas de educação e reabilitação. (BRASÍLIA, 2006).

Como conceito educacional de baixa visão cabe ressaltar a definição de Faye e Barraga (APUD BRASÍLIA, 2006), grandes pesquisadoras da área, citada no Manual de Orientações Pedagógicas do Distrito Federal, que consideram deficientes visuais as pessoas com baixa visão.

Baixa visão- educandos que apresentam condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução de sua acuidade visual limite ao seu desempenho. Estes educandos abrangem dois grupos. [...] aqueles que vêem objetos a poucos centímetros (2 ou 3 cm), usando a visão para muitas atividades escolares, sendo que alguns utilizam a visão para ler e escrever, com ou sem auxílios ópticos e outros precisam complementar essas atividades utilizando o sistema Braille.[...]aqueles que, em algum grau, estão

limitados no uso da visão, mas usam, predominantemente, no processo de ensino/aprendizagem, necessitando, muitas vezes, de iluminação especial, auxílios ópticos e outros recursos. (BRASÍLIA, 2006, p. 15)

Diferentemente da abordagem clínica que apresenta um conceito pragmático e totalmente estático, a apreciação educacional busca considerar outras características físicas e psicológicas dos sujeitos, sendo assim “a abordagem educacional é mais prática, funcional e dinâmica, pois representa o uso real que o indivíduo faz desta visão. Além do que, eficiência visual não pode ser expressa por meio de medidas [...]” (BRASÍLIA, 2006, p. 16)

### **1.1.3 Perfil do deficiente de baixa visão**

Delineando o perfil do indivíduo com baixa visão é importante salientar algumas características peculiares. As pessoas com baixa visão ocupam uma posição intermediária entre a realidade das pessoas que enxergam normalmente e a dos deficientes visuais totais, como mostra o quadro 1. Dessa maneira enfrentam um problema característico não são reconhecidos como pessoas de visão normal, porque possuem limitações que impedem o desenvolvimento de algumas atividades e não são considerados como cegos, pois têm visão residual que permite com que eles possam exercer algumas tarefas impecavelmente. Conforme destaca Kulpa (2009, p.15) “Essa condição marginal leva-os a dificuldades de ajustamento à sociedade consequentemente exclusão em um nível maior que a exclusão das pessoas que são cegas ou possuem visão normal.”

A baixa visão é uma redução do entendimento e captação das informações que o sujeito recebe do ambiente, diminuindo a quantidade de dados recebidos e consequentemente afetando sua capacidade de construir uma gama de conhecimentos captados pelo contato visual com o meio exterior. Ou seja, fica limitado de muitas informações que estão ao seu redor. Contudo aprendizagem visual transcende a visão ocular, pois a várias captações feitas pelo cérebro, assim o deficiente visual aprimora essa capacidade de síntese cerebral e captura, codifica,

seleciona e organiza imagens fotografadas pelos olhos. Essas imagens são associadas com outras mensagens sensoriais e armazenadas na memória para serem lembradas mais tarde, Conforme mostra os estudos de (KULPA, 2009, p.15)

Para que esse processo eficiência visual, ocorra há duas condições imprescindível como coloca Sá, Campos e Silva, (2010, p.17): “1) O amadurecimento ou desenvolvimento dos fatores anatômicos e fisiológicos do olho, vias óticas e córtex cerebral. 2) O uso dessas funções, o exercício de ver.”

Dessa forma é imprescindível que os educadores possuam ciência da condição real do seu aluno para poder desenvolver um trabalho pedagógico adequado.

## **1.2 Práticas pedagógicas e o desenvolvimento do aluno baixa visão**

O ambiente escolar é um espaço interativo e alimenta uma diversidade de momentos pedagógicos e no processo inclusivo o recinto educativo deve torna-se mais atentos ainda as nuances e oportunidades de efetivar a práxis educacional.

Como coloca Ochaíta (1993); Ochaíta e Rosa (1990); Ochaíta e Espinosa, (2004), entre os alunos com deficiência visual precisa-se aprimorar as estratégias educativas e considerar que os alunos DV são capazes de aproveitar as tarefas e as oportunidades educativas mais ou menos nas mesmas idades em que os “normais”. Dessa forma é necessário conhecer cada especificidade e explorar ao máximo a disposição dos alunos.

Assim é importante esclarecer que

“[...] desde seus primeiros dias, as crianças cegas e deficientes visuais dispõem de sistemas alternativos para a visão suficientes para interagir com os adultos, desde que estes saibam interpretar as vias alternativas de que a criança dispõe para conhecê-los e comunicar-se com eles.” (OCHAÍTA e ESPINOSA, 2004, p. 163).

Dessa maneira se os educadores entenderem os sinais emitidos pelos alunos e explorarem de forma ajustada às suas demandas de socialização e de afetividade,

pode-se impedir que se determinem nelas dificuldade psicológica associados à baixa autoestima e falta de aceitação social.

Dando continuidade ao processo pedagógico coerente é necessário fazer um estudo de caso do aluno DV, se possível com acompanhamento especializado para conhecê-lo e também ajustar as suas peculiaridades, principalmente precisar seu grau de aproveitamento visual. [...] No caso de ela não dispor de resquícios visuais aproveitáveis, devem-se respeitar as características do desenvolvimento motor na ausência de visão e não forçar condutas que, como engatinhar, não só funcionais para um cego. [...] (OCHAÍTA e ESPINOSA, 2004, p. 164).

Assim sendo, para inserir o aluno deficiente visual no mundo da leitura “o primeiro passo é decidir se isso deve ser feito em código normal. Em tinta ou em Braille. Esta não é uma decisão muito fácil [...]” (OCHAÍTA e ESPINOSA, 2004, p. 165) E nesse momento o aluno precisa de acompanhamento e incentivo para perceber suas facilidades e dificuldades.

[...] De maneira geral, devem se potencializar ao máximo os resquícios visuais que a criança apresenta. Sempre que possível, deve-se utilizar o sistema em tinta, já que existem sistemas de ajudas tecnológicas suficientes – sistemas reprográficos, lupas, computadores – para aplicar as letras e torná-las visíveis para os deficientes visuais. A utilização desse sistema lhes permitirá maior acesso às informações e a comunicação, tanto dentro como fora da escola. [...]. (OCHAÍTA e ESPINOSA, 2004, p. 165)

Enfatizam também que nesse processo o professor que têm crianças cegas em suas turmas devem perder o medo do Braille e enfrentar sua aprendizagem, que, além disso, não é difícil, sobretudo quando se faz de forma visual.

