



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Luciana de Barros Oliveira


**Consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para o aluno com baixa
visão no ensino fundamental I**

Rio de Janeiro

2016

Luciana de Barros Oliveira

Consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para o aluno com baixa visão no ensino fundamental I



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira– CAP-UERJ. Linha de Pesquisa: Ensino Fundamental I

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Braun

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CAP/A

O482 Oliveira, Luciana de Barros

Consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para o aluno com baixa visão no ensino fundamental I / Luciana de Barros Oliveira. - 2016.

166f. : il.

Orientador: Profª Drª Patrícia Braun.

Dissertação (Mestrado). Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ.

1. Práticas pedagógicas. 2. Baixa visão. 3. Consultoria colaborativa. I. Braun, Patrícia. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Aplicação Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 376.352

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luciana de Barros Oliveira

Consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para o aluno com baixa visão no ensino fundamental I

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ. Linha de Pesquisa: Ensino Fundamental I.

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Patrícia Braun (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAP-UERJ

Prof^a Dr^a Mara Lucia Reis Monteiro da Cruz
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAP-UERJ

Prof^a. Dr^a Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ

Rio de Janeiro

2016

AGRADECIMENTOS

Escrevo as últimas linhas deste trabalho com lágrimas nos olhos, pois este momento representa vencer uma etapa importante da minha vida e chegar ao fim de um ciclo marcado por muitos desafios e uma certeza: sem o amor e carinho dos que me acompanharam nessa trajetória, eu certamente não teria conseguido chegar até aqui. Não é fácil expressar com palavras o sentimento tão profundo de gratidão a pessoas tão importantes como:

Minha querida orientadora Patrícia Braun, que me ensinou além das questões que se inserem no campo acadêmico, à arte de viver e ser mais humana. Ensinou-me, na prática, o que é colaboração, compreensão, generosidade e determinação de forma firme e delicada que levo como aprendizado para a vida. A essa amiga serei eternamente grata, pela luz e esperança que me trouxe em momentos que imaginava não conseguir prosseguir na caminhada.

À querida professora Márcia Pletsch, agradeço por suas contribuições não só para o delineamento do trabalho acadêmico e nas sugestões de leituras, mas especialmente pela oportunidade de ter sido sua aluna e ter compartilhado sua paixão no ato de ensinar. Também sou grata por sua dedicação nos estudos voltados à educação da Baixada Fluminense, levantando questões silenciadas por décadas e que se tornaram públicas através de seus trabalhos;

À querida professora Mara Cruz, que com sua doçura e competência tanto contribuiu para a realização da tessitura da investigação;

Além dessas, as professoras Claudia Barreiros e Jonê Baião merecem meu carinho e reconhecimento, pois com o jeito manso e ético peculiar a cada uma dessas mulheres, acolheram-me e apoiaram-me nas ocasiões mais desafiadoras. Além disso, ajudaram-me a desenvolver a estética e a criticidade tão necessárias no cenário acadêmico;

Aos professores Lincoln Tavares e Andréa da Paixão, agradeço por terem ensinado por meio dos seus exemplos o rigor e a profundidade necessários no ato da pesquisa;

Serei sempre grata à companheira de turma Lúcia Regina, por sua atenção, carinho e fé que me foram fundamentais durante todo esse percurso. Esteve comigo nos momentos mais difíceis, pessoalmente ou em orações, disso tenho certeza. Também agradeço a Ana Carolina, Shirlei, Cheila e aos outros colegas que colaboraram com apontamentos e sugestões sobre o trabalho ainda na fase “embrionária”;

À Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, por me permitir desenvolver o trabalho na CEE e por ser favorável ao desenvolvimento da pesquisa acadêmica. Também agradeço pela garantia da licença do trabalho durante a pesquisa, permitindo que me dedicasse profundamente aos estudos;

Agradeço às diretoras Graça e Dulce das escolas onde a pesquisa foi realizada, por

terem acolhido a ideia da investigação e disponibilizado condições para o acesso ao campo e a liberação de suas professoras para o processo de formação;

Não posso deixar de agradecer às professoras que fizeram parte da investigação. Essas abriram não só as portas de suas salas de aula, mas seus corações, sendo sinceras e transparentes, permitindo que eu, como pesquisadora, pudesse, além de conhecer o cotidiano escolar, captasse as concepções acerca dos desafios que envolvem a inclusão de alunos com baixa visão. Também merece reconhecimento a colaboração destas pessoas para a elaboração do produto didático oriundo da investigação, sem as quais não seria possível a sua concretização.

Agradeço à amiga Giselle Oliveira, que tem, nos últimos dez anos, dividido a tarefa de implementar a inclusão de alunos com deficiência visual no município de Duque de Caxias. Companheira não só nos momentos de alegrias, mas também nos desafios, com quem compartilho não só leituras e estudos, mas lágrimas e gargalhadas durante essa trajetória;

Às amigas Carmem Romero e Leila Ávila que sempre me apoiaram, estendendo as mãos e compartilhando saberes da prática e da teoria, queridas amigas;

Sou grata a todas as amigas que passaram pela equipe de educação especial ao longo desse período. Em especial agradeço à Márcia Maymone, Ruth Cilene, Eliane, Ana Lúcia, Simone Maria, Vivian, Márcia Cristina, Cristiane Freitas, Adriana, Andréa Soneira e à querida amiga Magali Cerdeira que não mais está entre nós.

Também não posso esquecer as chefias da CEE que me confiaram o trabalho de tamanha importância que envolve a vida escolar de alunos com deficiência visual e a de seus professores. Dessa forma, não posso deixar de agradecer à Vera Lúcia, Edicléa Mascarenhas, Suedi Maria e Cristiane Dantas;

Merece um agradecimento especial a grande amiga Gretiane que me ajudou durante todo o tempo, estendendo sua mão amiga nos momentos mais difíceis;

Agradeço aos meus pais, as minhas irmãs Marcia e Alessandra e ao meu irmão Getulinho, pelo carinho e parceria que nunca me faltaram durante toda a vida;

Por fim, agradeço aos grandes amores da minha vida Ricardo, Felipe e Isabela pela possibilidade de tê-los por perto e de serem a razão da minha vida, por quem tenho coragem para lutar e dedicar-me com toda força para que sejam felizes e estejam bem. Ao meu amado companheiro Ricardo, serei sempre grata pelo apoio nos estudos desde que nos conhecemos, pois graças ao seu incentivo o que era sonho tornou-se realidade. Ao meu filho, agradeço pelo apoio durante meus estudos, auxiliando-me nas traduções e leituras diárias dos textos.

RESUMO

OLIVEIRA, Luciana de Barros. Consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para alunos com baixa visão no ensino fundamental I. 2016. 167 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Esta dissertação analisa como uma proposta de consultoria colaborativa com professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado pode contribuir na organização de estratégias de ensino e em intervenções didáticas com alunos que têm baixa visão no ensino fundamental I. Para o estudo no campo foram adotados os princípios da abordagem qualitativa tendo em vista a necessidade de observar e conhecer questões relacionadas ao sujeito em seu meio cultural que não podem ser quantificadas. O referencial metodológico utilizado é a pesquisa-ação colaborativa sendo complementada pelos princípios da consultoria colaborativa. Para responder à questão inicial da investigação, realizamos o estudo em duas turmas de terceiro ano de duas escolas públicas municipais de Duque de Caxias – Rio de Janeiro – e, como instrumentos de coleta de informações foram utilizadas as técnicas de observação participante, notas de diários de campo e entrevista semiestruturada. Para compreender o trabalho das escolas e o processo de ensino e aprendizagem, a pesquisa traz um diálogo com a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotski, além de estudos recentes como os realizados por Caiado (2014), Marques (2013), Siaulyš (2009), Masini (2013), Dall’Acqua (2002), entre outros que tratam da temática em foco. A participação como pesquisadora do cotidiano escolar de dois alunos com baixa visão e quatro docentes permitiu elaborar e organizar, a partir da ação colaborativa junto às professoras, um programa de consultoria colaborativa sobre o tema baixa visão, constituindo-se por encontros mensais entre os meses de março e setembro de 2015. O estudo trouxe indícios dos desafios vividos no processo de inclusão escolar por quem tem deficiência visual, mas também trouxe sinais de que a interação multidisciplinar através de um processo de formação continuada tendo como referencial teórico os princípios da consultoria colaborativa, em que o professor possa dialogar, interagir e colaborar mutuamente, contribui para a aquisição de novos conhecimentos e permite a ressignificação das práticas pedagógicas voltadas a esses estudantes. O produto didático oriundo da pesquisa se configura como um instrumento de sondagem sobre as condições visuais do aluno e almeja colaborar com o professor na elaboração de suas ações pedagógicas a estudantes com baixa visão.

Palavras-chave: Consultoria colaborativa. Práticas pedagógicas. Baixa visão.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Luciana de Barros. Collaborative consulting and pedagogical practices for low vision students in elementary education I. 2016. 167 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The purpose of this paper is to analyze how a proposal of collaborative consulting together with teachers of both mainstream education and specialized educational services can eventually contribute to the organization of teaching strategies and to educational interventions in students with low vision in elementary school. For the study in the field were adopted the principles of qualitative approach in view of the need to observe and learn about unquantifiable issues related to the subject in its cultural environment. The methodological referential used is the collaborative action research complemented by the principles of collaborative consulting. To answer the initial question of the research, we have carried out the study in two third grade classes of two public schools in Duque de Caxias – Rio de Janeiro. As data collection tools, were used participant observation techniques, field diaries grades and semi-structured interview. To understand the schools work and the process of teaching and learning , the research brings a dialogue with Vygotsky's historical and cultural perspective on human development , besides recent studies such as those conducted by Caiado (2014), Marques (2013), Siaulys (2009), Masini (2013), Dall'Acqua (2002), among others that deal with the subject in question. Participation as a researcher of the everyday school life of two students with low vision and four teachers has permitted the development and the organization of a collaborative consulting program on the low vision theme from the collaborative action with the teachers, by monthly meetings between March and September 2015. The study revealed signs of the challenges faced in the process of school inclusion by visually impaired students. It also revealed signs that the multidisciplinary interaction, through a process of continuing education having as theoretical background the principles of collaborative consulting , in which the teachers can dialogue , interact and cooperate with each other , can contribute to the acquisition of new knowledge and allow the resignification of pedagogical practices recommended to these students. The educational product derived from research are configured itself as a survey instrument on the visual conditions of the student and is intended to collaborate with teachers in developing their educational activities for low vision students.

Keywords: collaborative consulting, pedagogical practices, lowvision

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Princípios da consultoria colaborativa e suas etapas	69
Figura 2: Esquema representando os princípios da consultoria colaborativa.....	71
Figura 3: Caracterização do local da pesquisa.....	73
Figura 4: Aluno e professora realizando atividade relacionada à roda de leitura.....	116
Figura 5: Aluno realizando atividade adaptada	116
Figura 6: Apresentação da roda de leitura I.....	117
Figura 7: Apresentação da roda de leitura II	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução de matrículas no Ensino Fundamental	75
Gráfico 2: Modalidades de Ensino - Educação Especial.....	77
Gráfico 3: Quantitativo de alunos da Educação Especial matriculados em classes especiais e no ensino comum em 2015	78
Gráfico 4: Quantitativo de alunos atendidos no AEE.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: ARTIGOS CATALOGADOS.....	53
Quadro 2: TESES E DISSERTAÇÕES.....	54
Quadro 3: Caracterização do número de alunos matriculados nas escolas participantes da pesquisa	80
Quadro 4: Caracterização das turmas nas escolas participantes da pesquisa	80
Quadro 5: Caracterização dos participantes primários da pesquisa	82
Quadro 6: Caracterização da escolarização dos participantes secundários da pesquisa.....	82
Quadro 7: Delineamento do estudo	84
Quadro 8: Programa de Consultoria Colaborativa em Deficiência Visual.....	92
Quadro 9: Encontros de consultoria colaborativa com as professoras do AEE	92
Quadro 10: Categorias de análise dos dados	94
Quadro 11: Percepções das professoras em relação ao perfil do aluno com baixa visão.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado

CEE: Coordenadoria de Educação Especial

CEDAE: Companhia Estadual de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro

CIEP: Centro Integrado de Educação Pública

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPFPE: Centro de Formação de Professores Paulo Freire

FIOCRUZ: Fundação Oswaldo Cruz

IBC: Instituto Benjamin Constant

ICEVI: International Council for Educacion of People with Visual Impairment

ICMS: Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual

IDH-M: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IEGRS: Instituto de Educação Governador Roberto Silveira

MEC: Ministério da Educação

NEE: Necessidades Educacionais Especiais

OMS: Organização Mundial da Saúde

ONCE: Organização Nacional de Cegos da Espanha

PME: Plano Municipal de Educação

PNE: Plano Nacional de Educação

REDUC: Refinaria de Duque de Caxias

SciELO: Scientific Electronic Library Online

SME/DC: Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1.	BAIXA VISÃO: ABORDAGEM CONCEITUAL, PERCEPÇÕES E PERCURSO HISTÓRICO	22
1.1	Visão e baixa visão: do que estamos falando?	22
1.1.1	<u>Alterações visuais que podem ser observadas na escola</u>	28
1.2	A pessoa com baixa visão e o seu percurso histórico na escola	30
2.	APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E BAIXA VISÃO	40
2.1	Contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação de pessoas com deficiência visual	40
2.2	Desafios e possibilidades no processo de ensino e aprendizagem de alunos com baixa visão: pesquisas atuais	52
3.	ABORDAGENS METODOLÓGICAS E O CONTEXTO DA PESQUISA: POR ONDE, COM QUEM E COMO	63
3.1	O caminho de uma pesquisa qualitativa constituída a partir dos subsídios de uma pesquisa-ação e complementada pela consultoria colaborativa	64
3.2	O cenário da pesquisa: o contexto escolar e seus sujeitos	72
3.3	Participantes da pesquisa	81
3.4	Etapas, procedimentos e técnicas da pesquisa	84
3.4.1	<u>Etapa exploratória</u>	85
3.4.2	<u>Etapa de delimitação do estudo e de coleta dos dados</u>	86
3.4.2.1	Observação Participante	87
3.4.2.2	Notas de diário de campo	88
3.4.2.3	Entrevista Semiestruturada	88

3.5	Delimitação e organização do programa de consultoria colaborativa em deficiência visual/baixa visão	90
3.6	A análise dos dados	93
4.	REFLEXÕES E INDAGAÇÕES SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR JUNTO AO ALUNO COM BAIXA VISÃO	95
4.1	O aluno com baixa visão no contexto escolar: impasses e percepções docentes	95
4.2	Práticas pedagógicas para o aluno com baixa visão: desafios, caminhos e possibilidades	108
4.3	O processo de colaboração como possibilidade de formação continuada	119
4.3.1	<u>Descrevendo os Encontros de Consultoria Colaborativa</u>	123
4.3.2	<u>Produto didático</u>	127
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICE A – Carta de apresentação e autorização à CEE do município de Duque de Caxias.	146
	APÊNDICE B – Carta de apresentação e autorização para pesquisa ao CFPPF	147
	APÊNDICE C – Carta de Apresentação para o professor, autorização e roteiro de entrevista	148
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores	150
	APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido para responsáveis	152
	APÊNDICE F – Exemplo de nota de diário de campo	154
	APÊNDICE G – Roteiro de entrevista semiestruturada	155
	APÊNDICE H – Sugestão de leituras sobre o tema baixa visão	156
	APÊNDICE I – Modelo de convite para encontro de professores	158
	APÊNDICE J – Declaração de participação no encontro de professores	159

APÊNDICE K – Avaliação do encontro	161
ANEXO A – Autorização para pesquisa emitida pelo CPFPP/SME/DC	163
ANEXO B – Carta de apresentação da pesquisadora às escolas, emitida pela SME/DC	164
ANEXO C – Autorização do comitê de ética para realização da pesquisa.....	165

INTRODUÇÃO

Um pouco da minha história...

O primeiro interesse que me conduziu à busca por respostas e que me instigou ao envolvimento, neste estudo de cunho acadêmico, volta-se ao conhecimento das práticas pedagógicas adotadas na escolarização de pessoas com baixa visão. Nesse sentido, optei por apresentar minhas indagações, associando-as a minha trajetória tanto escolar como profissional.

Nessa busca, percebi que o início dessa história se encontrava lá na infância, quando das brincadeiras infantis a que mais me atraía era ser professora. O balanço na árvore, a festinha de aniversário que tinha suspiro como bolo, a brincadeira de ser cabeleireira, o bambolê.. De todas as brincadeiras eu gostava, mas a minha favorita era a de brincar de escola: ora sendo aluna, ora sendo professora.

Quando me perguntavam sobre o que gostaria de ser quando eu crescesse, a resposta era sempre: “Professora!”. Não me recordo de algum dia ter pensado em outra profissão na infância que não fosse o magistério.

Hoje, acredito que a intenção da brincadeira/brinquedo, apresentada na minha infância, estava relacionada às minhas motivações internas que puderam promover o meu desenvolvimento nas dimensões afetivas e cognitivas, relacionadas ao ato educacional que seria experimentado e vivenciado muitos anos depois. Atualmente, quando já me encontro como professora, nos estudos que envolvem esta formação, Vigotski é um dos teóricos que me ajudam a compreender um percurso como o meu, quando afirma que “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, dependendo das motivações e tendências” (2003, p. 126).

Estudante de escola da rede pública estadual de ensino, concluí o ginásio, atual Ensino Fundamental, e me vi frente ao primeiro desafio: a procura por vaga para cursar o Ensino Médio. Cheguei a passar horas aguardando na fila para realizar a inscrição para a prova de seleção do curso de formação de professores – curso Normal – no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS). Aquele seria um grande desafio. Eram muitos candidatos para poucas vagas. Contudo, consegui passar e ingressar no Ensino do curso Normal. Parecia um sonho!

Durante a minha formação no curso Normal, entre meados e fim dos anos 80, vivi, na escola, um momento difícil no qual não conseguia entender ao certo a dimensão política e

histórica vivida naquele momento. O esgotamento da ditadura militar e consequente retomada da democracia pela sociedade civil brasileira, em meio a um cenário de endividamento crescente, altas taxas de juros e baixos salários dos professores, além da ampliação das reivindicações por liberdade de expressão e de participação política, gerou greves e mobilizações dos professores à época (LIBÂNEO *et al.*, 2012; VIEIRA e FARIAS, 2011). Acredito ser necessário narrar tal situação, pois é nesse cenário de tantas contradições que se deu a minha formação e de muitos outros colegas professores da atualidade. Lembro-me de chegar a passar três meses em casa durante um único ano letivo do curso de formação de professores em decorrência dos fatores apontados.

Outro aspecto importante na formação profissional do magistério, naquela instituição de ensino e naquele momento histórico, era a carência de professores de disciplinas que julgava importantes para uma formação propedêutica dos que ali buscavam o desenvolvimento acadêmico e profissional. Havia falta de professores para disciplinas como química, física e até língua portuguesa e matemática, fator importante que vulnerabilizava a docência em caráter integral. Entretanto, as experiências e relações firmadas, principalmente com os professores ligados à área da didática, ensino e psicologia da aprendizagem, foram importantes e as tenho na memória.

Hoje, compreendo que o contexto educacional da época estava centrado na emergência da universalização do ensino para todos, preconizada na Constituição Federal de 1988. Entretanto, apesar da demanda de atendimento educacional para todos, não se fazia qualquer menção, nas aulas, ao atendimento educacional para estudantes que apresentassem alguma diferenciação educacional para a aprendizagem, como o caso daqueles com alguma deficiência, fossem elas: sensoriais, motoras, intelectuais ou múltiplas. Cabe ressaltar que o termo necessidades educacionais especiais (NEE) está sendo aqui adotado para as necessidades educacionais decorrentes de alguma deficiência como as já citadas anteriormente.

Embora tenham se passado mais de vinte anos da experiência que tive na minha formação, Antunes e Glat (2011, p. 90) abordam o tema da formação docente inicial e continuada e ressaltam a defasagem nessa formação, afirmando que: “a formação de professores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais tem sido alvo de inúmeros debates se constituindo, ainda hoje, num dos nós críticos do processo de inclusão escolar”. Pezzuto e Camargo (2012, p.138), em seus estudos sobre a baixa visão, corroboram essa ideia e afirmam que “a falta de formação inicial e continuada dos professores do ensino comum para atuar com alunos com baixa visão, foi o que ficou evidente nos resultados de sua

pesquisa”.

Em meio a um cenário de possibilidades e desafios, ingressei, em 1992, na Rede Municipal de Ensino, em Duque de Caxias, através de concurso público, onde permaneço até os dias de hoje como professora do ciclo básico no Ensino Fundamental. Considero esse como um dos grandes encontros da minha vida!

Na época, em meio ao processo de redemocratização do país e grandes contradições econômicas, sociais e políticas, comecei a percorrer a minha trajetória de professora. Dentre sonhos e desejos de um país melhor, mais democrático, com oportunidades mais igualitárias e menos desigualdades sociais, experimentei os meus primeiros ensaios pedagógicos. Vieira e Farias (2011) considera o período de transição entre o fim do Regime Militar e o período de redemocratização do país como um marco de contradições e enfatizam que:

A grande expectativa política dos tempos de transição era construir uma democracia capaz de incorporar todos os brasileiros no acesso aos direitos sociais básicos [...], entretanto, os jornais e as organizações internacionais continuavam mostrando que o país além de campeão no futebol, no automobilismo e no tênis também era campeão em matérias dignas de constrangimento - desigualdade social, corrupção e narcotráfico. O Brasil exprimia de forma visível este ambiente impregnado de contradições (VIEIRA E FARIAS 2011, p. 174).

Diante de todas essas contradições da época, comecei a descobrir a sala de aula como um espaço que reproduz os desafios apresentados fora dos muros da escola. E a formação inicial do curso normal? Essa não dava conta da realidade experimentada. As orientações pedagógicas que indicavam o flanelógrafo, o quadro de pregas e o mimeógrafo como grandes aliados para a prática pedagógica não ajudavam tanto assim para a necessidade de exercício da cidadania em que “[...] Ser cidadão significa ser partícipe da vida social e política do país [...]” (LIBANEO, *et al.* 2012, p. 166). Não me recordo, apesar do momento histórico e político da década de 80, de discussões que priorizassem diálogos e reflexões críticas para uma mudança da práxis pedagógica e a construção de um sistema educacional mais democrático, ao que Paulo Freire intencionava:

[...] como um sistema no qual o ponto central do processo de aprendizagem fosse transferido do/da professor/professora para o/ a estudante e essa transferência significasse um relacionamento alterado de poder, não apenas na sala de aula como também na ampla composição social [...] e que fosse rejeitado a forma ‘bancária’ para a pedagogia, de acordo com a qual professores/professoras, trabalhando nos limites impostos por suas disciplinas e treinamento acadêmico, abrem as cabeças dos/das estudantes para os tesouros do conhecimento civilizado [...] (ARONOWITZ, 1998, p. 104).

Então, era necessário continuar a busca... E como escolha para o curso superior, optei pela Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas. A curiosidade pela constituição humana e as relações com o meio ambiente foram os fatores que definiram essa escolha e, por acreditar no diálogo, penso como deveriam e poderiam se entrelaçar um pouco mais as ciências humanas e suas ciências da natureza. Acredito que essa fosse a minha busca naquele momento.

Durante a formação superior, conciliei a atividade docente em sala de aula com a participação em projeto de pesquisa como bolsista de Iniciação Científica e Qualificação Profissional pelo CNPq na Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Acredito que a possibilidade de ingresso na pesquisa, durante a formação docente, seja um benefício para a prática escolar.

A formação em ciências biológicas tem ajudado, no decorrer dessa trajetória, a tentar compreender melhor o campo da educação especial, os processos de aprendizagem, a busca pela percepção e compreensão do outro para além das partes, segmentadas ou compartimentadas. Essa formação tem despertado sobre a necessidade de uma reflexão mais dialógica entre o ser humano e o ambiente que ele habita.

Mas, apesar do gosto pelo trabalho realizado na Fiocruz, onde permaneci por sete anos, sentia que a paixão e o prazer estavam nos momentos vividos na escola; então foi essa a minha escolha a partir daquele momento: a educação.

Embora tivesse grande afinidade com a educação especial, esse encontro só aconteceu muitos anos depois do início da carreira e, ao escolher a educação inclusiva como princípio das minhas ações pedagógicas, continuei minha busca de formação continuada no curso de especialização *lato sensu* em que pude me familiarizar com a parte conceitual e prática da educação para deficientes visuais. Entretanto, considero que a maior contribuição na minha formação na área de deficiência visual foi adquirida no Instituto Benjamin Constant de onde sempre procurei estar próxima dada a experiência daquele Instituto.

Desde então, a Teoria Histórico Cultural de Vigotski tem me ajudado a compreender o desenvolvimento humano, independente das peculiaridades decorrentes de alguma deficiência, assim como tem favorecido no reconhecimento da escola como importante agente no processo deste desenvolvimento. Segundo essa teoria, o desenvolvimento humano não está reduzido ao aspecto biológico, pois os aspectos culturais são fundamentais para a evolução tipicamente humana a qual se dá a partir da organização dos processos psicológicos superiores assim considerados:

Os Processos Psicológicos Superiores humanos se originam na vida social, quer dizer, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com

outros [...] nessa teoria então, o desenvolvimento é concebido, como um processo culturalmente organizado, processo do qual, a aprendizagem em contextos de ensino será um momento interno e necessário (BAQUERO, 1998, p. 26).

Nessa jornada de mais de vinte anos como professora, oito desses em visitas às escolas municipais de Duque de Caxias como implementadora do programa de deficiência visual da Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, tenho buscado investigar sobre a aprendizagem de alunos com deficiência visual, especialmente os que apresentam baixa visão.

Nesse contexto, tenho me deparado com alguns desses alunos sem laudo médico, e seus professores relatando dificuldades visuais acentuadas, interferindo no processo de aprendizagem. Comecei então a observar e identificar nesses alunos quais eram os principais indicadores de deficiência visual e quais seriam os encaminhamentos pedagógicos possíveis.

Como resultado dessa tarefa pedagógica, elaborei, junto à equipe de trabalho de educação especial em Duque de Caxias, um instrumento educacional que estabelecesse critérios para uma avaliação visual com procedimentos mais pedagógicos e menos clínicos. Assim, através da aplicação desse instrumento de sondagem para alunos com baixa visão, comecei a perceber que alguns desses estudantes têm encontrado importante dificuldade no processo escolar, incluindo-se dificuldade na aprendizagem escolar e na socialização (OLIVEIRA e BRAUN, 2014). Outros estudos também têm apontado para essa realidade como os realizados por Montilha *et al.* (2009); Ferroni e Gasparetto (2012) que ressaltam importantes dificuldades acadêmicas em alunos com baixa visão, além de grande incidência de repetência escolar e baixo nível de escolaridade em relação à idade desses alunos.

No contato com as mães, observei a angústia de muitas que relataram suas preocupações, bem como a resposta de alguns desses alunos que apresentam em suas narrativas as angústias em se sentirem incompreendidos nos espaços escolares. Cozendey *et al.* (2011); Ferroni e Gasparetto, (2012); Oliveira *et al.* (2014) advertem inclusive que algumas práticas pedagógicas simples, que poderiam favorecer a aprendizagem dos estudantes com baixa visão, não ocorrem pela falta de conhecimento da escola.

Pensando nesses desafios que envolvem o processo de escolarização das pessoas com baixa visão, lembrei-me de Graciliano Ramos, em *Vidas Secas*, quando apresentou seus personagens cansados e famintos andando por horas em busca de um pouco de sombra e aconchego na maciez das folhas secas caídas ao chão na caatinga. Talvez seja assim que as famílias com filhos que apresentam alguma deficiência se sintam em alguns momentos, em busca de uma escola que lhes traga um pouco de acolhimento e parceria.

E foi dessa forma, que comecei a pensar nesse diálogo entre a educação especial e a educação regular, através desta pesquisa que objetivou, acima de tudo, construir laços de confiança entre professor pesquisador e professor pesquisado, estabelecer trocas de saberes entre todos os envolvidos e firmar encontros entre estes sujeitos para, enfim, construir caminhos pedagógicos mais equânimes na inclusão escolar junto dos professores, responsáveis e os próprios alunos que apresentam baixa visão.

Por estes motivos, na continuidade da minha formação docente, busquei no Mestrado Profissional em Educação Básica, como estudiosa na área da deficiência visual, a realização desta pesquisa em Ciências Humanas, com cunho essencialmente qualitativo que, segundo Tozoni-Reis (s.d. p. 5), trata-se de uma pesquisa que “buscou compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, a natureza e a vida”; aqui tendo a escola, os alunos com baixa visão, seus professores e outros atores nos processos advindos deste contexto como foco para esta análise compreensiva.

Buscamos investigar e conhecer a relação de ensino que se estabelece entre o aluno com baixa visão e a escola de educação básica regular, para refletir e analisar como acontece sua participação e aprendizagem na sala de aula. Para o alcance dessa compreensão, trabalhamos com os princípios da abordagem qualitativa na qual nosso foco foi o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” das professoras e dos alunos envolvidos (MINAYO, 2013, p.21).

Neste sentido, as duas ações dessa abordagem que subsidiaram o nosso trabalho no campo de pesquisa no campo foram a necessidade de *um olhar atento e minucioso* a todas as situações do cotidiano de sala de aula para compreensão em profundidade das práticas pedagógicas de participação e ensino realizadas junto ao aluno com baixa visão.

O referencial metodológico utilizado foi a pesquisa-ação colaborativa complementada pelos princípios da consultoria colaborativa descrita por Idol *et al.* (1993). O diálogo e as ações compartilhadas, ao longo do processo da investigação, foram as características fundamentais da pesquisa-ação colaborativa que nos ofereceram elementos para a compreensão das questões consideradas como problemas da pesquisa, convergindo em relação à escolha do modelo de consultoria colaborativa especialmente pela forma democrática de gerar e disseminar conhecimentos, não havendo destaque para os envolvidos, sejam pesquisadores, médicos, professores, responsáveis ou alunos.

O referencial teórico que possibilitou a análise e compreensão da realidade estudada foi a Abordagem Histórico-Cultural de Vigotski, na qual é considerada a necessidade do respeito ao conhecimento prévio trazido pelo aluno para a escola, além da compreensão de que a

aprendizagem promove o desenvolvimento (2003). Acreditamos que esses são os princípios para a construção de uma nova cultura pessoal, mas também coletiva, baseada em princípios, valores e memórias de quem constrói a cultura escolar – professores, alunos e toda a comunidade escolar.

Assim, as questões que se destacaram como problemas de pesquisa foram as seguintes: É possível uma proposta de consultoria colaborativa entre diferentes profissionais, colaborar e ampliar situações de participação e aprendizagem equânimes para alunos com baixa visão nos anos iniciais do ensino fundamental? E, guiados por uma proposta de consultoria colaborativa, quais aspectos pedagógicos (estratégia e recursos de ensino) podem interferir positivamente no processo de participação e aprendizagem de alunos com Baixa Visão?

Para responder a essas questões iniciais, realizamos o estudo em duas turmas de terceiro ano de duas escolas públicas municipais de Duque de Caxias – Rio de Janeiro – e, como instrumentos de coleta de informações foram utilizadas as técnicas de observação participante, notas de diários de campo e entrevista semiestruturada.

Os participantes primários da investigação foram quatro professoras: duas do ensino comum e duas do atendimento educacional especializado. Como participantes secundários foram selecionados dois estudantes com baixa visão matriculados no terceiro ano de escolaridade do ensino fundamental I. O aspecto que convergiu para a escolha dos participantes da pesquisa foi a situação de desafio na escolarização dos estudantes apontado no histórico escolar: um retido por três anos na mesma série, e o outro por quatro anos consecutivos. Partindo deste cenário, os objetivos que guiaram a presente investigação, no campo de pesquisa, foram os seguintes:

- Analisar como uma proposta de consultoria colaborativa com professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado pode contribuir na organização de estratégias de ensino e em intervenções didáticas com alunos que têm baixa visão;
- Identificar e analisar, a partir do ponto de vista do professor de alunos com baixa visão, os fatores que influenciam para a participação e aprendizagem desses alunos no contexto da dinâmica e planejamento da aula ministrada;
- Construir, colaborativamente com os professores do ensino comum e do ensino especial, um instrumento de sondagem para auxiliar na organização de estratégias de ensino e intervenções didáticas para alunos com baixa visão, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, as participantes primárias da pesquisa, as professoras, foram protagonistas na escolha dos temas estudados, dos convidados externos, dos melhores horários, da

elaboração das atividades entre outros aspectos inerentes ao processo.

A seguir, apresentamos a organização do trabalho, sendo dividido em quatro capítulos, como descrito a seguir:

O capítulo 1 aborda o conceito de baixa visão e discorre sobre aspectos históricos e legais que perpassam a trajetória escolar dessas pessoas. Apresentamos nossas percepções que são baseadas em aportes teóricos que apresentam estudos, pesquisas e debates sobre o tema.

No capítulo 2, através dos fundamentos da abordagem histórico-cultural, propomos uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem de estudantes com baixa visão, apresentando, por fim, pesquisas recentes que tratam do assunto.

No capítulo 3, descrevemos as bases teórico-metodológicas diante da trajetória percorrida para a realização da investigação em campo, bem como a apresentação de seus participantes e dos instrumentos metodológicos utilizados.

O capítulo 4 apresenta a análise dos dados coletados na pesquisa, a partir das categorias de análise elencadas e também o produto didático proveniente deste estudo.

1. BAIXA VISÃO: ABORDAGEM CONCEITUAL, PERCEPÇÕES E PERCURSO HISTÓRICO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
(FREIRE, 2008, p. 29).

Para falar de alunos com baixa visão são necessárias reflexões sobre conceitos, aspectos históricos e legais que perpassam a trajetória escolar dessas pessoas. Neste capítulo, apresentamos nossas percepções que são baseadas em aportes teóricos que apresentam estudos, pesquisas e debates sobre a deficiência visual, porém mais especificamente sobre a baixa visão.

Nossas considerações são baseadas nos estudos realizados por autores como Vygotski¹ (1995), Dall'Acqua (2002), Mazzota (2005), Jannuzzi (2006), Bruno (2009), Siaulys (2009), Masini (1994, 2013), Marques (2013), Caiado (2014) entre outros que desenvolvem ou desenvolveram pesquisas na área da deficiência visual. Também foram consultados documentos jurídico-legais norteadores para a educação especial.

1.1 Visão e baixa visão: do que estamos falando?

Desde que nascemos, interagimos com o mundo, dando-lhe sentido e formando conceitos através das possibilidades que temos de interagir e explorar o ambiente que nos rodeia. É por meio dessas interações que vamos desenvolvendo habilidades perceptivas que se refletem nas nossas ações. As aquisições perceptivas são adquiridas pelos sentidos, entretanto, para as pessoas que possuem visão, este é predominante, pois, como aponta Siaulys (2009, p. 11), “a visão é um sentido muito importante para o desenvolvimento humano e é o que mais informações fornece sobre o ambiente. A partir da visão, adquirimos mais da metade dos conhecimentos a respeito do mundo que nos cerca”.

Não podemos negar que a visão é um sentido que nos fornece o maior número de informações simultâneas sobre o ambiente que exploramos. Nesse sentido, destacamos que, no cotidiano escolar, desde pequenas, mesmo antes de serem alfabetizadas, crianças com

¹ Optamos por grafar o sobrenome do autor tal como está na tradução para o espanhol das Obras Escogidas (2012). Podem ser encontradas, na literatura, outras grafias.

visão considerada pelos padrões oftalmológicos normal já reconhecem figuras, fotos e até as letras iniciais de logotipos de marcas famosas expostas em painéis de rua. Por este motivo é que a experiência trazida pelo aluno, para escola, nos anos iniciais, deve ser valorizada para o início do trabalho pedagógico.

Todavia, partindo da experiência vivenciada no cotidiano escolar, observamos que algumas crianças que apresentam baixa visão, ao chegarem à escola, trazem as suas percepções de mundo, de certa forma diferenciada dos demais, por perceberem o mundo visualmente diferente. Além disso, algumas apresentam baixa autoestima que acreditamos decorrer das situações narradas por seus familiares, como a dificuldade na socialização, na localização, na mobilidade, entre outras. Em alguns casos, o primeiro desafio da escola encontra-se em compreender o que significa baixa visão e como encaminhar os procedimentos de ensino para atender a necessidade desses alunos.

Acreditamos que o primeiro passo para elucidar essa questão seja compreender o que é baixa visão para, então, pensar possibilidades e estratégias de ensino que atenda a essas pessoas. A respeito das definições e descrições sobre baixa visão, corroboramos Marques (2013, p. 33), ao afirmar que “na literatura há uma variedade de definições e descrições do termo baixa visão, não havendo até hoje uma única que seja universalmente aceita, algumas buscam caracterizar a baixa visão em termos funcionais, enquanto outras em critérios clínicos”.

Desta forma, para uma melhor compreensão do sentido atribuído ao conceito de baixa visão, objeto desse estudo, faz-se necessária uma breve retrospectiva a respeito da terminologia utilizada ao longo da história, já que nos deparamos no dia a dia com essa variedade de termos e conceitos apresentados em laudos e documentos que chegam à escola. Sobre a nomenclatura desta especificidade Marques (2013, p.33) esclarece que “nos Estados Unidos, foram usados, cegueira legal, visão parcial e finalmente baixa visão, enquanto que no Brasil, tanto amblíope como cego social eram utilizados até a década de 70, a partir daí, visão subnormal, até atualmente sendo utilizada baixa visão”.