Outro ponto importante é a utilização da tecnologia que o mercado oferece teclado, impressoras, sintetizadores de vozes, programas informáticos, etc., que permite ao cego ou ao aluno com baixa visao um acesso maior à comunicação e à língua escrita, recursos que precisam ser aliados da inclusão do aluno no mundo social.

A escola deve impulsionar e destacar, a etapa educativa que corresponde à adolescência, a importância de respeitar as diferenças individuais e a riqueza que esta proporciona às relações interpessoais. É nesta fase que o aluno começa a precisar se afirmar como indivíduo socialmente inserido e busca apoiar-se nas suas relações em sociedade.

Percebe-se que o desafio educacional com alunos inclusos é grande e diante do desafio colocado para a escola de disciplinar e de educar os indivíduos, os professores mostram-se receosos, mobilizados e, às vezes, indignados com o acúmulo de trabalho que a inclusão está demandando, com a falta de condições de trabalho nas escolas e com despreparo profissional para que a inclusão aconteça.

Ao mencionarem o despreparo para trabalhar com as diferenças, os professores geralmente referem-se àqueles alunos que trazem abalizada a deficiência em seus corpos ou marcados, em seus comportamentos, diagnósticos cada vez mais refinados de doenças, distúrbios e síndromes até pouco tempo inexistente. A esse respeito Fávero; Pantoja; Mantoan, (2007, p.32) afirmam que

Em caso de deficiente visual, a escola deve providenciar para o aluno, após a sua matrícula, o material didático necessário, como regletes, soroban, além do ensino do código Braille e de noções sobre orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma e social. Deve também conhecer e aprender a utilizar ferramentas de comunicação, que por sintetizadores de voz possibilitam aos cegos escrever e ler via computadores. É preciso, contudo, lembrar que as utilizações desses recursos não substituem os conteúdos curriculares e as aulas nas escolas comuns de ensino regular.

O atendimento educacional especializado em deficiência visual tem como público alvo os alunos cegos e baixa visão. O aluno cego é alfabetizado em braile e tem seu material produzido e adaptado pelas salas de recursos especializadas. Já o aluno com baixa visão, por suas especificidades e dependendo da sua avaliação funcional, e por ser um assunto novo, é onde se detectam as maiores dúvidas entre os professores regentes.

Diante do quadro descrito buscou-se verificar a viabilidade de um aluno com baixa visão inserido em uma turma de educação bilíngüe. Nossa intenção é verificar se há interação entre surdos e deficientes visual ou não. quais os aspectos que permeiam esse trabalho o qual passaremos a descrevê-lo



## II – OBJETIVOS

*“É preciso que as experiências educacionais inclusivas não decorram de receitas, listagens ou ainda recomendações, mas se orientem por uma ética para o outro [...]”*  
(COELHO, 2010, p. 70)

### 2.1 Geral

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os aspectos da inclusão de um aluno com baixa visão em uma classe de educação bilíngue destinada à inclusão de alunos com surdez.

### 2.2 Específicos

- Compreender a DV e suas especificidades;
- Verificar a variedade de uso do resíduo visual e do desenvolvimento de sua deficiência;
- Relatar os recursos específicos e instrumentos auxiliares para uso do resíduo visual;
- Conhecer o processo pedagógico na inclusão do aluno de baixa visão em classe bilíngue;

### III- METODOLOGIA

*“[...] olhar a escola como um sistema aberto e condicionado por um jogo de forças em que fatores internos e externos estão em constante movimento é importante para compreensão de suas especificidades e de seu lugar na sociedade atual.”*

*(MACIEL e RAPOSO, 2010, p.74)*

#### 3.1. Fundamentação teórica

É certo afirmar que a elaboração de um trabalho de pesquisa necessita estar baseado em planejamento cuidadoso, reflexões conceituais sólidas e alicerçados em conhecimentos já existentes para que seus resultados sejam satisfatórios dentro do padrão cumulativo do conhecimento científico.

Por esse motivo, utilizamos a metodologia qualitativa cujo objetivo refere-se a estudos de significados, pontos de vista, etc. Há um contato direto do pesquisador com o objeto de estudo buscando apreender suas especificidades na tentativa de compreendê-la melhor.

O foco é centralizado no específico, no peculiar, almejando sempre a compreensão do fenômeno estudado, geralmente ligado a atitudes, crenças, motivações, sentimentos (ou a complexidade e intensidade dos mesmos); o modo como falam sobre suas vidas é importante; a linguagem usada e as conexões realizadas revelam o mundo como é percebido por elas. (SPENCER, 1993).

Esse trabalho inclui uma pesquisa de campo, realizada com vistas a identificar a relação de alunos surdos com um aluno baixa visão, todos matriculados em uma mesma turma de Educação Bilíngue. Ressalta-se que em Brasília as classes denominadas de educação bilíngue são aquelas em que libras e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo do estudante surdo. Além disso, há a

mediação do professor na função de intérprete. Segundo as orientações pedagógicas da SEDF/2010, essa classe consiste em uma oportunidade do estabelecimento de uma interação entre estudantes surdos e ouvintes. Tais salas dispõem de dois professores em sala de aula, sendo 01 professor regente e 01 professor intérprete educacional, devendo este último ser capacitado em educação de surdos com fluência em libras, há também a redução do número de alunos por turma, conforme a estratégia de matrícula anual adotada pela Secretaria de Educação.

É interesse de esse estudo conhecer a opinião dos professores em relação à prática de sala de aula para aluno com necessidades especiais sensoriais distintas, matriculados no 9ª ano do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo buscou-se conhecer a opinião dos professores em relação à prática pedagógica para a inclusão de duas necessidades especiais em uma mesma sala.

Com vistas a alcançar com clareza e objetividade as metas propostas, a pesquisa será empírica, baseada em coleta de dados no âmbito de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do DF, com alunos e professores do ensino Fundamental.

### **3.2 – Contexto da Pesquisa**

A coleta de dados aconteceu em 01(um) Centro Educacional, pertencente à regional de ensino de Santa Maria, escola destinada ao público de Ensino Médio e Ensino Fundamental séries finais. A opção por essa instituição foi decorrente da pesquisadora ser lotada no local, fato que facilita a interação com os profissionais e alunos da mesma, além disso, é a única escola que apresenta a inclusão de alunos surdos e com deficiência visual na mesma turma. Acredita-se que após conhecer e analisar essa situação, a mesma poderá ser estendida ou não a outras realidades educacionais.

A escola é de médio porte, atende 950 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Do universo de 950 alunos, a escola atende 325 com deficiência

intelectual, 3 com deficiência auditiva, um com deficiência visual, dois autistas, 3 com transtorno global do desenvolvimento, 20 com altas habilidades.

As salas estão assim distribuídas: 13 salas-ambientes, 03 salas de recursos para atendimento educacional especializado (deficiência intelectual, deficiência auditiva e deficiência visual), 01 sala destinada ao laboratório de informática que funciona como sala de aula, 01 sala para Laboratório de Ciências, que funciona como sala de aula, 1 cantina, 1 bloco administrativo, 1 pátio, área verde, quadra de esporte sem cobertura, necessitando de reformas, um parquinho infantil, 1 sala de leitura em funcionamento com estantes, livros de literatura e outros títulos com acervo precário e dividindo o espaço com a coordenação disciplinar e o serviço de orientação escolar.

Em relação à distribuição de turmas, no turno da manhã a escola oferece 13 turmas de ensino médio e 02 turmas de EJA interventivo . No turno da tarde a escola oferece 13 turmas de 6ª ao 9ª ano do ensino fundamental, 01 turma de EJA Interventivo e 01 classe especial .

As salas de recursos não estão incluídas nestas turmas, sendo que a escola possui 03(três) salas de recursos, a primeira para deficientes visuais, a segunda para deficientes auditivos e a terceira para deficientes intelectuais. Os estudantes atendidos por tais salas frequentam a instituição educacional duas à três vezes por semana, em turno inverso ao de suas matrículas no ensino regular, para receber atendimentos com professor especializado. Professor especializado é o profissional capacitado e com conhecimentos específicos para o atendimento a cada deficiência, ocupando espaços diferentes, desenvolvem atividades complementares para a formação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

### **3.3- Participantes**

Participaram desse estudo cinco pessoas, todos os envolvidos pertencem à mesma Regional de Ensino, trabalham e estudam na escola objeto desta pesquisa. Sendo: dois professores regentes, dois profissionais do atendimento educacional especializado em DA (sala de recursos DA) ; 01(um) aluno com baixa visão.

Com a intenção de preservar o anonimato identificou-se os participantes como: aluno BV (baixa visão) sem evidenciar sujeitos específicos; os docentes regentes, serão identificadas por professora 1 e professora 2, os professores do atendimento especializado como professor SR1 e professor SR2. O perfil dos professores são :

#### QUADRO I – CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

	Sexo	Idade	Tempo de serviço na SEDF	Tempo em sala de inclusão	Cursos na área	Graduação
<b>Prof1</b>	Fem.	35	14	3	Especialização	Arte/Ped.
<b>Prof2</b>	Masc.	37	18	4	Especialização	Biologia/Ped.
<b>Prof. SR1</b>	Fem.	42	15	5	Especialização/ Mestrado	Let./Port/Inglês
<b>Prof. SR2</b>	Fem.	41	12	3	Especialização	Ciên./Química

Fonte: protocolo de sistematização dos dados obtidos.

É importante ressaltar que foram escolhidos professores de ambos os sexos e que a única exigência foi de que os entrevistados teriam que ser regentes da turma de Educação Bilíngüe com intérprete.

### 3.4 – Material e equipamentos

Foram utilizados os seguintes materiais: Papel, caneta, tinta para impressora. Os equipamentos viabilizadores desse estudo constaram do computador e impressora.

### **3.5- Instrumentos de Construção de Dados**

O instrumento escolhido para coleta de dados sendo utilizado para sua realização o questionário misto (vide anexo), primando pelo seu caráter, qualitativo e quantitativo, pois segundo Vergara (2004) a “principal preocupação é entender o comportamento humano, a partir da própria pessoa e [...] privilegia procedimentos qualitativos de pesquisa”.

Optamos por esse recurso uma vez que o mesmo a escolha pelos questionários decorre dos seguintes fatores, Gil (2002), são menos dispendiosos por tratar de um instrumento mais distante de quem se responde, não havendo possibilidade de interferência da subjetividade do entrevistador; por representar uma forma de se garantir o anonimato de quem responde, oferecendo assim mais liberdade ao respondente e por oferecer menor pressão para uma resposta imediata. para a aplicação dos questionários, preparamos previamente as questões para posteriormente conseguir respostas escritas dos sujeitos da amostra.

Diante da nossa opção elaboraram-se três questionários específicos: 01 para o aluno baixa visão, 01 para os professores regentes e 01 para os professores da sala de recursos (em anexo). Os questionários (Apêndice: A, B) foram organizados em (3) três partes: a primeira com uma breve explicação do objetivo da pesquisa por parte da entrevistadora, a segunda, com identificação e qualificação do profissional e a terceira com perguntas abertas e fechadas, sobre as situações envolvendo o aluno com baixa visão no cotidiano da escola.

### **3.6- Procedimentos de Construção de Dados**

Partindo do princípio de que seria praticamente impossível colher informações referente à realidade de toda a SEEDF, haja vista as enormes distâncias e diferenças regionais optou-se por colher uma pequena mostra da realidade brasileira, representada por uma escola pública localizada em Santa Maria.

Para realização dessa pesquisa se agendou com o diretor da escola de Santa Maria dia, local e horário para expor sobre os objetivos da pesquisa e seus aspectos metodológicos, bem como a assinatura dos termos de participação voluntária na mesma. Foram apresentados os instrumentos de pesquisa e o projeto de investigação.

Na sequência participou de uma reunião coletiva com os profissionais da instituição participantes. Nesse momento foi colocada para todo o grupo a realização desse estudo e a importância do mesmo para a compreensão e o avanço no processo de inclusão de alunos com deficiência na rede regular. Foi solicitada a participação de todos os professores que atuam com alunos com deficiência visual que estão matriculados em classe de educação bilíngue. Ressaltamos que foi distribuído questionário de pesquisa para toda a equipe de professores, num total de professores, apenas quatro professores regentes manifestaram interesse em participar desse estudo e devolveram o instrumento preenchido.