É importante elucidar que, educacionalmente, a condição de deficiência visual compreende dois grupos: a cegueira e a baixa visão. E, neste contexto, cabe ressaltar que um desafio observado no campo educacional se refere a essa distinção entre cegueira e baixa visão. Por esse motivo, vale apresentar a conceituação de cegueira, ressaltando que, neste trabalho, será dada maior ênfase aos aspectos conceituais voltados à baixa visão.

Segundo Conde (s/d),

A delimitação do grupamento de deficientes visuais, cegos e portadores de

visão subnormal se dão por duas escalas oftalmológicas: acuidade visual, aquilo que se enxerga a determinada distância; e campo visual, a amplitude da área alcançada pela visão. A conceituação pedagógica para cegueira e baixa visão define que, pedagogicamente, **cego** é aquele que mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em Braille. E **baixa visão** é definida como a perda visual severa, que não pode ser corrigida através de tratamento clínico ou cirúrgico, nem com o uso de óculos convencionais (grifo nosso).

Vale observarmos que a definição de baixa visão apresentada acima não menciona o uso de Braille por aqueles que a tem. O que sugere que, pedagogicamente, outros recursos são passíveis de serem adotados para o ensino deste aluno e que o Braille não é, necessariamente, uma ferramenta usual deste.

Em outro cenário, o Internacional Council for Educacion of People with Visual Impairment (ICEVI, 1992), formado por um grupo de especialistas na área da deficiência visual, de vários países, apresenta a seguinte definição para baixa visão:

[...] alteração da capacidade funcional da visão decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alteração da sensibilidade aos contrastes, adaptação visual e função viso-motora e perceptiva. Essas alterações interferem e limitam o desempenho visual, que também poderá ser influenciado por fatores ambientais inadequados (grifo nosso).

Nessa definição do conselho internacional acima descrita, observamos que são considerados aspectos tanto de cunho orgânico quanto aspectos de cunho ambiental como passíveis de influenciarem nas alterações que possam ser constatadas sobre a condição visual de um sujeito. Esta análise é relevante, pois possibilita a compreensão de aspectos que tanto podem limitar e sobre os quais nem sempre temos possibilidade de intervir – orgânico; quanto à compreensão sobre aspectos ambientais que também podem ser limitadores da condição do sujeito, mas, ao termos ciência de tais aspectos ambientais, podemos agir sobre os mesmos adequando e melhorando a condição do sujeito para estar e usufruir dos recursos do meio.

Esta abordagem que parte da ideia que o “desempenho visual é mais um processo funcional do que uma simples expressão numérica” também é referendada pela Organização Mundial de Saúde – OMS, em conjunto com o Conselho Internacional de Educação de Deficientes Visuais (ICEVI). No cenário nacional, é a partir da chegada do novo século que a Sociedade Brasileira de Visão Subnormal adota, entre os anos de 2006 e 2007, para os serviços de atenção à baixa visão, a definição conhecida como Definição de Bangkok² para

² Conforme documento do MEC (BRASIL, 2001, p. 35), no ano de 1992, em Bangkok – Tailândia, a Organização Mundial de Saúde e o Conselho Internacional de Educação de Deficientes Visuais (ICEVI) reuniram-se para discutir o atendimento das crianças com baixa visão no mundo e, neste encontro, elaboraram uma nova definição clínica funcional.

ser empregada pela comunidade oftalmológica, assim apresentada:

Cegueira- a ser empregada para perda total da visão e para condições nas quais o indivíduo se utilize, de forma predominante, dos recursos de substituição da visão.

Baixa visão – a ser empregada para níveis menores de perda visual, nos quais o indivíduo possa ser auxiliado, de forma significativa, por recursos para melhor resolução visual.

Deficiência visual – a ser empregada quanto à diminuição de visão, é caracterizada por perda de função visual (como acuidade visual, campo visual, etc.) por alterações orgânicas. Muitas dessas funções podem ser mensuradas quantitativamente.

Visão funcional – a ser empregada para descrever as habilidades da pessoa no uso de sua visão para o desempenho de tarefas de sua vida diária. Essas podem ser descritas de forma qualitativa.

Perda visual – a ser empregada como termo genérico, tanto para perda total ou perda parcial, caracterizado pela deficiência visual ou perda funcional.

Dada a compreensão de que a condição do sujeito não ocorre somente por fatores orgânicos, passou a ser importante o conhecimento sobre o que abarcam e o que compreendem terminologias utilizadas na Definição de Bangkok, como função visual, acuidade visual, campo visual, sensibilidade ao contraste, adaptação visual, função visomotora e perceptiva. Marques e Mendes (2014, p. 46) esclarecem a definição destas da seguinte forma:

A acuidade visual é a medida da capacidade do sistema visual para discriminar forma. Com ela, é possível conhecer o limite de detalhes que pode ser visto. É testada em geral no reconhecimento de formas em uma situação de máximo contraste, ou seja, de símbolos em preto contra um fundo branco. Por meio desta medida temos uma informação muito relevante sobre o limite da função visual central. O campo visual se refere à extensão da área que pode ser vista.

Também com a vertente da avaliação do funcionamento visual, Haddad e Sampaio (2010) destacam a avaliação funcional, esclarecendo que, embora a pessoa com baixa visão possa fazer uso da correção óptica, não será possível uma total correção na resolução visual. Nas palavras das autoras,

Baixa visão, ou visão subnormal, descreve uma condição da função visual, intermediária entre a visão normal e a cegueira e secundária a um acometimento irreversível do sistema visual, na qual o uso da correção óptica para erros refracionais não é suficiente para a melhor resolução visual, com prejuízo na realização de determinadas atividades e impacto negativo sobre a funcionalidade (p. 15).

Com base nestas considerações, destacamos que o processo de sondagem sobre as condições visuais dos alunos pode ter início na escola, sendo através das ações cotidianas como localização; locomoção; socialização; comunicação oral e corporal; atividades diárias; atenção e percepção de brinquedos, figuras e objetos, que o professor pode observar, interpretar e avaliar, para além de melhor atender ao aluno com baixa visão, também colaborar na investigação dos casos que ainda não tenham diagnóstico. É primordial reunir elementos que mostrem como o aluno vê o ambiente, para que, com base nessa condição, seja possível definir ações educacionais direcionadas a esse aluno. Para Dall'Acqua (2002), são as ações cotidianas que definem a funcionalidade visual:

A visão funcional não é apenas um par de olhos dotados de mais ou menos reflexos e funções motoras e perceptivas, nem apenas uma parte do sistema nervoso capaz de fazer a leitura e a interpretação de estímulos luminosos. A visão funcional é o conjunto desses elementos influenciando e sendo influenciados por todas as áreas do desenvolvimento, ou seja, linguagem, cognição, socialização e desenvolvimento motor (p.27).

Também tratando da baixa visão na vertente da funcionalidade visual, Gasparetto (2007, p. 36), corrobora este debate e análise de conceituação sobre baixa visão, ao afirmar que:

A baixa visão ou visão subnormal pode ser definida como uma perda grave de visão, que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico nem com óculos convencionais. Também pode ser descrita como qualquer grau de dificuldade que cause incapacidade funcional e diminua o desempenho visual.

Deste modo, legitimamos o que afirma Siauly (2009, p. 12) a registrar que “enquanto a cegueira é notada com facilidade, a baixa visão passa despercebida muitas vezes a pais e professores, manifestando-se quando há exigência maior quanto ao desempenho visual da criança.” Então, é nesse sentido, que consideramos necessária uma ação coletiva e compartilhada dos membros da comunidade escolar na vigilância de sinais e sintomas que são muitas vezes desconhecidos no cotidiano da escola, independente das condições orgânicas apresentadas no desenvolvimento do aluno.

Para se compreender a baixa visão na infância e as diferentes formas como se apresenta, é necessário estar atento às suas causas. Haddad e Sampaio (2010) chamam a atenção para esse tema, já que a maior parte da população infantil afetada nos países em desenvolvimento ocorre por causas evitáveis como carência nutricional, infecções e falta de

tecnologia. Os autores também alertam que a falta de correção de erros refracionais³ é uma importante causa de deficiência visual em crianças no Brasil, sendo a segunda maior causa mundial de cegueira e a principal de baixa visão.

Por esses motivos, acreditamos no potencial do ambiente escolar como promotor de educação em saúde, na detecção precoce dos casos de problemas visuais e da baixa visão para garantir melhoria da qualidade de vida dessas pessoas. Autores como Shiratori de Oliveira *et al.* (2009) defendem campanhas de triagem para detecção de problemas visuais na escola e alertam sobre essa necessidade para faixas etárias o mais precocemente possível, antes que doenças oculares se estabeleçam ou se tornem incuráveis. Enfatizam ainda que a idade ideal dos alunos para a participação em tais campanhas está entre zero e seis anos de idade, fase em que o desenvolvimento visual está se estabelecendo e amadurecendo. Entretanto, para essas indicações, tanto relativas à faixa etária de campanhas de detecção da deficiência visual (entre zero e seis anos) quanto ao ambiente escolar como espaço de promoção à saúde ocular, verificamos dois grandes desafios:

- a) A criança só tem acesso obrigatório à escola aos seis anos de idade, fase final do desenvolvimento visual;
- b) Nem sempre há um profissional especializado na escola para observar indicadores de deficiência visual nos alunos e os encaminhá-los ao serviço de saúde para uma avaliação oftalmológica adequada.

Bruno (2009), ao abordar o tema da baixa visão e as necessidades das crianças que a tem, enfatiza que a medida da acuidade visual é o critério mais utilizado para detecção da deficiência visual em escolares, mas que este não deve ser o único parâmetro para essa avaliação. Ressalta ainda que as alterações mais frequentes que interferem no processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas pessoas são a amplitude do campo visual, a sensibilidade aos contrastes, a adaptação visual e as alterações viso-motoras e perceptivas. Por isso, a seguir, abordamos alguns aspectos importantes, observáveis na escola, que podem contribuir para o delineamento de melhores caminhos pedagógicos para atender a esses estudantes.

³ Os erros refracionais ou ametropias são as situações em que o olho não forma uma imagem nítida, necessitando de correção por meios ópticos. Nestes casos, o oftalmologista precisa ser consultado para indicar o uso de lentes corretivas para o alcance da visão mais nítida possível para perto e ou para longe.

1.1.1 Alterações visuais que podem ser observadas na escola

A baixa visão corresponde a uma condição intermediária entre a visão normal e a cegueira, caracterizando-se por um acometimento irreversível do sistema visual, não sendo possível sua correção por meios ópticos (lentes e óculos convencionais), clínicos ou cirúrgicos. Com base nos estudos de Haddad e Sampaio (2010); e Bruno (2009), destacamos a seguir algumas características visuais que podem ser observadas no cotidiano escolar e podem sugerir a necessidade de uma investigação clínica.

- Etiologia da baixa visual: a investigação sobre a causa da baixa visão é realizada pelo oftalmologista, através de exames próprios da saúde. No entanto, é importante esse conhecimento para a escola, pois os fatores etiológicos variam e podem acarretar diferentes condições e características observáveis. Infecções, traumas, fatores hereditários e causas perinatais como a retinopatia da prematuridade são as causas mais frequentes de casos de baixa visão, e essas diferenças podem indicar mudanças e adaptações pedagógicas específicas para cada caso.
- Existência de ametropias ou erro refrativo ocular: os erros de refração ou ametropias são as situações em que, por um mau funcionamento óptico, o olho não forma uma imagem nítida, necessitando de avaliação da medida da acuidade visual para correção por meios ópticos. Nessa condição, encontram-se pessoas com miopia, hipermetropia e astigmatismo. Alertamos que o conceito de baixa visão se refere a uma condição visual para a qual não há correção clínica ou cirúrgica, nem com uso de óculos convencionais; entretanto, frequentemente, é indicado às pessoas com baixa visão o uso de óculos, quando necessário, para correção desses erros refrativos. É importante destacar que os níveis de acuidade visual são medidos pelo oftalmologista e indicam a necessidade ou não do uso de lentes corretivas para o alcance da visão mais nítida possível para perto e para longe. E aos professores é importante advertir que pessoas com visão reduzida para longe apresentam dificuldade em identificar informações escritas à distância, como do quadro (lousa), de reconhecer pessoas a certa distância e locomover-se com segurança. Em casos que haja dificuldade na visão para perto, o maior desafio é a leitura. Em ambos os casos, alunos que demonstrem tais características devem ser encaminhados ao médico oftalmologista para exame adequado.
- Sensibilidade aos contrastes: “Contraste é a diferença de luminância entre superfícies adjacentes. Portanto, a sensibilidade ao contraste é a capacidade de diferenciar esta

diferença” (SEI, 2010, p. 97). A presença da baixa visão pode comprometer a sensibilidade para a percepção de contrastes, que consiste na distinção entre figura/fundo. Nesses casos, o uso de estratégias didáticas com a caneta *pilot* e cópias em negrito para o aumento do contraste, em atividades escritas e desenhos, pode favorecer pessoas que apresentem essa dificuldade.

- Campo visual: é a área espacial percebida pelos olhos e compreende a visão central e a periférica. Quando há restrição no campo visual central, frequentemente o aluno apresenta dificuldades em atividades de leitura e escrita, bem como em atividades que exijam percepção de detalhes; enquanto a perda no campo visual periférico interfere na orientação e locomoção no ambiente. É importante compreender que, no caso de pessoas com baixa visão, pode haver perda em ambos os campos: periférico e central. Além disso, pode haver a presença de escotomas (áreas sem visão) diminuindo o campo visual. Esse aspecto precisa ser observado na escola, pois interfere especialmente na realização de tarefas que requeiram maior exigência da visão. Segundo Duarte *et al.* (2010, p. 63), “Pessoas que apresentam escotomas no campo periférico conseguem ler palavras curtas, mas encontram dificuldade ou se confundem em leituras longas”.
- Visão de cores: através de atividades pedagógicas cotidianas pode-se sondar sobre a percepção visual de cores indicando a necessidade de intensificar ou não o contraste apresentado nas atividades oferecidas ao aluno.
- Distância necessária para a percepção de detalhes: a sondagem sobre a melhor distância para a realização de tarefas escolares como a cópia da lousa (quadro negro ou branco) e atividades recreativas ao ar livre é de fundamental importância para a participação dos alunos nas atividades escolares. Porém, advertimos que há casos de alunos com baixa visão que enfrentam grande desafio na realização destas, sendo necessário o uso de outras estratégias pedagógicas como a oferta de tarefas com letras ampliadas e alto contraste de cores.
- Coordenação viso-motora: atividades que envolvam preensão e movimento de pinça para encaixar, enfiar contas em um fio ou barbante, enroscar, comparar e colar; recortar, ligar pontos e labirintos, cobrir traços, seguir linhas paralelas podem ajudar o professor a verificar se o aluno apresenta dificuldades relacionadas à coordenação viso-motora. Nesses casos, essas mesmas atividades poderão ajudar no desenvolvimento de tal habilidade.
- Controle da iluminação ambiental: a iluminação pode determinar a melhora da

percepção visual, da interação social e aumentar o conforto visual na realização de atividades escolares. A sondagem sobre as melhores condições de iluminação, seja para aumentá-la, reduzi-la, ou mesmo para buscar um melhor posicionamento do aluno em relação ao foco luminoso, deverá basear-se nas informações obtidas do aluno. Bruno (2009) apresenta vários desconfortos que podem decorrer de um ambiente iluminado inadequadamente, ressaltando que dores de cabeça, cansaço e extrema lentidão podem ser alguns dos efeitos decorrentes dessa situação.

Mediante as considerações anteriores que indicam alguns dos desafios enfrentados por pessoas com baixa visão, em especial na escola, encaminhamo-nos para algumas reflexões acerca do percurso histórico da escolarização de pessoas com baixa visão.

1.2 A pessoa com baixa visão e o seu percurso histórico na escola

A partir deste momento, propomo-nos a tecer algumas considerações sobre as possibilidades e desafios encontrados na história da escolarização das pessoas com baixa visão, embora sem a intenção de esgotar o assunto. Iniciamos esse resgate através dos registros encontrados, referentes ao atendimento educacional para pessoas com deficiência visual, ressaltando, entretanto, que um dos grandes obstáculos foi que, em sua maioria, os primeiros achados, até o século XX, retratam um atendimento educacional voltado somente a pessoas cegas e não a pessoas com baixa visão. Ainda assim, optamos por uma breve abordagem a esse respeito, já que não sabemos ao certo qual era o direcionamento pedagógico para as pessoas com baixa visão até meados do século XX.

Nessa busca, deparamo-nos com a história da educação brasileira, em tempos de Brasil Colônia, que vai se delineando por meios nem sempre tão democráticos, nos quais, regras, orações e doutrinas caracterizavam as estratégias de ensino utilizadas na época e que concebiam outra forma de organização de vida, baseadas exclusivamente em parâmetros europeus.

Verificamos que a forte influência religiosa no período colonial ajudou a tornar a condição do deficiente bastante desfavorável, uma vez que, para os padrões daquela época, uma condição imperfeita relativa à deficiência não traduzia a imagem e semelhança de um Deus que é perfeito. Jannuzzi (2006, p. 16) assim considera sobre este período e as relações/efeitos sobre a condição humana daquele que apresentasse uma deficiência: “E não sendo parecidos com Deus, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana”. Segundo a mesma autora, até o século XVIII as noções em

relação à deficiência eram ligadas ao ocultismo e ao misticismo.

Para Vygotski (1995), o desenvolvimento das pessoas com deficiência visual, ao longo da história, apresenta concepções que precisam ser superadas e se referem à deficiência como inferioridade; clarividência ou defeito orgânico. Para o autor, o desenvolvimento destas pessoas precisa ser compreendido por meio da compensação da deficiência, sendo a experiência social, por meio da linguagem, capaz de promovê-lo. Pois, segundo seus estudos,

[...] desde a antiguidade até parte considerável da história moderna é visível o ponto de vista popular da imagem do deficiente visual (cego) ligado a lendas, contos e provérbios. A cegueira se via, antes de tudo, como uma enorme infelicidade, pelo qual se sentia um medo supersticioso e um grande respeito (p. 74-75). [...] a força motriz fundamental da compensação dessa deficiência é a aproximação através da linguagem da experiência social dos videntes [...] (Idem, p. 81).

A partir do final do século XVIII, observamos que a aprendizagem das pessoas com deficiência visual começa a ser reconhecida, sendo fundado, em Paris, por Valentin Haüy, no ano de 1784, o *Institute Nationale dês Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos). Essa iniciativa, assim como as seguintes, merece destaque principalmente pela vertente pedagógica, embora seguisse um modelo segregacionista.

O ensino do instituto parisiense, inicialmente era focado na leitura por meio de letras impressas em relevo, sendo depois desenvolvido por Louis Braille, em 1829, a partir de um código militar de escrita noturna, o sistema Braille. Este sistema, inicialmente, fora chamado de sonografia. Nos anos seguintes, a partir da fundação daquele instituto, vários outros institutos foram abertos, tanto na Europa como em outros países do mundo, partindo do mesmo modelo (MAZZOTA, 2005).

No ano de 1854, foi criado, no município da Corte, atual município do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, a partir de 1891, chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC). Para Jannuzzi (2006), na história da educação brasileira, apenas nos momentos de interesses das classes dominantes foram reconhecidas iniciativas de atenção e preocupação com a educação. A criação desse instituto é um bom exemplo a esse respeito, já que sua criação estava ligada à necessidade particular da filha de um médico que atendia a família imperial. De acordo com a autora supracitada,

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos tem sua origem ligada ao cego brasileiro José Álvares de Azevedo, que estudara em Paris no Instituto dos Jovens Cegos e ao regressar ao Brasil em 1851, impressionado com o abandono do cego no Brasil, traduziu e publicou livro de J. Dondet *História do Instituto dos meninos cegos de Paris*. Ao ser lido pelo médico do imperador, que tinha uma filha cega, influenciou autoridades para a criação do referido instituto [...] O mesmo médico, José Francisco Xavier Sigaud, foi

o primeiro diretor do instituto [...] (p.12).

No caso particular da educação de pessoas com baixa visão, verificamos que embora o Brasil já contasse com a experiência educacional para cegos no Imperial Instituto dos Meninos Cegos desde 1854, apenas em 1942 houve um direcionamento para as questões educacionais relacionadas às especificidades da baixa visão. Foi no Congresso Interamericano de Prevenção da Cegueira que foi criada a Seção de Medicina e Prevenção da Cegueira e, desde então, foram iniciadas e oferecidas novas condições para instalação das Classes de Conservação da Visão. Ou seja, classes para os alunos com baixa visão, no atual Instituto Benjamin Constant⁴.

Nesse sentido, Masini (2013, p. 101) destaca a falta de atendimento adequado às pessoas que apresentavam algum resíduo visual (visão funcional), todavia não encontramos ao certo a que período a autora se referia, uma vez que:

Não havia distinção entre as pessoas cegas e as que possuíam alguma acuidade visual, denominando-as pessoas com baixa visão. Estas eram tratadas como se fossem cegas: aprendiam o Braille e pouco ou quase nada se atentava para a utilização do resíduo visual de que dispunham.

Foram então estabelecidas, no IBC, algumas diretrizes em relação ao atendimento educacional ao aluno com baixa visão que começaram a ser implantadas a partir de 1943. Além disso, o Instituto Benjamin Constant passou a ser considerada referência nacional para formação de professores na área da deficiência visual. Essas diretrizes da Presidência da República tinham a finalidade de modernizar e ampliar as finalidades do instituto:

1943:03/12 – Novas diretrizes são baixadas pela Presidência da República para o Instituto Benjamin Constant, modernizando-o e ampliando-lhe as finalidades pelo Decreto-Lei nº6.066, a vigorar a partir de 01 de janeiro de 1944:

Art. 1º O Instituto Benjamin Constant, órgão integrante do Ministério da Educação e Saúde (M.E.S.), diretamente subordinado ao Ministro de Estado, tem por finalidade:

- I - ministrar a menores cegos e amblíopes⁵ de ambos os sexos;
- II - promover a educação pré-escolar e pós-escolar dos alunos;
- III - manter cursos para a reeducação de adultos cegos e amblíopes;
- IV - habilitar professores na didática especial de cegos e amblíopes;
- V - realizar pesquisas médicas e pedagógicas relacionadas com as anomalias da visão e prevenção da cegueira;
- VI - promover, em todo o país, a alfabetização de cegos ou orientar tecnicamente esse trabalho, colaborando com os estabelecimentos congêneres estaduais ou locais (PINHEIRO, 2007, p.108).

⁴ Decreto nº 14.165 do Instituto Benjamin Constant.

⁵ Termo referente, na época, à baixa visão.

Filho (1994) considera um avanço a criação de turmas direcionadas ao público de amblíopes (baixa visão) na década de 50, no Instituto Benjamin Constant. Entretanto, a criação dessas turmas por decreto não garantia uma educação de qualidade para essas pessoas. Isso foi constatado décadas seguintes, em 1992, pela Comissão de Análise e Avaliação do MEC “[...] sendo o IBC avaliado, foi constatado que não havia orientação específica e nem recursos para portadores de visão subnormal [...], ou seja, foi constatado que a educação estava voltada somente para o portador de cegueira (p.12)”.

Assim, desde 1993, foi implantado, no IBC, o projeto de estimulação visual para os alunos do Jardim de Infância. Porém, devido à precariedade dos recursos, tanto humanos quanto materiais, foi verificado que essa atividade não atendia à necessidade dos alunos. Essa situação foi constatada, no mesmo ano, pela Comissão Interna do IBC; foi, desde então, criado o Departamento Médico, Nutricional e de Reabilitação, voltado ao processo de Ensino e Aprendizagem, Atendimentos e Reabilitação e a Integração de pessoa cega e de visão reduzida (FILHO, 1994).

Paralela à polêmica travada entre o MEC e o IBC, no início dos anos 90, sobre a falta de direcionamento pedagógico às pessoas com baixa visão, ficaram também acirradas no contexto internacional as discussões sobre os direitos das pessoas com deficiência. Problematicando essa situação, ressaltamos que, se no IBC, um instituto de referência nacional na área da deficiência visual, foi reconhecido que as ações educacionais estavam voltadas apenas para a área da cegueira, como não estariam então essas ações para as pessoas com baixa visão em outros espaços educacionais, no restante do país?

Além do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, outras instituições foram criadas para o atendimento de deficientes visuais em outros estados do Brasil, dentre elas: o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte (1926); Instituto Padre Chico, em São Paulo (1928); Instituto de Cegos da Bahia, em Salvador (1929); Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre (1941); Instituto de Cegos do Ceará, em Fortaleza (1934); Fundação para o Livro do Cego no Brasil – atualmente chamada de Fundação Dorina Nowill para Cegos, (1946) e Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul (1957). (MAZZOTA 2005). Cabe ressaltar que, nessas instituições, “o princípio que norteou as práticas de integração foi o da normalização, visando oferecer às pessoas com deficiências condições de vida diária semelhantes aos que não tinham deficiência (MASINI, 2013, p. 51)”.

No panorama internacional, segundo os estudos de Fonda, na década de 60 (*apud* MARQUES, 2013), há apontamentos relevantes sobre o início do processo do atendimento voltado, especificamente, a pessoas com baixa visão. São revelados quais eram os princípios

que norteavam as indicações médicas e pedagógicas da época, como podemos constatar, conforme registrado por Marques (2013, p. 24):

A primeira escola para educar os indivíduos com visão parcial direcionada para aqueles com alta miopia, e que se diferenciava das escolas para cegos, foi fundada em 1908, na Inglaterra, com o nome de *'Myope School'*; nos Estados Unidos, em 1913, ano em foi instituída a primeira classe para o ensino dos indivíduos com visão parcial em Roxburg, Massachusets [...] O que distinguiam essas escolas, ou classes, era o princípio da conservação da visão, por isso, a denominação classes conservacionistas. Segundo essa noção, o uso dos olhos poderia agravar uma doença ocular já estabelecida. [...] a partir de 1960, os oftalmologistas já concordavam que o uso dos olhos não causava danos, embora uma grande aproximação do material lido pudesse causar fadiga e reduzir a velocidade de leitura, não implicava em nenhum agravamento à condição visual.

Gerald Fonda (1970, *apud*, MARQUES, 2013, p.27), um oftalmologista que muita contribuição e esclarecimento trouxe para o atendimento pedagógico voltado às pessoas com baixa visão, afirma: “A nenhum paciente deveria ser ensinado aprender o método Braille se pode ler caracteres visualmente. É educacional, vocacional, social e psicologicamente melhor ler em caracteres visualmente, mesmo que seja em menor velocidade”.

Outra importante contribuição, para a revolução ao atendimento educacional às pessoas com baixa visão, parte dos estudos de Natalie Barraga (*apud*, MARQUES, 2014), suas ideias tiveram forte influência nas orientações educacionais a partir da década de 90, no Brasil. Segundo a autora:

O uso da visão e a eficiência visual são processos de aprendizagem e podem ser ensinados, estabelecido o fato de que, a baixa visão não é uma entidade estática referida somente à acuidade visual, mas é passível de alteração na aprendizagem e no comportamento funcional (*Idem*, p. 27).

Observadas as influências que os aspectos educacionais e ambientais podem oferecer à condição de desenvolvimento do aluno com baixa visão, passamos a ponderar sobre a abordagem educacional que se insere na perspectiva de acesso à educação de qualidade e de oportunidades reais para todos os que chegam aos bancos escolares. No contexto político nacional, por exemplo, é a partir do final dos anos 80 (século XX), com a elaboração da Constituição Federal do Brasil, que pudemos contar com maior clareza constitucional para inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino.

Está na Constituição Federal: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988); e, a partir de 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi dedicado todo o capítulo V para a educação especial, que estabeleceu

a orientação de matrícula, preferencialmente, em rede regular de ensino para o seu público-alvo. Embora as interpretações sobre a ideia de “preferencialmente” tenham dado margem para a exclusão, aqui não abordaremos este debate.

O movimento de inclusão de pessoas com deficiência nas redes regulares de ensino é decorrente de ações internacionais que tiveram como marcos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Nesse contexto do debate dos direitos das pessoas com deficiência, a partir da década de 90, outros encontros internacionais também corroboraram e nortearam as diretrizes nacionais, tanto no campo da educação especial quanto na educação inclusiva. Dentre os quais citamos: Declaração da Guatemala-Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999), Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (Montreal, 2001) e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, na cidade de Nova Iorque.

Diante da demanda internacional, as redes de ensino público brasileiras têm implementado, nas últimas décadas, suas ações por meio de uma política de educação inclusiva focada na escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), com o apoio do atendimento educacional especializado (AEE). Vale notar que, embora o termo NEE seja genérico por abranger dificuldades de aprendizagem, dislexia, entre outros transtornos do desenvolvimento, os documentos elaborados e disseminados pelo Ministério da Educação (MEC) até 2014, atribuem a ele a oferta desta proposta, especificamente, a pessoas com deficiência física, intelectual (mental), sensorial e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2007; BRASIL, 2009). Desse modo, a educação especial passou a ter um novo papel e novas atribuições; e o ensino comum passou a receber os alunos com NEE sem que houvesse uma discussão mais ampla, nas unidades de ensino, sobre como oportunizar um currículo escolar de forma digna a essas pessoas.

É comum a confusão entre os termos necessidades educacionais especiais (NEE) e deficiência no ambiente escolar, entretanto corroboramos Caiado (2014), ao ressaltar a importância na diferenciação entre estes, especialmente por evitar rótulos e estigmas atribuídos a alunos sem deficiência e por resguardar os recursos orçamentários à educação especial. Além disso, destacamos a importância dessa distinção, sobretudo para que não sejam minimizadas e banalizadas as condições inerentes a uma deficiência e, por consequência, seja reconhecida a necessidade da formação inicial e continuada de professores para o atendimento

educacional a pessoas com deficiência.

Os documentos norteadores da educação inclusiva no Brasil parecem sugerir que apenas o AEE seja a base para a inclusão dos alunos com NEE. Contudo, da forma como está determinada a sua organização nas diretrizes nacionais — no turno inverso ao da escolarização — e com todas as atribuições desse professor, sem um repensar na coletividade sobre as práticas pedagógicas, torna-se difícil o alcance de uma educação que atenda a todos, proporcionando acesso, participação e aprendizagem.

Segundo Rodrigues (2010), da forma como são apresentadas as diretrizes nacionais da educação inclusiva, podemos afirmar que as concepções que orientam as políticas de inclusão escolar de alunos com deficiência visual não superaram a dicotomia entre educação especial e a educação comum, o que resulta na falsa ideia de que a opção por escolas inclusivas estaria limitada a implantar atendimentos especializados.

A resolução n. 04/09, no seu Artigo 13, apresenta as diversas atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Ainda em relação ao AEE, cabe ressaltar que a Nota Técnica n. 04/14 torna claro que não é imprescindível a apresentação do laudo médico por parte dos alunos com NEE para o acesso ao Atendimento Educacional Especializado. Destaca ainda que, “durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano do AEE, se for necessário, é o professor do AEE que poderá articular-se com os profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico um

documento Anexo ao Plano do AEE (BRASIL, 2014)”.

Sendo instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, lei n. 13.146/2015 (BRASIL, 2015), algumas mudanças são observadas, o primeiro aspecto marcante refere-se à nomenclatura, pois o termo necessidades educacionais especiais (NEE) já não é citado, passando a ser mencionada, pessoa com deficiência, sendo assim definida no Art. 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Dentre os avanços, a garantia de acesso da pessoa com deficiência ao sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, o art. 27 da referida lei supracitada, configura-se como uma conquista, na medida em que prevê o respeito à necessidade de variação na temporalidade para escolarização de pessoas que apresentam alguma diferenciação na aprendizagem.

Notamos que alguns desafios permanecem: a dicotomia entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular é o mais marcante. Esta concepção se assenta na indicação da oferta de formação continuada apenas para o atendimento educacional especializado (AEE), enquanto seja indefinida a formação dos professores que atuam no ensino comum (parágrafo X). Assim descrito: “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (grifo nosso). Ressaltamos que a determinação da adoção de práticas pedagógicas inclusivas por programas de formação continuada não se constitui como uma ação suficiente para a construção de um sistema educacional, de fato, inclusivo.

Defendemos a entrada e a permanência do aluno com deficiência visual em todas as modalidades e níveis de ensino, contudo advertimos sobre a importância de um programa de formação continuada para todos os docentes que atuam com alunos que apresentam deficiência. Pois, diante da demanda de tarefas tão diversificadas atribuídas ao professor do AEE, o processo de inclusão parece se tornar cada vez mais um desafio invencível. Além do mais, conforme a demanda de alunos na escola, a presença e acompanhamento do professor do AEE pode tornar-se parcial, itinerante e mesmo insuficiente diante de alguns tipos de desenvolvimento. Assim, na impossibilidade da presença do professor do AEE na sala de aula, orientando o professor considerado o regente da turma, este último precisa dispor de esclarecimentos e de possibilidade de desenvolver também estratégias de ensino que favoreçam a participação e aprendizado do aluno.

A formação para a articulação do AEE e, conseqüentemente, de um ambiente educacional inclusivo, não pode ficar limitado a um professor, no caso daquele que assume a sala de recursos multifuncionais e o trabalho do AEE. Esta é uma questão ainda muito vigente e que tem sido sinalizada em diversos estudos sobre espaços escolares e o como está o processo de inclusão escolar (PLETSCH, 2015; CAIADO, 2014). Tais estudos ainda constataam que as ações do AEE têm configurado-se como propostas pouco articuladas entre o corpo docente que atua com o aluno, sendo delegada ao professor do AEE a responsabilidade pelo processo escolar de alunos com deficiência.

Este cenário nos remete a contextos já observados em outras iniciativas como as propostas da classe de progressão e da classe especial, pensadas para proporcionar a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem para o aluno voltar ou passar a frequentar uma turma regular. Todavia, caracterizavam-se, praticamente, como ações de isolamento do aluno, justificado pelo não aprendizado associado à ideia de não estar “pronto” para acompanhar o grupo do ano escolar de seus pares; e os professores destas classes tendo pouca ou nenhuma possibilidade de articulação pedagógica com o corpo docente da escola.

Outro fato que chama a atenção na lei 13.146/2015 é a continuidade da falta de convocação do sistema de ensino privado para participação na atenção às pessoas com deficiência. Não é citada uma única vez a obrigatoriedade na aceitação de alunos na rede privada de ensino, assim como a assistência educacional necessária; as famílias e alunos que façam essa escolha.

Diante das possibilidades e desafios vivenciados ao longo do tempo por famílias e alunos com deficiência, é preciso destacar para reflexão alguns pontos da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13005/2014, sancionado em 25 de junho de 2014, com duração decenal.

- Permanece a dicotomia entre as modalidades de ensino: educação básica e atendimento educacional especializado;
- No parágrafo 4.2, cabe ressaltar a importância do texto que trata da universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a três anos com deficiência, entretanto a falta de definições de curto, médio e longo prazo para as implantações indicadas deixa dúvidas quanto às possibilidades reais dessa indicação;
- No parágrafo 4.5, merece destaque o termo “estimular” em se tratando da criação de centros multidisciplinares de apoio ao trabalho dos (as) professores (as) da educação

básica com alunos com deficiência.

Consideramos os avanços quanto ao acesso das pessoas com baixa visão na escola, entretanto reconhecemos que há desafios no cenário educacional brasileiro. No capítulo a seguir, apresentamos reflexões acerca da escolarização, na atualidade, dessas pessoas, com ênfase nas pesquisas realizadas no âmbito nacional brasileiro.

2. APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E BAIXA VISÃO

A verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela já tem em si, ajudá-la a desenvolver-se e orientar seu desenvolvimento em determinada direção (VYGOTSKI, 2014, p. 61)

A escola como espaço social voltado ao desenvolvimento humano é convocada, através da inclusão escolar, a se reinventar e a promover processos de ensino que despertem emoções e origem aprendizagem significativa nos diferentes indivíduos. Certamente, é imprescindível a construção de uma rede de ideias que ofereça oportunidades de aprendizagem valorizando as singularidades, a imaginação e a criatividade de todos os alunos, na formação de diferentes competências intelectuais, inclusive daqueles que historicamente encontram-se à margem dos princípios de acesso, participação e aprendizagem escolar — os alunos com deficiência⁶.

O presente capítulo aborda os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com baixa visão, ressaltando que, por apresentarem uma forma diferenciada de ver o mundo, são frequentemente incompreendidas, sendo suas dificuldades acadêmicas atribuídas à preguiça, desleixo e até a outra deficiência. Para tanto, fundamentado na abordagem histórico-cultural, propomos uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem dessas pessoas, apresentando, por fim, pesquisas recentes que tratam do assunto.

2.1 Contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação de pessoas com deficiência visual

A abordagem histórico-cultural⁷ também chamada de sócio-interacionista, teoria histórico-cultural, sócio-construtivismo, dentre outras, foi desenvolvida pelo bielorusso Lev Semionovich Vygotski (1896-1934) e seus colaboradores, no período pós-revolucionário na União Soviética, de 1924 até sua morte em 1934.

Durante sua vida, Vygotski trabalhou intensamente, explorando temas variados que incluíram arte, cinema, crítica literária, neuropsicologia, pedagogia, psicologia, linguística e

⁶ Deficiência é aqui concebida como um fenômeno constituído por meio de múltiplas determinações que não se restringem a manifestações orgânicas, mas que também, e com igual força, é determinada pelas dimensões sociais, históricas e culturais da vida humana (MELETTI, 2013, p.14).