Assim em função da disponibilidade dos participantes, a coleta de dados foi realizada na escola em dias distintos, com a autorização e o apoio da direção. O aluno respondeu ao questionário na sala de recurso na presença da entrevistadora e das professoras dessa sala. Inicialmente, a pesquisadora, se apresentou para o aluno, comentou sobre o objetivo da pesquisa, se colocou a disposição para prestar maiores esclarecimentos, caso se fizesse necessário. Ressalta-se que a pesquisadora foi interpretada pela professora intérprete que atua na sala de recursos. Utilizou-se em torno de 40 minutos aproximadamente para responder todo o questionário.

Cabe ressaltar que devido a pesquisadora trabalhar na escola em questão, a mesma teve a oportunidade de observar o comportamento do aluno com baixa visão com os demais em diversas oportunidades, citando como exemplo: período do intervalo, período do lanche, a chegada e a saída da escola.

### **3.7- Procedimentos de Análise de Dados**

Os dados foram posteriormente compilados e analisados. Optamos por colocar a pergunta e na sequência a resposta obtida com cada participante, para na

sequência realizar a leitura e análise do posicionamento dos professores frente a questão. buscou-se também verificar a posição dos professores em relação a produção acadêmica da área no sentido de realizar uma discussão, confrontando a teoria com as respostas obtidas com os participantes, comentando e comparando os resultados com a literatura.



#### IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, objetiva-se organizar, apresentar, analisar e compreender os dados obtidos da pesquisa de campo. Inicialmente a descrição e apresentação dos sujeitos da pesquisa traçados através da análise das entrevistas e observações realizadas na escola.

**Tabela 1**  
**Perfil dos professores pesquisados.**

	Professor 1	Professor 2	SR1	SR2
<b>Anos de docência.</b>	8	17	20	10
<b>Anos na SEDF</b>	8	10	2	12
<b>Formação:</b>	Arte/ Pedagogia	Biologia/ Pedagogia	Letras/Port/Inglês	Ciências/ Quimica
<b>Disciplina de atuação.</b>	Artes	Biologia	Port/Inglês	Quimica
<b>Pós-graduação</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Mestrado</b>	Não	Não	Sim	Não
<b>Doutorado</b>	Não	Não	Não	Não

Os professores da amostra pesquisada possuem em média mais de 10 anos de docência sendo que apenas um está a menos de três anos na SEDF, possuem graduação específica para o Ensino Fundamental séries finais e médias, todos são especialistas e um possui mestrado. Os dados demonstram que a maioria dos docentes possui formação adequada para o exercício das suas funções, porém não realizaram nenhum curso voltado para o atendimento educacional especializado.

Em relação ao perfil do aluno participante é um adolescente cursando o 9º ano, que está no ambiente escolar desde os 6 anos de idade. Estudou até o ano de 2008 em Itajaí-RS, onde concluiu a 5ª série do Ensino Fundamental. Em 2009 “P” matriculou-se em uma escola inclusiva de Santa Maria. Trata-se de aluno com

deficiência visual, decorrente de anirídia (ausência de Iris) em ambos os olhos. Essa deficiência segundo a avaliação funcional da visão são indícios a serem observados e que correspondem a um significativo déficit visual.

O aluno frequenta o atendimento especializado em deficiência visual, NA sala de recurso da própria escola três vezes por semana, onde é feito um trabalho de estimulação visual com relação à eficiência visual para leitura e cópia de quadro. Recebe ainda o apoio do professor itinerante, que faz uma visita semanal à escola, em horário contrário à regência para sensibilização dos docentes quanto às adaptações sugeridas em sua avaliação funcional, e também para que seja feita sua adequação curricular.

As questões a seguir procuram desenhar de maneira sistemática a realidade dos professores pesquisados contrapondo com as respostas do aluno. Dessa forma, apresentaremos as perguntas realizadas seguidas das respostas de cada professor participante.

**Tabela 2**

**Você já teve alguma experiência, em sala de aula, com alunos com necessidades educacionais especiais? Fale um pouco de sua experiência.**

<b>Professor 1</b>	Sim. E complicado porque a escola deveria reduzir as turmas e nem sempre isso acontece. Todos os professores deveriam ter cursos especiais para atender esses alunos.
<b>Professor 2</b>	Sim. O trabalho é individualizado e diversificado e adequado para cada tipo de caso.
<b>SR1</b>	Sim. O que eu sinto é que os ANEE, às vezes, se “escoram” nas suas necessidades e não se comprometem. São poucos os que buscam e querem efetivamente. Como já são amparados por lei e recebem benefício não correm atrás.
<b>SR2</b>	Sim . Autismo. O grande problema que se apresentou em relação a esta situação foi a comunicação. O aluno tem leve dispersão na questão cognitiva, mas é capaz de aprender de forma repetitiva mas com grande intensidade.

Diante das colocações feitas pelos participantes percebe-se que todos possuem experiências com o sistema inclusivo, dessa forma as escolas são freqüentemente provocadas a desvendar qual é a conduta adequada e como

desenvolvê-la. Ao serem questionados sobre sua experiência com aluno com deficiência, P1 ressaltou a necessidade de cursos de formação continuada, aspecto que não foi ressaltado pelos demais participantes. Os professores P1 e P2 salientaram a importância da adequação curricular entre as medidas que visam a redução do número de alunos por turma e o atendimento individualizado. Nota-se na fala da professora SR1 um certo preconceito com os ANEEs enquanto a SR2 aponta que a experiência com um aluno com autismo foi bastante singular em função da característica da comunicação.

Considerando-se que os alunos com deficiência ainda são diariamente vistos recebendo uma educação em virtude da extrema clemência do público, qualquer desvio das normas comportamentais de sua parte é mais rapidamente percebido, conforme nota-se na fala de SR-1. Além disso, muitos alunos com deficiência precisam ser acolhidos, tanto na instrução quanto na compreensão, e, quando seus comportamentos aborrecem ou chamam a atenção, são vistos como demasiados. Poderemos dizer que a capacidade da escola é reduzida a essas conjunturas (LOVETT, 1999). Considerando que a instituição precisa conhecer o processo de aprendizagem e amadurecimento particular de cada um, pois todos são muitos singulares.

A tabela 4 aponta a formação dos professores para o atendimento aos alunos com deficiência incluídos no ensino regular.

**Tabela 3 - Possui formação na área de ensino especial ou inclusão? Qual o tipo inicial ou continuada?**

<b>Professor 1</b>	Continuada, fiz vários cursos de extensão na área de atendimento especializado.
<b>Professor 2</b>	Continuada, na área de inclusão
<b>SR1</b>	Sim, dois cursos pelo CENED e especialização em Educação Especial pela FGF.
<b>SR2</b>	Não possui.

Constata-se das respostas dos respondentes P1, P2, SR1 possuem cursos de extensão na área de educação especial, enquanto o professor SR2 não possui

nenhum curso na área. esses dados Confirmam as colocações de Feldmann e D'Água, (2009), que enfatizam a formação docente tem sido usualmente organizada de forma burocrática e estática e em muitos momentos imobiliza e não habilita o profissional. portanto, o fato de três participantes terem curso não significa que os mesmos possuem habilidade e competência para atuar na área da educação especial, uma vez que nenhum deles se interessou pela língua de sinais ou pela aprendizagem do sistema Braille.. Assim, as ações ficam muito mais no plano ideológico do que na realidade escolar, que continua conectada a padrões inibidores de transformação.

Contudo a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino empenhados com a qualidade do ensino que, nesse aspecto, devem garantir que sejam capazes a organizar e a disseminar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, abrangendo aquelas cunhadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (PRIETO e MANTOAN, 2006).

Para Glat e Nogueira (2002, p. 25), se a aspiração é “garantir educação para todos, independentemente de suas especificidades”, deve-se assegurar, conforme apontam Prieto e Mantoan (2006, p. 57).

A oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos.

Acredita-se que nessa perspectiva que a educação inclusiva será construída e vivida na sua plenitude ou pelo menos as pessoas estarão mais cientes do contexto do trabalho na diversidade. Pois, o que se percebe na realidade é uma delegação de responsabilidade aos professores que atuam na sala de recurso.

Assim, veremos na tabela 5 a opinião dos professores participantes em relação ao atendimento especializado

**Tabela 4- Quanto ao Acompanhamento e as informações dadas pelo Atendimento Especializado PARA O PROFESSOR REGENTE**

<b>Professor 1</b>	Suficiente. Em termos pois acho que o acompanhamento deveria ser mais assíduo, com mais professores especialistas para atendê-los.
<b>Professor 2</b>	Insuficiente. As informações que obtive no ensino de inclusão é generalista, e sintetizado, não específica, direta e especializada.
<b>SR1</b>	Insuficiente. Com relação ao atendimento à baixa visão tenho informações e venho aprendendo com a itinerante. Já para surdos não tenho.
<b>SR2</b>	Insuficiente Os mecanismos que fazem parte do seu dia-a-dia devem atuar de forma mais intensa. (Equipamento de informática)
<b>“P”</b>	Eu acho ótimo porque a sala de recurso sempre me ajuda em trabalhos, atividades, e as vezes até houve as minhas aflições.

Verifica-se na opinião dos participantes P2, SR1 e SR2 a presença do professor do atendimento educacional especializado é insuficiente na área da surdez, enquanto na área de baixa visão as informações parecem ser mais claras. Em geral os generalistas não atendem as indagações específicas dos alunos. Afirmam ser insuficiente o trabalho de apoio aos alunos com deficiência algumas deficiências. Apenas o p1 afirmou ser suficiente o atendimento especializado.

Verifica-se na literatura que o atendimento especializado é garantido por lei e precisa ser suficiente para atender as demandas vigentes, porém na opinião dos professores o atendimento em Santa Maria é insuficiente. Assim professores qualificados e especializados para esse trabalho precisam estar envolvidos com o compromisso de colocar à disposição dos alunos serviços e elementos técnicos indispensáveis à sua educação. Desse modo, viabilizar sua participação nas situações sociais da vida escolar é de suma importância para a conquista da autonomia, contribuindo para as transformações sociais que promovam a aceitação das pessoas com deficiências e sua integração social. (DISTRITO FEDERAL, 2006, p.9).

Ao verificarmos a opinião do aluno, nota que o mesmo percebe que o suporte recebido pela sala de recurso atende suas demandas pessoais. Essa divergência decorre das necessidades serem distintas,

Enquanto o aluno demanda por material ampliado e por explicações de determinados conteúdos, enquanto os professores buscam conhecer estratégias, materiais que possam fazer a diferença no seu cotidiano escolar.

Outra contradição diz respeito a interação estabelecida entre o aluno com baixa visão e os alunos surdos, essa informação consta na tabela 7

**Tabela 5- Existe interação entre o aluno BV e os alunos surdos?**

<b>Professor 1</b>	Às vezes. Quando não é direcionado. Mas tem alguém do lado dele.
<b>Professor 2</b>	Às vezes. Quando não é direcionado. Mas se ele tem, alguém do lado que o ajude não há dificuldade.
<b>SR1</b>	As vezes, quando há uma atividade mais concreta.
<b>SR2</b>	Nunca. Nunca vi essa interação
<b>“P”</b>	Muito bom todos me ajudam.

Constata-se nas respostas dadas que os professores são mais exigentes na questão de considerar a interação educacional uma vez que P1, P2 e SR1 apontam que às vezes ocorre interação entre os alunos durante a aula, já a sr2 afirma que nunca viu uma aproximação, uma interação entre o deficiente visual e os alunos surdos incluídos na mesma turma. Essas considerações não são compartilhadas com a opinião do aluno. Para ele sua interação com os alunos surdos é suficiente.

Esse ponto é de extrema relevância, pois na sociedade moderna, uma pessoa saudável e sociável pode ser considerada alguém capaz de dar e receber ajuda quando necessário para um crescimento e uma autoestima contínuos.

A habilidade de compreender ao mesmo tempo como aquele que subsidia e é ajudado em qualquer amizade é fundamental para a conservação e o desenvolvimento desse relacionamento. Muito frequentemente, julga que as pessoas com deficiência são hábeis de tomar parte dos relacionamentos apenas como o acolhimento.