⁷ A abordagem histórico-cultural foi concebida por uma equipe ligada principalmente à “troika” de Vygotski, Leontiev e Lúria - mas também participavam dela vários outros colaboradores. Para esse grupo, **cultural** significa que a sociedade organiza, a partir do seu nível de desenvolvimento, os problemas e as tarefas com as quais cada indivíduo desta sociedade deve confrontar-se. Dessa forma, significa também que a sociedade oferece as possibilidades e proibições do acesso a todos os instrumentos e meios materiais e mentais que permitam soluções. Nesse contexto, **histórico** significa que estes meios e instrumentos foram elaborados em um longo processo da história social dos homens (FICHTNER, 2010, p. 08).

problemas ligados às deficiências. Entretanto, destacava-se seu interesse pela psicologia na busca por respostas que pudessem ajudar crianças com deficiência congênitas como cegueira, retardo mental e surdez, por exemplo (FICHTNER, 2010).

Vale esclarecermos que o contexto histórico pós-primeira guerra mundial e pós-revolucionário russo exigia respostas sociais que marcaram a obra de Vygotski, distinguindo-a tanto quanto ao seu compromisso científico quanto político em relação às transformações sociais do seu país.

Devido à demanda educacional das vítimas deixadas pelos acontecimentos daquela ocasião, seus trabalhos foram impregnados de empenho para compreender o desenvolvimento psicológico de crianças, especialmente as com deficiência. Para Vygotski, a criança com deficiência não é menos desenvolvida que outra, considerada normal, apenas desenvolve-se de outro modo. Em suas palavras, “a criança, cujo desenvolvimento está comprometido por um defeito, não é significativamente menos desenvolvida que seus pares normais, é uma criança, mas com outro modo de desenvolvimento”⁸ (VYGOTSKI, 1995, p. 3, tradução livre da autora).

Foi a partir das observações e análises sobre o papel da interação social na formação do psiquismo e da relação entre o desenvolvimento e aprendizagem, que Vygotski e seus colaboradores evidenciaram as capacidades de crianças com deficiência. Para a verificação desses achados, foram desenvolvidos estudos em um laboratório de psicologia da escola de formação de professores fundado pelo próprio Vygotski, no início de sua carreira, em sua cidade natal (FRIEDRICH, 2012).

Infelizmente, sua produção científica recebeu sérias críticas políticas por parte das autoridades soviéticas antes mesmo de sua morte; a publicação de seus trabalhos foi proibida na União Soviética, após seu falecimento por questões políticas adversas da época. No ocidente, a tradução de sua obra sofreu inúmeras modificações principalmente para eliminar a influência marxista do seu pensamento, como aponta Fichtner (2010).

No entanto, hoje, apesar de muitos estudiosos considerarem que houve modificações decorrentes das traduções e das censuras políticas, parte de sua obra já é encontrada, inclusive no Brasil. Seus textos passaram a ser publicados em uma edição russa, a partir da década de 80, em uma coletânea de seis volumes. Os textos referentes à educação de pessoas com

⁸Trecho original: El niño, cuyo desarrollo se há complicado por um defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetâneos normales, es um niño, pero desarrollado de outro modo.

deficiência ficaram, em sua maior parte, reservados ao quinto, intitulado Defectologia⁹. Vale destacar que o trabalho de Vygotski apresentado no livro Defectologia com pessoas que apresentavam deficiência visual foi dirigido às crianças com cegueira congênita, não havendo qualquer referência em sua obra ao trabalho pedagógico voltado às pessoas com baixa visão. Certamente, isso se deve à diferença nos percursos históricos da baixa visão e da cegueira, pois, enquanto o ensino e a aprendizagem de pessoas com cegueira fora registrado a partir do século XVIII com a criação do Institute Nationale des Jeunes Aveugles (Instituto Nacional dos Jovens Cegos) em Paris, os estudos voltados à baixa visão passaram a ser considerados somente a partir de 1950, com maior ênfase somente a partir dos estudos de Natalie Barraga e Eleanor Faye na década de 80 (RODRIGUES, 2010).

Contudo, mesmo sem nenhuma referência dos estudos de Vygotski realizados com pessoas que apresentavam baixa visão, suas constatações sobre o desenvolvimento humano são fundamentais para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e consequente desenvolvimento dessas pessoas. Ao reconhecer que indivíduos com deficiência não são menos desenvolvidos que outros, considerados normais, somos encaminhados para uma reflexão acerca da evolução do homem.

Para Vygotski, as raízes da evolução humana são resultantes de dois processos diferentes de desenvolvimento mental: a evolução biológica ou natural das espécies (elementar) e a evolução histórica ou cultural, na qual o homem primitivo torna-se culturalizado (PINO, 2013).

Entretanto vale esclarecer que as condições humanas elementares, herdadas geneticamente, são o princípio básico para a aprendizagem e início da vida psicológica, enquanto que a vida cultural é que determinará o curso do desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores (PPS), também chamado de Funções Superiores. As funções superiores, ou PPS, são as ações que envolvem a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, o desenvolvimento da vontade, a abstração e o pensamento generalizado, as quais necessariamente solicitadas no processo educacional (KASSAR, 2013; PLETSCHE, 2015).

Ou seja, na abordagem histórico-cultural, a ação do homem, ao transformar o seu ambiente, também o transforma, num processo contínuo e dialético. Nesse sentido, portanto, este processo será o responsável pelas transformações complexas humanas, tornando possível

⁹Defectologia constitui-se como uma obra de caráter científico, na qual Vygotski apresenta uma sólida base conceitual marxista, com uma abordagem teórica e prática, não só de sua pesquisa realizada com pessoas que apresentam deficiência, mas também das relações do homem com a sociedade e a natureza.

a evolução de um comportamento em outro. Segundo Braun (2012, p. 97), “o ser humano ao longo de sua vida histórica e cultural é capaz de construir e reconstruir representações, ideias, meios e instrumentos para atender suas necessidades durante sua vida”.

Em outras palavras, a ação do homem, ao originar necessidades num processo histórico e cultural, exige a produção de ideias e a criação de instrumentos que atendam suas necessidades, fator que provoca, conseqüentemente, a organização e reorganização de pensamentos tipicamente humanos. Neste processo e conforme as relações estabelecidas histórica e culturalmente no ambiente e grupo social em que o ser humano se encontra, sua condição elementar do desenvolvimento é alavancada em maior ou menor possibilidade, o que afeta diretamente a estruturação dos seus processos psicológicos superiores.

Logo, estes aspectos apresentados sobre o desenvolvimento humano revelam implicações pedagógicas interessantes quando os mesmos não são observados. No caso de pessoas com baixa visão, por exemplo, se não forem oportunizadas condições de acesso aos conhecimentos escolares, **visualmente** possíveis, funções mentais superiores poderão ser comprometidas. Referimos-nos à atenção voluntária, memória lógica, percepção e formação de conceitos que poderão ser consideradas insuficientes ou inadequadas a partir do momento em que o retorno de resposta do aluno, sobre uma atividade, não contemplar o que era esperado por quem o avalia no processo educacional – professores e pedagogos.

Sobre os meios pelos quais o ser humano pode tanto modificar quanto modificar-se no processo de desenvolvimento, merece destaque o papel dos instrumentos mediadores produzidos pelo homem durante a sua vida cultural. Estes instrumentos podem ser classificados em duas formas: uma física, que compreende os utensílios e ferramentas; e a outra psíquica, através do uso de signos como desenhos, pintura e as diversas formas de linguagem – gestual, oral, escrita, que representam ideias e pensamentos (BRAUN, 2012). A partir dessa perspectiva, chamamos a atenção para a função dos instrumentos mediadores de aprendizagem na forma física, para quem tem baixa visão, pois, se Vygotski os considera externos, criados pelo homem e decorrentes da sua atividade humana¹⁰, podemos depreender que os instrumentos utilizados pelo professor, em sala de aula, são mediadores da aprendizagem. Portanto, se consideradas as condições tanto biológicas quanto culturais sobre as quais o desenvolvimento do aluno se dá, como, por exemplo, apresentar atividades escritas com letras adequadas e materiais didáticos adaptados (instrumentos físicos) no caso do aluno com baixa visão, o professor oportunizará possibilidades de aprendizagem e, conseqüente, de

¹⁰ A atividade humana é uma formação e um sistema coletivo. Uma unidade indissolúvel de indivíduo-sociedade (FICHTNER, 2010, p. 83).

desenvolvimento para este aluno.

Além disso, merecem atenção os instrumentos mediadores na forma psíquica. Estes, são representados por signos produzidos internamente pela criança e representados por desenhos, pinturas e diversas formas de linguagem como a gestual, a oral e a escrita. Destacamos que as produções realizadas por crianças com baixa visão podem ser incompreendidas por professores que não tiverem conhecimento sobre as peculiaridades que a baixa visão pode revelar na qualidade da escrita, no desenho, nas representações gráficas em geral. Para tal, o uso de apoios pedagógicos que garantam a afirmação da qualidade e compreensão de suas produções torna-se fundamental para que a participação desses alunos, em todas as atividades pedagógicas da escola, seja considerada no coletivo de colegas, professores e seus familiares.

Nessa direção, lembramos que o trabalho da escola é especialmente voltado aos instrumentos mediadores na forma psíquica. Por isso, destacamos que produções de alunos com baixa visão podem apresentar características visuais diferentes dos produzidos por outros estudantes que não tenham a mesma condição visual. Necessitando, dessa forma, de um olhar cuidadoso do professor em suas mediações e, especialmente, na interpretação sobre os avanços alcançados por esses alunos.

Esses aspectos são relevantes e precisam ser ponderados no cotidiano escolar, pois estudantes com baixa visão são muitas vezes rotulados e considerados incapazes de aprender. A análise recai sobre a forma de a sociedade considerar e avaliar a pessoa por sua deficiência, como algo que falta, como o próprio termo já pressupõe. Nesses casos, o parâmetro de normalidade é o que prevalece e se sobrepõe ao de desenvolvimento, não sendo reconhecidos os avanços e as possibilidades de compensação da deficiência.

O conhecimento sobre esses aspectos de desenvolvimento nos permite dizer que é marcante a falta de condições e oportunidades de aprendizagem oferecidas às pessoas com deficiência nos ambientes diversos de aprendizagem, caracterizando a carência no ensino voltado a essas pessoas. Vygotski chama a atenção para a ausência de procedimentos e métodos utilizados na escola que permitam o desenvolvimento de pessoas com deficiência. Em suas palavras, “[...] o insuficiente desenvolvimento que se observa em pessoas com algum tipo de defeito, deve-se, essencialmente, à ausência de uma educação baseada em métodos e procedimentos especiais que permitam um desenvolvimento semelhante ao de crianças normais”¹¹(VYGOTSKI, 1995, p.3, tradução livre da autora).

¹¹ Trecho original: “[...] el insuficiente desarrollo que se observa en las personas con algún tipo de defecto, se debe esencialmente a la ausencia de una educación basada em metodos y procedimientos especiales que permitan um desarrollo semejante al de lós niños normales.”

A constatação da relevância sobre os processos, métodos e recursos pedagógicos oferecidos para propiciar ensino, aprendizagem e desenvolvimento é questão de pesquisas que intentam refletir e revelar o quanto a escola e seus processos precisam modificar metodologias, práticas, concepções, principalmente aquelas relacionadas a alunos que se apropriam destes processos por vias que não as habituais à escola. Neste contexto, Gil (2009), ao apresentar o resultado de sua pesquisa, destaca a insuficiência de métodos e adaptações pedagógicas disponibilizadas nas salas de aula para o aluno com baixa visão, impedindo-o de aprender os conteúdos escolares e atingir o seu potencial cognitivo e motor. A autora ressalta que pessoas com baixa visão têm condições para aprender os conhecimentos apresentados na escola, porém, por não receberem mediações e condições pedagógicas necessárias, apresentam dificuldades na sua escolarização.

Em relação à linguagem, instrumento mediador na forma psíquica, verificamos a ênfase dada nos estudos de Vygotski ao seu papel organizador para o desenvolvimento dos processos de pensamento humano. Entendemos que a linguagem carrega consigo a generalização de conceitos que são a fonte do conhecimento do homem, construída e aperfeiçoada ao longo de sua história social.

Para ilustrar essa questão, Luria (2014) esclarece que crianças pequenas respondem de acordo com reflexos herdados naturalmente — biologicamente —; no entanto, ao sofrerem constantes mediações de adultos, começam a formar processos psicológicos instrumentais. Ressalta ainda que esse processo decorre de relações estabelecidas entre pessoas por mediações que incluem gestos, expressões faciais, linguagens orais, entre outras formas de comunicação, e assim se estabelecem os processos intersíquicos. Na medida em que as crianças crescem, esses processos que são externos, intersíquicos — estabelecidos nas relações, passam a ser executados internamente na criança. Essa interiorização Vygotski chamou de processo intrapsíquico.

Baquero (1998, p. 32) alerta que o processo de interiorização não deve ser entendido como uma “acumulação de domínio sobre vários instrumentos, com um caráter aditivo, mas como um processo de reorganização da atividade psicológica do sujeito, como produto da sua participação em situações sociais específicas”. Esse autor enfatiza que o traço relevante dessa reorganização é o domínio, o controle, a regulação do próprio comportamento pela internalização dos mecanismos reguladores formados na vida social.

Ainda sobre a linguagem, destacamos a sua importância no trabalho pedagógico junto às pessoas com baixa visão, pois, no contexto escolar convencional em que o professor utiliza prioritariamente a linguagem verbal, a expressão facial, os gestos e desenhos voltados ao

mundo dos videntes, torna-se complexa a transformação de um processo interpessoal (interpsicológico) num processo intrapessoal (intrapicológico). As poucas experimentações, adequações e variações sobre as formas de linguagem utilizadas no ambiente da sala de aula dificultam os meios de acesso à informação, quando o aluno tem baixa visão. Sendo seu acesso restrito ao conhecimento, às ideias abordadas, da mesma forma será restrita a possibilidade de elaborar proposições, questionamentos, de participar, de aprender e demonstrar seu pensamento, seja oralmente ou graficamente.

Para Braun (2012, p. 102), “a atividade de mediação simbólica com o uso de instrumentos e signos na relação entre os indivíduos e na sua relação com o mundo — confirma-se como fundamental para o desenvolvimento”. Fica evidente, dessa forma, a importância das relações humanas numa prática pedagógica que considere as peculiaridades de todos os alunos, pois estes aspectos podem influenciar na formação de conceitos, apropriação do conjunto de instrumentos físicos e psíquicos, além das ações conscientemente controladas como a atenção voluntária, memória e o pensamento abstrato em pessoas que tenham baixa visão, além de outras especificidades que podem apresentar o desenvolvimento de outros alunos.

Lembramos que o professor, geralmente, na prática de ensino se posiciona a frente da sala de aula, escreve na lousa, gesticula, aponta, indica e também exprime opinião através de sua expressão facial. Essas ações, em certos casos de alunos com baixa visão, poderão passar despercebidas, não qualificam os processos de mediação implícitos nesses momentos, comprometendo a interação dessas pessoas no ambiente escolar e comprometendo a formação de conceitos pelas mesmas.

Dito isto, o papel da mediação educacional revela-se como fator decisivo para o desenvolvimento humano, assim como a importância das ações, práticas do professor nesse processo. Para tanto, é necessário compreender o conceito de mediação na perspectiva histórico-cultural. Para Braun (2012, p.102), “a atividade de mediação se caracteriza em momentos em que a criança **participa** de uma situação com um adulto, com outras crianças ou também a partir da representação mental de um conceito já organizado por ela”. Esta concepção implica o aluno como **sujeito ativo** na relação ensino-aprendizagem.

Ancorados em Padilha (2014, p. 99), advertimos sobre a importância da interação humana nas ações educacionais, ou seja, entre professor e aluno, entre alunos, em suas palavras: “o que o aluno transfere para a esfera intrapsíquica não são as palavras, são as significações; não são as ações, são as significações delas, portanto, a internalização dessas significações, construídas nas relações, vai acontecendo no processo de aprendizado”.

Partindo desse ponto de vista, mediação não pode ser concebida simplesmente como ajuda. Vygotski (2014, p. 114) assinala que não é qualquer forma de ensino e prática pedagógica que promove o desenvolvimento, para ele “um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele”. É nesta direção que este autor destaca que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento (*Idem*, 2014, p. 114)”, pois o ensino que propicia novas formas e elaborações de conhecimento, complexificando o já adquirido, é aquele que vislumbra o momento, a estrutura já adquirida pelo aluno e, a partir dela, provoca, propõe além.

Baseado no princípio apresentado, é preciso refletir sobre a prática pedagógica realizada com pessoas que apresentam deficiência, pois ainda são comuns práticas pedagógicas baseadas na repetição e no “reforço”. Nesta rotina, alunos com deficiência podem permanecer dias, semanas, meses, bimestres e até anos na escola repetindo a mesma tarefa já “aprendida” ou praticando atividades manuais e de socialização (PLETSCH, 2009; PLETSCHE, 2010; GLAT e PLETSCHE, 2012).

A esse respeito, no diálogo com Pletsch (2015), destacamos a atenção empregada à apropriação da cultura por meio das interações entre professor-aluno e/ou aluno-aluno **durante** as práticas pedagógicas. Enfatizamos sobre os caminhos pedagógicos sugeridos pela autora que se pautam no ensino de conceitos, significados e sentidos, possibilitando a construção de uma rede conceitual não só cognitiva, mas também linguística, afetiva e motora.

Embora a discussão apresentada pela pesquisadora supracitada seja relativa a alunos com deficiência múltipla, o aporte teórico contribui para a compreensão da problemática enfrentada por alunos com baixa visão na escola, uma vez que as práticas se revelam insípidas, de forma geral, para alunos com algum tipo de especificidade em seu desenvolvimento. E também porque tal aporte teórico contempla as reflexões sobre o desenvolvimento humano, seja ele qual for diante de uma especificidade. Observamos, em trabalhos como o de Pletsch (2015), entre outros que tratam do processo escolar de alunos com deficiência, o quanto é necessário dialogar sobre a perspectiva de desenvolvimento baseada na abordagem histórico-cultural, de forma que as percepções sobre a qualidade do desenvolvimento de alguns alunos não seja minimizada, desqualificada. Partindo destas ponderações, fica evidente a importância da escola na aquisição de conceitos que complementam os conhecimentos dados no cotidiano do aluno, suas experiências para além da escola. Vygotski (1995) apresenta a relação entre os conceitos, conhecimentos formados

informalmente e os que formalmente ocorrem na escola, denominados conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos, respectivamente.

O conhecimento cotidiano é formado nas situações informais de aprendizagem, como na comunicação imediata com pessoas de convívio e no contato direto com o mundo, apresentando nível de abstração pouco elevado (FRIEDRICH, 2012). Por outro lado, o desenvolvimento do conceito científico tem caráter social produzido no processo de ensino-aprendizagem, sendo constituído a partir da cooperação do professor com o aluno, portanto é de fundamental importância para o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança (BAQUERO, 1998).

Visando a compreender como se formam tais conceitos em pessoas com deficiência visual (cegas e baixa visão), ancoramo-nos nos estudos Souza *et al.* (2010) sobre o processo de formação de conceitos em pessoas com necessidades educacionais especiais. Os autores salientam que, segundo a abordagem Vygotskiana, “a formação de conceito envolve um processo que se desenvolve na relação com o meio sociocultural sendo mediado por signos (Idem, 2010, p.459)”. Na análise dos dados da pesquisa realizada junto a alunos com deficiência visual, alguns aspectos do processo de formação de conceitos merecem destaque, dentre os quais:

- A **incorporação de experiências pessoais** das crianças (durante as aulas) pode trazer alternativas favoráveis ao aprendizado de crianças com deficiência;
- A **evocação de vivências** das crianças relacionando-as ao tema do projeto (ou da aula) se revelou um meio de provocar a articulação de conceitos cotidianos e científicos, além de sustentar o interesse e a **participação de todos**;
- Os **conhecimentos cotidianos** trazidos pelas crianças constituíram a base sobre a qual se estabeleceu o significado dos conceitos científicos, e assim, favoreceram a **construção dos significados formais**;
- A apresentação do conhecimento, com o **uso de materiais adaptados** e a **elaboração de estratégias**, se mostraram igualmente relevantes no processo de formação de conceitos pelas crianças estudadas.

Com base nos resultados e na discussão apresentada pelos autores supracitados, consideramos que o resgate da história de vida individual e social da criança (conhecimento cotidiano), a mediação semiótica (evocação de vivências – linguagem), o coletivo como fator decisivo para o desenvolvimento da criança com deficiência (atividades de grupo como prática metodológica) e o apoio de materiais pedagógicos apropriados às condições visuais do aluno com baixa visão são aspectos fundamentais para a apropriação de novos conceitos (conhecimento científico) em crianças com baixa visão.

Nessa perspectiva, crianças com baixa visão têm a possibilidade de desenvolver **vias alternativas de aprendizagem**, quando em presença de sua deficiência. Este é o mote principal da defectologia apresentada por Vygotski — definida pelo princípio da compensação, caracterizado pela capacidade de "reação do sujeito diante de uma deficiência, superando suas limitações com base em instrumentos artificiais como a mediação simbólica (NUERNBERG, 2008, p. 309)". Cabe ressaltar que, “se por um lado, a deficiência origina dificuldades, por outro, cria um movimento elevado e intensificado para o desenvolvimento”¹² (VYGOTSKI, 1995, p. 05, tradução livre da autora). É fundamental, nesses casos, o aporte educacional para favorecer esse desenvolvimento.

Dando continuidade a essa discussão, esclarecemos que não se pretende negar as limitações orgânicas decorrentes de uma deficiência, mas ressaltar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência, não o reduzindo apenas ao seu componente biológico. Nesse sentido, “os processos de compensação não estão orientados a compensar diretamente o defeito, o que na maior parte das vezes é impossível, mas a superar as dificuldades que o defeito cria”¹³ (VYGOTSKI, 1995, p. 19, tradução livre). Assim, a compensação pode ser considerada como uma reorganização de toda a atividade psicointelectual, e não a substituição de um órgão que perde sua função.

Contribuindo com essa discussão, Batista e Laplane (2007) enfatizam que, em pessoas com deficiência visual, o desenvolvimento e a aprendizagem são funções da interação social. Diante dessa constatação, os autores alertam sobre alguns aspectos fundamentais para o espaço de grupo como promotor do desenvolvimento dessas pessoas, indicando inclusive algumas peculiaridades do trabalho junto a crianças com essa deficiência:

[...] as atividades devem ser planejadas e organizadas de modo que crianças com deficiência visual (cegas e com baixa visão) possam expressar suas ideias, mostrar seus conhecimentos, ocupar lugares diferentes a cada momento e exercer a liderança nas áreas em que são competentes (*Idem*, p. 85).

Desse modo, vale abordar e entender as considerações de Vygotski (1995) sobre deficiência. Para esse autor, existem dois tipos de deficiência, sendo uma primária, decorrente dos problemas de ordem orgânica; e a outra secundária originada das consequências sociais da deficiência. Em outras palavras, deficiência secundária, refere-se à ausência de oportunidades sociais e de uma educação com métodos e procedimentos de ensino voltados à compensação e

¹² Trecho original: “Por una parte, el defecto es la limitación, la debilidad, la disminución del desarrollo; por otra parte, precisamente porque origina dificultades, estimula el movimiento e intensificado hacia el desarrollo”.

¹³ Texto original: “Los procesos de compensación tampoco están orientados a completar directamente el defecto, lo que la mayor parte de las veces es imposible, sino a superar las dificultades que el defecto crea [...]”.

superação das limitações decorrentes das causas orgânicas.

Para tanto, enfatizamos que processos educacionais com mediação frágil ou inadequada podem gerar a deficiência secundária pela ausência de mecanismos que possam viabilizar a compensação da deficiência primária.

É importante observar, no contexto dos estudos de Vygotski, a importância dada aos diferentes níveis que se apresentam durante o desenvolvimento infantil, pois para esse autor o desenvolvimento de uma criança não pode ser avaliado apenas sob o ponto de vista do que sabe ou não; ou se é capaz ou não. Nesse sentido, ele chamou a atenção para os níveis de desenvolvimento da criança, podendo ser observados pelo menos dois: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial.

O nível de desenvolvimento real é considerado como aquele em que a criança consegue realizar suas tarefas com independência, sozinha, sem a ajuda de outras pessoas mais experientes. É assim definido: “nível de desenvolvimento real é a fase do desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento **já completados** (VYGOTSKI, 2003, p. 111)”. Já o nível de desenvolvimento potencial é a fase de desenvolvimento da criança que ocorre a partir da realização de atividades em colaboração, sob a orientação de outra pessoa mais experiente, podendo ser um adulto como o professor ou seus pares, seus colegas de escola. Podemos dizer que, enquanto o primeiro é resultado da aprendizagem adquirida, o segundo é o que está por vir, que poderá ser ampliado com a aprendizagem, a partir das possibilidades de interações entre os envolvidos no ambiente.

Vale ressaltar que Vygotski (2014) critica e considera insustentável o ponto de vista do ensino tradicional que considera apenas o nível de desenvolvimento real como critério para “medir” o desenvolvimento psicointelectual das crianças. Nessa abordagem, é compreendido que o caráter quantitativo dos testes, provas e avaliações pode determinar o desenvolvimento mental da pessoa, definindo, assim, sua capacidade intelectual. Destaca-se, neste tipo de análise, a mensuração de graus e níveis de (in) capacidade como critérios utilizados para determinar defasagens no desenvolvimento.

Ao tratar do desenvolvimento e estruturação do pensamento, Nuernberg (2008) alerta que o interesse de Vygotski estava voltado para outro tipo de abordagem que buscasse investigar o “modo” como o funcionamento psíquico se organiza na criança, inclusive na presença de uma deficiência. Nessa perspectiva, Vygotski rompeu com as tendências quantitativas e psicométricas da psicologia de sua época e defendeu a análise qualitativa do desenvolvimento em que “aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia

ser muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha” (VYGOTSKI, 2003, p. 111). O autor propõe, dessa forma, um novo conceito, o de Zona de Desenvolvimento Proximal — ZDP, definido como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 2003, p.112).

A compreensão sobre esse conceito é essencial para o planejamento do ensino de pessoas com baixa visão, pois tendo-o como base, o “olhar” pedagógico se volta às potencialidades que se encontram em desenvolvimento na criança, e não no que está posto sobre os limites impostos pela deficiência orgânica. Para Braun (2012, p. 110), “o desenvolvimento da pessoa com deficiência ocorre a partir das possibilidades que lhe são oferecidas para compensar e superar suas limitações.” Assim, entendemos que atividades desenvolvidas no contexto escolar, de forma colaborativa, entre diferentes sujeitos, criam zonas de desenvolvimento proximal, permitindo-lhes, portanto, desenvolver suas funções psicológicas superiores, qualitativamente. Com base neste aporte, ratificamos a ideia de que o campo de atuação educacional, junto a pessoas que apresentam uma especificidade em seu desenvolvimento como a baixa visão, é o das relações sociais escolares. Estas com base na construção histórica e cultural do grupo e do ambiente em que as interações ocorrem, a fim de compreender os efeitos decorrentes da deficiência primária, minimizando-os; e coibindo o surgimento de aspectos que possam revelar-se como efeitos secundários, muitas vezes atribuídos aos aspectos de origem orgânica e não aos aspectos ambientais.

Compreendemos, então, com base no exposto, que não é o limite imposto pela deficiência primária, pela baixa visão no caso dos alunos que a têm, que determina o desenvolvimento do aluno, mas a possibilidade de uma proposta educacional que envolva ações, interações entre indivíduos mais e menos experientes, por meio de recursos de apoio como uma mediação adequada e contextualizada. Tal possibilidade é a que permitirá a (re) criação de instrumentos (físicos e psicológicos), direcionando-os à internalização de significados e promoverá, dessa forma, a aprendizagem e o desenvolvimento dos envolvidos no processo educacional.

2.2 Desafios e possibilidades no processo de ensino e aprendizagem de alunos com baixa visão: pesquisas atuais

A inclusão de alunos com baixa visão no espaço escolar é uma realidade com a chegada do terceiro milênio. No entanto, a carência de condições tanto dos recursos e apoios nas escolas quanto da formação dos professores, com vista a favorecer o aprendizado dos conhecimentos escolares, atravessa a trajetória de vida escolar dessas pessoas até este momento. Não podemos negar avanços no movimento de inclusão escolar, porém precisamos reconhecer os seus desafios, ora marcados por mudanças positivas, especialmente pela convivência humana, ora marcados pela invisibilidade das necessidades educacionais e da carência de recursos e mediação pedagógica adequada para essas pessoas, como apontam Vilaronga e Caiado (2013).

O desconhecimento em relação à condição visual do aluno com baixa visão, por exemplo, e ao seu potencial de aprendizagem tem levado professores a minimizar ou a supervalorizar os efeitos acarretados pela deficiência, legitimando a exclusão educacional pela falta de propostas pedagógicas para esses alunos. Esses aspectos revelam as representações sociais que a comunidade escolar tem sobre a baixa visão, promovendo distorções sobre suas verdadeiras necessidades educacionais (LÁZARO e MAIA, 2010).

Nessa ciranda, estudantes com baixa visão são tratados ora como cegos, ora como videntes. E, neste contexto, o potencial de aprendizagem e os valores socioculturais que permitem o desenvolvimento humano não são considerados, recaindo sobre o sujeito, ainda nos dias atuais, a culpa por não aprender, mediante a condição orgânica que apresenta.

Neste sentido, estudos científicos que investiguem processos de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência podem contribuir, quebrando paradigmas e desmistificando o sentido do fracasso atribuído às condições estáticas da deficiência. Por esse motivo, catalogamos artigos, teses e dissertações cujo tema se relaciona à deficiência visual (cegueira e baixa visão) dos últimos dez anos (2006-2016) e os apresentamos como estado da arte de uma década, em dois quadros: o primeiro referente a artigos; e o segundo, a teses e dissertações defendidas em universidades brasileiras.

Tomamos como referência para a busca fontes fidedignas de publicação científica, como a Revista Brasileira de Educação Especial, Revista de Educação Especial, entre outras, que apresentam respaldo acadêmico e científico de fácil acesso para professores. Também foi consultado o banco de dados da Scientific Electronic Library Online – SciELO, dada a variedade de temas e a possibilidade de encontro do tema baixa visão ligados a outros, para

enriquecimento do *corpus* da discussão.

Os descritores utilizados para a busca foram: deficiência visual; baixa visão; práticas escolares; procedimentos didáticos; aprendizagem; ensino-aprendizagem; dificuldades visuais. Tais termos foram utilizados pela aproximação ao tema estudado, sendo analisada após uma minuciosa procura nas fontes já mencionadas.

Foram compilados e apresentados, um total de 30 (trinta) artigos para a constituição deste levantamento, com autores, tema, local e ano de publicação destacados e apresentados no quadro 1, a seguir:

Quadro 1: ARTIGOS CATALOGADOS

AUTOR	ARTIGO	REVISTA	ANO
RUIZ e BATISTA	Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira.	Rev. Bras.Educ. Espec.	2014
BECKERS <i>et al.</i>	O processo de ensino-aprendizagem de ciências em turmas com alunos deficientes visuais: percepções de professores.	Rev. Edu. Espec.	2014
VILARONGA e CAIADO	Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual	Rev. Bras.Educ. Espec.	2013
FIORINI <i>et al.</i>	Estratégias de ensino para deficientes visuais: a proposta curricular do estado de São Paulo.	Rev. Educ. Fis.	2013
BALBI <i>et al.</i>	Literatura e deficiência visual: dificuldades, possibilidades e experiências.	VIII Encontro da Assoc. Bras. de Pesq. em Educ. Espec.	2013
HARLOS e CAMPOS	Alfabetização cartográfica de alunos com deficiência visual: um estudo de caso em andamento.	VIII Encontro da Assoc. Bras. de Pesq. em Educ. Espec.	2013
FERRONI e GASPARETTO	Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas.	Rev. Bras. Educ. Espec.	2012
MEDEIROS e SALOMÃO	Concepções maternas sobre o desenvolvimento da criança deficiente visual	Rev. Bras. Ed. Esp.	2012
SÁ e BRUNO	Deficiência visual nas crianças indígenas em idade escolar das etnias Guarani e Kaiowa na Grande Dourados, MS: um estudo sobre a incidência e as necessidades específicas e educacionais especiais.	Rev. Bras. Educ. Espec.	2012
GASPARETTO <i>et al.</i>	Utilização de Recursos de Tecnologia Assistiva por escolares com deficiência visual.	Informática na educ.: teoria e prática	2012
MAZZARINO <i>et al.</i>	Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física.	Rev. Bras. de Ciências do Esporte	2011
MONTEIRO <i>et al.</i>	A atenção fonoaudiológica e a linguagem escrita de pessoas com baixa visão.	Rev. Bras. Educ. Espec.	2011
SILVA e BATISTA	Indícios de desenvolvimento em crianças com deficiência visual e problemas neurológicos	Rev. Bras. Educ. Esp.	2011
SILVA <i>et al.</i>	Interação mediada entre alunos videntes e alunos com deficiência visual	VII Encontro da Assoc. Bras. de Pesq. em Educ. Espec.	2011
COZENDEY <i>et al.</i>	Alunos com baixa visão na educação de jovens e adultos	VII Encontro da Assoc. Bras. de Pesq. em Educ. Espec.	2011
MIRANDA <i>et al.</i>	Deficiência visual e o ensino da matemática: relato de uma trajetória escolar bem sucedida	VII Encontro da Assoc. Bras. de Pesq. em Educ. Espec.	2011
LÁZARO e MAIA	Representações sociais de baixa visão por professores do Instituto Benjamin Constant	Atos de Pesquisa em Educ.	2010
MIOTTO	O currículo prescrito para a educação inclusiva: a proposta curricular e a inclusão dos alunos com deficiência visual.	Rev. Educ. Espec.	2010
SOUZA <i>et al.</i>	Formação de conceitos por crianças com necessidades especiais	Psicologia em Estudo	2010
MONTILHA <i>et al.</i>	Percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de escolarização.	Paideia	2009

MARUYAMA <i>et al.</i>	Percepção dos professores da rede regular de ensino sobre os problemas visuais e a inclusão de alunos com baixa visão.	Rev. Bras. Oftalmol.	2009
ROCHA e ALMEIDA	Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório	Rev. Bras. Ed. Esp.	2008
CAMARGO e NARDI	O emprego de linguagens acessíveis para alunos com deficiência visual em aulas de óptica	Rev. Bras. Ed. Esp.	2008
DALL'ACQUA	Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão	Paidéia	2007
HUERA <i>et al.</i>	O faz de conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades	Rev. Bras. Ed. Esp.	2006
CAMARGO e NARDI	Ensino de conceitos físicos de terminologia para alunos com deficiência visual: dificuldades e alternativas encontradas por licenciados para o planejamento de atividades	Rev. Bras. Ed. Esp.	2006
MONTILHA <i>et al.</i>	Utilização de recursos ópticos e equipamentos por escolares com deficiência visual	Arq. Bras. Oftalmol.	2006

No quadro 2, encontram-se teses e dissertações defendidas em Universidades brasileiras, apresentadas a seguir:

Quadro 2: TESES E DISSERTAÇÕES

AUTOR	TEMA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	ANO
REICHEIMER	Dissertação: Baixa visão na infância: olhares cotidianos e escolares a partir dos relatos de professores, mães e crianças.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2014
MARQUES	Tese: Consultoria colaborativa escolar na área da deficiência visual ocular e cortical.	Universidade Federal de São Carlos	2013
LOPES	Dissertação: Estratégias de mediação para o ensino de matemática com objetos de aprendizagem acessíveis: um estudo de caso com alunos com deficiência visual.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2012
LIMA	Tese: Um novo jeito de ver: sentidos e significados do aluno com baixa visão no processo de ensino aprendizagem na escola regular.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2012
ALMEIDA	Dissertação: A importância da literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2011
BEZERRA	Tese: Inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular: bases organizativas e pedagógicas no Estado do Acre.	Universidade Federal de Minas Gerais	2011
FERRONI	Dissertação: Conhecimento e percepção de escolares com baixa visão sobre sua condição visual, uso de recurso de tecnologia assistiva e expectativas em relação ao futuro.	Universidade Estadual de Campinas	2011
RUIZ	Dissertação: O brincar em grupos de crianças com alterações visuais.	Universidade Estadual de Campinas	2011
PEREIRA	Tese: Centro de apoio pedagógico: avaliação dos serviços CAP-MA para educação de pessoas com deficiência visual	Universidade Federal de São Carlos	2010
ORLANDO	Dissertação: O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física.	Universidade Federal de São Carlos	2010
MONTEIRO	Tese: Auxílios ópticos para baixa visão: uso de internet na orientação de professores de deficientes visuais.	Universidade Estadual de Campinas	2010
GIL	Dissertação: A criança com deficiência visual na escola regular.	Universidade de São Paulo	2009
GEBRAEL	Dissertação: Programa de capacitação de docentes para promover independência de crianças com baixa visão nas atividades de vida: pró-avd.	Universidade Federal de São Carlos	2009
FRANÇA	Dissertação: Crianças cegas e videntes na educação infantil: características da interação e proposta de intervenção.	Universidade Federal de São Carlos	2008

BLANCO	Dissertação: O conforto luminoso como fator de inclusão escolar do portador de baixa visão nas escolas públicas regulares do Distrito Federal.	Universidade de Brasília	2007
HADDAD	Tese: Habilitação e reabilitação visual de escolares com baixa visão: aspectos médico-sociais.	Universidade de São Paulo	2006

Com base na análise dos artigos e trabalhos catalogados, observamos que, diante da relevância do eixo — baixa visão, ensino e aprendizagem —, destaca-se a escassez de trabalhos publicados. Tal constatação obrigou-nos a ampliar a busca, passando a considerar os estudos voltados à deficiência visual, com o intuito de compreender o campo de debate sobre a escolarização de alunos que apresentem questões a partir da perda ou ausência de visão e, possíveis associações, paralelos ou análises que indiquem aspectos relativos à baixa visão, especificamente. Vale retomar, conforme tratado no capítulo 1, que a deficiência visual inclui a condição de baixa visão e de cegueira, mas ressaltamos que essas duas especificidades são distintas, necessitando de intervenções pedagógicas diferenciadas.

No âmbito do corpo da coletânea de trabalhos catalogados, merece destaque o predomínio de discussões relacionadas às descrições de dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência visual na escola, é a falta de formação do professor um aspecto recorrente nas pesquisas apresentadas. Por esse motivo, optamos por iniciar nossas ponderações por essa questão. Outro destaque que vale ser sinalizado é a presença de trabalhos e análises sobre as condições de escolarização destes alunos, a partir do olhar de profissionais da saúde que têm direcionado seu olhar e atuação no campo da escola.

Sobre a discussão pertinente à formação, alguns estudos apontam a carência da formação profissional, principalmente na área da deficiência visual, tanto para professores como para pediatras, influenciando a realização de um diagnóstico precoce e a elaboração de procedimentos de ensino que atendam as necessidades educacionais das crianças em idade escolar.

Os estudos da médica oftalmologista Haddad (2006), especialista em baixa visão, ultrapassa os muros da escola, ampliando a discussão acerca da carência na formação profissional não só de professores, mas também de pediatras. Segundo os resultados de sua pesquisa, estes profissionais estão despreparados para detectar problemas visuais, realizar encaminhamentos e orientar famílias, precisando, portanto, de formação em saúde ocular. A autora alerta ainda sobre a falta de parceria entre saúde e educação na detecção precoce de problemas visuais em crianças de idade escolar e ressalta a importância do professor com formação em deficiência visual. Para ela são, na maioria das vezes, os docentes que suspeitam de problemas visuais das crianças mediante suas dificuldades nas tarefas escolares.

Outro estudo apresentado por pesquisadores da área da saúde apontou resultado semelhante, defendendo a atuação de um pedagogo com especialização em baixa visão com conhecimentos a respeito de modelos de aprendizagem, técnicas de ensino, didática, Braille, auxílios ópticos e informática que atue no campo da saúde orientando não só responsáveis por alunos com deficiência visual, mas especialmente nos processos de avaliação multidisciplinar de pessoas que apresentem esta condição. Nesta perspectiva, os autores propõem uma nomenclatura a esta categoria profissional: viso pedagogo (MARUYAMA, *et al.* 2009).

E, ainda sob o campo de áreas que podem colaborar com os saberes para as práticas escolares, o estudo de Monteiro *et al.* (2011) parte da atenção fonoaudiológica e da linguagem escrita de pessoas com baixa visão e média, já adultas, e verificaram que ocorre uma importante redução do uso desta forma de uso da linguagem, no cotidiano, comprometendo a autonomia e a independência dessas pessoas. Suas análises destacam, deste modo, a necessidade de ênfase no trabalho com a linguagem escrita que pode ser realizado por meio de atenção nos serviços de fonoaudiologia, como apoio à qualificação e manutenção da ação de registro escrito.

Com a discussão em pauta, em relação à defesa da formação inicial e continuada na área da deficiência visual, outros estudos apontam a necessidade dessa formação, não só pela contribuição na realização do diagnóstico precoce da baixa visão em idade escolar, mas também pela proposição de estratégias pedagógicas que atendam a esses estudantes, inclusive na promoção da independência nas atividades da vida diária. Especialmente, esses estudos sugerem a necessidade de uma rede de apoio para os professores da educação especial e generalistas, considerando a consultoria colaborativa como um meio positivo para resolução da problemática abordada (MARQUES, 2013; GEBRAEL, 2009). Outra importante ferramenta descrita para a disseminação de orientações sobre a baixa visão para a professor foi a internet, no entanto destacou-se o impedimento decorrente das limitações tecnológicas dos espaços escolares (MONTEIRO, 2010).

Observamos, também, o predomínio de trabalhos que descrevem percepções de professores, alunos e responsáveis sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar por alunos com baixa visão. Nesse sentido, Monteiro *et al.* (2011); Ferroni e Gasparetto (2012) ressaltam que a inclusão de alunos com baixa visão, no cenário educacional brasileiro, é uma realidade caracterizando um novo desafio referente à garantia da qualidade do ensino para todos. Ambos os estudos ressaltam a necessidade de estímulo à leitura, embora apresentem a cópia e leitura da lousa como as principais dificuldades apontadas por pessoas com baixa visão. Para essas questões, Cozendey *et al.* (2011) pondera e apresenta algumas

possibilidades, dentre as quais destacamos a necessidade de se pensar um currículo diferenciado no qual alunos com baixa visão possam ter mais tempo para acompanhar a aula, sendo os conceitos explicados mais de uma vez e de diferentes formas e, no caso da cópia da lousa, que lhe seja oferecido material digitalizado ou em cópias com letras ampliadas.

Bezerra (2011) apresenta a formação dos professores, tanto inicial como continuada, na área da deficiência visual, como um dos requisitos essenciais para a inclusão escolar de alunos com essa deficiência. Ressalta ainda que, para o alcance do sucesso desejado, a escola inclusiva deve configurar um novo espaço educativo, didático, curricular, organizativo e institucional e que por isso exige uma formação reflexiva por todos os envolvidos no processo.

Gil (2009), também com a finalidade de levantar percepções da comunidade escolar e de crianças com deficiência visual em relação ao seu processo de participação, corrobora os achados já apresentados. Seu estudo adverte que a baixa visão não é vista por muitos como deficiência, sendo pouco conhecida e considerada como menos grave e, dessa forma, não recebendo a devida atenção, acarretando prejuízo quanto ao acesso a métodos e adaptações para garantia do aprendizado desses estudantes.

Vilaronga e Caiado (2013) descrevem e analisam trajetórias e expectativas de vida escolar de pessoas com deficiência visual que frequentaram um curso comunitário preparatório para o vestibular. Para as autoras, a análise dos resultados demonstra a permanência de uma escola muitas vezes distante de um projeto democrático de educação, no qual o professor não tem uma formação adequada e apresenta conteúdos escolares com cópias da lousa infindáveis, além de avaliações classificatórias e recursos incipientes que refletem a invisibilidade com que são tratados os alunos com deficiência visual.

Sob outro ponto de vista, alguns estudos trazem à tona as percepções de estudantes com baixa visão, os quais também relatam suas dificuldades visuais no que diz respeito à forma de organização, apresentação e realização das atividades cotidianas, sobressaindo-se as acadêmicas (LIMA, 2012; FERRONI, 2011; MONTILHA, *et al.* 2009). Somados a esses, Montilha, *et al.* (2009) evidencia, em seus resultados, o número reduzido de alunos com deficiência visual no município estudado. Sobre estes, aponta o baixo nível de escolaridade em relação à idade média dos alunos, além do alto índice de repetência (73,1%) e a evasão escolar.

Em outras esferas de reflexão, abraçando análises sobre culturas diversas, uma pesquisa foi realizada nas populações indígenas que, dentre outros objetivos, também buscava identificar escolares com baixa visão e cegueira nas escolas das etnias Guarani e Kaiowá. O

estudo apontou que a efetivação do direito à saúde e à educação entre os escolares indígenas é ignorado pelo poder público. A investigação constatou que há múltipla negação de direitos em relação a essas pessoas, perpassando a combinação de pobreza com a deficiência, a falta de acesso à saúde ocular e ao Atendimento Educacional Especializado (SÁ e BRUNO, 2012).

Outros achados importantes relacionados às condições arquitetônicas e espaciais das escolas, construídas no Distrito Federal até 2005, revelaram que os ambientes de ensino não atendem as necessidades especiais específicas de conforto luminoso e apreensão espacial para a aprendizagem dos alunos com baixa visão. Dessa forma, foi apontado que a concepção dos ambientes escolares atuais não contribui para o ideal de inclusão escolar e consequente acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com baixa visão, segundo Blanco (2007).

Ainda que diversos estudos indiquem condições pouco favoráveis à escolarização de alunos com baixa visão, no que se refere aos conhecimentos que os profissionais, agentes educadores, deveriam acessar para viabilizar melhores condições de acesso à aprendizagem, Reicheimer (2014) concluiu que são notados esforços de professores e mães de crianças com baixa visão para a superação destas dificuldades. Seu estudo revela o trabalho contínuo dessas pessoas para favorecer a independência das crianças na vida cotidiana e escolar. O mesmo estudo apresenta a dedicação das crianças ao aprendizado, esforçando-se para se adaptarem à maneira de viver bem na sociedade e na escola atual. Essa referência reforça o paradigma do sujeito que se adapta ao meio, ainda que o esforço individual seja acentuado. Todavia, poucos são os relatos que indicam a presença deste esforço com capacidade contínua de superação das lacunas que o sistema escolar e suas políticas públicas não têm dado conta de prover e transformar o esforço de profissionais e responsáveis em real condição sistemática de ensino e aprendizagem para todos.

Análises deste cunho nos remetem ao pensamento de que tal esforço, embora pudesse ser uma rica fonte de parceria para a constituição da escola, fica restrito a um conjunto de pessoas engajadas num determinado tempo e espaço escolar. E, ainda, que, na ausência deste conjunto ou na fragilidade de ação que o compõem, suas propostas tornam-se frágeis, quando não desaparecem, pois já são outros sujeitos os envolvidos na “constituição” da escola, nem sempre com a mesma percepção sobre as condições dos recursos e apoios necessários ao ensino e aprendizagem de alguns ou de todos.

Também buscando apreender concepções que afetam o desenvolvimento de crianças na idade escolar, Medeiros e Salomão (2012) trazem um estudo sobre a percepção materna relativa ao desenvolvimento de crianças com deficiência visual. O estudo revela a importância das investigações junto às mães para a elaboração de programas de intervenção precoce e

consequente melhoria na sua interação com o filho que apresente deficiência visual, compreendendo a cegueira e a baixa visão.

Ao observar os estudos até aqui apresentados, observamos a relevância do entrelaçamento de ações e conhecimentos entre profissionais da saúde, da educação e responsáveis para a qualificação das estratégias com vista ao desenvolvimento das crianças, alunos com questões como a baixa visão. O contexto e a qualidade das relações estabelecidas, ou não, no cotidiano, refletem diretamente sobre as possibilidades de este aluno também articular, organizar e criar estratégias que alavanquem seu desenvolvimento. Sobre este mote, Almeida (2011) ressalta que a criança com deficiência visual é um ser cognoscente, que aprende, cria e recria e que, portanto, precisa vivenciar o mundo que a rodeia, experimentar tudo que a cerca; enfatiza ainda que a leitura prazerosa, instigante é imprescindível para seu avanço em direção ao belo, à estética e à criação. Na mesma direção, Balbi *et al.* (2013) promoveu reflexões relacionadas a experiências docentes, enfocando o valor da literatura infanto-juvenil em situações de mediação junto a pessoas com deficiência visual.

Neste caminho, a interação social e o brincar da criança com deficiência visual foram as razões para outras investigações. Dados obtidos em pesquisas como as de Ruiz e Batista (2014), Ferroni (2012), França (2008), Ruiz (2011) e Hueara (2006) demonstraram que a exploração do contexto das brincadeiras propicia condições para a aprendizagem, indicando também a importância de o adulto criar e desenvolver condições que favoreçam a aprendizagem.

A elaboração de estratégias de ensino, tomando como referência os colegas tutores (*Peer Tutor*), também se mostrou como uma possibilidade favorável à inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física como indicam Fiorini *et al.* (2013) e Orlando (2010). Outro estudo realizado por Mazzarino *et al.* (2011), que teve como objetivo investigar as condições de acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual nas aulas de educação física, demonstrou os benefícios do processo inclusivo, refletindo-se num aprendizado mútuo entre alunos bem como de toda a comunidade escolar.

Sobre o ensino itinerante, Rocha e Almeida (2008), apontam a necessidade de uma reorganização dessa modalidade de ensino em termos de objetivos, de infraestrutura e de políticas públicas para que se cumpra o seu papel como um recurso de apoio para favorecer a inclusão escolar e social de crianças com deficiência visual. Dall'Acqua (2007) destaca a colaboração como o fator favorável no trabalho itinerante para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas. Para essa autora, o fato de o professor itinerante ir até a escola regularmente, a conversa com as professoras que atuam em sala de aula, a discussão sobre o

processo, a avaliação retroativa dos exercícios e o planejamento compartilhado são possibilidades favoráveis ao enfrentamento dos problemas que estão postos.

Em relação ao uso de recursos de tecnologia assistiva¹⁴ por estudantes com deficiência visual, de acordo com Gasparetto *et al.* (2012), verificamos a carência desses instrumentos, indicando que ainda não faziam parte do contexto escolar. Sobre este fato e num retrospecto de tempo, observamos poucas diferenças para os dias atuais, pois, há uma década, alunos com baixa visão já não faziam uso de recursos ópticos e não ópticos apropriados a sua deficiência, muitas vezes indicados a usar recursos adequados às pessoas cegas, como o sistema Braille, como afirma Montilha *et al.* (2006).

No estudo de Silva e Batista (2011), são ressaltados os momentos de vivência como práticas sociais, destacando-se os modos de utilização dos objetos, a participação nas atividades e a linguagem das crianças, nos processos de significação e constituição do sujeito. Na mesma direção, os estudos desenvolvidos por Souza *et al.* (2010), junto a crianças com diagnóstico de deficiência visual, contribuem para a compreensão de como se estabelecem relações entre conceitos cotidianos e científicos entre crianças de 7 a 12 anos. Já Silva *et al.* (2011) soma à discussão, com seus resultados, enfatizando sobre a necessidade da promoção de espaços e momentos interativos na escola para favorecer a intervenção ao nível da zona de desenvolvimento proximal, valorizando o potencial trazido por cada aluno, mas especialmente dos que apresentam deficiência visual.

Dadas estas análises sobre as pesquisas até então abordadas neste estudo, observamos que, direta ou indiretamente, o debate e questões ligadas à deficiência visual, no processo inclusivo, contribuem para o delineamento do objeto dessa investigação, principalmente, por destacarem dificuldades e possibilidades em várias áreas de conhecimento (química, biologia, literatura, astronomia, geografia...), assim como em várias modalidades e níveis de ensino —AEE, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BECKERS, 2014; LOPES, 2012; HARLOS, 2013; CAMARGO e NARDI, 2008).

Os resultados encontrados revelam o predomínio nas discussões em relação às concepções sobre: a dificuldade causada pela deficiência, a necessidade da formação inicial e continuada do professor, além da ênfase na descrição sobre os desafios encontrados pela pessoa com baixa visão não só no âmbito escolar, mas também nas atividades de reabilitação. Para captar tais percepções, em sua maioria, esses estudos contaram com o uso da entrevista

¹⁴ “Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologia, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (AMORIM, *et al.* 2009, p. 26).

semiestruturada e de questionários como procedimentos de pesquisa para o alcance dos seus objetivos.

A validade desses estudos está em apontar percepções, significados e sentidos tanto de pessoas com deficiência visual quanto dos seus responsáveis, além de comunidades escolares que tenham alunos com essa deficiência. Além disto, a variedade de temáticas tratadas nas pesquisas, perpassando diferentes níveis e áreas de ensino, como educação física, biologia, química, física, entre outros, também contribui para a disseminação de conhecimentos sobre a área. As pesquisas aqui apresentadas foram desenvolvidas por profissionais de outras áreas de conhecimento, como, por exemplo, arquitetura e urbanismo, medicina, oftalmologia, fonoaudiologia, entre outras (MONTILHA, *et al.* 2006; BLANCO, 2007; DALL'ACQUA, 2007; MARUYAMA, *et al.* 2009; GEBRAEL, 2009; MONTEIRO, *et al.* 2011; MARQUES, 2013).

A partir dessas análises, percebemos que são escassas pesquisas que tratem de ações e intervenções no âmbito da sala de aula. E, deste modo, há a necessidade de um olhar investigativo durante as ações pedagógicas em salas de aula inclusivas, que tenham aluno com baixa visão, especialmente, em condição de fracasso escolar nos primeiros anos de escolaridade. Vislumbramos este apontamento como a pauta do momento para a área da educação, sobretudo por acreditarmos que é na reflexão junto aos envolvidos no processo educacional que é possível a construção de alternativas e proposições de intervenções educacionais para os alunos com deficiência.

A situação vivenciada nos dias atuais, em relação à inclusão escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais, é consequência de avanços históricos, culturais e sociais. Defendemos a inclusão escolar das pessoas com baixa visão, especialmente porque acreditamos que é na escola, por meio das relações de heterogeneidade humana e social, que se realiza o desenvolvimento não só do aluno com baixa visão, mas de todos que compartilhem dessa relação.

Consideramos os avanços quanto ao acesso das pessoas com baixa visão na escola, entretanto ressaltamos que uma das dificuldades que temos observado no contexto escolar se refere à compreensão sobre o que a baixa visão representa e como ampliar as condições de ensino e aprendizagem e consequente desenvolvimento e autonomia. Por ser o conceito, além do diagnóstico, de origem na área da saúde, acreditamos que talvez o professor, diante de uma formação inicial carente desse conhecimento, além da falta de formação continuada nessa área, sintam-se inseguro, frente ao desafio de mediar a aprendizagem de uma pessoa com baixa visão.

Neste sentido, enfatizamos a necessidade da formação do professor na área da deficiência visual, para poder observar, em seu ambiente de sala de aula, seus alunos em suas peculiaridades e oferecer-lhes as melhores condições pedagógicas possíveis para o desenvolvimento integral dessas pessoas. Essas observações se baseiam, por exemplo, na narrativa de responsáveis e no relato de professoras de alunos com baixa visão dos anos iniciais do ensino fundamental (OLIVEIRA e BRAUN, 2014). Essas pessoas enfatizam que, apesar dos seus filhos e alunos frequentarem a escola durante todo o primeiro ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano de escolaridade), existem muitos desafios no processo de ensino e aprendizagem para alguns desses alunos.

Consideradas estas análises e aportes de pesquisa, o espaço da escola e seu cotidiano se revelam com a urgência de investigarmos os aspectos que possam contribuir para percursos mais razoáveis, melhor qualificados para o aluno com baixa visão, da mesma forma que possa ser vislumbrada a possibilidade de práticas pedagógicas que colaborem para a compreensão do professor sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno com baixa visão. Sob este prisma, o capítulo a seguir iniciará a descrição deste debate, a partir do campo investigativo proposto para tal.

3. ABORDAGENS METODOLÓGICAS E O CONTEXTO DA PESQUISA: POR ONDE, COM QUEM E COMO

São necessárias propostas investigativas que encaminhem os debates para além das reflexões teóricas e legislativas. São imprescindíveis propostas que validem as boas práticas pedagógicas e revelem ou construam as que são essenciais para os alunos que hoje têm seu direito de acesso à escola garantido sem, contudo, o mesmo aval para sua permanência e aprendizagem. (BRAUN, 2014, p.100).

Após apresentar estudos e reflexões baseados em aportes teóricos voltados ao tema baixa visão nos capítulos iniciais; a seguir, passamos a descrever as bases teórico-metodológicas diante da trajetória percorrida para a realização da investigação em campo, bem como seus participantes e instrumentos metodológicos utilizados.

Mediante a compreensão sobre os desafios que envolvem a escolarização do aluno com baixa visão, percebemos a necessidade de uma investigação que, para além da cientificidade de buscar conhecer o desconhecido, seus sentidos e valores, pudesse enveredar-se pelo exercício pedagógico na direção de uma pesquisa colaborativa. Esta construída no movimento de uma reflexão crítica das ações docentes entre professor pesquisador e professor pesquisado.

Neste sentido, foram objetivos desta investigação:

- Analisar como uma proposta de consultoria colaborativa com professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado pode contribuir na organização de estratégias de ensino e em intervenções didáticas com alunos que têm baixa visão;
- Identificar e analisar, a partir do ponto de vista do professor de alunos com baixa visão, os fatores que influenciam para a participação e aprendizagem desses alunos no contexto da dinâmica e planejamento da aula ministrada;
- Construir, colaborativamente com os professores do ensino comum e do ensino especial, um instrumento de sondagem para auxiliar na organização de estratégias de ensino e intervenções didáticas para alunos com baixa visão, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante dessa perspectiva, vislumbramos os princípios da pesquisa qualitativa como matriz metodológica que melhor se aplica para a realização desse estudo, sendo complementada pelos subsídios teóricos da pesquisa-ação e da consultoria colaborativa. Desse modo, a seguir, apresentamos o embasamento da proposta metodológica escolhida e o caminho percorrido para a realização do estudo desenvolvido.

3.1 O caminho de uma pesquisa qualitativa constituída a partir dos subsídios de uma pesquisa-ação e complementada pela consultoria colaborativa

Adotamos a abordagem da pesquisa qualitativa para esta investigação, especialmente, por ser definida como uma “atividade orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”, como aponta Esteban (2010, p. 127). Partindo dessas considerações, justificamos nossa escolha por entender que a abordagem qualitativa permite a imersão no contexto de investigação tanto para o conhecimento do cotidiano escolar, quanto para a análise e organização de práticas pedagógicas junto aos professores, neste caso, dos que atuam com alunos que apresentam baixa visão.

Ainda com base na autora supracitada, duas ações da pesquisa qualitativa por ela descritas foram fundamentais para o delineamento do objeto da pesquisa em foco. Estas são apresentadas grifadas abaixo, no contexto do perfil de pesquisa desenvolvida neste estudo:

- necessidade de *um olhar atento e minucioso* a todas as situações do cotidiano de sala de aula para compreensão em profundidade das práticas pedagógicas de participação e ensino realizadas para o aluno com baixa visão;
- potencial da pesquisa como *espaço de diálogo democrático*, através de um programa de consultoria colaborativa (IDOL *et al.*, 1993; MENDES, *et al.*, 2009), para construção de conhecimento sistematizado sobre práticas pedagógicas para o aluno com baixa visão.

Com base em Minayo (2013), compreendemos que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares que não podem ser quantificadas. Questões essas configuradas por fenômenos humanos que fazem parte de uma realidade social. Tal prerrogativa reforça nossa decisão pela pesquisa qualitativa; pois, ao consultar outros estudos na área da deficiência visual, verificamos que essa abordagem permitiu não só a descrição das dificuldades vivenciadas no contexto escolar, mas principalmente “pensar sobre”, analisar, interpretar e, em alguns casos, até construir ações pedagógicas a partir das relações estabelecidas. Como exemplos desse tipo de investigação, apontamos as realizadas por Masini (1994); Dall’Acqua (2002); Caiado (2003); Bruno (2009); Ruiz (2011); Gil (2012); Lopes (2012); Marques (2013). Ponderadas essas questões, consideramos que a contextualização da abordagem qualitativa também se aplica a este estudo.

Assim, diante dessa configuração, adotamos o método da pesquisa-ação por nos oferecer subsídios metodológicos para a compreensão e realização deste estudo, já que visa à análise e organização de novas práticas pedagógicas. Além disto, entendemos com Braun

(2014) que este método orienta através das relações estabelecidas entre os participantes da pesquisa a um processo de mudança do contexto educacional vivenciado. A autora reforça o caráter de transformação social no contexto escolar inclusivo, por permitir “pensar a prática escolar e seus processos a partir da própria prática” (p. 101).

Na continuidade do delineamento da metodologia da pesquisa, optamos pela pesquisa-ação colaborativa, por esta agregar o princípio da coletividade à construção participativa e investigativa, além do cunho explicativo que há nessa abordagem. Autores como Barbier (2002, p.54) ressaltam que “a pesquisa-ação consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva”. Thiollent (1994, p. 14) ratifica o viés coletivo, ao afirmar que este é “[...] um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo” ou colaborativo¹⁵.

A respeito da pesquisa-ação colaborativa, Pimenta (2005) ressalta dois aspectos em particular. O primeiro, sobre o papel do pesquisador ao adentrar a realidade a ser estudada, alertando-o para a necessidade de um mergulho na práxis do grupo social investigado. E, o segundo, sobre o papel do professor pesquisado na configuração de uma pesquisa colaborativa. A autora adverte que por meio da reflexão colaborativa sobre sua atividade pedagógica, o professor investigado, junto ao pesquisador, deve tornar-se capaz de problematizar, analisar e compreender sua própria prática, sendo provocado a elaborar seus próprios projetos de pesquisa e consequente intervenção para seus alunos. Com base em Franco (2005) e Pimenta (2005), também destacamos o caráter da criticidade e da produção de significado e conhecimento que devem ser orientados a um processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, de forma participativa e democrática.

O diálogo e as ações compartilhadas ao longo do processo da investigação são características fundamentais de uma pesquisa-ação colaborativa e oferecem elementos para a compreensão das questões consideradas como problemas da pesquisa, configurando-se no espaço e tempo de formação pedagógica, ampliando as condições de acesso, participação, ensino e aprendizagem na escola.

¹⁵ Recorremos a Mendes *et al.* (2009) para melhor compreensão sobre os termos cooperação e colaboração. Para essas autoras, a colaboração consiste em um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros que tenham um objetivo comum, com equivalência de participação, compartilhamento de responsabilidades e recursos, além de voluntarismo. Enquanto a cooperação envolve um grupo de pessoas (profissionais) interessadas em melhorar suas práticas em que ninguém do grupo tenha papel privilegiado de pesquisador, logo cada membro é copesquisador.

De acordo com Braun (2014), o encaminhamento da pesquisa-ação colaborativa, como processo de formação para professores de pessoas com deficiências, destaca-se como favorável, uma vez que apresenta características, como ser:

- prática, ao assumir um caráter baseado nas ações pedagógicas para o trabalho docente; especialmente nesse caso, pela troca de saberes, uma vez que cada aluno possui peculiaridades que precisam ser (re) conhecidas para possíveis intervenções;
- participativa e colaborativa, a partir de uma postura democrática entre os envolvidos na pesquisa. No caso específico da escolarização de alunos com baixa visão, a ação participativa e democrática se destaca principalmente pela possibilidade da participação dos professores e do próprio aluno, visto que cada componente pode apresentar sua percepção e condução da situação problema que varia de aluno a aluno;
- emancipatória, na medida em que permite aos participantes o engajamento com a pesquisa, influenciando-a e relacionando-a com as ações das vivências diárias; nesse aspecto, destaca-se a construção de saberes para todos os envolvidos;
- interpretativa, ao considerar as opiniões dos participantes com legitimidade, em busca de um conhecimento da realidade, para análise e interpretação do contexto;
- crítica, ao envolver todos os participantes numa posição reflexiva e analítica, das atitudes a serem tomadas para possíveis mudanças que possam ocorrer.

Nesse formato, como aponta Franco (2005), a pesquisa ocorre a partir de um ciclo que se inicia com a evidência de um problema. Dada a observação e tendo o consenso sobre o que precisa ser mudado, melhorado, implementado, os envolvidos organizam ações e, no processo da prática, avaliam-nas, observando suas implicações e mudanças, de forma que possibilitem apreender melhor tanto sobre a ação implementada quanto sobre a investigação realizada.

Assim, cabe ressaltar o potencial da pesquisa-ação colaborativa na realização da pesquisa proposta, na área da deficiência visual, por auxiliar na reflexão das práticas pedagógicas e na descoberta de novas possibilidades que atendam a melhoria das condições de ensino para todos os alunos, incluindo os com baixa visão. Segundo Burns (1999, p. 13), a pesquisa-ação colaborativa é uma abordagem rica, ao lançarmos o olhar investigativo sobre ambientes sociais e formativos como a escola, pois

Processos de pesquisa-ação colaborativa fortalecem as oportunidades para os resultados, da investigação sobre a prática, voltarem para os sistemas educacionais de maneira mais substancial e crítica. Eles têm a vantagem de incentivar os professores a compartilhar problemas comuns e trabalhar cooperativamente como uma comunidade de investigadores para examinar seus pressupostos existentes, valores e crenças dentro das culturas sociopolíticas das instituições em que trabalham.

Ponderadas as características gerais sobre as escolhas metodológicas para a investigação em foco e sendo “o elemento de formação essencial e fundamental no processo de pesquisa-ação (ESTEBAN, 2010, p.172)”, consideramos que o modelo da consultoria colaborativa se configura como um importante viés que complementa as possibilidades na realização da pesquisa proposta.

Um dos desafios apontados para a inclusão escolar do aluno com baixa visão tem sido a falta de formação inicial e continuada dos professores da educação básica em deficiência visual (MARQUES, 2013; FERRONI e GASPARETTO, 2012; COZENDEY, *et al.*, 2011; GIL, 2009). A esse respeito, consideramos que, diante da configuração do cenário educacional em tempos de inclusão, os professores são desafiados a adquirirem novas habilidades para trabalhar com todos os alunos. Stainback e Stainback (1999, p.25) consideram que “a questão no ensino inclusivo está em oferecer aos alunos os serviços de que necessitam, em ambiente integrado, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades”.

Partindo dessa premissa, a consultoria colaborativa é uma importante estratégia metodológica para a realização desta pesquisa educacional, já que o seu processo interativo “possibilita a um grupo de pessoas com diversas formações gerarem soluções criativas para mutuamente definirem um problema, e as soluções encontradas pelo grupo se diferenciam das encontradas individualmente¹⁶” (IDOL, *et al.* 1993, p.1. Tradução livre da autora).

Justificamos a escolha pela abordagem da consultoria colaborativa para a realização deste estudo, por sua aproximação aos princípios norteadores da pesquisa-ação colaborativa, na qual a abordagem complementar inclui estratégias de reflexões e intervenções sobre o processo escolar durante a pesquisa. Ressaltamos que, no contexto da presente pesquisa, o pesquisador tem a oportunidade tanto de desempenhar um papel ativo junto ao professor docente investigado, quanto de estudar e analisar as reflexões no decorrer do processo investigativo.

Para Marques (2013), a consultoria colaborativa se assenta em um tripé que envolve a participação de um especialista, que pode ser, por exemplo, um professor de educação especial, um psicólogo escolar, um fonoaudiólogo, ou outro profissional que assiste uma ou mais pessoas, geralmente professores; de maneira que juntos desenvolvam atitudes e habilidades para atender à necessidade de uma terceira pessoa, que pode ser um aluno, um

¹⁶ Texto original: Collaborative consultation is an interactive process that enables groups of people with diverse expertise to generate creative solutions to mutually defined problems. The outcome is enhanced and altered from original solutions that group members would produce independently.

grupo de alunos ou o sistema escolar. Para a autora, esta abordagem é viável e efetiva na resolução de problemas educacionais, especialmente pela necessidade da interação de profissionais com diferentes formações para a atuação junto a alunos com deficiência na escola.

Mendes *et al.* (2009), ao abordar a questão da inclusão escolar e a necessidade de orientação aos professores da classe comum para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência, destacam os benefícios da consultoria colaborativa realizada no ambiente escolar. As autoras alertam que uma das tentativas da escola, no enfrentamento dos desafios educacionais frente à inclusão, tem sido o encaminhamento dos estudantes para especialistas em hospitais e clínicas particulares. No entanto, nesta perspectiva adotada pela escola, a atuação do professor é desconsiderada, sendo atribuída a solução dos problemas educacionais apenas aos profissionais externos ao campo educacional.

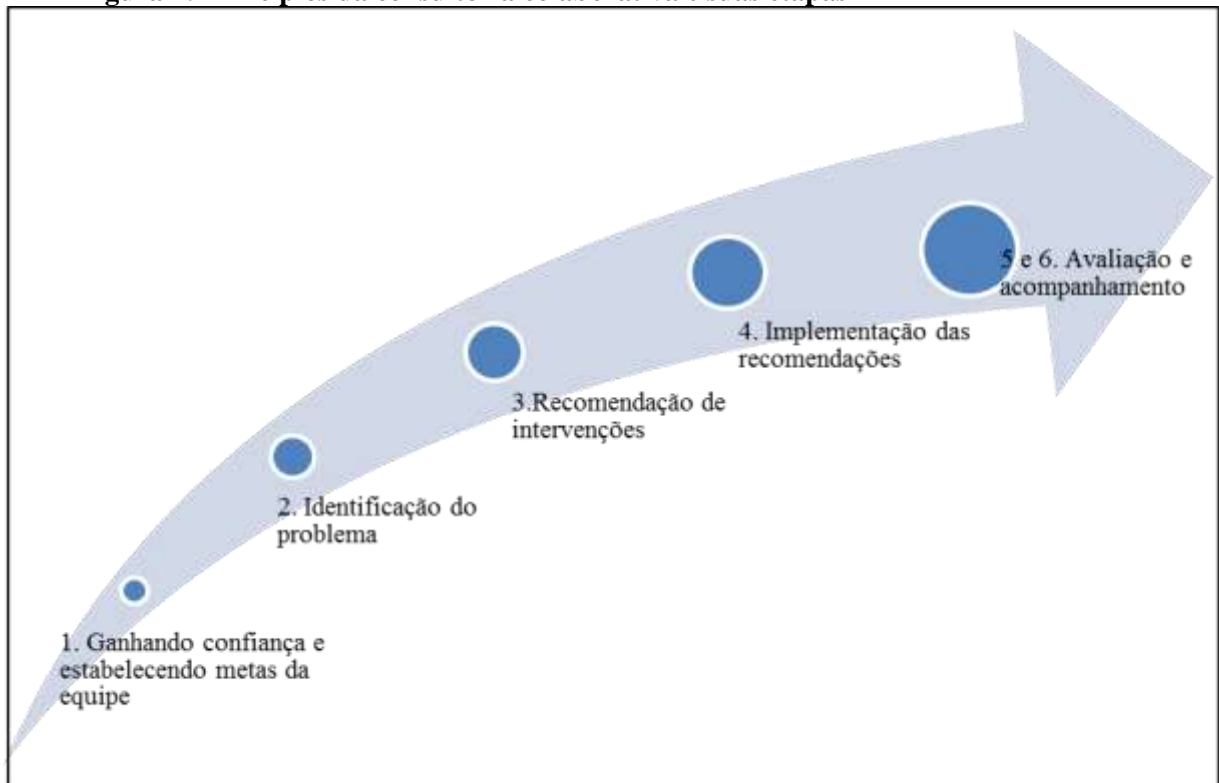
No caso da inclusão de alunos com baixa visão, acreditamos que seja necessário o fortalecimento da escola como campo de atuação e pesquisa por profissionais de diferentes áreas de atuação. Nessa direção, a proposta de um trabalho colaborativo entre um professor especialista em deficiência visual e professores do ensino comum, num modelo de consultoria colaborativa, pode oferecer respostas e atender às necessidades de alunos e professores frente aos desafios decorrentes de um currículo que perpassa a inclusão educacional.

Ao discutir a questão da inclusão escolar, Capellini (2012) ressalta os direitos legislativos de o aluno com deficiência frequentar a classe comum. Para a autora, o mote da discussão já não é mais se somos ou não a favor da inclusão escolar, mas como construir uma escola que garanta acesso, permanência e aprendizagem para todos os alunos. Nessa direção, o trabalho apresenta a consultoria colaborativa como possibilidade para qualificar o trabalho pedagógico e favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças na sala de aula. Nas palavras da autora, “o ir-e-vir na escola, o olhar, o refletir junto, o olhar novamente o cotidiano do professor, possibilitou constatar mudanças no interior da escola pesquisada (p. 31)”. Entretanto, a pesquisadora faz uma ressalva e alerta de que, embora seja possível observar mudanças favoráveis na escola com a consultoria colaborativa, existem variáveis para efetivação da educação inclusiva, compreendendo desde a valorização do trabalho do professor até a concretização de uma política educacional que ofereça os suportes necessários para este paradigma.

Ponderadas essas questões, adotamos a consultoria colaborativa apresentada por Idol *et al.* (1993) para realização deste estudo. Segundo esses autores, a adoção dessa estratégia na escola tem como finalidade melhorar as práticas escolares a partir de um processo de

interação de equipe que envolve conhecimentos, habilidades e atitudes dos participantes. Esse procedimento pode ser descrito em etapas de tomada de decisões, caracterizadas em seis estágios, representados na figura a seguir:

Figura 1: Princípios da consultoria colaborativa e suas etapas



Esquema baseado nos princípios da consultoria colaborativa, segundo Idol *et.al* (1993).

De forma sintética e com base no aporte teórico referendado por Idol *et al.* (1993), o delineamento de aspectos importantes, referentes a cada etapa para a elaboração da base de conhecimentos e habilidades necessárias para implementar um programa de consultoria colaborativa, são descritos na sequência.

No início, a principal meta é estabelecer relações interpessoais necessárias para o processo colaborativo. Determinar papéis e responsabilidades dos membros do grupo, conduzir discussões sobre os problemas e questões a serem solucionadas, além de disseminar informações relacionadas ao assunto e os benefícios que podem ser alcançados em um programa de consultoria colaborativa são atividades típicas da fase inicial. No final deste estágio, os participantes focam nas metas a serem alcançadas pela equipe. Essas metas e objetivos podem centralizar-se na melhoria das bases de conhecimento em determinado assunto, nesse caso, a organização de estratégias de ensino e intervenções didáticas para o aluno com baixa visão nos anos iniciais.

No segundo estágio, os participantes do grupo avaliam as necessidades iniciais e as

capacidades de solução dos problemas abordados. Nessa etapa, o problema é definido e se torna mais claro, com todos os membros da equipe atingindo um consenso em relação ao problema a ser solucionado.