Os afetos estão de fato na essência de que todos, precisamos uns dos outros.

“São nossas amigas que nos permitem ser membros ativos e protegidos da comunidade. As amigas ajudam a garantir que fazer parte da comunidade – em vez de apenas estar na comunidade – é uma realidade para todos!” (STRULLY e STRULLY, 2009, p. 183), por isso é uma questão tão importante no desenvolvimento de uma proposta pedagógica inclusiva ou não.

Quanto à interação do aluno com baixa visão e os demais alunos da turma, a tabela 9 apresenta os dados obtidos.

**Tabela 6-Existe interação do aluno com baixa visao e os demais?**

<b>Professor 1</b>	Às vezes. Há adolescentes que são bem receptivos e outros não. Alunos especiais que procuram fazer amigas e outros que se isolam. Mas de um modo geral existe interação.
<b>Professor 2</b>	Às vezes, Há adolescentes que são bem receptivos e outros não. Alunos especiais que procuram fazer amigas e outros que se isolam. Mas de um modo geral existe interação.
<b>SR1</b>	Sempre, Com o uso de óculos e aparelhos, esses alunos se comportam normalmente. Não há problema.
<b>SR2</b>	Às vezes. Os alunos que fazem parte de um grupo no modo geral, há interação, por exemplo, grupo do DI.
<b>“P”</b>	Gostaria de uma abertura maior dos colegas nas participações.

Essa questão aponta novamente uma divergência de opiniões, as quais para os professores às vezes ocorre interação entre o aluno com baixa visão e os demais, porém para o aluno esse processo deveria ser mais presente. esse fato coloca em xeque o sentimento de não inserção do aluno com baixa visão no contexto escolar. Se uma das funções da inclusão é promover a interação isso não vem acontecendo na opinião dos professores, e ocorre parcialmente para o aluno, o qual relata ter uma interação melhor com os surdos do que com os demais sem deficiência sensorial. Sua fala denota um sentimento de busca de maior aceitação pelos colegas, fato muito normal para qualquer adolescente que precisa a todo o momento ser aceito por grupos de convívio.

**Tabela 7 - A presença de um aluno com BV na classe bilíngue, em algum momento foi um fator dificultador em sua prática pedagógica?**

<b>Professor 1</b>	Não acredito que para o laudo com BV seja melhor porque assim ele participa de uma turma reduzida e também notoriamente percebe a integração de pessoas diferentes e também com alguma dificuldade.
<b>Professor 2</b>	Por motivos diversos relacionados com realidades específicas, fator, ambiente inadequado, educação e cultura diferenciada dos alunos, aspectos psicológicos com maturidade, valores, falta de afeto.
<b>SR1</b>	Às vezes sim. Apesar de se tratar de aluno com uma certa independência.
<b>SR2</b>	Com a presença da intérprete fica difícil, no entanto sem a presença desse profissional a relação é bastante nula.

Nota-se que a opinião dos professores é variável, isto é, o p1 acredita que a presença do aluno com baixa visão na sala de surdos ele se beneficia, em função da redução de aluno na turma. Os demais profissionais apontam alternam entre concordar e discordar, parece não haver uma opinião clara sobre o tema. Como coloca Lovett, (2009) precisamos perceber que o mundo real é inadequado para a grande maioria dos seres humanos. Os ajustamentos que tornam a vida diária mais inteligível para um pequeno grupo de pessoas tornam-nas mais apropriados para muitas outras. Não são apenas os deficientes físicos que são beneficiados pela arquitetura de acessibilidade mais outras tantas pessoas acham muito mais confortáveis subir pela rampa. A sala de aula que consegue adequar-se às necessidades óbvias de um aluno constantemente favorece pessoas cujas necessidades não são tão evidentes. Se não houver outra utilidade, adaptar as escolas e as turmas para incluir todos significa dizer, implicitamente, a escola pertence a todos. O autor ressalta ainda que em “qualquer cultura que diga “você é importante” aumenta a probabilidade de seus membros serem capazes de dizer o mesmo uns para os outros e para si mesmo.” (p.432)



**Tabela 8 – Opinião dos professores em relação a inclusão nas turmas regulares.**

<b>Professor 1</b>	Sim, mas a redução é muito pequena, às vezes superlotadas. Deveria ter no máximo 25 alunos.
<b>Professor 2</b>	Sim concordo com a inclusão, mas acredito que os alunos tenha que ter suporte para que haja interação.
<b>SR1</b>	Depende do grau de necessidade. Recebemos um aluno com esquizofrenia bem acentuada. Sinceramente ninguém sabia o que fazer com ele. Temos um aluno que não se comunica (ele não é surdo) fala normalmente, mas há mais de 5 anos não abre a boca.
<b>SR2</b>	Sim, a adequação destes alunos dentro deste processo é importante para uma relação social mais receptiva dentro da sociedade.
<b>“P”</b>	Claro que sim, aqui eu sinto como se fosse normal e também consegui fazer muitos mais amigos. Antes não conhecia ninguém interessante.

Verifica-se na tabela 9 que os professores são favoráveis a inclusão desde que sejam respeitadas as singularidades dos alunos. Nesse sentido, ressaltam a importância da redução do número de alunos por turma, a avaliação precisa das condições do aluno para ser inserido no ensino regular, uma vez que muitos não se beneficiam da inclusão. A questão da interação, participação de um coletivo mais amplo são aspectos defendidos pelos participantes.

Vale ressaltar que a opinião do aluno com baixa visão é totalmente favorável a sua inclusão, ele resalta que na sala regular ele conseguiu aumentar seu ciclo de amizades, fato que antes estava restrito ao grupo de pessoas com a mesma deficiência.

Portanto, analisando as respostas, pode se concluir que enquanto os professores demonstram uma preocupação com a organização pedagógica, as facilidades, as dificuldades, os recursos aluno percebe que a inclusão realmente é o caminho certo para a garantia de igualdade e de superação de preconceitos e discriminação.