Desde então, num terceiro estágio, as possíveis intervenções para a solução dos problemas são exploradas e o grupo analisa a viabilidade de cada recomendação, discutindo os possíveis efeitos das intervenções sugeridas. As possibilidades são discutidas para que se chegue a um consenso sobre a melhor solução para o problema.

A implementação de recomendações que corresponde ao quarto estágio compreende a etapa em que a equipe gera um plano de como propor e realizar as intervenções para a solução do problema.

Durante o último estágio, considerado o momento de avaliação, os participantes do grupo desenvolvem um método de monitoramento para avaliar o sucesso da implementação do plano, ou seja, é a etapa em que o grupo se dispõe a discutir sobre o alcance e o sucesso das intervenções implementadas na solução do problema alvo da pesquisa. Segundo o modelo de consultoria apresentado por Idol *et al.* (1993), todos os dados recolhidos durante o processo de consultoria colaborativa são utilizados para avaliar o resultado. É verificado o alcance do programa, bem como o seu sucesso ou a necessidade de novas decisões para o alcance das metas e objetivos delineados inicialmente.

A base de conhecimento sobre consultoria colaborativa descrita por Kampwirth e Powers (2012) complementa o delineamento desse estudo, uma vez que esses autores a consideram como um processo em constante evolução na escola e, ao ser aplicado, têm contribuído para o desempenho escolar dos alunos atendidos pela educação especial. Afirmam ainda que, no passado, os professores tanto da educação especial quanto do ensino comum tinham que lidar sozinhos com os seus desafios, mas que felizmente as escolas de hoje em dia, que adotam a consultoria colaborativa, nos Estados Unidos, têm experimentado uma mudança nas atitudes em relação ao valor atribuído à assistência colaborativa e ao trabalho em equipe naquele país.

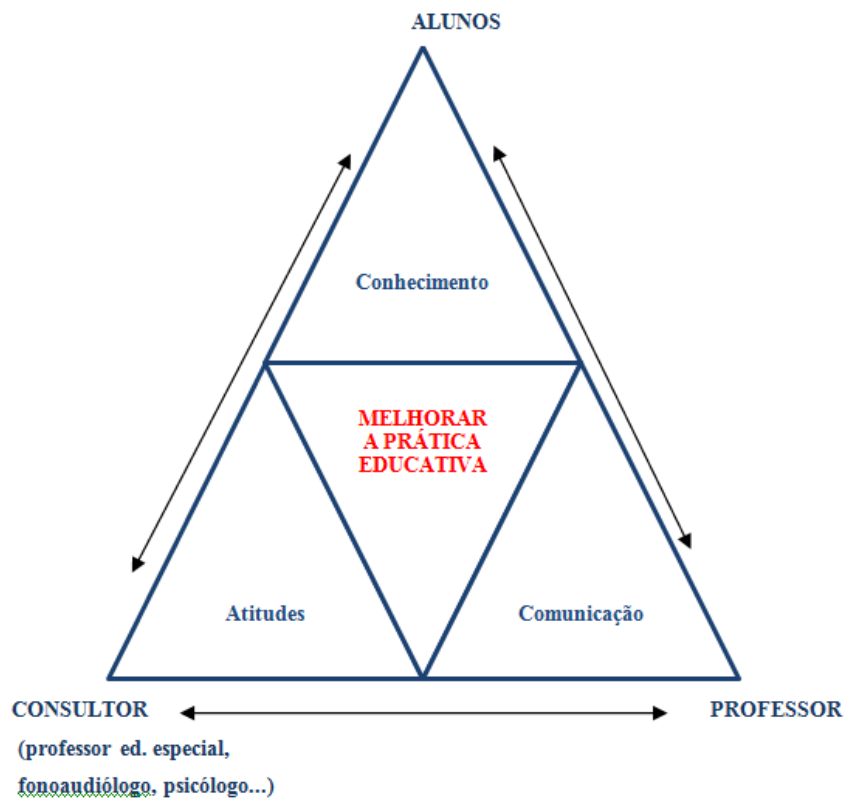
Assim, entendemos a consultoria colaborativa na escola como um processo que visa a orientar a atividade docente no desenvolvimento de intervenções baseadas nas evidências acadêmicas e comportamentais apresentadas pelos alunos. Nessa direção, a observação e análise das respostas apresentadas pelo aluno devem ser interpretadas para a melhoria da prática pedagógica e não para a classificação do sucesso ou fracasso do aluno. Esse modelo tem por finalidade melhorar o desempenho dos estudantes através da melhoria na formação dos seus professores, baseando-se na colaboração entre profissionais com diferentes

formações.

Destaca-se, na atualidade, um número significativo de alunos em situação de fracasso escolar, entretanto, segundo os princípios da consultoria colaborativa, quando dada forte ênfase no ensino, muitos estudantes, particularmente os que são designados como tendo deficiência na aprendizagem, são na realidade por causas curriculares e de ensino, e não pelos efeitos de uma deficiência (KAMPWIRTH e POWERS, 2012).

As vantagens de aplicarmos os princípios do processo de consultoria colaborativa neste estudo, o qual tem como foco os processos de ensino e aprendizagem de alunos com baixa visão, pode ser considerado a partir do delineamento descrito por Idol *et al.* (1993). Composta por um tripé, a consultoria colaborativa envolve a participação de um especialista — consultor –, que colabora no espaço escolar com outros profissionais, geralmente professores, na construção de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes e habilidades para melhoria da prática pedagógica, atendendo à necessidade de uma terceira pessoa, que pode ser um aluno, um grupo de alunos ou o sistema escolar. Com base no exposto, representamos de forma sintética, na figura a seguir, nossa compreensão sobre a consultoria colaborativa.

Figura 2: Esquema representando os princípios da consultoria colaborativa



Foram os princípios interativos e colaborativos norteadores da consultoria colaborativa que definiram a escolha em relação à aplicação deste modelo para a realização desta pesquisa.

Também orientados por Belo, Machado e Almeida (2012), percebemos que é através da resposta dada pelo aluno que o professor e o pesquisador devem se orientar a um novo olhar pedagógico, para isso é necessário que estejam atentos e reflitam juntos sobre a atividade docente. Partindo desta proposição, apresentamos a seguir o campo e o caminho percorrido para a realização desta investigação.

3.2 O cenário da pesquisa: o contexto escolar e seus sujeitos

Para ampliar os conhecimentos sobre as condições de ensino e aprendizagem do aluno com baixa visão, tínhamos como ideal, no início da proposta da pesquisa, realizá-la em três escolas do 1º Distrito da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias. Entretanto, essa configuração mostrou-se inviável, pois, durante a fase da sondagem inicial da investigação, verificamos que um dos alunos com baixa visão escolhido para participar da pesquisa não apresentou assiduidade suficiente. Segundo as informações colhidas na unidade escolar, o estudante faltava frequentemente às aulas por passar dias na companhia de uma tia que morava distante da sua residência e da escola. Por essa razão, ponderamos a realização da pesquisa em duas escolas.

As escolas selecionadas para participação no estudo possuem alunos com baixa visão matriculados nos primeiros anos de escolaridade. Um fator relevante para essa escolha foi a dificuldade escolar dos estudantes com baixa visão apontada nos documentos de historicidade escolar, disponibilizados pela Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do município de Duque de Caxias e referendados em Oliveira e Braun (2014).

Considerando a extensão do município, com uma área de aproximadamente 467 km² e dividido em quatro distritos, a escolha das duas escolas do 1º distrito se deu pela acessibilidade. Por serem as escolas selecionadas próximas ao centro da cidade, com mais alternativas de meios de transporte, entendemos que esse fator poderia contribuir para a adesão e participação de todos os envolvidos da pesquisa, nos encontros de consultoria colaborativa.

No entanto, antes de apresentarmos as escolas estudadas como campo de pesquisa, julgamos necessário discorrer brevemente sobre algumas peculiaridades do município de Duque de Caxias, bem como de sua rede de ensino, mas, especialmente, das relacionadas à Educação Especial.

Figura 3: Caracterização do local da pesquisa



Fonte: www.duquedecaxias.gov.br

Situado na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, o município de Duque de Caxias, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística—IBGE, abriga atualmente quase um milhão de habitantes e ocupa, economicamente, o segundo lugar em arrecadação do ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) do estado, perdendo somente para a cidade do Rio de Janeiro.

Pela localização próxima a importantes rodovias brasileiras, no município estão instaladas grandes empresas, dentre as quais destaca-se a Refinaria de Duque de Caxias—Reduc, considerada a segunda maior da Petrobras no país; um polo gás-químico e uma usina termelétrica. Além disso, alguns dos principais segmentos industriais como o químico, petroquímico, metalúrgico, gás, plástico, mobiliário, têxtil e vestuário. É estimado o maior parque industrial do estado do Rio de Janeiro, composto por grandes empresas de diversas áreas como Texaco, Shell, White Martins, Sadia entre outras. Como consequência da expansão industrial do município, é notável a degradação ambiental que outrora fora marcada por mananciais nas margens da Baía de Guanabara e importantes rios como o Iguaçu, Meriti, Sarapuí e Estrela.

Assim, destaca-se, neste cenário, um município que se inscreve como comprometido na ordem social com os interesses dos grandes grupos econômicos empresariais, porém com parte de sua população com incidência de pobreza em torno de 53,53 %, segundo o Plano

Municipal de Educação¹⁷ (PME) – 2015.

Apesar da alta arrecadação de impostos da cidade, seus habitantes enfrentam desafios sociais que incluem problemas como falta de saneamento básico, violência, falta de assistência médica e hospitalar, dentre outros fatores, que influenciam a qualidade de vida. A distribuição de água tratada é um grande problema enfrentado pela população, atingindo inclusive as unidades escolares do município. Segundo o documento supracitado, apenas 57,1 % das escolas do município recebem água tratada pela concessionária responsável por essa distribuição – CEDAE, as demais escolas são abastecidas precariamente por carros pipa. Cabe ressaltar que a água comercializada por caminhões pipa tem origem duvidosa quanto à qualidade para o consumo humano¹⁸.

Assim, diante desse panorama com tantas contradições, parece haver um abismo entre a 2ª posição do município de Duque de Caxias em arrecadação do ICMS e o 49º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), quando comparado a outros 91 municípios que compõem o estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias tem IDH-M de 0,711 e para esta avaliação são analisados a longevidade, ligada à saúde e qualidade de vida; o nível de educação: grau de escolaridade e taxa de analfabetismo; e a renda per capita dos municípios.

Em relação à saúde e à assistência médica e hospitalar, cabe ressaltar que medidas de profilaxia a doenças com causa infecciosa poderiam indicar uma importante redução dos casos de deficiência visual naquela cidade (CASTRO *et al.*, 2008). Nesse caso, doenças como rubéola, em mulheres ainda férteis, poderiam ser reduzidas através de um bom programa de vacinação, assim como medidas educativas e sanitárias para outras, como a toxoplasmose.

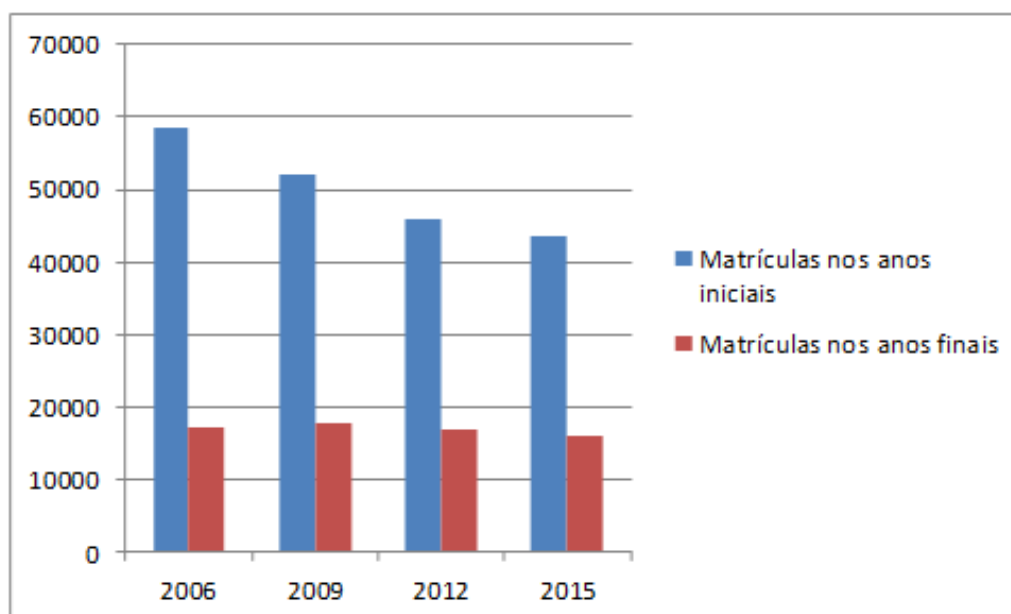
Além disso, o funcionamento do maior aterro sanitário da América Latina, até o ano de 2012, no bairro de Jardim Gramacho, pode trazer consequências pouco estudadas até o momento, sendo a hanseníase de grande incidência até os dias atuais naquela região (SOUZA, *et al.* 2007). A esse respeito, Hacker (*et al.* 2012) afirma que a prevalência dos casos estudados no município de Duque de Caxias se refere a menores de 15 anos com baixo nível de escolaridade, além da baixa renda. Tais peculiaridades preocupam, já que a faixa etária identificada por esta pesquisa corresponde à mesma que é atendida na educação básica. Ressalvamos que a hanseníase pode provocar perda visual irreparável, se não detectada e tratada precocemente (MORENO, *et al.* 2003).

¹⁷O Plano Municipal de Educação é um documento construído por representantes da sociedade civil e do governo, com vista a estabelecer metas e ações educacionais a serem implementadas no atual e próximos governos. Fonte: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/>

¹⁸Disponível em: <http://jornalhoje.inf.br/wp/?p=16200> Acesso em jun/2016

Relacionado ao contexto educacional do ensino comum, vale enfatizar que um dos grandes desafios do município estudado se refere à permanência e conclusão do alunado no ensino fundamental. Com base nas informações apresentadas no Plano Municipal de Educação – PME (2015), apresentamos um gráfico que representa os últimos dez anos em intervalos de três anos, no qual pode-se verificar que, no decorrer de 9 anos, tempo correspondente ao ensino fundamental, as matrículas dos estudantes caíram consideravelmente entre os anos iniciais e finais. São necessárias pesquisas para levantar os motivos para tal situação, entretanto, chamam atenção os dados apresentados, já que, no ano de 2006, foram matriculados 58.566 alunos nos anos iniciais e, nove anos depois, em 2015, apenas 15.880 estudantes se matricularam nos anos finais do ensino fundamental.

Gráfico 1: Evolução de matrículas no Ensino Fundamental



Fonte: Plano Municipal de Educação de 2015 (Duque de Caxias)

No entanto, embora reconheçamos que há desafios no campo educacional, Ávila (2015) destaca a relevância e o pioneirismo do município em relação ao processo educacional, especialmente quando comparado a outros da Baixada Fluminense e inclusive ao Estado do Rio de Janeiro. Segundo seu estudo, data de 1921 a construção da primeira instituição educativa em Duque de Caxias, sendo inicialmente chamada Escola Regional de Meriti e, em 1964, doada ao Instituto Central do Povo, quando lhe foi conferido o nome definitivo de Doutor Álvaro Alberto.

A autora supracitada descreve, em sua investigação, o início da educação especial no município de Duque de Caxias, ressaltando o pioneirismo do atendimento a pessoas com

deficiência na década de 70. No começo, realizado pelo Serviço de Orientação Educacional e, em seguida, pelo Setor de Educação Especial. Cabe informar que este setor já recebeu diferentes nomenclaturas ao longo do tempo; no momento, é chamado de Coordenadoria de Educação Especial (CEE), uma coordenadoria ligada à Secretaria Municipal de Educação e composta por uma equipe multidisciplinar com professores concursados e diferentes formações, como: pedagogia, psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, serviço social e outras áreas afins.

Segundo o PME (2015), a educação especial foi implantada no município para resolver a situação de um grande número de estudantes com mais de três anos de repetência nos anos iniciais. A ação tomada na época foi a criação de turmas de classes especiais em unidades escolares para alunos com deficiência mental (termo utilizado na época) e outras para alunos surdos.

Fernandes (1994) destaca que, na década de 90, teve início o trabalho pedagógico para alunos com deficiência visual, sendo inicialmente criada uma classe especial para pessoas cegas adultas. Segundo a mesma autora, o trabalho foi iniciado na Escola Municipal Oscar Dias em parceria com a Organização Nacional de Cegos da Espanha – ONCE, entidade que contribuiu com a doação de materiais específicos. Ainda com base no mesmo estudo de Fernandes, compreendemos que a demanda inicial, de dez alunos, surgiu a partir de um fórum de educação que contava com a participação de pessoas com deficiência. Esta turma mudou-se, em 1996, para o CIEP municipalizado 405, onde também foi organizado um trabalho pedagógico para alunos na faixa etária de idade escolar entre 6 e 14 anos.

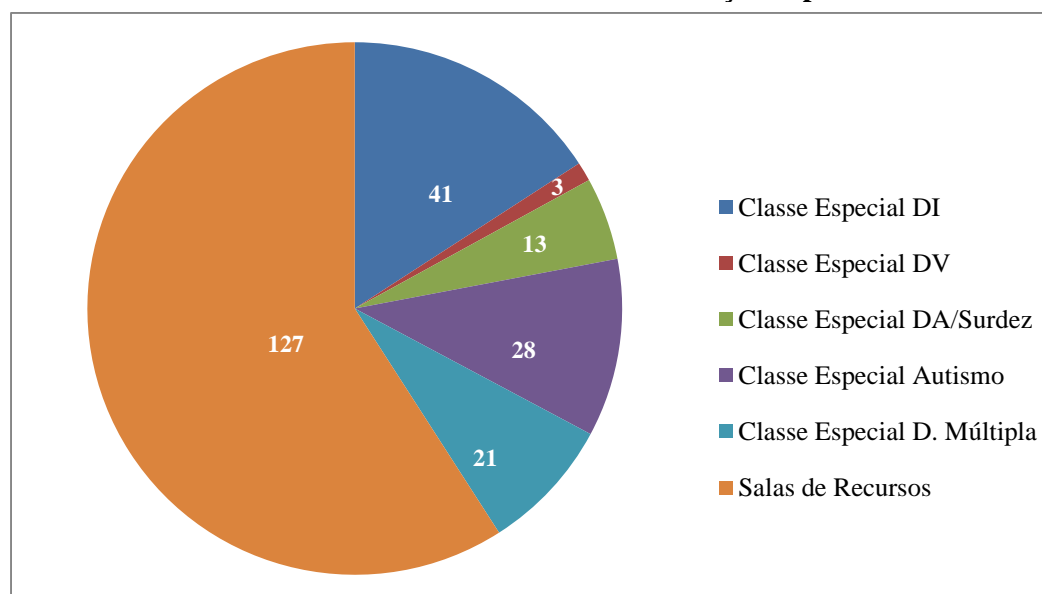
A respeito do início do trabalho pedagógico para estudantes com baixa visão, não encontramos registros científicos, mas, através de consulta às planilhas internas da CEE, verificamos que, por indicação da mesma coordenadoria, as matrículas de tais alunos têm acontecido prioritariamente no ensino comum. Além desta informação, compreendemos que, pelo menos a partir do ano 2000, um trabalho de avaliação pedagógica e encaminhamento de alunos com baixa visão ao AEE é realizado pelos membros do programa de deficiência visual da CEE.

Atualmente, os alunos com deficiência visual (cegos e com baixa visão), menores que seis anos, são duplamente matriculados em creche ou turma de educação infantil na escola e no AEE no contraturno. A partir desta idade, estudantes com baixa visão passam a frequentar o Ensino Comum com a continuidade do apoio do AEE na sala de recursos, enquanto os alunos cegos são matriculados em classes especiais até concluírem o 4º ano. Em seguida, a partir do 5º ano, encaminhados para o ensino comum em escola de sua preferência. As turmas

de classes especiais para alunos cegos são multisseriadas e seguem o currículo da Rede Municipal de Ensino onde atuam professores habilitados para o ensino da leitura e escrita no Sistema Braille e na instrumentalização da técnica de cálculo matemático com o uso do soroban (ARAUJO, *et al.*, 2009).

No momento, a Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias tem 179 unidades escolares distribuídas em quatro distritos; destas, 150 têm alunos com deficiência, transtornos globais no desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular. A educação especial perpassa diferentes modalidades de ensino como Educação Infantil, Ensino Comum¹⁹ e Ensino de Jovens e Adultos, sendo organizada nas escolas por meio de classes especiais e AEE no turno contrário ao da matrícula do aluno. O quadro abaixo mostra, de forma sucinta, o quantitativo e a organização das modalidades de atendimento especializado no município de Duque de Caxias.

Gráfico 2: Modalidades de Ensino - Educação Especial

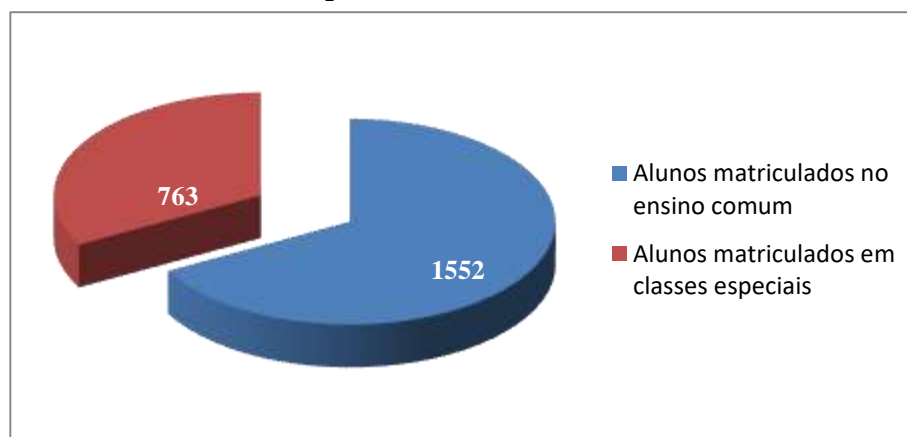


Fonte: Baseado em dados fornecidos pela Coordenadoria de Educação Especial/SME – Duque de Caxias

Para ilustrar a organização das matrículas dos alunos, público-alvo da educação especial, apresentamos, no gráfico a seguir, essa distribuição nas duas modalidades de escolarização: classes especiais e ensino comum com apoio do AEE nas salas de recursos.

¹⁹ A referência que fazemos ao ensino comum inclui do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

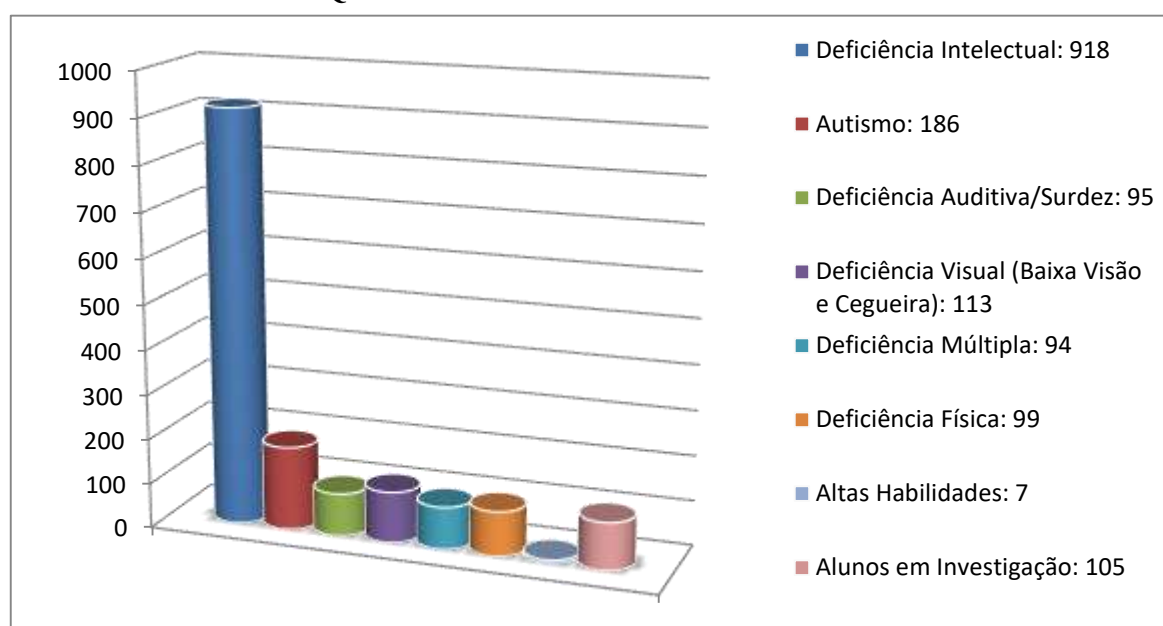
Gráfico 3: Quantitativo de alunos da Educação Especial matriculados em classes especiais e no ensino comum em 2015



Fonte: Dados fornecidos pela CEE.

Abaixo, apresentamos o quantitativo de alunos público-alvo da educação especial atendidos no município em 2015, de acordo com as necessidades educacionais especiais que apresentam.

Gráfico 4: Quantitativo de alunos atendidos no AEE



Fonte: Dados fornecidos pela CEE (2015)

Dadas estas informações gerais sobre o município escolhido para pesquisa, vale apresentarmos, ainda que sucintamente, algumas características que julgamos importantes do contexto social onde as escolas estão inseridas. A princípio, destacamos algumas semelhanças e diferenças entre as duas escolas onde foi realizada a pesquisa.

Embora as unidades escolares tenham em média de 2 a 3 km de distância uma da outra,

algumas características são comuns às duas localidades onde estão implantadas, dentre as quais, nota-se que, em ambas, há o calçamento das ruas no entorno, rede de esgoto, iluminação pública e comércio local. Encontram-se a uma distância de aproximadamente 1,5 km do centro da cidade, onde estão localizados a Câmara Municipal, o teatro Raul Cortez, bancos, supermercados e comércio em geral. Entretanto, apesar dos aspectos positivos da localização das escolas, cabe ressaltar que elas têm comunidades vizinhas onde predominam a violência e a falta de condições sanitárias favoráveis à qualidade de vida de seus habitantes, destacando-se, nesse contexto, o contexto social e econômico dos alunos matriculados e de suas famílias.

As duas escolas participantes da pesquisa oferecem atendimento da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental I. Algumas características arquitetônicas e estruturais são comuns, como: construção em alvenaria, rampa de acesso, cozinha, refeitório, sala de recursos, sala de leitura, sala de professores, sala de informática e banheiros para meninos e meninas separadamente. Porém, para um atendimento educacional voltado às pessoas com deficiência visual, observamos que faltavam nas escolas: pista tátil, corrimão, piso antiderrapante ou outras adaptações como faixa pintada no chão em alto contraste, ou sinalização em obstáculos como degraus, para auxiliar os alunos na orientação e mobilidade.

Também notamos que em ambas as escolas, ao chegarmos em 2014 para um primeiro contato, a sala de recursos onde eram atendidos os alunos com deficiência visual não dispunha de espaço suficiente, era antes um ambiente destinado ao depósito de material de limpeza, com aproximadamente 2,0 x 2,5 m. Mal iluminada e com circulação imprópria, tendo lâmpadas queimadas e sem janelas, percebemos que, apesar dos direitos constitucionais assegurados, ainda faltavam condições mínimas de acessibilidade para um atendimento educacional de qualidade para os estudantes com deficiência visual. No entanto, ao retornarmos em 2015, para o início da pesquisa, uma das escolas havia reformado a sala de recursos, transformando-a em um ambiente amplo e arejado.

Outro fato que desvela a resistência à inclusão de pessoas com deficiência pode ser observado nas matrículas dessas pessoas nas atividades vinculadas ao Programa Mais Educação. Instituído pelo Ministério da Educação, o programa oferece atividades desenvolvidas no turno contrário ao da matrícula do aluno, perpassando desde atividades de reforço escolar, nas áreas de matemática e letramento, até as esportivas, como judô, karatê, atividades recreativas, dança, além de aulas de pintura e teatro. Quando investigamos se os alunos participantes da pesquisa, com baixa visão, das duas escolas frequentavam tais atividades, fomos informados de que não estavam matriculados e não as frequentavam.

Em relação à organização das escolas, uma diferença marcante se refere ao sistema de disposição em turnos. Observamos que a escola A se organiza em dois turnos seguindo os seguintes horários: 1º turno — das 07h e 30 min às 11h e 30 min, 2º turno — das 13 h às 17 h. Notamos que o intervalo entre os turnos favorece a interação entre os professores, uma vez que proporciona um encontro informal durante o almoço, fortalecendo a escola como espaço de convivência.

Já em relação à escola B, sua organização em três turnos, sem intervalo, reflete no maior número de alunos matriculados e maior dificuldade de encontros informais entre os professores. A organização desta unidade escolar seguia aos seguintes horários: 1º turno — 7 h às 11h, 2º turno — 11h às 15h e o 3º turno — 15h às 19h.

A seguir, são apresentados dados obtidos através da sondagem inicial realizada nas escolas estudadas, para melhor ilustrar o cenário aqui descrito. No quadro 3, é apresentada a quantidade de alunos matriculados em cada escola e, no quadro 4, os dados revelam quais e quantas turmas cada uma das duas escolas tinham em 2015, em seus diferentes níveis e modalidades de atendimento do ensino regular.

Quadro 3: Caracterização do número de alunos matriculados nas escolas participantes da pesquisa

	Nº alunos 1º turno	Nº alunos 2º Turno	Nº alunos 3º turno	Total de alunos
Escola A	224	224	—	448
Escola B	267	214	221	702

Fonte: Baseado em dados fornecidos pela secretária da escola.

Quadro 4: Caracterização das turmas nas escolas participantes da pesquisa

Nº turmas	1º turno	2º turno	3º turno	Total de turmas
Escola A	12 turmas	12 turmas		24 turmas
	2 EI + 7 EF I + 2 CE+ 1 SR	9 EF I + 1CE+ 2 SR	—	
Escola B	11 turmas	9 turmas	9 turmas	30 turmas
	EF I	8 EF I+1 SR	EF I	

*EFI: Ensino Fundamental I, SR: Sala de Recursos, EI: Educação Infantil,
CE: Classe Especial

Fonte: Baseado em dados fornecidos pela escola

3.3 Participantes da pesquisa

Em relação à população escolhida para a realização da pesquisa— professores de alunos com baixa visão dos anos iniciais da Educação Básica —, essa se vincula ao trabalho realizado no município de Duque de Caxias pela Secretaria Municipal de Educação, na formação continuada de professores na área da deficiência visual, de onde emanam crescentes questionamentos profissionais. Dentre estes, a dificuldade dos alunos para frequentar o atendimento educacional especializado no contraturno e a dificuldade na elaboração de estratégias pelos professores a alunos com baixa visão, em sala de aula. A observação dos questionamentos ocorreu a partir da nossa atuação em ações da Secretaria Municipal de Educação, como integrante de um grupo responsável pela orientação das escolas no trabalho pedagógico.

Sobre o cenário da região da Baixada Fluminense, onde está situado o município de Duque de Caxias, e as demandas para a escolarização de alunos com algum tipo de deficiência, vale apontar o estudo realizado por Pletsch (2010), uma vez que corrobora nossas hipóteses e indica a notória dificuldade das redes de ensino em realizar intervenções pedagógicas apropriadas para alunos com deficiências.

Foram participantes primários da pesquisa duas professoras do ensino comum e duas que atuam em salas de recursos que tinham alunos com baixa visão em situação de dificuldade escolar, no contexto educacional. As informações relativas às professoras do ensino comum sofreram alteração entre o momento de sondagem inicial, em 2014, e a efetiva entrada ao campo, em 2015, já que o quadro efetivo para atuação docente no ano letivo só é definido no início de cada ano pelas equipes diretivas das escolas. Mesmo assim, realizamos uma sondagem inicial com as professoras em 2014, por reconhecer a importância das informações fornecidas em relação ao interesse das temáticas de estudo que precisam ser discutidas nos encontros de consultoria colaborativa durante a pesquisa.

As participantes da pesquisa têm entre 31 e 45 anos de idade. Em relação à formação acadêmica, apresentamos, a seguir, alguns dados, no quadro 5. As professoras participantes são identificadas por siglas (P1, P2, P3 e P4).

Quadro 5: Caracterização dos participantes primários da pesquisa

Professoras	Idade	Tempo de atuação	Formação	Formação em EE ou EI*
P 1 (SR)*	45 anos	15 anos (12 EC+ 3 SR)	Licenciatura / Magistério Superior	Especialização em Educação Especial
P 2 (EC)*	41 anos	20 anos (EC)	Ensino superior em História– Pos-Graduação em Adm. Escolar	Não
P 3 (SR)*	31 anos	11 anos (8 EC +3 CE- DV)	Pedagogia	Alfabetização no sistema Braille e sorobã.
P4 (EC)*	32 anos	11 anos	Curso Normal Ensino superior: Letras Especialização em diversidade textual	—

Fonte: Informações obtidas dos participantes da pesquisa.

* SR:Sala de Recursos, EC: Ensino Comum, CE: Classe Especial

* EE: Educação Especial, EI: Educação Inclusiva.

DV: Deficiência Visual

Os participantes secundários da pesquisa foram os alunos com baixa visão matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental I, com os quais cada um dos participantes primários atua. O fator relevante para a escolha dos alunos ocorreu a partir dos indicadores de dificuldades escolares apresentados nos documentos de historicidade escolar destes. No quadro 6, a seguir, são apresentadas algumas informações sobre estes alunos embora outras considerações a respeito do assunto sejam abordadas em tópico que trata especificamente da escolarização dos estudantes com baixa visão. Em relação ao quadro 6, cabe ressaltar que a rede regular de ensino de Duque de Caxias adota o sistema de ciclo de alfabetização; nos dois primeiros anos de escolaridade, os alunos têm aprovação automática, só ficando retidos caso não alcancem o percentual de frequência exigido nas aulas.

Quadro 6: Caracterização da escolarização dos participantes secundários da pesquisa

Alunos Participantes Secundários	IDADE	AE*-2012	AE-2013	AE- 2014	AE- 2015
Aluno J	12 anos	3 ° AE	3 ° AE	3 ° AE	3 ° AE
Aluno H	12 anos	2 ° AE	3 ° AE	3 ° AE	3 ° AE

Fonte: Dados fornecidos pela escola.

*AE: Ano de escolaridade.

Ao apresentar estes casos, chamamos a atenção para a situação do desamparo

educacional vivida por esses alunos com baixa visão, pois embora vivamos uma época em que a consciência de que o mundo esteja passando por transformações profundas, especialmente em relação aos avanços tecnológicos e científicos, percebemos uma parcela da nossa sociedade experimentando as mais difíceis condições para alcançar o princípio básico de sua escolarização. Os estudantes participantes da pesquisa, ao permanecerem três e quatro anos no terceiro de escolaridade, suscitam-nos uma indagação em relação à qualidade do ensino.

Na busca por respostas, encontramos algumas considerações que Gadotti (1998) faz, a partir das ideias de Paulo Freire, em relação à qualidade de ensino, entendendo que, para uma mudança significativa no contexto educacional brasileiro, faz-se necessária uma mudança de paradigma no espaço escolar. Nas palavras de Gadotti,

A qualidade é todos (quantidade) terem acesso ao conhecimento e a relações sociais e humanas renovadas. Qualidade é empenho ético, alegria de aprender. Para o pensamento neoliberal, a qualidade se confunde com a competitividade. Negam a necessidade da solidariedade. Contudo, as pessoas não são competentes porque são competitivas, mas porque sabem enfrentar seus problemas cotidianos junto com os outros, e não individualmente (1998, p. 31).

Partindo de tais princípios, observamos a necessidade da busca pela organização de uma escola mais democrática, onde haja oportunidade para todos os estudantes, através da garantia de acesso, participação e aprendizagem. Acreditamos que é na relação de troca e respeito ao que é revelado por cada sujeito na ação educativa que se desenvolve a competência profissional que deve abarcar a generosidade, segurança, comprometimento, liberdade, tomada consciente de decisões, escuta, disponibilidade para o diálogo e amor do ato educacional.

Este é um percurso em processo sobre o qual diversos estudos têm se debruçado, conforme apresentado neste texto. Todavia, como observado no decorrer das análises e estudos, até este momento considerado, são apresentadas reflexões ricas que nos levam a ponderar sobre a proposta política, filosófica e pedagógica do processo de escolarização.

Atualmente, com maior força e premência, a demanda que parece emergir, há algum tempo, a partir do acesso sistemático e real de alunos com necessidades educacionais especiais ao ensino regular, são análises, apontamentos, a disseminação de notícias que relatem práticas que têm sido realizadas neste cenário, a fim de possibilitar a revisão das ações pedagógicas, a reorientação e a validação de uma série de estratégias que garantam não só o acesso, mas principalmente a aprendizagem que leva ao desenvolvimento do aluno.

Neste lugar que busca por pensar práticas e experimentá-las para observar como e no que favorecem o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com baixa visão, inserimo-

nos para ir a campo investigar e apresentar as fases desenvolvidas na pesquisa, a partir do pressuposto metodológico apresentado.

3.4 Etapas, procedimentos e técnicas da pesquisa

No quadro apresentado a seguir, esboçamos o delineamento das etapas da pesquisa:

Quadro 7: Delineamento do estudo

Etapas	Objetivos	Atividades
Exploratória	Conduzir os procedimentos éticos iniciais	1. Submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética; 2. Solicitação formal à SME para a realização da pesquisa nas escolas do município.
	Consultar os registros documentais da CEE.	3. Foram consultadas planilhas enviadas pelas escolas à SME, para ponderar sobre quais escolas seriam selecionadas para participação na pesquisa.
	Sondar junto à direção da escola o interesse em participar da investigação	4. Apresentação formal da pesquisadora à escola através de uma carta encaminhada pela SME, após a autorização.
	Apresentar a pesquisadora às professoras participantes da pesquisa.	5. Por meio de uma conversa informal, a pesquisadora realizou sondagem junto às professoras sobre o desejo em participar da pesquisa.
	Consultar os registros documentais dos alunos existentes na secretaria das escolas.	6. Foram consultados relatórios descritivos dos alunos e diários arquivados na secretaria das unidades escolares.
	Apresentar a proposta da pesquisa formal aos responsáveis e professores dos alunos com baixa visão	7. Solicitação para assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para responsáveis e professores.
Delimitação do estudo e coleta de dados	Após autorização de entrada ao campo e cumprida as etapas iniciais, iniciar a coleta de dados.	8. A coleta de dados foi realizada por meio da observação participante com registro em diário de campo, entrevista semiestruturada e fotografias no decorrer da investigação, entre os meses de fevereiro e setembro de 2015.
Delimitação e estrutura do programa de consultoria colaborativa	Desenvolver o programa de consultoria colaborativa em deficiência visual, através de encontros com os professores, tendo sempre um convidado externo.	9. Com base nos dados coletados, foram organizados oito encontros de consultoria colaborativa junto aos professores e um convidado externo para discussão e aprofundamento sobre o tema estudado.
Análise de dados	Analisar e interpretar as informações recolhidas nas entrevistas semiestruturadas, notas de diário de campo, documentos consultados e no programa de consultoria colaborativa.	10. A análise e interpretação das informações coletadas foram realizadas a partir dos princípios da técnica de análise de conteúdo.

3.4.1 Etapa exploratória

A primeira etapa da investigação em uma pesquisa-ação corresponde à fase exploratória e tem um papel fundamental para a realização de toda a pesquisa que intenta esta abordagem metodológica. Iniciamos essa etapa pela consulta aos registros documentais que compõem a trajetória escolar dos alunos com baixa visão e pelas avaliações dos professores em relação aos encontros realizados pela Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (CEE/SME) de Duque de Caxias.

Para o acesso a tais informações, solicitamos, mediante uma carta de apresentação de intenções para a pesquisa a ser desenvolvida (Apêndice A), à responsável pela CEE o acesso aos dados dos levantamentos anuais que são enviados pelas escolas. Para a efetivação dessa etapa da investigação, fomos direcionados ao Centro de Formação de Professores Paulo Freire (CFPPF) da Secretaria Municipal de Educação, onde nos apresentamos e oficializamos o nosso pedido através de uma carta de apresentação e autorização para a pesquisa (Apêndice B). Cabe também esclarecer que o fato de a pesquisadora ser componente da CEE/SME viabilizou o contato com a chefia imediata do setor para autorização de acesso aos levantamentos e documentos dos alunos.

Fomos prontamente recebidos e atendidos pelo CFPPF para realização da investigação nas escolas municipais do referido município, tal autorização foi oficializada por Parecer favorável nº. 015/2014 CPFPPF/ SME (Anexo A). O mesmo setor se encarregou de viabilizar nossa entrada no campo de pesquisa, através de carta de apresentação para as escolas onde foi realizada a investigação (Anexo B).

Nos documentos da CEE, encontramos informações referentes ao local de matrícula e ao rendimento escolar dos alunos com deficiência. Dessa forma, foi possível localizar as escolas que têm alunos com baixa visão. Partindo de tais elementos, foi realizado o primeiro contato com as escolas através de visita, no mês de agosto de 2014, num primeiro momento, junto à direção, em que sondamos sobre o interesse na participação da pesquisa. Após ser autorizado o acesso ao corpo docente e explicitado pelas diretoras o desejo de participação no estudo, procuramos as professoras dos alunos para consultá-las sobre a disponibilidade em participar da investigação.

No mês de dezembro de 2014, formalizamos as intenções para a investigação a partir de uma carta de apresentação aos professores de cada unidade escolar e, no mesmo documento, solicitamos autorização para a realização de uma entrevista gravada (Apêndice C), a fim de sondar a motivação e a disponibilidade destes para participação dos encontros. Também

foram consultados sobre as temáticas que desejavam abordar. Cabe informar que, antes dos encontros realizados nas escolas com as diretoras e professoras, houve contato por telefone com as secretarias das referidas escolas, a fim de acordar melhores dias e horários para a visita.

Além das diretoras e professoras, também tivemos contato com as secretárias das escolas, que viabilizaram o acesso aos documentos oficiais do estabelecimento, mediante a autorização da direção. Informações como número de alunos matriculados e número de turmas por turno puderam ser consultadas nessa etapa da pesquisa. Outro importante documento consultado, nos arquivos privados das secretarias escolares, foi a ficha individual do aluno, onde consta o processo de historicidade escolar.

Na primeira consulta aos documentos que compõem o acervo individual de cada aluno, encontramos subsídios para a confirmação do delineamento do problema da pesquisa, uma vez que esses documentos de historicidade, em forma de relatórios descritivos individuais, apresentam apontamentos minuciosos do acompanhamento bimestral dos alunos, além dos registros anuais de aprovação ou retenção nos anos escolares. Em tais documentos, é revelado o sucesso ou o desafio encontrado pelo aluno no processo de escolarização, conforme demonstram os dados no quadro 4, indicando retenção na escolaridade por mais de dois anos, por exemplo.

Sobre os procedimentos em relação ao comitê de ética de pesquisa da universidade, para a realização deste estudo, com a participação de sujeitos, seguimos os trâmites necessários para a aprovação da pesquisa neste órgão, junto à Plataforma Brasil, obtendo aprovação emitida em 23/06/2015 (Anexo C).

Quanto à autorização das famílias sobre a entrada, observação e fotografias nas salas de aula, apresentamos as intenções da pesquisa junto aos pais, em cada escola pesquisada. No momento, foi solicitado aos responsáveis o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), além das professoras que atuavam com os alunos, que também assinaram o documento (Apêndice D).

3.4.2 Etapa de delimitação do estudo e de coleta dos dados

Após autorização de acesso ao campo, foi iniciada a coleta de dados com as seguintes técnicas: observação participante, registro em diário de campo do cotidiano e contexto escolar, entrevistas semiestruturadas com professores e fotografias durante o processo investigativo. A seguir, apresentamos como as técnicas foram utilizadas.

3.4.2.1 Observação Participante

A observação participante pode ser definida “como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (MINAYO 2013, p. 70). Nesse caso, vislumbramos sua importância, uma vez que possibilita a imersão do pesquisador no espaço cultural dos sujeitos, a escola, com a finalidade de colher dados e compreender o contexto.

Todavia, alguns cuidados devem ser observados para que esta aproximação ao campo não resulte em entraves para todos os envolvidos, seja para os participantes ou pesquisador. Braun (2012, p. 157) alerta sobre estes cuidados, ressaltando que “essa técnica exige do pesquisador saber se colocar em um espaço de observação sem criar sentimentos de desconforto ou exposição por parte dos participantes do estudo”. A autora sugere a apresentação do novo integrante —o pesquisador— ao grupo, através de uma explicação e da permissão para participação do contexto de sala de aula, como uma possibilidade de criar uma relação de cooperação a partir do esclarecimento sobre a presença de outra pessoa (o pesquisador) no espaço do aluno, do professor, da escola,

Os momentos de observação participante desta pesquisa objetivaram conhecer o cotidiano escolar, mas, prioritariamente, o espaço da sala de aula, para análise e descrição da condição do aluno com baixa visão no seu processo de escolarização. Foram organizados durante a rotina escolar. Considerando o conselho de Bogdan e Bicklen (1994, p.133), as sessões iniciais não passaram de uma hora, embora tenham sido estendidos para duas horas de observação, após a aquisição de maior confiança e conhecimento do grupo pesquisado.

Nossa permanência no campo ocorreu entre os meses de fevereiro e setembro de 2015, com duas observações semanais em cada escola, totalizando em média 27 sessões por aluno, com horário organizado entre o intervalo do recreio para não causar movimentos durante a rotina escolar de sala de aula.

A observação entre os intervalos aconteceu da seguinte forma: uma semana com início na abertura do turno e término ao fim do intervalo – merenda escolar; e, na semana seguinte, no início do intervalo até o fim do turno. Julgamos também importante a observação durante os intervalos, uma vez que esses momentos se constituem como um espaço de conhecimento sobre as relações interpessoais entre os alunos, além de contribuírem para o conhecimento sobre possibilidades e/ou desafios na locomoção dos alunos com baixa visão no interior do espaço escolar.

Momentos específicos como dias de planejamentos, grupos de estudos e conselhos de

classe também fizeram parte das sessões de observação participante.

3.4.2.2 Notas de diário de campo

Para Minayo (2013, p.71), “o principal instrumento de trabalho de observação é o diário de campo, que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material de entrevistas”. No entanto, apesar da simplicidade que pode ser atribuída ao instrumento do diário de campo, tão importantes são os detalhes que ali podem ser registrados, contribuindo ao máximo para o que possa ser captado e descrito pelo pesquisador.

Na “observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, imagens e outros (BOGDAN e BICKLEN, 1994, p.150)”. Os mesmos autores alertam ainda para a necessidade da narração das cenas as mais descritivas possíveis e enfatizam que se deve evitar palavras e definições abstratas e superficiais, ressaltando a necessidade de tornar o mundo o mais interpretado possível de forma que as informações sejam as mais detalhadas.

Deste modo, a partir das observações participantes na escola, foram realizadas notas no diário de campo que compreenderam as impressões, ideias e percepções, anotadas em um caderno, durante a permanência da pesquisadora no espaço de pesquisa. Após o término de cada momento de observação, estas notas foram complementadas com melhor descrição pela pesquisadora, como forma de organizar e ponderar ou assinalar informações relevantes para uma próxima observação. Apresentamos como apêndice F um exemplo das notas de campo realizadas durante a pesquisa.

Além desses momentos, também foram registradas anotações de impressões colhidas em conselhos de classes e reuniões pedagógicas durante a pesquisa.

3.4.2.3 Entrevista Semiestruturada

Uma vez adotada a pesquisa-ação como método para a realização da pesquisa, consideramos importante o uso da entrevista como instrumento, visto que, de acordo com o viés metodológico escolhido, o problema nasce num contexto preciso, “de um grupo em crise e o pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva (BARBIER, 2002, p. 54)”.

Apoiamo-nos em Bogdan e Bicken (1994, p. 136), ao considerarem a possibilidade do

uso de diferentes tipos de entrevistas, em diferentes fases do estudo, no início uma entrevista mais livre e exploratória, enquanto, no decorrer do processo, outras mais estruturadas. Dessa forma, definimos duas maneiras distintas para a aplicação da entrevista nesse estudo: no início, como instrumento de sondagem para compreensão do problema de pesquisa, e, no decorrer do processo, outra como coleta de dados.

Para Manzini (2014, p.127), “a entrevista tem sido um procedimento de coleta de informações bastante utilizado na pesquisa em educação, sua característica como instrumento que visa o conhecimento em profundidade do contexto, a partir das vozes dos atores que compõem o cenário educacional”, configura-se como importante procedimento que se complementará por outros, que também serão utilizados no decorrer da investigação, como observação participante e registro em diário de campo.

Como procedimento de coleta de informações, consideramos a validade da entrevista semiestruturada principalmente por ser “acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e que tem como objetivo construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa [...] (MINAYO, 2013, p.64)”.

Para Minayo (2013), a entrevista pode nos fornecer dados de duas naturezas: os que podem ser conseguidos por meio de outras fontes como censos, estatísticas e outros; e os que são objetos principais da investigação qualitativa e se referem a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Consideramos que são as informações do segundo tipo as construídas no diálogo, que configuram a natureza da nossa busca. Foi nesse sentido que guiamos o momento da interlocução durante a realização da primeira entrevista, como instrumento de sondagem, neste momento inicial.

No decorrer da pesquisa, o modelo de organização da entrevista semiestruturada contribuiu para coleta de dados, já que nos ajudou a buscar informações que não estavam registradas ou disponíveis, a não ser na memória ou no pensamento das pessoas (TOLOI e MANZINI, 2013).

As entrevistas semiestruturadas combinaram perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado teve a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Nesse sentido, foram utilizadas perguntas, principalmente para captar dos participantes suas ideias, crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, maneira de sentir, maneiras de atuar, condutas, projeções para o futuro e outros (MINAYO, 2013).

Como parte da primeira etapa da pesquisa, para identificação do problema, foi elaborado e aplicado um único roteiro de entrevista às participantes — duas professoras do

ensino comum que atuavam com os alunos no 3º ano de escolaridade e duas do AEE (Apêndice G). Este roteiro serviu como guia para a entrevista, diante dos procedimentos iniciais e gerais de aproximação ao campo, cuja finalidade foi caracterizar os entrevistados, sondar sobre o interesse de participação na investigação, possibilitar a escolha das temáticas iniciais para o estudo e melhor planejamento dos primeiros encontros do programa de consultoria colaborativa, a realizar-se em 2015, com a pesquisa em campo.

Neste momento inicial de delineamento do campo e das possibilidades para o estudo, para o registro das falas, usamos a mídia do celular para gravar as entrevistas. Para isto, solicitamos a autorização das participantes para tal procedimento, mediante o documento de autorização para a gravação da entrevista, apresentado com o roteiro e a finalidade do instrumento de coleta de dados. Foi, ainda, assegurado às participantes que, em hipótese alguma, suas identidades seriam reveladas neste estudo. A duração das entrevistas variou entre 10 e 20 minutos, sendo realizadas no ambiente tranquilo da sala de recursos ou da sala de professores, na unidade escolar.

Na sequência do processo investigativo, a entrevista semiestruturada foi utilizada como forma de sondar e coletar informações relacionadas a conhecimentos pedagógicos e concepções sobre as práticas com alunos que apresentam baixa visão. No apêndice G, apresentamos o roteiro que foi utilizado.

3.5 Delimitação e organização do programa de consultoria colaborativa em deficiência visual/baixa visão

Foram realizados cinco encontros mensais entre os meses de março e agosto de 2015, com uma média de duas a três horas de duração, para os professores do ensino comum e do atendimento educacional especializado. Além destes, houve outros três encontros para os professores que atuavam no atendimento educacional especializado. Cabe informar que no mês de abril, em decorrência da greve dos professores, não foi possível realizar encontro de consultoria colaborativa com todos os professores, só pudemos encontrar os professores do AEE.

A realização dos encontros mensais para todos os participantes da pesquisa ocorreu na Biblioteca Governador Leonel de Moura Brizola, situada na Praça do Pacificador, Centro, Duque de Caxias. A escolha por esse espaço foi por sua localização, no centro da cidade, com fácil acessibilidade para todos, uma vez que eram professores de diferentes escolas. Já a realização dos três encontros para os professores do AEE, ocorreu nas escolas em que os professores atuavam. Entendemos que essa era uma forma de aproximar o campo do debate e

das reflexões sobre os quais as interlocuções ocorriam a partir da consultoria colaborativa.

A escolha por encontros mensais, junto a todos os professores, foi justificada pela opção dos próprios participantes, já que muitos tinham atividades profissionais em outras escolas e só foram dispensados pelos seus gestores uma vez por mês. Porém, professores que atuavam nas salas de recursos tiveram a disponibilidade para participar de outros três encontros e aprofundar a discussão sobre a atuação profissional no AEE, além de construir materiais adaptados para estudantes com baixa visão. Julgamos importante essa organização, já que poderia contribuir para uma nova concepção de ensino voltada à colaboração entre o ensino especial e o ensino comum.

Vale lembrar que, mediante a continuidade da observação participante e dos encontros com as professoras, nossa presença no campo foi sistematizada semanalmente, nas duas escolas, sendo garantido pelo menos dois dias por semana; em cada uma, no mínimo com a duração de uma hora. Nesta dinâmica, foram caracterizados 25 encontros em cada escola para as observações. Para que todos os envolvidos pudessem se organizar melhor e as demandas oriundas da investigação pudessem ser encaminhadas da melhor forma possível, o dia de presença em cada escola foi combinado, conforme melhor disponibilidade para a realização das atividades de pesquisa.

A estrutura do programa de consultoria colaborativa foi organizada mediante as demandas apresentadas pelas professoras, nas entrevistas e observações realizadas. No quadro 08, consta a programação de encontros de consultoria colaborativa realizado no decorrer da pesquisa. No percurso, foram sugeridas leituras que incluíram capítulos de livros, documentos oficiais que regulamentam o atendimento educacional especializado, além de um guia de orientação ao professor para observação da acuidade visual dos alunos (Apêndice H).

Quadro 8: Programa de Consultoria Colaborativa em Deficiência Visual

<p>1º Encontro Data: 30/03/2016 Horário: de 9 h às 11 h</p>	<p>Tema: Compreendendo a baixa visão: aspectos conceituais e pedagógicos. Convidada: Dra. Lúcia Domingas (médica oftalmologista). Local: Biblioteca Governador Leonel de Moura Brizola End: Praça do Pacificador - Centro - Duque de Caxias</p>
<p>2º Encontro Data: 06/05/2016 Horário: de 9 h às 11 h</p>	<p>Tema: Relato de vida. Abordagem: Quem são meus alunos com baixa visão? Como posso conhecer suas necessidades educacionais especiais? Convidada: Elediana Gonçalves (aluna matriculada nos anos finais do ensino fundamental) Local: Biblioteca Governador Leonel de Moura Brizola End: Praça do Pacificador - Centro - Duque de Caxias</p>
<p>3º Encontro Data: 01/06/2016 Horário: de 9 h às 11 h</p>	<p>Tema: Informações sobre acuidade visual. Como testar a visão de seus alunos? Convidada: Dra. Lúcia Domingas (médica oftalmologista). Local: Biblioteca Governador Leonel de Moura Brizola End: Praça do Pacificador - Centro - Duque de Caxias</p>
<p>4º Encontro Data: 01/07/2016 Horário: de 9 h às 11 h</p>	<p>Tema: Alterações no sistema visual: aspectos que devem ser considerados na sondagem e nas intervenções pedagógicas. Convidada: Prof^ª. Maria Rita Campello (IBC) Local: Instituto Benjamin Constant End: Av. Pasteur nº 350/368 – Urca – Rio de Janeiro</p>
<p>5º Encontro Data: 31/08 Horário: de 9 h às 11 h</p>	<p>Tema: A relação entre aprendizagem e desenvolvimento, segundo a Teoria Histórica Cultural. Convidada: Prof^ª. Patrícia Braun (UERJ) Local: Biblioteca Governador Leonel de Moura Brizola End: Praça do Pacificador - Centro - Duque de Caxias</p>

Nos intervalos dos encontros mensais, foram possíveis outros três encontros com os professores do AEE. A seguir, apresentamos essa organização no quadro abaixo:

Quadro 9: Encontros de consultoria colaborativa com as professoras do AEE

<p>1º Encontro Data: 17 /04/2016 Horário: de 14 h às 17 h</p>	<p>Objetivo: Discutir sobre o amparo legal para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Local: E. M. Sergipe</p>
<p>2º Encontro Data: 13/05/2016 Horário: de 14 h às 17 h</p>	<p>Objetivo: Construir plano inclinado para alunos com baixa visão. Local: E. M. Prof. Jair Alves de Freitas</p>
<p>3º Encontro Data: 10/07/2016 Horário: de 14 h às 17 h</p>	<p>Objetivo: Abordar e construir materiais adaptados para alunos com baixa visão. Local: E. M. Prof. Jair Alves de Freitas</p>

Antes de cada encontro de consultoria colaborativa, as professoras participantes receberam convite informando a data, o local e o tema a ser estudado (Apêndice I). Ao término, foi entregue declaração de frequência para professores e convidados externos (Apêndice J, K). Também foi solicitado que todos preenchessem um instrumento de avaliação para sondar a opinião individual sobre a temática, conteúdo, objetivo, entre outras

informações que contribuíssem para os encontros seguintes (Apêndice L).

3.6 A análise dos dados

A análise e interpretação das informações recolhidas ocorreram durante toda a pesquisa, principalmente através dos dados coletados de entrevistas semiestruturadas, notas de diário de campo, documentos, observações participantes, que entre outros instrumentos e estratégias de pesquisa, contribuíram para a “exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema investigado (GOMES, 2013, p. 79)”.

Dessa forma, direcionamos as etapas de análise e interpretação da pesquisa a partir do envolvimento reflexivo sobre cada dado recolhido no campo. Destacamos que, em pesquisa qualitativa, três importantes formas de tratamento de dados precisam ser criteriosamente consideradas, compreendem a descrição, a análise e a interpretação.

Com base em Gomes (2013), realizamos a descrição da maneira mais fiel possível, apresentando e descrevendo todas as informações; já a análise, teve o propósito de ultrapassar o que estava descrito fazendo uma decomposição dos dados na busca da compreensão da relação das partes; por fim, a interpretação, foi realizada após as duas primeiras, buscando o sentido das falas e das ações para a chegada a uma compreensão ou explicação que foi além do descrito ou analisado.

Mediante a descrição escolhida, sob a forma do conjunto de textos que decorreram das entrevistas, notas de diários de campo e observação participante, a análise dos dados ocorreu a partir dos princípios da técnica de Análise de Conteúdo. Essa é uma técnica de pesquisa que visa a “tornar replicáveis e validar inferências de dados de um contexto que envolve procedimentos especializados para processamentos de dados de forma científica (FREITAS e JANISSEK, 2000, p. 37)”. Nesta perspectiva, o pesquisador trabalha como um arqueólogo, buscando traços dos documentos que o ajudam na compreensão das manifestações de estados, dados, características ou fenômenos.

Segundo Freitas e Janissek (2000), as categorias de análise de conteúdo se originam da exploração das informações obtidas. Dessa forma, foi com base na leitura cuidadosa de todos os dados qualitativos constituídos pelas notas de diários de campo, das transcrições de entrevistas gravadas e das observações participantes que realizamos a categorização. Estas categorias foram a principal fonte da análise de conteúdo nessa investigação, em consonância com a elaboração do produto. Partindo desse processo de categorização, os agrupamentos das categorias foram uma possibilidade que contribuiu para a interpretação dos dados da pesquisa. No quadro 10 que segue, são apresentadas as categorias organizadas a partir da análise dos

dados realizada.

Quadro 10: Categorias de análise dos dados

CATEGORIA	DEFINIÇÃO
1. Percepções das professoras sobre a deficiência visual	Informações, comentários, expressões e silenciamentos que revelam a compreensão ou entendimento do professor sobre a baixa visão e sobre o aluno e o seu processo de aprendizagem.
2. Práticas educacionais	Informações, falas, comentários, expressões e silenciamentos que revelam ou descrevam ações desenvolvidas no cotidiano escolar, com o aluno ou na presença do aluno com deficiência no contexto da escola, fora da sala de aula e na sala de aula.
3. Desafios	Informações, falas, comentários, expressões e silenciamentos que revelam os desafios enfrentados no cotidiano escolar, especialmente no processo de ensino e aprendizagem do aluno com baixa visão.
4. Caminhos, possibilidades	Informações, falas, comentários e expressões que revelam condições favoráveis e situações percebidas pelos professores como facilitadoras na mediação do processo de ensino-aprendizagem ou que indiquem a superação ou não das dificuldades vividas no cotidiano da sala de aula e/ou da escola.
5. O processo de colaboração como possibilidade de formação continuada	Informações, falas, comentários e expressões que revelam a percepção do professor sobre a colaboração como possibilidade nos programas de formação continuada.

A partir do percurso apresentado neste capítulo, seus aportes teórico-metodológicos e campo de pesquisa; no capítulo seguinte, apresentamos a análise dos dados e o produto de pesquisa, oriundo desta investigação e configurado como um instrumento de sondagem e orientações pedagógicas para sala de aula sobre condições de ensino e aprendizagem do aluno com baixa visão.

4. REFLEXÕES E INDAGAÇÕES SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR JUNTO AO ALUNO COM BAIXA VISÃO

Eu não fazia ideia de que não podia ver normalmente até por volta dos sete anos. Vivia entre imagens e cores vagas que eram embaçadas, como se uma névoa as envolvesse. Mas pensava que era assim que todas as demais pessoas viam o mundo.
(HOCKEN, 1977, p. 9).

Para organizar a discussão a partir dos dados da pesquisa, articulamos este capítulo em três momentos, de forma a contemplar a discussão dos dados a partir das categorias de análise dispostas no quadro 10, assim como apresentação do produto didático proveniente deste trabalho. Inicialmente, são apresentadas reflexões e análises sobre as percepções docentes em relação à baixa visão, o aluno, o processo de escolarização e os desafios enfrentados para a organização escolar em presença desses estudantes. No segundo momento, debruçamo-nos sobre a prática escolar, analisando a realidade do contexto observado, os caminhos e as possibilidades encontradas para a organização de estratégias de ensino e intervenções didáticas com estudantes que apresentam baixa visão. Neste enfoque, destacamos os aspectos favoráveis que foram observados durante as observações participantes em sala de aula e nos encontros de consultoria colaborativa realizados com as professoras. E, por fim, ainda neste capítulo, apresentamos o produto didático, elaborado a partir dos momentos da consultoria colaborativa com as professoras participantes, durante a investigação.

4.1 O aluno com baixa visão no contexto escolar: impasses e percepções docentes

Nos dias atuais, a escola vive um conflito frente às contradições de papéis que lhe são impostos e que se permite cumprir. Neste cenário de contradições, o espaço escolar ora se caracteriza pela heterogeneidade de seus atores, ora pela homogeneidade das metodologias impostas aos seus educandos para o alcance das metas e índices pré-estabelecidos por agentes externos. Nessa dinâmica, a defesa à inclusão de estudantes com deficiência é um tema que atinge todos os segmentos da sociedade, mas é na escola que essa discussão se torna ainda mais acirrada.

Porém, e nos casos em que a deficiência não se apresenta de forma tão aparente, como o que acontece com algumas pessoas que tem baixa visão? Nestes, quais as percepções do professor acerca de suas práticas pedagógicas e da participação e rendimento escolar de seus alunos?

Analisar as possibilidades que o aluno com baixa visão tem para estudar no ensino

regular exige reflexões sobre as práticas pedagógicas construídas na educação dessas pessoas. Práticas essas que revelam percepções que o educador tem sobre o seu aluno, assim como as concepções que as fundamentam. Nessa direção, iniciamos nossas ponderações, a partir do que encontramos nos documentos de historicidade escolar.

Inicialmente, ao consultar os relatórios descritivos dos alunos participantes da pesquisa, encontramos considerações que ilustram os desafios enfrentados no processo de escolarização desses estudantes. Apresentamos a seguir, alguns trechos desses documentos. Sobre o primeiro, um aluno com baixa visão que frequentou pela quarta vez o 3º ano de escolaridade (J²⁰) em 2015, verificamos as seguintes observações:

O aluno apresentou pouquíssimos avanços no seu processo de aprendizagem demonstrando pouco interesse nas atividades propostas deixando na maioria das vezes de concluí-las [...] Reconhece poucas palavras. Suas produções escritas ainda apresentam muitos erros ortográficos, trocas e omissões de fonemas [...] Ainda não efetua cálculos simples e não identifica horas [...] O aluno não atingiu os objetivos propostos para o 3º ano de escolaridade devendo ficar retido no ano de 2014.

Observa-se que o documento expõe e caracteriza as dificuldades do aluno, mas não descreve as oportunidades a ele oferecidas. Diante de tais considerações, questiona-se: Quais as razões para que o aluno (J) não tenha interesse em realizar as propostas pedagógicas? Foram a ele apresentadas atividades visualmente apropriadas? Com adaptações de acordo com sua condição visual?

Consta ainda no mesmo relatório, a baixa frequência do aluno na sala de recursos, tendo em vista a dificuldade do retorno à escola no contraturno, como o estabelecido por lei. Vale destacar que o AEE realizado na sala de recursos poderia auxiliar na identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos para maior participação do aluno, considerando a sua necessidade específica (BRASIL, 2008). Diante da impossibilidade de o aluno frequentar a sala de recursos, quais seriam as outras formas de organização escolar para que (J) pudesse se beneficiar desse atendimento?

Sobre o segundo, o aluno (H), que frequentou pela terceira vez, em 2015, o 3º ano de escolaridade, a seguinte narrativa foi encontrada nos registros dos documentos escolares para o mesmo:

[...] demonstra um comportamento agitado e apresenta-se muito falante durante as atividades. Dessa forma não consegue concentrar-se em suas tarefas deixando-as incompletas [...]. Ainda necessita de ajuda para concluir leituras de pequenos textos. Ainda não demonstra independência para realizar as tarefas [...]. O aluno não está frequentando o atendimento educacional especializado, pois segundo a família não há quem possa levá-lo

²⁰ Por questões éticas, foram adotadas as iniciais dos nomes dos alunos estudados neste trabalho.

para escola no contraturno, horário do atendimento especializado educacional.

Ao término do ano de 2013, (H) ficou retido no 3º ano de escolaridade, e a família buscou vaga em outra escola da rede municipal de ensino de Duque de Caxias. No entanto, mesmo mudando-se para outra escola, ficou novamente retido em 2014, passando a frequentar o 3º ano de escolaridade também em 2015. A seguir, trechos dos relatórios de 2014:

O aluno apresenta-se ativo em sala de aula, realiza suas atividades com interesse, porém por apresentar problemas visuais, demora mais ao copiar do quadro, deixando muitas das vezes por concluir suas atividades em casa (...). Precisa de auxílio ao resolver contas de adição e subtração simples. Ainda não diferencia números pares de ímpares. [...] se dispersa facilmente com conversas paralelas e brincadeiras fora de hora dificultando com isso, a realização de suas tarefas deixando às vezes de concluí-las. Permanece na hipótese silábica com valor sonoro.

A narrativa da mãe de H: - Eu acho que ele ainda não sabe nada!

Ao iniciar as observações em campo, verificamos que alguns pontos convergiam em relação à percepção das professoras sobre seus alunos, então, para captar tais concepções, solicitamos, no primeiro encontro de consultoria colaborativa, que o grupo de professoras se dividisse em duas equipes, de forma que permanecessem as profissionais que atuavam com cada aluno distintamente. Estavam presentes, naquele momento, as orientadoras educacionais das duas escolas. Foi sugerido a cada equipe que fizesse um cartaz apresentando o perfil do seu aluno com baixa visão e os desafios que consideravam para sua escolarização. Abaixo, no quadro 10, tais percepções são apresentadas (o formato seguiu o modelo apresentado pelas professoras):

Quadro 11: Percepções das professoras em relação ao perfil do aluno com baixa visão

	PERFIL DO ALUNO	DESAFIOS EDUCACIONAIS
ALUNO (J)	<ul style="list-style-type: none"> • Acomodado • Baixa autoestima • Comportamento dispersivo, agitado e agressivo. • Inseguro 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de concentração nas atividades propostas; • Acompanhamento familiar; • Autoestima; • Cuidados pessoais; • Avaliação e acompanhamento médico; • Alfabetização.
ALUNO (H)	<ul style="list-style-type: none"> • Agitado • Agressivo • Disperso 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de concentração e interesse; • Recusa na utilização de materiais de apoio; • Falta de infraestrutura e conhecimento do ambiente escolar.

Partindo dos perfis dos alunos, segundo as concepções das professoras, buscamos também captar as percepções sobre deficiência visual para compreender se havia confluência entre as duas. Observamos que o conceito de deficiência visual formado pelas professoras envolvia dúvidas e incertezas quanto a sua definição, bem como a sua identificação no ambiente escolar. Outras pesquisas também revelam a falta de conhecimento sobre a baixa visão no meio educacional (MARQUES, 2013; VILARONGA e CAIADO, 2013; HADDAD e SAMPAIO, 2010).

Apresentamos, a seguir, algumas falas que expressam as dúvidas das professoras sobre a conceituação de baixa visão, além da ideia de que a deficiência visual é marcada por incapacidades do sujeito na realização de suas atividades:

[...] Entendo pouca coisa sobre deficiência visual. Pra mim é a dificuldade de estar enxergando, registrando. O aluno (J), quando se olha à primeira vista, não acha que ele tem deficiência visual nenhuma. Ele vai aos lugares sozinho, ele consegue perceber determinadas coisas. A gente acha que o deficiente visual é aquele que realmente não enxerga nada e que tenha realmente limitações. Pode ser que eu tenha tido outros alunos com baixa visão e tenha passado despercebido (P2);[...] Baixa visão é você não ter 100 % da visão[...] Esse aluno com baixa visão parece apático! (P4); Pra mim a DV é um conceito bem amplo, eu acho que qualquer deficiência que leve o aluno a não enxergar o mundo visualmente como os outros. Pode ser mais leve ou acentuado (P3). Ele é desastrado! Coisas básicas, ele diz: Ah, tia, eu não percebi! (P1).

A baixa visão aparece como uma limitação orgânica, causada por agentes etiológicos variados e acarretando diversas alterações visuais, é confrontada na sociedade atual com concepções e valores que não respeitam e não valorizam a heterogeneidade humana. Dessa forma, na escola, parece que são geradas muitas confusões e inseguranças que tendem a caracterizar o sujeito como o responsável pela deficiência que tem. E, nessa dinâmica, muitas vezes, é o indivíduo com baixa visão que precisa ter clareza sobre suas dificuldades para justificar-se durante o seu percurso escolar.

Para colaborar com a reflexão, vale retomar a definição de baixa visão elaborada pelo ICEVI (1992), pois esta dá um salto qualitativo, quando define não só aspectos de acuidade visual que podem ser quantificados, mas também aponta outros, que podem interferir nas práticas escolares. Além disso, essa conceituação sobre a condição que pode se caracterizar a partir da presença da baixa visão, retira a responsabilidade integral do déficit ligado ao sujeito e passa a ponderar sobre a influência de fatores ambientais para o desempenho visual. Considera-se o cunho desta conceituação um fator relevante sobre as ações desenvolvidas nos ambientes nos quais o sujeito convive e desenvolve-se, uma vez que pondera a forma e

validade dos acessos a bens e espaços socioeducativos, como se pode constatar principalmente no trecho grifado da definição rerepresentada a seguir, dada sua discussão no capítulo anterior também.

Baixa visão é alteração da capacidade funcional da visão decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alteração da sensibilidade aos contrastes, adaptação visual e função viso-motora e perceptiva. Essas alterações interferem e limitam o desempenho visual, que também poderá ser influenciado por fatores ambientais inadequados (grifo nosso).

A fala de uma das professoras exemplifica uma dúvida que pode ser esclarecida pela análise do conceito. “Ele (o aluno) têm dificuldade de recortar e seguir a linha. Não sei se é por causa do visual ou da coordenação motora. (P2)”. Casos como esses levantam suspeitas nos professores em relação a outras deficiências, levando-os a encaminharem seus alunos para especialistas com vista a outros diagnósticos. Para Siaulys (2009, p. 15), “o desconhecimento a respeito das possibilidades das pessoas com baixa visão gera muitas vezes a falsa convicção de que à deficiência visual se vinculam sempre dificuldades de aprendizagem e até mesmo déficit intelectual”. Maruyama *et al.* (2009), ao realizarem sua investigação de cunho quantitativo, com 230 professores que atuavam na rede regular de ensino, Ensino Fundamental I, confirmaram nossas observações, quando verificaram que a maior parte dos professores entrevistados (95,9 %) acreditavam que o aluno com baixa visão tem dificuldades para aprender.

No contexto deste estudo, observamos diferentes percepções sobre a baixa visão, embora pareçam prevalecer os aspectos orgânicos e inatistas da deficiência. Nesta perspectiva, o homem é concebido como indivíduo biológico, sendo necessário para o seu desenvolvimento o treinamento sensorial, cognitivo e comportamental. Nesta visão, a pedagogia não considera a historicidade da vida humana enquanto cultura e processo para o desenvolvimento (CAIADO, 2014). As falas que seguem são exemplos disto, quando relacionam a ideia de incapacidade à deficiência, seja visual ou de natureza que ainda não tenha sido diagnosticada.

[...] deficiência visual é a pessoa que tem o sentido da visão restrito, no caso dele, não atrapalha, ele consegue ser uma criança normal, consegue brincar, pular, correr... O negócio é na hora da aprendizagem. As atividades não podem ser as mesmas que os outros, tem que haver uma adaptação. Algumas dá, mas algumas não. Isso eu associo a questão da deficiência (P1). Eu acho que ele tem uma dificuldade de aprendizagem em função da deficiência visual (P2).

Ele copia, é silábico com valor sonoro, atribui uma letra para cada sílaba, porém a gente percebe que ele tem outros comprometimentos. A gente (professores) acha que ele não aprenda porque tenha outra coisa, não só a baixa visão (P4).

Ao refletir sobre a dinâmica que envolve os dois contextos da pesquisa, encontramos alguns aspectos que poderiam ajudar a explicar as concepções das professoras sobre seus alunos (apresentadas no quadro 11). Entre as falas das professoras (P2) e (P4) percebemos duas concepções relacionadas às causas das dificuldades escolares. Acreditamos que a falta de clareza sobre como as crianças com baixa visão percebem o mundo levam as professoras a considerarem as dificuldades escolares como decorrentes de duas hipóteses: uma ligada à limitação para enxergar e outra por considerá-los decorrentes de incapacidades cognitivas. Amiralian (2004) confirma nosso ponto de vista, quando apresenta seus casos estudados, descrevendo que, na maioria das vezes, as dificuldades de realização de tarefas escolares são computadas à ineficiência, à incapacidade mental ou à falta de vontade, chegando a ser consideradas inclusive como limitações intelectuais.