Dessa maneira precisa-se acreditar que a inclusão pode ser um processo promotor de transformação, rompendo com os padrões conservadores da sociedade e do lócus que é a escola regular. nesse espaço deve-se e iniciar um procedimento gradual, porém firme, de redirecionamento de suas práticas para melhor qualidade de ensino para todos. (PRIETO e MANTOAN, 2006). As autoras salientam que “Aos contrassensos pelos quais a escola inclusiva é tão combatida, vamos responder com o sentido pleno que damos à escola que queremos para todos os brasileiros – uma escola que reconhece e valoriza as diferenças.” (PRIETO e MANTOAN, 2006, p. 57).

A tabela 10 apresenta as dificuldades encontradas no processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular.

**Tabela 9 - Dificuldades encontradas no processo de inclusão**

<b>Professor 1</b>	Superlotação em salas. Cursos preparatórios para todos os professores (AUSENCIA)
<b>Professor 2</b>	A discriminação, a falta de abertura a mudanças, a falta de compromisso com a interação por parte de colegas professores.
<b>SR1</b>	Com relação à família do aluno especial, com relação à turma regular onde o especial freqüenta, com relação a freqüência à sala de recursos, e, ainda com relação a certa resistência dos professores regulares.
<b>SR2</b>	O que fica mais comprometido dentro das dificuldades da inclusão é a relação comunicação e o feedback.
<b>“P”</b>	Eu acho a matemática é mais difícil, mais na maioria das coisas não são muito difícil, porque os professores sempre se preocupam comigo, tenho uma itinerante que amplia os meus trabalhos e até me ajuda nas pesquisas.

Todos os professores apontam as dificuldades vinculadas ao excesso de alunos na turma, necessitando de uma redução, com sugestão de até 25 alunos por turma. Ressaltam também a ausência da família, resistência de muitos professores do ensino regular, a presença do preconceito em relação as mudanças e as suas consequências. No caso do aluno, ele aponta que a maior dificuldade dele refere-se a disciplina de matemática. Sua opinião apresenta que o mesmo não compreendeu bem a pergunta, direcionando sua resposta para a questão pessoal de aprendizagem em relação a uma disciplina específica.

Tudo leva a crer que é preciso reconhecer por um lado que as perspectivas acadêmicas do estudante com deficiência visual são tão propícias como de seus semelhantes. Seu sucesso escolar demanda a confiança de familiares e educadores. Por outro lado, a escolarização deve analisar os expressivos progressos tecnológicos direcionados às pessoas cegas e com baixa visão e os programas educacionais especializados, bem como incorporar as descobertas sobre sua aprendizagem. (BRASILIA, 2006, p. 9).

Portanto é importante que os educadores e todos no ambiente escolar busquem:

- Promover a inclusão educacional das pessoas com deficiência visual, contribuindo para sua inclusão social.
- Sistematizar as ações administrativo-pedagógicas necessárias ao atendimento educacional das pessoas com deficiência visual.
- Orientar quanto ao uso dos equipamentos e recursos materiais específicos para a educação das pessoas com deficiência visual.
- Apoiar as iniciativas e inovações pedagógicas propostas pelas escolas no sentido de adequar o currículo às necessidades especiais do aluno com deficiência visual.
- Estabelecer parceria para as atividades pedagógicas adaptadas para educação das pessoas com deficiência visual.
- É bastante comum encontrar na literatura especializada, diferentes definições e graus de classificação para a deficiência visual. (DF, 2006, p. 11).

Essas são as metas a serem alcançadas pela equipe de profissionais da educação. O fato de estarem previstas não significa que as mesmas são aceitas por todos, muitas vezes essa perspectiva é até mesmo desconhecida dos professores e comunidade escolar. Encontrar um caminho para viabilizá-las talvez seja a nossa tarefa do presente século.

## V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após percorrer uma longa trajetória, entre campo e teorias, para conhecer o universo escolar referente à efetivação do desenvolvimento do aluno com baixa visão nas turmas bilíngües constatou-se que torna-se mais razoável a inclusão desses alunos nas turmas bilíngües por elas serem reduzidas e também por terem acompanhamento pedagógico constante.

Cabe lembrar que as perspectivas de renovação dos docentes e das instituições em busca do aperfeiçoamento de sua práxis, ou seja, dar um significado a teoria dentro da prática cotidiana precisa ser efetivada. No entanto, mesmo reconhecendo a imperatividade de formar os docentes os resultados demonstram que não há uma política de formação eficiente dentro da temática abordada.

Assim sendo, é preciso habilitar o professor para que este artifício tão necessário à formação e ao processo pedagógico possa ser inserido como aspecto imprescindível no procedimento educativo. Como coloca Freire (1996, p. 58) "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática". Nesse processo, a capacitação docente perpassa pelo direcionamento da prática da ética e das questões humanas necessárias no desenvolvimento do trabalho pedagógico sobre a diversidade presente no ambiente da sala de aula entre outros aspectos pertinentes a experiência escolar.

O conhecimento sobre inclusão e principalmente sobre a baixa visão em termos gerais é reconhecido pelos professores como um tema de repercussão social, emocional e sociocultural e precisa estar constantemente em aperfeiçoamento.

Ao tomar como referência as questões de inclusão percebem-se as complexidades que incidem sobre o processo histórico de definir uma posição despreziosa de preconceitos e tabus revelando que os docentes mesmo assumindo sua responsabilidade de trabalhar em escolas inclusivas consideram-se despreparados para trabalharem as diversidades principalmente em casos mais comprometidos.

Nesse contexto a educação precisa atuar como a produtora de novas ideias, conduta, combates, ao preconceito e a desmistificação possibilitando a ruptura de padrões discriminatórios aproveitando esse trabalho para formar espaços educativos realmente formadores e disseminadores da cidadania.

## REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Sou cego ou enxergo?** As questões da baixa visão. *Educar*, Curitiba, n. 23, p. 15-23, 2004. Editora UFPR. Disponível no site: [ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/download/.../1824\\_ojs.c3sl.ufpr.br/o](http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/download/.../1824_ojs.c3sl.ufpr.br/o) Acesso em 3 de abril de 2011.

BRASIL. **Decreto nº. 5.296 de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nº. 10048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em <http://www.cedipod.org.br>. Acesso em: 22 Mar 2011.

BRASÍLIA, **Orientação Pedagógica** - Educação Especial. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2010.