Percebemos que ambos os alunos pareciam não apresentar perda no campo visual periférico. Em casos como esses, o desempenho visual para locomoção, localização espacial e definição de profundidade e de imagens tridimensionais não são prejudicadas. Nestas situações, geralmente, a deficiência visual não é aparente.

Estes aspectos são importantes, pois, como no cenário brasileiro ainda há carência de estudiosos da baixa visão, tanto na área educacional quanto da saúde, acaba predominando a ideia de que a pessoa com deficiência visual é aquela que demonstra dificuldades visuais aparentes e acentuadas. Desse modo, são prejudicadas as possibilidades de identificação e consequentes encaminhamentos pedagógicos para quem apresenta essa deficiência.

Entendemos que os termos empregados, como agitado, agressivo, inseguro, disperso, acomodado, entre outros, poderiam refletir anseios e a busca de auxílio para lidar com o desconhecido. Verificamos que, embora as crianças tivessem comportamentos completamente distintos, para as professoras alguns pontos convergiam.

Em relação a um dos alunos, com laudo de alto grau de hipermetropia, não corrigido pelo uso de lentes, observamos inicialmente a falta dos óculos. Quando indagamos junto às orientadoras e professoras, entendemos que a criança não havia se adaptado ao uso dos óculos e que havia a necessidade de uma nova avaliação oftalmológica. Para este caso, considerado pelas professoras como acomodado, com baixa autoestima, comportamento dispersivo, agitado e agressivo, os achados de Dall'Acqua (2002, p. 90) poderiam nos ajudar na compreensão. Para a autora “se uma criança não consegue obter informações visuais consistentes, ou não as consegue compreender, haverá um desinteresse pela utilização dessa via sensorial”. Siaulys (2009) também ajuda nessa reflexão, quando afirma que:

Se as formas de interação e comunicação e o ambiente forem inadequados, a criança pode parecer hiperativa, não prestando atenção a nada. Como não consegue ver bem, não se detém nas atividades, pode mostrar alterações de comportamento, desatenção e aprendizagem lenta. Dessa forma, poderá passar por preguiçosa, tímida; ou até mesmo ser identificada com deficiência mental (p. 12).

Observamos que a base da concepção das professoras em relação ao aluno poderia estar baseada na sua falta de interesse para a realização das atividades pedagógicas propostas. Vale destacar que o estudante passava a maior parte do tempo da aula brincando com seus lápis coloridos e almanaques que trazia de casa. Além disso, dormia frequentemente, demonstrando indiferença ao que acontecia no ambiente escolar. A fala da professora ilustra o desconhecimento e a angústia de não saber como encaminhar o processo de ensino com este aluno. “[...] é muito difícil lidar com essa deficiência porque nós não sabemos até que ponto acontece a visualização das nossas propostas pedagógicas (P2)”.

Para Dall’Acqua (2002), crianças com deficiência visual precisam ser estimuladas para fazer uso da visão desde os primeiros anos de vida. A autora enfatiza que as condições do ambiente são fundamentais para que haja plasticidade cerebral. Em relação a essa questão, entendemos o homem como ser histórico, cultural e social; que se apropria do conhecimento através das possibilidades de interação no seu tempo e espaço social. Neste aspecto, também compreendemos que “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento (LURIA, 2014, p. 85)”.

No caso do J, sabíamos que lhe haviam faltado condições de assistência oftalmológica. E, na escola, não se conhecia, até pouco tempo antes da pesquisa, o que o aluno de fato apresentava, apenas era evidente o seu comportamento considerado desajustado para os padrões estabelecidos pela comunidade escolar. Porém esses dados não eram suficientes para explicar a realidade vivida pelo menino em sua trajetória escolar.

Para Dall’Acqua (2002), um aspecto que merece destaque é a distinção entre **olhar** e **ver**. Entendemos, a partir de suas afirmações, que **olhar** é um processo que depende principalmente das estruturas ópticas anatômicas e das oportunidades para sua utilização; enquanto **ver** depende principalmente do repertório de experiências acumuladas no decorrer da vida. A seguir, apresentamos tais definições, segundo a autora:

Olhar: processo fisiológico que depende de mecanismos visuais intactos para a recepção, pelo olho, de padrões de luz móveis ou estáticos, sombra, cores e matizes, com transmissão dessas informações para o sistema nervoso central.
Ver: processo psicológico que combina percepções e conceitos para, ante o estímulo visual, interpretar seu significado (2002, p.96).

Nossa compreensão sobre tais conceitos concebe os olhos como órgãos receptores que realizam a coleta de informações, necessitando de certa integridade anatômica e fisiológica para que esse processo aconteça. No entanto, o responsável pela interpretação de todo o processo perceptivo é o cérebro. Pois bem, havendo luz e sendo coletada a informação visual e conduzida ao cérebro, são necessárias experiências visuais acumuladas para que haja a interpretação das novas. Nesse sentido, é necessário ao professor do aluno com baixa visão compreender quais as condições visuais do discente para captar a informação (olhar) e quais experiências já tem para que haja a interpretação pelo cérebro (ver).

Em relação a esses aspectos, quando falta conhecimento ao professor sobre a baixa visão, este poderá pensar que seus alunos não queiram prestar atenção nas atividades escolares, ou mesmo que não consigam obter informação visual suficiente, em decorrência de sua deficiência. Entretanto, é necessário entender que para outros estudantes, que não apresentam peculiaridades visuais, esse processo visual é natural; mas para quem tem baixa visão é preciso haver um estímulo para que seja explorada a visão que o sujeito apresenta, assim como sejam valorizados os conhecimentos acumulados por cada indivíduo.

Para tanto, é preciso compreender como o aluno com baixa visão se organiza e qual repertório de experiências possui para possibilitar e interpretar novas informações, a nível visual. Para ilustrar esse processo, utilizamos a fala de uma das professoras, ao contar sobre uma atividade de sala de aula com seu aluno com baixa visão. Cabe ressaltar que a intervenção apresentada abaixo, deu-se no decorrer do processo de formação continuada da presente pesquisa.

Ontem mesmo, eu dei uma atividade para ligar o nome à figura. No primeiro momento, ele foi pegando e ligando sem prestar atenção. Aí, eu o chamei na minha mesa e falei: olha só o que você fez aqui! Aí ele disse: Eh! Tia! Eu nem percebi! (P2).

A fala da professora destaca a importância da escola na vida das pessoas com baixa visão, especialmente por possibilitar novas experimentações e a aquisição de novas habilidades, inclusive as visuais. Na continuidade do diálogo, a mesma professora enfatiza “[...] o aluno não tem rotina de trabalho, trazia almanaques, canetinhas... E agora, a gente tá começando a apresentar uma nova proposta. Tô começando a apresentar as letras, vamos ver como vai ficar daqui pra frente”.

Para complementar nossas reflexões, buscamos, em Vigotski (2014, p. 113), algumas considerações para ilustrar o valor do espaço escolar no desenvolvimento humano: “A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”. Entretanto, o autor também chama a atenção para a necessidade de mudanças no sistema de ensino, sendo

necessária a relação entre a matéria escolar com o curso do desenvolvimento da criança.

Cada matéria escolar tem uma relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. Isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança (VIGOTSKI, 2014, p. 114).

Nossa compreensão sobre as citações e falas apresentadas acima, sugere a necessidade de um olhar atento do professor e da escola, na revisão de suas práticas, que muitas vezes são arraigadas de conceitos previamente formados sobre seus alunos, pautando-se em observações superficiais que desconsideram a heterogeneidade do homem, nas suas formas de ver, perceber e compreender o mundo.

Na continuidade das percepções realizadas no campo da pesquisa, destacamos o caso do outro aluno (H), uma observação foi significativa no início da investigação. A princípio, verificamos que o aluno se sentava nas primeiras carteiras, próximas ao quadro, buscando atender a todas as solicitações da professora.

Ao copiar do quadro branco, transcrevendo da posição vertical para a horizontal no caderno, o aluno abaixava e levantava a cabeça com frequência maior do que as outras crianças. Ao verificar no relógio, surpreendemo-nos, pois, a cada três segundos, a criança fazia esse movimento. Observamos também que, depois de 30 minutos de aula (copiando do quadro), o estudante já demonstrava sinais de aparente cansaço, movimentando o pescoço de um lado para o outro, como forma de aliviar a tensão, provavelmente, decorrente do esforço visual ao qual era submetido. Apresentava, em seguida, sinais frequentes de desatenção. Entretanto, esses comportamentos não eram notados, já que o aluno externava principalmente seus anseios em copiar e realizar as tarefas, tal qual era demandado para todos os outros. Nossa percepção foi de que o menino tinha receio de ser caracterizado por sua diferença visual.

Na nossa compreensão, a criança buscava atender a um padrão considerado o da “normalidade”. Parece que o menino procurava acatar todas as solicitações da professora, para que não sobressaísse a diferença, mas a semelhança entre ele e seus colegas de turma. Analisando a questão, compreendemos que talvez por isso o estudante recusasse a utilização de materiais de apoio na realização das atividades escolares (quadro 11). Ao refletir sobre tais aspectos, questionamos: a realidade vivida pelo estudante aproximava-se de uma prática escolar pautada nos princípios da inclusão ou da integração?

Beyer (2006, p. 74) levanta um questionamento: “Estar incluído é aprender como as demais crianças aprendem?” Dessa forma, ressalta que crianças com deficiência não precisam

abdicar de sua forma própria de pensar ou aprender, desconsiderando suas diferenças e as obrigando, por meio de um currículo inflexível, a comportarem-se ou aprenderem conforme a maioria o faz. Para o autor, a escola propõe uma educação inclusiva, porém tem uma prática de integração escolar que, em sua opinião, consiste na “sobrecarga do sucesso da proposta sobre os esforços de alguns: o heroico e sacrificado professor, a criança e suas condições pessoais de adaptação, a capacidade da família em dar o suporte necessário, e assim por diante (2009, p. 75)”.

A validade do pensamento do autor supracitado reflete nossa preocupação com a prática escolar a qual observamos no campo da pesquisa, baseada em cópias intermináveis do quadro, desconsiderando as peculiaridades dos alunos com baixa visão. Cozendey *et al.* (2011) afirma que estudantes com baixa visão, não se sentem incluídos no ambiente escolar, principalmente por apresentarem dificuldades em ler e copiar da lousa, assim como para acompanhar as aulas e realizar as provas. Montilha *et al.* (2009) corrobora esses achados, afirmando que quase a totalidade dos escolares com baixa visão entrevistados (91,6 %) em sua pesquisa declararam repetência no ensino fundamental, destacando como principal causa a dificuldade para copiar da lousa.

Assim, compreendemos que a escola inclusiva deve promover a convivência construtiva dos alunos, com uma aprendizagem comum a todos, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades educacionais especiais. O relato de uma das professoras exemplifica a dimensão do que o aluno com baixa visão enfrenta para não deixar transparecer suas dificuldades, pois, embora estivesse retido há três anos na mesma série, era reconhecido como um aluno que “não apresentava demandas e se virava tranquilo na escola (P4)”.

Verificamos, na investigação em campo, que um dos alunos recebia rotineiramente atividades de cópia no caderno, mas a professora as considerava como diversificadas, neste sentido, enquanto toda turma lia, escrevia, produzia textos, o aluno com baixa visão copiava seu nome, o alfabeto, sílabas simples (ba, be, bi, bo, bu) e palavras como baú, boi, bolo, boneca, entre outras, várias vezes que consideramos descontextualizadas e enfadonhas, passíveis de provocarem o desinteresse de todos, não só de quem tenha baixa visão.

Sobre esse aspecto, entendemos que diversificar representa oferecer uma proposta variada para todos e não apenas para quem tem deficiência. Ressaltamos que tais atividades de cópia eram consideradas pela professora como fundamentais por proporcionar ao aluno o início de seu processo de alfabetização. Sob esse ponto de vista, a vida escolar do aluno não era valorizada, já era o seu quarto ano na mesma série de escolaridade e, portanto, com

experiências anteriores.

Vale destacar que, segundo as observações feitas, alunos com baixa visão não desejam a particularização da atenção do professor, assim como não esperam receber atividades diferentes dos outros. Nesse sentido, defendemos que, caso sejam necessárias propostas pedagógicas diferenciadas, sejam pensadas para todos valorizando os diferentes níveis de desenvolvimento. A fala da professora (P4), apresentada a seguir, ilustra nossa abordagem:

Ele consegue copiar tudo do quadro! Como é um aluno que não apresenta demandas, você pode acabar esquecendo ele [...] No dia que eu trouxe uma atividade ampliada ele se sentiu discriminado e ficou quieto! As adaptações não se mostraram necessárias. Será que ele precisa de recursos especiais? Ele se vira tranquilo na escola! [...]
No início do ano, os outros alunos perceberam a diferença visual dele, e falaram: Olha! Ele tem os olhos menores! Nossa! Ele tem que apertar o olho! (P4).

Em contrapartida às concepções da deficiência visual como patologia, também notamos a compreensão que atribuía o “fracasso escolar” dos alunos com baixa visão aos aspectos sociais e culturais do ambiente, especialmente por pertecerem às camadas populares, com organização familiar diferente das convencionalmente aceitas pela sociedade. Nesta perspectiva, a deficiência assume novos atributos: a falha, além de ser da criança, é também de sua família e de seu contexto cultural. Nessa perspectiva, a ideia é de que a inadequação está na criança, não na sociedade nem na escola. Essa percepção é reforçada na medida em que observamos que não só as crianças com baixa visão enfrentavam desafios na sua escolarização, mas outros estudantes da mesma turma também, pois não conseguiam realizar as tarefas escolares, além de estarem retidos por vários anos no 3º ano de escolaridade.

Assim, parece que concepções negativas ligadas aos valores das famílias mais pobres atravessam o contexto escolar, desfavorecendo a relação de troca entre professor e aluno na direção da transformação de antigas práticas e do encontro de novas que venham a favorecer e a reduzir a desigualdade social. A seguir, apresentamos algumas falas das professoras que fazem referência ao contexto familiar e cultural dos alunos:

Os valores das famílias não são os mesmos que os nossos! Para muitos deles (a família), o que importa é o bolsa família! É um benefício, muitas vezes, para a prática do alcoolismo e raramente tem a finalidade do investimento na criança (P4). A questão em relação à família é que estão negligenciando as crianças! Não é só com os óculos que a mãe não se preocupa, é com tudo!(P3).
Eu tenho horror à mãe dele! A mãe é relapsa! Não só ele, mas os outros dois irmãos também “fedem”! São mal cheirosos! Não dá nem pra ficar perto! Mas, a mãe... Ela é cheirosa! Ela é relaxada com os filhos, mas, com ela

mesma não! (Falas colhidas de várias professoras de uma das escolas durante uma reunião pedagógica).

Ao expressar a compreensão sobre o que influencia a aprendizagem do aluno com baixa visão, uma das professoras relatou ainda: “Ah... é familiar também! Entendeu? Não tem acompanhamento familiar! (P2)”. Acreditamos que esta perspectiva abre espaço para atravessamentos que não beneficiam reflexões para o encontro de novas possibilidades pedagógicas, não só para o aluno com deficiência, mas também para os outros que enfrentam dificuldades no processo educacional.

Diante dessas questões apresentadas na investigação e na tentativa de compreender esses desafios, participamos de dois encontros com as mães. Em uma das unidades escolares, estávamos juntos com a orientadora e a professora de sala de recursos. Esse momento se caracterizava, a princípio, pela busca do motivo que levava o estudante com alto grau de hipermetropia a não fazer o uso dos óculos (aluno J). A responsável relatou sua dificuldade na realização do acompanhamento médico oftalmológico, sendo difícil marcar consulta na rede pública de assistência médica. Disse ainda não ter condições financeiras para pagar o valor dos óculos e que já havia mandado confeccioná-lo na ótica, porém não tinha recursos financeiros para buscá-lo. Foi questionada pela orientadora da escola sobre o recebimento do benefício do Programa Bolsa Família²¹, no entanto respondeu que esse recurso não era suficiente, pois estava desempregada e não recebia ajuda do pai da criança, além de estar com sua mãe doente e ter perdido o pai há pouco tempo. Em relação à percepção sobre o seu filho, deu um sorriso e disse que era um bom filho e muito carinhoso!

Na outra escola, no encontro da professora da sala de recursos com a responsável do aluno (H), a primeira fala da mãe nos pareceu um desabafo: “Eu não tenho mais o que fazer! Já estou levando ele no médico e ele está tomando remédio!”. Durante a conversa, disse perceber a inteligência do filho, mas não entendia porque não aprendia a ler. Falou ainda que a criança não convivia com outras, pois era ridicularizado por suas características visuais e por não estar alfabetizado. Segundo ela, por essa razão, preferia que o menino ficasse assistindo televisão em casa, durante os momentos em que não estava na escola. Cabe ressaltar que esta mãe levava o filho para os atendimentos clínicos regularmente.

Refletir sobre as tramas sociais reveladas nesses dois momentos do campo de pesquisa nos parecia desafiador, entretanto não podíamos escapar de uma breve problematização, uma

²¹ O Bolsa Família é um programa criado pelo Governo Federal e tem como meta o combate à pobreza e a desigualdade social. Maiores informações podem ser encontradas na página do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário: www.mds.gov.br

vez que esses momentos nos ajudaram a entender a tessitura das práticas pedagógicas que se revelavam no cotidiano da sala de aula.

Nossa análise apontava indícios de concepções presentes ao que Vygotski (1995) chamou de período místico, que compreendia a Antiguidade, a Idade Média e uma parte da História Moderna. Segundo a compreensão do autor, no imaginário coletivo desse período, a deficiência visual (cegueira) é considerada como uma desgraça, e as pessoas que a têm são vistas como incapazes, desamparadas e indefesas, havendo também concepções que ligam a deficiência visual à ideia de clarevidências. Refletindo sobre tais aspectos, entendemos que embora Vygotski tenha se referido, em sua obra, às pessoas cegas, em vários episódios durante a investigação, houve presença da concepção mística ainda hoje, quando os alunos com baixa visão são encarados como incapazes na realização das tarefas pedagógicas em decorrência de sua deficiência.

Houve também a concepção da deficiência visual com a vertente clínica e psicológica, na qual o foco se encontra no impedimento de ordem orgânica e patológica. Nessa perspectiva, justifica-se todo esforço clínico para superar o comprometimento orgânico ou funcional, e a escola, por corroborar com essa concepção, busca suas respostas na ciência/medicina para atender suas expectativas e alcançar a cura da deficiência. Além disso, nessa perspectiva, a incapacidade tem um caráter pessoal de quem apresenta uma especificidade e foge aos padrões do que é considerado “normal”, e não a do contexto social. Nesse aspecto, a escola não revê suas práticas e a sua responsabilidade na tarefa de ensinar, porque entende que quem não está apto a aprender é o aluno (CAIADO, 2014).

Além dessas correntes notadas na investigação, verificamos ainda a tendência que relaciona o fracasso escolar à concepção da deficiência cultural natural das camadas mais pobres da sociedade. Segundo Soares (1986), essa concepção indica que o fracasso escolar não seria decorrente da relação aluno/professor/escola, mas estaria relacionado ao grupo social ao qual o estudante pertence. Para essa abordagem, existe uma pobreza cultural das classes mais populares que envolvem capacidade cognitiva, afetividade e linguagem, impedindo a aptidão para a apreensão dos conteúdos escolares.

Observamos, até aqui, através das falas apresentadas, concepções que demonstram os desafios vividos por alunos com baixa visão no processo de escolarização. Entretanto, fazemos uma ressalva em relação ao diagnóstico de baixa visão, consideramos que o professor possa reconhecer indicadores para a condição visual do aluno, porém é o médico especialista que tem formação e instrumentos para definir e confirmar tais condições. Dessa forma, compreendemos a importância da troca entre as diversas áreas do saber, na qual tanto a

saúde possa contribuir nos encaminhamentos pedagógicos, quanto a escola possa colaborar no processo de investigação clínica para a deficiência visual.

Nesse sentido, a indicação diagnóstica do especialista da área da saúde pode apresentar aspectos de ordem funcional da visão que ajudará o professor a pensar estratégias como o controle da intensidade da iluminação ambiental, a magnificação (ampliação) e contraste da fonte para impressão, o uso de recursos ópticos e não ópticos, além de colaborar para escolha do texto a ser utilizado para leitura, permitindo a compreensão sobre a variação da velocidade de leitura do estudante com baixa visão.

Porém, vale destacar que os estudantes com baixa visão se diferenciam entre si, não só nas suas condições visuais, mas também nos seus sentimentos, desejos, vontades, formas de agir e pensar que são pessoais. Neste sentido, o laudo não pode determinar o que os alunos podem ou não aprender, assim como não pode descrever as melhores estratégias e práticas educacionais a serem realizadas na sala de aula, pois estas são tarefas docentes e especialidades do professor. Para abordar esses aspectos, a seguir, discutiremos as observações das práticas pedagógicas no contexto da pesquisa, entrelaçando-as com as discussões dos encontros de consultoria colaborativa e do corpo teórico ao qual tivemos acesso.

4.2 Práticas pedagógicas para o aluno com baixa visão: desafios, caminhos e possibilidades

Na abordagem anterior, discorremos sobre os aspectos perceptivos presentes no contexto escolar que envolve estudantes com baixa visão e, neste momento, passamos a refletir sobre as práticas pedagógicas junto a eles realizadas, no início e durante o processo de consultoria colaborativa na área de baixa visão.

Acreditamos que percepções negativas em relação à baixa visão possam gerar expectativas negativas sobre a aprendizagem de alunos que a possuem, no entanto é preciso analisar quais práticas e estratégias pedagógicas têm sido adotadas pelas escolas com esses alunos. Nesse sentido, refletir sobre ações pedagógicas requer abordar a dinâmica de sala de aula, nas interações vivenciadas, sejam no contexto professor-aluno e/ou aluno-aluno e/ou aluno-ambiente.

Destacam-se, neste processo, ponderações que envolvam o reconhecimento da diversidade humana não só nos aspectos visuais, mas especialmente nos que se relacionam ao desenvolvimento humano, numa perspectiva da história da vida pessoal e social de cada um. Com base em Vygotski (2003), entramos no campo de investigação, entendendo que a

interação social é um fator essencial no curso do desenvolvimento, pois é através da ação humana, na relação com o outro, mediada especialmente pela linguagem em que o sujeito se constitui como indivíduo em um ambiente sociocultural.

Dessa forma, sem a intenção de generalizar os elementos encontrados na investigação, julgamos necessário abordar os espaços e tempos nos quais se fizeram possíveis observar, discutir e pensar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, durante o processo investigativo. Vale enfatizar que nosso interesse na observação se dirigia para a compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem, abarcando as condições e adaptações pedagógicas que pudessem favorecer as formas de apreensão dos conhecimentos científicos, além dos recursos usados para auxiliar na participação escolar dos alunos com baixa visão.

Entretanto, assim como Glat e Pletsch (2012) o fazem na abordagem sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual em turmas do ensino comum, também alertamos para o empobrecimento do currículo decorrente, muitas vezes, pelo que os professores consideram como “adaptações curriculares”. Verificamos, com frequência, que a prática pedagógica para alunos com deficiência acaba sendo baseada em atividades repetitivas que envolvem a cópia de letras, sílabas e palavras soltas, descontextualizadas do processo de ensino-aprendizagem proposto para a turma.

Além disso, também verificamos, em ambos os cenários de sala de aula do ensino comum, um esquecimento sobre as peculiaridades de quem tem baixa visão. Dessa forma, o currículo expresso através das atividades pedagógicas assume um caráter repetitivo com atividades que envolvem grandes cópias do quadro no caderno sobre assuntos que não se relacionam com a vida prática do sujeito em sociedade, utilizando-se de gravuras que confundem não só quem tem baixa visão. Constatamos, em nossas observações, que tarefas como caça-palavras, cruzadinhas e diagramas, contendo letras soltas para formação de palavras, assumem dupla dificuldade, na medida em que além de exigirem memória e atenção para sua resolução, ainda demandam um esforço visual acentuado para o reconhecimento das formas e para a organização espacial exigida para a execução.

Outro aspecto importante observado se referiu à concepção do homem como ser social, capaz de aprender com o outro por meio da linguagem, organizando-se e dando sentido a suas experiências compartilhadas. Essa consideração nos permite analisar o desenvolvimento do aluno como produto das relações humanas entre quem ensina e quem aprende, envolvendo o objeto de aprendizagem. Porém, destacamos, como Vygotski (1995) o faz, que a deficiência visual não é impeditiva para o desenvolvimento, embora possa trazer limitação, principalmente para a dimensão social.

Sobre as relações sociais do aluno com baixa visão no espaço escolar do ensino comum, algumas observações foram importantes, dentre as quais destacamos as seguintes apresentadas abaixo:

- Embora os alunos se organizassem em duplas na sala de aula, o estudante sentava-se sozinho, não interagindo com seus colegas de turma;
- A professora, quando investia na sua interação, solicitava que se aproximasse do colega com autismo, mas nunca com outros, pois em sua opinião geraria confusão e indisciplina;
- O aluno com baixa visão circulava durante o recreio sozinho, demonstrando estar perdido pelo espaço escolar;
- A diferença de idade entre o aluno com baixa visão e os outros parecia interferir no sentimento de identidade e pertencimento de grupo;
- Outros estudantes eram convidados a participarem da organização da sala, levando o diário de frequência até a secretaria, entregando folhas com atividades para turma, ajudando a levar o material da professora até a sua saída da escola, porém o aluno com baixa visão não era convidado a participar destas ações.

Para compreensão das práticas pedagógicas realizadas no contexto escolar como um todo, incluindo todos os espaços da escola como passíveis de observação, a sala de recursos foi o principal ambiente que consideramos como espaço e tempo favoráveis para a reflexão sobre o ensino e aprendizagem do aluno com deficiência. Acreditamos que esta verificação esteja relacionada à dicotomia entre educação especial e ensino comum que ainda perpassa o contexto das nossas escolas. Outro estudo realizado por Montilha *et al.* (2009), envolvendo maior amostragem com 26 estudantes com deficiência visual, também constatou que a aprendizagem desses alunos ficava a cargo dos professores de sala de recursos.

Na sala de aula do ensino comum, as dificuldades para reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência se revelaram quase impossíveis de ocorrerem, pois o professor é demandado a todo instante por uma variedade de ações que desenvolve no cotidiano escolar. Assim, quando tem a oportunidade de estar fora de turma, em momentos que a classe participa de outras atividades, suas atribuições são diversas como a correção de cadernos e livros, a organização do espaço da sala de aula, colagem de tarefas nos cadernos dos estudantes, atualização dos diários de frequência, elaboração de ensaios para apresentações diversas, entre outras. Dessa forma, sobra-lhe pouco tempo para dedicar-se ao planejamento de propostas de ensino.

Ressaltamos que os elementos coletados no campo de pesquisa são indicativos de que, embora as professoras do ensino comum se preocupem em organizar estratégias para atender às demandas dos alunos com baixa visão, por vezes se deparam com uma organização escolar que é engessada por um currículo acadêmico que é comum a todos, arraigado por princípios meritocráticos em que aluno ideal é aquele que alcança as melhores médias e se enquadra nos padrões estabelecidos pela sociedade. Dessa forma, não podemos negar que observamos inúmeros desafios no contexto da pesquisa para a efetivação de uma prática inclusiva. A percepção de uma professora de sala de recursos (P1) exemplifica algumas dessas dificuldades:

Na minha opinião, o que influencia a aprendizagem do aluno é a estrutura da escola, por exemplo, na sala de recursos, eu recebi alguns materiais do governo federal, mas, na **sala de aula** (ensino comum), o professor **não tem material** para trabalhar com seu aluno. Ele tem que confeccionar material e aí, ele **não tem tempo** para fazer isso. O professor da sala de aula **não tem conhecimento, não tem apoio!** Não tem material pedagógico, nem humano para ajudar a trabalhar com esse aluno! Existem alunos com deficiência visual que precisam de um mediador, mas não têm! (P1).

Sobre esta forma de perceber o contexto escolar, corroboramos a fala da professora e destacamos a que se refere a necessidade de formação continuada também para o professor que atua no ensino comum, especialmente porque é ele quem passa a maior parte do tempo com todos os alunos, o responsável “formal” pelo processo de ensino, e além disso, por ser da sua responsabilidade a aprovação ou retenção dos alunos. Neste sentido, entendemos a urgência na revisão da atual organização escolar, de forma que o professor do ensino especial tenha mais espaço não só para a realização de práticas pedagógicas junto ao professor do ensino comum, mas também nas deliberações organizativas que envolvam a vida escolar dos estudantes.

No caso dos professores de sala de recursos que atuam no município estudado, estes participam de formação continuada com periodicidade mensal, oferecida pela Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. Neste sentido, as abordagens realizadas nesse contexto foram relevantes para o processo de investigação.

As ações realizadas pelo AEE, nas salas de recursos, acontecem no contraturno do horário da matrícula do aluno, conforme determinam as Diretrizes Operacionais do AEE (BRASIL, 2009), fora do espaço de sala de aula, individualmente, em duplas ou em pequenos grupos, organizados pela professora de sala de recursos. No entanto, o primeiro entrave para que pudéssemos realizar as observações da pesquisa foi a resistência dos discentes para participarem dos atendimentos, embora a professora se dispusesse para o atendimento logo na

saída do horário da aula.

No diário de campo, registramos inúmeras situações que indicavam que, para além das dificuldades de frequentar as aulas do AEE no contraturno, havia outras que inicialmente julgamos como desafiadoras, pois os alunos demonstravam se envergonhar de frequentar o espaço de sala de recursos. Uma das professoras revelou que, quando o aluno comparecia para o atendimento, solicitava que deixasse a porta bem fechada, para que nenhum outro estudante o visse.

No entanto, alguns desses desafios foram sendo vencidos por etapas, pois na medida em que os encontros mensais de consultoria colaborativa começaram a se estabelecer como espaço de diálogo entre as professoras, sendo possível inclusive a ampliação sobre a compreensão das condições peculiares a baixa visão, houve uma mobilização na convocação dos responsáveis para explicar-lhes sobre a importância desse atendimento e do envolvimento na escolarização de seus filhos. Com isso, a frequência dos alunos tornou-se mais efetiva na sala de recursos. A fala da professora de tal sala exemplifica essa mudança:

A primeira mudança foi a família. A mãe está mais presente, ela está vendo que a escola está preocupada. Antes eu quase não via o J, e o trabalho ficava muito precário. Ela (a mãe) sente que não está sozinha, ela sentiu e viu a escola como aliada. Eu percebi que ela está mais comprometida e, conseqüentemente, o J começou a perceber isso (P 1).

Partindo da opinião apresentada acima, ponderamos sobre a importância do ensino escolar na vida do sujeito em sociedade, entendendo que as competências intelectuais não se formam por conhecimentos isolados, desvinculados da sua existência total. Neste sentido, compartilhar com a família os avanços e possibilidades do estudante pode, além de formar vínculos de confiança entre família e escola, auxiliar para a formação de novos costumes e rotinas.

Para Fichtner (2010), o papel da escola também deve estar relacionado ao problema de como formar um hábito, atitude e orientação do conhecimento para a vida, refletindo sobre a consideração do autor. Compreendemos que a frequência dos alunos no AEE poderia ser um aspecto favorável não só para a promoção da autonomia, mas principalmente na apropriação de novos conhecimentos acadêmicos.

Em diálogo com Pletsch (2015, p.23), em outra esfera de pesquisa, quando discutiu sobre os processos de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência múltipla, verificamos que “as possibilidades de incorporação da cultura dependem das interações estabelecidas entre o professor e aluno e/ou aluno e aluno durante as práticas pedagógicas, bem como dessas em si e de suas condições concretas de vida”.

Com base na citação acima, afirmamos que o fato de o aluno de 12 anos passar a frequentar a escola com maior autonomia, indo sozinho com a autorização de seus responsáveis, caracterizava-se como processo de desenvolvimento. Assim afirmamos, por reconhecer que esta aprendizagem envolve a compreensão de significados e conceitos variados, além de demandar o uso da memória, na medida em que o menino tem que lembrar o trajeto de casa até a escola; e da atenção voluntária, ao exigir aspectos referentes à orientação e mobilidade que envolve o aprendizado de direção e sentido. Ainda destacamos o desenvolvimento da vontade que pode ser notada, quando o estudante passa a se preparar voluntariamente para a aula. Ressaltamos que esses aprendizados desencadeavam uma rede de novas possibilidades para a vida pessoal e social do aluno.

Pois bem, vencido o desafio para observar os alunos na sala de recursos, através da frequência mais efetiva, passamos a abordar a prática pedagógica no contexto escolar como um todo, já que o processo de ensino e aprendizagem não é de responsabilidade apenas do ensino comum, como também não é apenas do AEE. Neste aspecto, falar sobre o desenvolvimento de alunos com baixa visão, em situação de fracasso escolar, traz implicações pedagógicas interessantes, se correlacionadas às percepções negativas sobre a aprendizagem, como apresentadas no capítulo anterior.

Verificamos que o olhar do professor do AEE está atento às condições e peculiaridades do estudante com baixa visão. Ao aluno eram oferecidas atividades com tamanho de fonte ampliada e contraste adequado e, em decorrência da iluminação inadequada, em um dos espaços, havia a utilização de luminária portátil. Foi estudado o melhor ângulo para o uso, também eram utilizados materiais de apoio visual, como lupas e banco de palavras para o apoio do trabalho pedagógico. Entretanto notamos que as atividades realizadas nos dois espaços – ensino comum e salas de recursos – não se relacionavam.

É importante destacar que, em todas as adequações ambientais propostas na sala de recursos citadas acima, foi interessante o olhar do professor para as diferenças no jeito de ser, agir e pensar do aluno. Assim, as atividades propostas sempre eram planejadas levando em consideração o aspecto dos estudantes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem e, dessa forma, eram pensadas considerando os interesses apresentados pelos alunos.

Concomitante aos encontros de consultoria colaborativa, o diálogo entre professor-pesquisador e professor-pesquisado foi constante durante as observações participantes. Assim, diante dos aspectos comportamentais observados nos alunos no espaço escolar, o olhar de um pesquisador como alguém que participa da dinâmica de sala de aula, refletindo junto com as docentes para o enfrentamento das dificuldades existentes, foi fundamental. Dentre as

primeiras ações no campo de pesquisa, propusemos a leitura de um texto que se referia às rodas de leituras como estratégias de ensino e aprendizagem (VIANNA e BRAUN, 2010). Entendíamos que, diante do cenário ali estabelecido, seria necessário o planejamento de atividades que não só favorecessem o ensino de conteúdos curriculares, mas especialmente fortalecesse os vínculos da turma.

Em uma das escolas em que a professora de sala de recursos atuava em horário integral durante dois dias, foi possível observar que voluntariamente começou a aparecer na porta da sala de aula do ensino comum, ora para observar o aluno, ora para trocar alguma informação com a professora. Foi dessa forma que surgiu a ideia, partindo das professoras, de preparar uma roda de leitura, tendo o aluno com baixa visão como referência na apresentação.

Laplane e Batista (2008) destacam, em relação às práticas para favorecer a participação de crianças com deficiência visual, as que ocorrem por meio das interações entre a criança e pessoas significativas para ela, sejam adultos ou outras crianças, destacando-se a dimensão social envolvida no ato de ensinar.

Neste sentido, a proposta pedagógica elaborada a partir da pesquisa em curso, confirmava-se pelo viés da colaboração a qual “prevê ações para planejar e ou rever uma prática, um contexto real vivenciado por alguns sujeitos [...] não podendo ser resumida a ações isoladas, sem um contexto que as relacione a aspectos formativos [...] (BRAUN, 2014, p. 89)”.

Dessa forma, julgamos interessante apresentar, em forma de relato de experiência, o planejamento e a realização de uma atividade de roda de leitura que exemplifica um modo de promover processos de ensino, estabelecendo a promoção do desenvolvimento das funções mentais superiores e da formação da consciência a partir das relações estabelecidas entre professor ensino comum – professor-ensino especial, professor-aluno, aluno-aluno e aluno-ambiente.

Relato de experiência: Roda de leitura

As professoras receberam, durante o processo de formação, textos que tratavam de vários aspectos, como conceituação e identificação de baixa visão, além de outros referentes a práticas escolares. Dessa forma, foram entregues cópias de um artigo que se refere ao planejamento e execução de uma roda de leitura em sala de aula (VIANNA e BRAUN, 2010). Vale destacar que, sempre que possível, foi destinado tempo para leitura dos textos durante os encontros de consultoria colaborativa dos professores.

A partir do acesso a informações que envolviam conhecimentos teóricos e práticos, a professora da sala de recursos passou a se dedicar a planejar uma atividade de roda de leitura que seria apresentada pelo aluno com baixa visão para toda a turma no horário de aula. Para tal, trocou ideias com a professora do ensino comum sobre os **interesses do aluno** que, dentre outros, concordaram que o menino gostava de animais.

Para combater ao efeito secundário da deficiência (VYGOTSKI, 1995), nas suas dimensões sociais, era necessário investir no planejamento e organização de atividades que promovessem a **interação social** e a **participação** das crianças com deficiência durante a aula.