COELHO, Cristina M. Madeira. Inclusão escolar. In: **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília, 2010.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). **Orientação Pedagógica** – Deficiência Visual. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília:GDF/SEDF/SUBEP/DEEE, 2006.

FÁVERO, E. A. G; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M.T.E. **Atendimento educacional especializado. Aspectos legais e orientações pedagógicas**. Brasília: a MEC/SEE/SEEESP, 2007

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

IVERSON, Annette M. Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: Um guia para educadores**. porto alegre: Artmed, 1999.

JOMTIEN, **Declaração Mundial sobre Educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, ED/90/CONF/205/1. UNESCO, 1990

KULPA, Cíntia Costa. **A contribuição de um modelo de cores na usabilidade das interfaces computacionais para usuários de baixa visão**. Dissertação de mestrado apresentada Universidade Federal do rio Grande do Sul. Porto alegre. 2009. Disponível no site: [www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000721399&locl](http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000721399&locl) em 21 de mar. de 2011.

LOVETT, Herbert. Alguns comentários sobre a abordagens positivas para alunos com comportamentos difíceis. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: Um guia para educadores**. porto alegre: Artmed, 1999.

MACIEL, Diva Albuquerque; RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares. Metodologia e construção do conhecimento: contribuição para o estudo da inclusão. IN: **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér.;PRIETO, Gavioli Prieto. Inclusão escolar.São Paulo: Summus,2006

OCHAÍTA, Esperanza; Uma aplicación de La teoria piagetiana AL estudio del conocimiento en los niños ciegos. **Infancia y Aprendizaje**, Madri: Alianza Editorial.

1993

OCHAÍTA, Esperanza; ESPINOZA, Ángeles. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.

OCHAÍTA, Esperanza; ROSA, A. **Percepción, acción y conocimiento em los niños ciegos**. Madri: Alianza Editorial., 1990

RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares; CARVALHO, Erenice Natalia S. de. a pessoa com deficiência visual na escola. IN: **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília, 2010.

SPENCER, J. C. The usefulness of qualitative methods in rehabilitation: issues of meaning, of context and of change. Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, v.74, p.119-126, 1993.

STRULLY, Jeffrey L.; STRULLY, Cindy. As amizades como um objetivo educacional: O que aprendemos e para onde caminhamos. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: Um guia para educadores**.porto alegre: Artmed, 1999.

## APÊNDICES

### A – Questionário Professores

- 1) Quantos anos de docência : \_\_\_\_\_ anos e/ou \_\_\_\_\_ meses
- 2) Quantos anos na SEEDF : \_\_\_\_\_
- 3) Qual formação : \_\_\_\_\_
- 4) Qual disciplina de atuação : \_\_\_\_\_
- 5) Possui: ( ) Pós-Graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado

1) Você já teve alguma experiência, em sala de aula, com alunos com necessidades educacionais especiais? Fale um pouco de sua experiência.

- ( ) sim ( ) não

2) Em caso afirmativo, qual deficiência o aluno apresentava:

- ( ) Deficiência auditiva ( ) Deficiência visual  
( ) Deficiência física ( ) Deficiência intelectual

3) Você possui curso de capacitação/extensão/formação continuada na área da deficiência visual/surdez? Qual?

- ( ) Nenhuma ( ) Curso de extensão ( ) Especialização ( ) Outra

4) Possui formação em área de ensino especial ou inclusão? Qual tipo inicial ou continuada?

5) Referente ao acompanhamento e informações dados pelo Atendimento Especializado para lidar com o aluno que tem baixa visão/surdo, seria. Justifique sua resposta.

- ( ) suficiente ( ) insuficiente

6) Existe interação entre o aluno BV e os alunos surdos? Justifique sua resposta.

- ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

7) E com os demais, existe interação? Justifique sua resposta.

- ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

8) A presença de um aluno BV na classe bilíngue, em algum momento foi um fator dificultador em sua prática pedagógica? Justifique sua resposta.

- ( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

9) Você acredita que a inclusão nas turmas regulares seja a forma adequada de atender os alunos especiais? Se não qual seria a alternativa. Se sim qual seria o modelo necessário ou ideal

11) Quais as maiores dificuldades que você encontra no processo de inclusão?



## ANEXOS

### A. Termo de Apresentação



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar




---

A (o) Diretor (a)

Escola....

De: Prof<sup>a</sup>. Dra. Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Assunto: **Coleta de Dados para Monografia**

Senhor (a), Diretor (a),

A Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília está em processo de realização da 1ª oferta do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do qual seis dentre as 20 turmas ofertadas são de professores e educadores da rede pública do DF (polos UAB-UNB de Santa Maria e Ceilândia). Finalizamos agora a 1ª fase do curso e estamos iniciando a Orientação de Monografia.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com colegas, alunos ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desses trabalhos tem como objetivo analisar os aspectos da inclusão de um aluno com baixa visão em uma classe de educação bilíngue destinada à inclusão de alunos com surdez.

Informo que foi autorizado pela Secretaria de Educação por meio do ofício nº. .... DEM datado de 28/10/2010, a realização das coletas de dados para as pesquisas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

O trabalho será realizado pelo Professor/ cursista **IRA DE FATIMA MARÇAL SOARES PEREIRA** sob orientação, Professor FATIMA ALI ABDALAH ABDEL CADER NASCIMENTO, cujo tema é: **PONTOS POSITIVOS NA INCLUSÃO DO ALUNO BAIXA VISÃO EM UMA CLASSE**

## **DE EDUCAÇÃO BILINGÜE**

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones. (061) 33386602 ou por meio dos e-mails: iradefatima@gmail.com

Atenciosamente:

**Diva Albuquerque Maciel**

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e  
Inclusão Escolar

## B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Professores,

Sou orientando do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Constam da pesquisa um questionário fechado com 21 questões e duas entrevistas (gravadas em áudio) com os professores no intuito de conhecer realidade pedagógica, social e física do ambiente escolar. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone 61 9956 4645 ou no endereço eletrônico [ilmaaparecida@bol.com.br](mailto:ilmaaparecida@bol.com.br). Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

-----

Orientanda do Pólo de Santa Maria, UAB – UnB

---

Concorda em participar do estudo? ( ) Sim ( ) Não

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

E-mail (opcional): \_\_\_\_\_