Ajudamos na escolha dos livros infanto-juvenis, para garantir **acessibilidade** ao texto, já que alguns aspectos relacionados à apresentação e organização textual são aspectos importantes para o trabalho pedagógico junto a alunos com baixa visão. Abaixo, apresentamos alguns critérios relevantes para essa escolha:

1. Ludicidade: o material deve ser atraente e divertido, para despertar o interesse do aluno;
2. Tema: deve ter relação com os conhecimentos prévios identificados no aluno;
3. Imagens: a ilustração deve conter poucas informações visuais, com poucos detalhes, sendo contrastantes com o fundo do papel, para serem acessíveis visualmente e não confundirem o aluno, tornando a atividade cansativa;
4. Texto: deve ser conciso, com poucas informações escritas, para facilitar a leitura e a participação do aluno;
5. Fonte: as letras devem ter tamanho ampliado e serem contrastantes, favorecendo o acesso às informações escritas.

A partir da seleção de três livros envolvendo o tema animais, foi o aluno quem decidiu qual seria utilizado na apresentação da roda de leitura. Após a escolha do livro, a professora da sala de recursos iniciou o trabalho pedagógico, despertando o interesse do aluno pela leitura imagética, contribuindo para a relação entre a leitura verbal e não verbal. Neste processo, apresentou outros **materiais adaptados** relacionados ao tema, contribuindo com o processo de formação de conceitos em várias áreas, como a lógica e as ciências da natureza, através de atividades que envolviam cálculos matemáticos (contagem, soma e subtração); classificação (quanto ao número de patas dos animais, habitat natural, características físicas), seriação, entre outras.

Durante a realização das atividades, a professora da sala de recursos trabalhou junto ao aluno com baixa visão, para o **fortalecimento da autoestima**, mostrando-lhe suas

capacidades e possibilidades de vencer os desafios. Apresentamos, a seguir, duas imagens que ilustram essa etapa do processo:

Figura 4: Aluno e professora realizando atividade relacionada à roda de leitura



Figura 5: Aluno realizando atividade adaptada



Vale destacar que as atividades que antecederam a roda de leitura tiveram o propósito de desenvolver as funções psicológicas superiores. Neste sentido, envolveram a formação de novos **conceitos científicos** relacionados ao tema animais, entrelaçando-se a outros já formados – os **conceitos cotidianos**, vivenciados e experimentados pelas crianças anteriormente. Também ampliaram as funções relacionadas à **memória** não só a verbal, mas também a visual trabalhada através do estímulo à percepção de detalhes expressos nas figuras; alteravam inclusive a **atenção voluntária**, na medida em que o aluno conseguia iniciar, desenvolver e finalizar várias atividades. Além dessas, cabe destacar o **processo de abstração** e **generalização** que foi observado em vários episódios durante o processo.

O local escolhido para a apresentação da roda de leitura foi a sala de recursos, no horário da aula do aluno. Era preciso romper o estigma que parecia existir em relação àquele espaço. Localizado separadamente do prédio da escola, ao fundo do pátio, não era frequentado por alunos que não apresentassem deficiência.

A realização da atividade foi marcante, pois a possibilidade de toda a turma conhecer a sala de recursos se caracterizou como um momento de descoberta, pois outros estudantes puderam perceber que aquele era um espaço interessante, com jogos, computadores, brinquedos, livros variados, tatame e quadro branco, dentre outros. Acreditamos que esta aproximação entre ensino comum e ensino especial favoreça o rompimento de estigmas e alcance os princípios da inclusão. O curioso foi que nem a professora do ensino comum conhecia o espaço da sala de recursos.

No dia da apresentação da roda de leitura, estavam presentes as duas professoras: a do

AEE e a do ensino comum. A realização da leitura do texto foi feita pela professora da sala de recursos, porém também foi solicitada a **participação** do aluno durante toda atividade. Como o texto trabalhado já era do conhecimento do estudante, este pôde participar demonstrando sua **aprendizagem** aos colegas sobre os significados de vários “misturichos” que apareciam na leitura. Por exemplo, explicou que tucananta, termo que aparecia no texto, referia-se à junção entre tucano e anta, dentre outros que surgiram durante a leitura. As imagens a seguir ilustram o momento:

Figura 6: Apresentação da roda de leitura I



Figura 7: Apresentação da roda de leitura II



Dando continuidade ao debate, em ambas as escolas, percebemos avanços na direção do vencimento e superação das dificuldades enfrentadas no processo de escolarização do aluno com baixa visão. Na fala de todas as professoras investigadas, que apresentamos abaixo, percebemos mudanças em relação às percepções iniciais negativas sobre o aluno e a deficiência, destacando-se que, no decorrer do processo de consultoria colaborativa, que as docentes puderam se apropriar de novos conhecimentos, o sucesso ou fracasso do aluno passou a ser ponderado sob os aspectos educacionais.

[...] Não são apenas as diferenças nas atividades (pausa), mas só de você estar ouvindo o seu aluno, a importância dele ver os resultados positivos, a autoestima dele, não é? melhora! Quando você propõe uma atividade que ele consegue fazer e quando você apresenta um olhar diferente, acreditando nele, ele se sente capaz e daí ele mesmo vai pedindo mais coisa. Ele não procurava ler, hoje ele procura. Ele achava que não conseguia, hoje se interessa em ler. Não é só folhear o livro, ele procura ler (P1). Estou percebendo o aluno mais estrovertido e feliz. A outra professora (ensino comum) disse que agora ele procura tirar dúvidas, demonstrando maior interação com o grupo (P3). Ele está começando a ler e escrever com mais autonomia, inclusive na matemática (P4). O aluno é apenas um aluno! É agitado, mas agora já faz as atividades com intervenção. No início só brincava com os lápis e com os almanaques, hoje não! Agora ele já faz! Outra coisa é que a professora da sala de recursos e eu estamos mais próximas. O trabalho precisa ser conjunto (P2).

Embora reconheçamos que são muitos os desafios no processo de escolarização de alunos com baixa visão, também verificamos, através das falas das professoras, a importância da colaboração para a construção do espaço de diálogo como o apresentado no modelo de consultoria colaborativa realizado na presente pesquisa. Neste sentido, apresentamos, a seguir, algumas considerações feitas pelas participantes da pesquisa, indicando que a organização da proposta foi satisfatória para o que era pretendido no início da investigação:

Está sendo muito interessante participar da proposta colaborativa, pois através das reflexões, textos abordados e expectativas do grupo, percebemos que a inclusão é um processo e um desafio muito grande. E este é um espaço, porque nem sempre temos a oportunidade para discutir e encontrar caminhos e soluções para as nossas dificuldades (P1). A consultoria colaborativa é importante porque os assuntos abordados têm acrescentado no sentido de apresentar propostas e estratégias para o atendimento aos alunos com necessidades de aprendizagem e não somente ao aluno de baixa visão. Estou gostando muito de poder conhecer um pouco mais sobre o que o meu aluno pensa e como vê o mundo. Gosto também das discussões que surgem a respeito (P2). O depoimento da aluna com baixa visão (convidada especial dos anos finais) foi muito rico e esclarecedor. A proposta colaborativa está sendo muito boa, estou aprendendo muito. O material é rico e de fácil leitura, o que me prejudica é a falta de tempo para ler todo material (P3). Quando os encontros foram propostos, imaginei que seria algo bem acadêmico e que ficaria distante da realidade das escolas. Mas percebo agora que os encontros nos trouxeram pontos de reflexão e práticas importantes para a realidade da escola. O conteúdo tem uma profundidade de fácil entendimento, sem perder o foco, percebo que a preocupação maior é realmente a construção de uma prática e não a simples teorização (P4).

Concebendo a presente pesquisa pelo viés da colaboração, como pretendido no modelo de consultoria colaborativa, compreendemos que o sentido atribuído à pesquisa dirigiu-se para além do diagnóstico da situação real, buscando desencadear ações na direção de possíveis mudanças comuns aos vários atores do contexto educacional no qual adentramos. Para tanto, vale destacar a interação que foi desenvolvida durante todo o processo e pela qual os diferentes atores, independente da formação, não assumiram papéis de destaque, mas de troca, no sentido de se permitirem aprender a partir daquele espaço de diálogo. Dessa forma, foi importante o envolvimento de profissionais de diversas áreas, como uma médica oftalmologista, especialistas em deficiência visual, pedagogos e a própria pessoa com baixa visão (aluna dos anos finais).

Ainda como resultado da investigação, apresentamos, no próximo item, um recorte dos elementos coletados na pesquisa que, além de ajudarem na organização e desenvolvimento do programa de consultoria colaborativa, permitiram a análise da colaboração como possibilidade de formação continuada.

4.3 O processo de colaboração como possibilidade de formação continuada

Em razão das múltiplas facetas reveladas no processo investigativo, observamos que, ao abordar e desenvolver procedimentos de pesquisa relacionados com a prática escolar, também são revelados caminhos e ações relativas à formação do professor. Neste estudo, este contexto foi caracterizado a partir da consultoria colaborativa desenvolvida com as professoras participantes. Desta forma, entendemos que as análises aqui apresentadas dizem respeito ao diálogo e debate estabelecido durante os encontros com as professoras, nas visitas às escolas para as observações e coleta de dados. Assim, a consultoria colaborativa é entendida como possibilidade de formação continuada, seguindo as etapas da qual a pesquisa-caminho foi sendo construída. As considerações apresentadas aqui seguem as fases do modelo de consultoria colaborativa adotado para a presente investigação, descrita por Idol *et al.* (1993), uma vez que consideramos esta a forma mais adequada para expor os dados.

Considerando a dinâmica do contexto escolar e o desafio de propor uma pesquisa que envolve a participação de professoras, não só nos momentos de atuação em sala de aula, mas especialmente em situações de formação fora desse espaço e tempo, com a autorização de seus gestores, exigiu-nos intensa possibilidade de negociação e compreensão, pois muitas das condições apontadas inicialmente se delineavam como desfavoráveis para a realização do estudo.

No entanto, na medida em que conseguimos ponderar sobre os desafios vivenciados no contexto da escola e as possibilidades de troca que poderiam decorrer do processo investigativo, parece que estes argumentos foram considerados razoáveis, promovendo o encaminhamento e a aprovação da proposta apresentada. Pois bem, acordadas as possibilidades junto com a escola e seus integrantes, o momento seguinte foi estabelecer relações interpessoais de confiança entre professor-pesquisador e professor-pesquisado, para a construção das etapas seguintes.

Embora tenhamos a intenção de narrar toda a experiência proporcionada pelo trabalho desenvolvido, obviamente, isso não seria possível. Contudo, fizemos um recorte a partir dos dados obtidos e, de forma sucinta, os apresentamos a seguir.

De pronto, vale dizer que, embora houvesse uma metodologia proposta para tal estudo, dada a opção do mesmo e o cunho formativo previsto no processo, o caminho da pesquisa foi construído mediante os apontamentos das professoras sobre suas necessidades durante o percurso, seguindo o delineamento da proposta metodológica escolhida. Dessa forma, foram

as docentes que escolheram os temas de estudo para todos os encontros. As falas colhidas na sondagem inicial foram fundamentais para delinear a proposta de formação em um primeiro momento e, no decorrer do processo, para validar os passos seguintes como escolha de recursos, de convidados, de temas e abordagens para os encontros. A seguir, apresentamos as análises sobre os dados revelados neste processo.

É recorrente o dado relativo à demanda que os professores têm sobre a forma de trabalhar e organizar o ensino, quando há um aluno com necessidade educacional especial em sua turma, conforme constatado nos estudos de Braun (2012); Glat e Pletsch (2012) e Pletsch (2015). As falas que seguem, das professoras, revelam este fato, como podemos observar:

O que me interessa saber é de que forma, como trabalhar, para que a aprendizagem dele (o aluno) seja significativa (P1, opinião redigida na avaliação dos encontros).

Me interessa saber a questão pedagógica mesmo, como devo agir, que estratégias a gente pode usar para chamar a atenção, para incentivá-lo (P2, fala de entrevista).

Acho importante ter o conhecimento sobre a iluminação, contraste. Ter o conhecimento, não a noção (P3, fala de entrevista).

Me interessa saber tudo! Tudo que possa me auxiliar eu quero saber. A gente precisa aprender a trabalhar com esse aluno (P4, fala colhida de entrevista).

Ainda na fase de sondagem inicial, três das quatro participantes se auto-avaliaram com conhecimento pessoal fraco ou regular sobre a deficiência visual. A professora que se considerou com conhecimento bom sobre o tema, além de atuar no AEE para alunos com deficiência visual (cegos e baixa visão), também atua com alunos cegos em classe especial, tendo várias formações na área da deficiência visual.

Nas primeiras observações participantes em sala de aula, colocamo-nos à disposição, possibilitando a troca de informações, num processo de aprendizado mútuo. Nesta perspectiva, fomos envolvidos pelo sentimento de parceria, com disponibilidade para caminhar junto da escola e foi dessa forma que apresentamos a proposta do delineamento inicial da pesquisa tanto para as gestoras, quanto para as professoras participantes da pesquisa.

Assim ganhamos confiança para começar o estudo e começar a participar colaborativamente do espaço educacional pesquisado, propondo os primeiros temas, selecionando os primeiros textos, sempre na perspectiva de quem ouve e procura compreender. Pela análise da fala abaixo, apresentada no primeiro encontro de professoras, pareceu-nos, na época, que aquele poderia ser o caminho para ajudar a escola a lidar com os desafios os quais estava enfrentando.

A consultoria colaborativa é um trabalho que tem que ser parabenizado por

ajudar a escola a lidar com as dificuldades, pois o conformismo com as dificuldades acarretadas pela deficiência é o nosso maior desafio. Nós não temos uma política educacional seja a nível governamental, seja a nível de saúde ou mesmo do apoio familiar para ajudar a escola para lidar com essa questão (P1, fala gravada em encontro de consultoria colaborativa)

Vale destacar que para Idol *et al.* (1993) a etapa inicial da consultoria colaborativa envolve o estabelecimento do sentimento de interação e colaboração entre todos os participantes do processo. Os autores orientam que, na medida em que os professores são convidados a participarem ativamente para a própria formação, pensando, participando e discutindo os problemas e questões que precisam ser solucionadas, há envolvimento, participação e colaboração nas etapas seguintes.

Neste sentido, foi interessante observar a mobilização das professoras na direção de uma prática colaborativa não só em sala de aula, mas também nos momentos de formação continuada. Embora os episódios fossem mensais, seus efeitos ultrapassavam o tempo e espaço determinado, alargando barreiras e fronteiras constituídas no espaço da escola. As considerações apresentadas a seguir demonstram a importância da colaboração na implementação de novas formas de conceber a formação docente para a construção de novas práticas de ensino:

[...] Outra coisa é que a professora e eu estamos mais próximas, o trabalho precisa ser em conjunto [...] (P2, nota de diário de campo).
Este trabalho (consultoria colaborativa) está permitindo esse momento de trocar, de conversar sobre a necessidade do aluno, de preparar algumas atividades dirigidas. Vendo o outro, a gente amplia horizontes, não fica só no que a gente vê, lê e estuda. Nada melhor do que ver o que o outro aplicou e deu certo [...] (P1, fala gravada em encontro de consultoria colaborativa).

Outro fator de colaboração que julgamos favorável no delineamento aplicado neste estudo se refere à troca de conhecimentos entre as diversas áreas do saber. Entendemos que essa perspectiva “possibilita a um grupo de pessoas com diversas formações gerarem soluções criativas para mutuamente definirem um problema, e as soluções encontradas pelo grupo se diferenciam das encontradas individualmente” (IDOL *et al.* 1993, p.1). As falas a seguir ratificam nossa percepção:

O encontro com a doutora Lúcia (médica oftalmologista): ela tirou muitas dúvidas (P1, gravada em encontro de consultoria colaborativa).
Eu sinto que nós que participamos dos encontros temos uma bagagem a mais que dá para passar para outros professores que não tenham participado. Agora nós já temos informações sobre o olho, sobre a miopia, o astigmatismo e tem professores que não tiveram essa formação e que talvez não vão saber como trabalhar (P3, gravada em encontro de consultoria colaborativa).
É importante a troca de conhecimentos com a saúde, para que a gente possa

aprender e conhecer para melhor atender o aluno com baixa visão (P4, gravada em encontro de consultoria colaborativa).

Com a continuidade do projeto de pesquisa em curso, já com o grupo de professores mais familiarizado, criamos um grupo na rede social de telefonia móvel denominada *WhatsApp*. Neste canal de comunicação, eram postadas pelas professoras fotos de atividades, fotos dos alunos e vídeos diversos que caracterizavam as possibilidades de colaboração nas trocas de conhecimentos e informações decorrentes do processo.

No modelo de consultoria colaborativa, as etapas dois e três acabam se fundindo, pois, na medida em que os problemas vão sendo identificados, começam a surgir recomendações de novas intervenções pedagógicas pelos envolvidos na pesquisa. Nesta fase da investigação foi interessante propor condições para que o professor experimentasse a condição visual do aluno com baixa visão.

Consideramos que um dos pontos altos nos encontros de formação continuada foi a colaboração de uma aluna com baixa visão dos anos finais do ensino fundamental, não mais como quem aprende, mas como quem nos ensina sobre sua condição, através do seu relato de vida. Foi ainda interessante promover a dinâmica de simulação da baixa visão através de óculos borrados com cola branca. As falas a seguir ratificam nossa percepção:

A partir da dinâmica (óculos simuladores de baixa visão) e do encontro com a aluna, pudemos ouvir o aluno e nos colocar no seu lugar (P2, redigido na avaliação dos encontros).

A partir do depoimento da aluna, a gente conseguiu entender o que o nosso aluno menor não consegue explicar. Por exemplo, eu entendi que um dia o aluno enxerga melhor que outro, isto o nosso aluno não consegue falar (P3, redigida na avaliação dos encontros).

Na sequência do processo, foi possível verificar a colaboração acontecendo entre as duas modalidades de ensino: educação especial e ensino comum. É importante destacar que nem todas as respostas para a inclusão de alunos com deficiência já estejam prontas, como exemplo disso citamos uma dúvida das professoras em relação à iluminação artificial por meio de luminárias portáteis. Não tínhamos a resposta quanto à melhor forma para seu uso; foram as experimentações de acerto e erro da pesquisadora, junto à professora da sala de recursos e ao aluno que possibilitaram a compreensão e a indicação da melhor posição: para nós seria a luminária posicionada do lado oposto à mão que escreve, para não sombrear a tarefa. Este é um processo colaborativo.

Para analisar a fase final do processo de formação, à luz da colaboração, selecionamos duas falas que refletiram a nossa percepção sobre o processo. A seguir, apresentamo-nas:

Está sendo muito interessante participar de uma proposta colaborativa, pois

através das reflexões, textos abordados e das expectativas do grupo, sentimos que não estamos sozinhos. Percebemos que a inclusão ainda é um processo e um desafio, e, sozinhos, não temos a oportunidade de discutir e encontrar caminhos e soluções para as nossas dificuldades (P1, gravado em encontro de consultoria colaborativa).

Quando os encontros foram propostos, imaginei que seria algo bem acadêmico e que ficaria distante da realidade das escolas. Contudo, percebo agora que os encontros nos traz pontos de reflexão e práticas importantes para a realidade da escola (P3, notas de diário de campo).

Analisando a perspectiva da colaboração na formação docente, apresentamos, a seguir, mudanças observadas nas percepções das duas professoras do ensino comum em relação aos alunos. Tais considerações indicam pontos favoráveis na melhoria de práticas escolares, quando se estabelecem mudanças nas atitudes, comunicação e conhecimento com vista a beneficiar o processo de ensino-aprendizagem junto ao aluno.

O aluno H está começando a ler e escrever com mais autonomia, inclusive na matemática (P4, notas de diário de campo).

O aluno J está muito diferente, percebo que isso está ligado ao fato de que agora faz a mesma coisa que os outros. Isso é importante pra ele. Ele não conhecia o potencial dele, aí, primeiro, nós trabalhamos a autoestima, a gente teve de resgatar isso nele (P2, notas de diário de campo).

Acreditamos que, a partir do modelo de pesquisa aplicado, vários aspectos foram favoráveis para a formação continuada de professores, entretanto cabe ressaltar que, na percepção das docentes, o tempo destinado aos encontros foi insuficiente para maior aprofundamento, especialmente em relação à leitura de textos. Entendemos que este dado enfatiza, novamente, o quanto é recorrente a necessidade de dialogar, de ter acesso a informações que qualifiquem as práticas docentes, principalmente no que se refere aos processos escolares que envolvem alunos com necessidades educacionais especiais. Estas constatações são observadas também em estudos como os de Mendes *et al.* (2009); Capellini (2012) e Marques (2013).

Durante o processo de consultoria colaborativa, foram abordados temas e foram oportunizados espaço e tempo para diálogo, debate, reflexão e indicação de caminhos para o fazer pedagógico pelas professoras participantes, em parceria com a professora pesquisadora. O formato final do programa desenvolvido durante este processo se configurou conforme descrito no subitem a seguir.

4.3.1 Descrevendo os Encontros de Consultoria Colaborativa

Para a elaboração da proposta inicial de consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para alunos com baixa visão no ensino fundamental I, utilizamos os elementos obtidos a partir

da sondagem inicial (APÊNDICE C), embora esta tenha se (re) constituindo e se (re) construindo durante o processo. Ao término, em decorrência das várias situações que atravessam o contexto da escola, foram realizados cinco encontros para todos os professores participantes da pesquisa e três destinados aos professores de sala de recursos.

Para a organização em todos os momentos de formação, contamos com o uso de alguns recursos e palestrantes convidados, conforme descritos nos tópicos a seguir.

Encontro 1. Compreendendo a baixa visão: aspectos conceituais e pedagógicos.

Convidada externa: Dr^a Lúcia Domingas (médica oftalmologista da Secretária Municipal de Saúde).

Material utilizado: Projetor de *slides* (*datashow*).

- Dinâmica1: apresentação das professoras e da convidada externa;
- Dinâmica II: divisão do grupo em duas equipes, para descrever o perfil dos alunos com baixa visão.
- Vídeo: *A janela da alma*, com o multiinstrumentista Hermeto Pascoal.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vkR21Mip7_A

- Apresentação dos objetivos do projeto de pesquisa.
- Estrutura anatômica do globo ocular e funções fisiológicas;
- Conceituação da deficiência visual (cegueira e baixa visão);
- Caracterização de perda visual no campo central e no campo periférico;
- Distinção entre cegueira e baixa visão.
- Adaptações pedagógicas para pessoas com baixa visão.

Texto sugerido: Atendimento educacional especializado para alunos com baixa visão (PEZZUTO; CAMARGO, 2012, p. 119-141).

Encontro 2. Apresentação de história de vida.

Convidada externa: aluna dos anos finais do ensino fundamental.

Material utilizado: óculos que simulam perda visual, atividades impressas sem adaptação e com adaptações (contraste e ampliação).

- Oficina com óculos, simulando condições de perdas visuais variadas (perda da acuidade visual, perda no campo visual, opacidade do cristalino e manchas escuras na retina – escotomas);
- Tempo destinado à leitura e comentários de trechos do texto escrito pela prof^a. Elcie Masini: O perceber de quem está na escola sem dispor da visão (MASINI, 2013, p. 101-124).

Encontro 3. Acuidade visual: aspectos conceituais e práticos

Convidada externa: Dr^a Lúcia Domingas (médica oftalmologista).

Material utilizado: Tabela de Snellen, fita métrica, fita crepe e tampão feito com papel.

- Estrutura do globo ocular.
- Ametropias: miopia, hipermetropia e astigmatismo.
- Atividade prática de avaliação da acuidade visual, utilizando a escala optométrica de Snellen.
- Estudo de casos referente às condições dos alunos (participantes da pesquisa).
- Elaboração de atividades de sondagem sobre as condições visuais do aluno no contexto escolar.

Encontro 4. Baixa visão: aspectos visuais e conceituais

Convidada externa: Prof^a. Maria Rita Campelo (Instituto Benjamin Constant).

Material utilizado: projetor de slides (datashow), globo ocular em plástico (desmontável).

- Conceituação sobre deficiência visual.
- Distinção entre cegueira e baixa visão.
- Orientação e mobilidade.
- Estrutura e funcionamento das estruturas do globo ocular.
- Perda visual congênita ou adquirida.
- Perda visual no campo central e no campo periférico (células cones e bastonetes).
- Avaliação oftalmológica (dados quantitativos) e avaliação funcional da visão (dados qualitativos).
- Patologias que causam deficiência visual.
- Avaliação das condições visuais para as questões pedagógicas (copia ou não, aproxima para observar detalhes, locomove-se com autonomia ou não).
- Adaptações pedagógicas para pessoas com baixa visão.

Encontro 5. Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Lev Vygotski e colaboradores.

Convidada externa: Prof^a. Patrícia Braun

Material utilizado: projetor de *slides*, livros infanto-juvenis diversos, trabalhos pedagógicos realizados por alunos do CAP-UERJ.

- Histórico de como a teoria Histórico-Cultural foi desenvolvida.

- Processo de desenvolvimento humano segundo a teoria.
- Nascimento biológico e nascimento cultural.
- Conceituação: signos, instrumentos, mediação, experiência simbólica, aprendizagem e zona de desenvolvimento proximal, internalização.
- Funções psicológicas superiores.

Além destes cinco encontros envolvendo todas as professoras participantes (da sala de aula comum, da sala de recursos e orientadoras educacionais como convidadas), foram realizados três encontros de consultoria colaborativa, nas escolas da pesquisa, com as professoras que atuam, especificamente, nas salas de recursos. Estes encontros tiveram como objetivo a confecção de materiais pedagógicos que foram utilizados na realização das atividades do produto didático para sondar as condições visuais de alunos com baixa visão. O produto didático organizado a partir dos oito encontros segue comentado no subitem 4.3.2, à frente.

Dadas estas considerações, observamos que a formação continuada tem sua validade ratificada, principalmente quando esta tem suas ações desenvolvidas a partir de um cenário próximo às demandas e ou contexto a que se refere. Neste caso, as professoras participantes do estudo tiveram a oportunidade de dialogar sobre o cenário e as ações desenvolvidas em suas salas de aula, na mesma medida em que a professora pesquisadora teve a oportunidade de experienciar esta realidade e dialogar sobre ela diretamente com os envolvidos, em tempo e espaço real da escola.

Observamos que a formação continuada tem revelado possibilidades mais efetivas quanto ao desenvolvimento profissional e/ou pedagógico dos participantes, quando esta considera as reflexões e ações sobre dados do contexto escolar vivido por estes. O tempo e a disponibilidade dos participantes para o engajamento na realização de programas deste cunho são aspectos atravessados, em menor ou maior grau de possibilidade, dada a realidade do sistema escolar que temos: os professores e outros agentes deste contexto têm sua rotina totalmente tomada, ocupada pelas atividades de docência, em diversas turmas ou mesmo em escolas diferentes. Sobre esta realidade, pesquisas como as de Rodrigues (2010) e Braun (2012) apontam esta mesma percepção. Tal realidade, no nosso entendimento, é o fator de maior desafio, ao se ter a intenção de proporcionar ações de formação continuada e em serviço para estes profissionais.

A seguir, apresentamos, de forma breve, considerações sobre o produto e as etapas de sua elaboração.

4.3.2 Produto didático

Esta pesquisa, que intentou conhecer melhor as condições de ensino e aprendizagem do aluno com baixa visão, teve como finalidade a elaboração de um instrumento de orientação pedagógica com atividades práticas, para auxiliar o professor a observar as condições visuais de seus alunos com baixa visão e para a elaboração de ações pedagógicas em sala de aula. Abaixo, apresentamos alguns aspectos em relação a este instrumento acompanhados de algumas ilustrações:

1. O material é fruto da pesquisa de mestrado “Consultoria Colaborativa e Práticas Pedagógicas para Alunos com Baixa Visão no Ensino Fundamental I”, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Foi elaborado através da ação colaborativa entre professores do atendimento educacional especializado (AEE) e do ensino comum da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias – Rio de Janeiro.

2. Este instrumento de sondagem destina-se a auxiliar o professor na observação da condição visual do aluno no contexto escolar e colaborar para a elaboração das ações pedagógicas junto a esses estudantes. Assim, é possível, através da aplicação das atividades, sondar como funciona a visão do aluno na realização de tarefas demandadas em sala de aula.

3. O produto didático está organizado em duas partes. A primeira voltada à conceituação, caracterização da baixa visão e sugestões de adaptações pedagógicas para as diferentes peculiaridades decorrentes dessa condição. A segunda apresenta atividades pedagógicas para observação de aspectos visuais que auxiliem os professores a elaborar propostas pedagógicas para seus alunos. No seu total, são 45 lâminas, em tamanho A4, no formato paisagem, impressos em papel *couché* e encadernado.

4. O instrumento didático pode ser apresentado na forma impressa, *compact disc* (CD) ou arquivo digital com acesso via internet. No caso deste estudo, apresentamos, a priori, no formato impresso, como um livreto didático-pedagógico para a consulta dos professores. Tal recurso será disponibilizado para as escolas envolvidas, no formato CD e livreto. Abaixo, seguem alguns modelos das lâminas impressas que compõem este produto.

Exemplos da Parte 1:

A CRIANÇA COM BAIXA VISÃO NA ESCOLA
IZABELA DE BARROS OLIVEIRA
NÁTICA BILAL
2014

Então, o que é baixa visão?

A criança com deficiência de um olho com comprometimento visual na escola, geralmente, nunca recebeu acompanhamento profissional e outros profissionais na escola também. Crianças e professores de sala agem com um aluno que sempre se esforçará na forma como vê o mundo, essas crianças que possuem um comprometimento no campo educacional, então, para começar, é necessário saber a que se refere **DECOMPLEMENTE** e baixa visão ou visão subnormal, sendo a última termo, o mais utilizado na área de saúde e geralmente o mais utilizado nos laudos médicos que chegam à escola.

- A baixa visão ou visão subnormal pode ser definida como uma perda de visão, que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, nem com lentes de óculos convencionais. (GASPAROTTO, NUNES, 2007, p.39)
- Posteriormente, a pessoa com baixa visão utiliza ou é proporcionado capaz de utilizar a visão para o planejamento ou a execução de tarefas. (VIEG, 1998)

3 COMPONENTES DO CAMPO VISUAL PERIFÉRICO

Figura A: visão sem alterações Figura B: visão com perda de campo visual periférico

- Principais causas: glaucoma; doenças pigmentares; diabetes e doenças neurológicas
- As alterações visuais mais frequentes para pessoas que tem perda no campo visual periférico são dificuldade de orientação no ambiente, dificuldade de localização de objetos, diminuição da resposta visual aos contrastes, redução da luminosidade, redução da sensibilidade aos contornos, dificuldade na visão noturna.
- Assistência e adaptações mais utilizadas são: aumento das contrastes, melhoria na iluminação do ambiente, programas aplicativos em tela, mas procurem ser exclusivos para o aluno. O uso de lupa eletrônica e de lupa manual poderá ajudar o aluno na obtenção das informações, entretanto, vale lembrar que o uso da lupa altera parte do texto.

ALGUNS CASOS PARA REFLEXÃO

CASO 1: Criança de cinco com baixa visão, apresentando o reconhecimento de numerais.

CASO 2: Criança de um aluno com 12 anos, que apresenta baixa visão, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental.

Características como as apresentadas acima, são comuns a alguns estudantes com baixa visão ao desenvolver numerais e letras de alfabeto.

ALGUMAS ESTRATÉGIAS PARA ESTES CASOS SÃO:

- uso de um guia de referência numérica.
- banco de palavras e o alfabeto impresso para consulta do aluno, quando preciso, para poder ler e formar memória visual dos padrões gráficos.

Exemplos da Parte 2:

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE SONDAEM SOBRE AS CONDIÇÕES VISUAIS DO ALUNO

Atividade - Observação

Objetivo: observar a locomoção do aluno no ambiente, sua percepção visual e a presença de obstáculos. Pessoas com baixa visão podem encontrar dificuldades na locomoção em ambientes de perca de tempo, dificuldade na sensibilidade aos contrastes e na percepção visual. Essa atividade auxilia na observação das condições visuais do aluno e a identificar quais são os recursos de saída de orientação e mobilidade.

Materiais utilizados: bambolê, cordão, giz e barbante.

Como fazer: preparar um circuito com o uso de bambolês, cordão, barbante e fitas laranças no chão com giz. Pedir o aluno que percorra o caminho, observando sobre as dificuldades e perdas de equilíbrio e outras mudanças no chão.

Diante a atividade, o professor deverá estar atento aos seguintes aspectos:

- Como o aluno se comporta antes e durante a atividade?
- Compreensão as orientações para a realização da atividade?
- Dificuldade do ambiente visivelmente antes de percorrer o trajeto?
- Demonstrou insegurança para caminhar entre os obstáculos?
- Percebeu diferenças entre as diferentes materiais utilizados: bambolê, cordão, barbante e fitas laranças com giz no chão?
- Locomotor-se com autonomia enquanto realiza o percurso? Demonstrou insegurança ao caminhar sozinho, ou precisou de apoio na sua locomoção?

Registre as observações durante a atividade podendo ser registradas em uma tabela, como a apresentada a seguir:

Aluno(a):	Temperatura e umidade:				Data:
Pré-teste:					
Respostas:	Reconhece visualmente o bambolê?	Reconhece visualmente o cordão?	Reconhece visualmente o barbante?	Reconhece visualmente a fita laranças de chão com giz?	
Utiliza a visão na realização da atividade?					
Utiliza a visão de perca de visão?					
Percebe as diferenças visuais de diferentes objetos?					
Percebe as fitas laranças diferentes materiais utilizados?					
Demonstrou insegurança ao utilizar o giz no chão?					
Percebeu as cores dos objetos utilizados?					

Para finalizar:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou analisar *como* uma proposta de consultoria colaborativa com professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado pode contribuir na organização de estratégias de ensino e em intervenções didáticas com alunos que têm baixa visão, em duas escolas do município de Duque de Caxias / Rio de Janeiro. Para tal, realizamos uma pesquisa qualitativa com os subsídios do método da pesquisa-ação complementada pelo modelo da consultoria colaborativa.

Tal proposição nos exigiu além de um mergulho no dia-a-dia da escola, a busca de um diálogo constante com os referenciais teóricos que pudessem oferecer subsídios para uma reflexão sobre as seguintes questões: O que pode garantir e ampliar situações de participação e aprendizagem equânimes para alunos com baixa visão nos anos iniciais do ensino fundamental? Quais aspectos pedagógicos (estratégia e recursos de ensino) podem interferir positivamente no processo de participação e aprendizagem dos alunos com Baixa Visão?

Assim, para compreensão da situação atual, fomos impelidos a discorrer sobre a história da educação oportunizada às pessoas com deficiência visual, perpassando a trajetória educacional em diferentes fases da história, até os dias atuais, em tempos de inclusão educacional. Um conflito histórico da exclusão social foi se revelando nessa trajetória na qual os interesses das classes dominantes foram marcados por registros de uma ou outra iniciativa de atenção e preocupação com essas pessoas. E, como pano de fundo, até os dias atuais, destacam-se os mecanismos políticos e jurídicos que têm assegurado a essa classe abastada o lugar de privilégio no controle econômico e político do país (JANNUZI, 2006; CAIADO, 2014).

Vale destacar, neste panorama, a elaboração de um extenso arcabouço de leis e diretrizes para orientação da proposta de educação inclusiva, mas que em suas bases atendem a uma demanda internacional pouco discutida no contexto escolar, em face da sua dinâmica e organização. E, nesse sentido, o aluno com deficiência que deveria ser o alvo das propostas de acesso, participação e aprendizagem na escola, ainda não é atendido em suas necessidades educacionais especiais básicas de participação e aprendizagem (PLETSCH, 2009; BRAUN, 2012).

Para este aspecto, Caiado (2014) considera que a construção de uma escola inclusiva é um desafio coletivo que deve envolver muitas vozes, impossível no isolamento acadêmico, entretanto sendo necessária a participação acadêmica. Segundo palavras da autora, “Não se constrói uma escola inclusiva com um passe de mágica, ou com medidas simplistas. Nem por

decreto. Porque, se possível fosse por decreto, a mágica já estaria feita, porque não faltam leis em nosso país (p.133)”. Refletir sobre tais aspectos nos leva a ponderar sobre a necessidade de mudanças na configuração da organização escolar.

Neste contexto, um aspecto que merece destaque é a necessidade de universalização do ensino na faixa etária da educação infantil. Defendemos a efetivação de uma política voltada ao atendimento educacional de crianças com deficiência desde os primeiros meses de vida, pois, no caso da deficiência visual, é fundamental para estimular o uso da visão e seu consequente desenvolvimento desde o nascimento.

Ao investigar sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual, Braun (2012) considera que a escola que vivenciamos está alicerçada nos padrões de homogeneidade, reproduzindo, em seu interior, a lógica da sociedade capitalista, competitiva e meritocrática. Concordamos com a proposição da autora, ao refletirmos sobre a inclusão de alunos com baixa visão, pois percebemos a ausência de discussões e propostas pedagógicas para esses estudantes, sendo desconsideradas suas formas diferenciadas em ver e perceber o mundo.

Verificamos que, diante das peculiaridades impostas por uma deficiência, falta ao professor, especialmente ao do ensino comum, orientações sobre como lidar com o ensino-aprendizagem desse aluno. Observamos que lhe faltam direcionamentos e orientações na realização de práticas pedagógicas, especialmente no que se refira à importância da interação social para o desenvolvimento humano. De acordo com os pressupostos de desenvolvimento nos quais acreditamos – o da Teoria Histórico-Cultural, a diretriz do ensino deve se voltar ao plano social para a compensação da deficiência, pois é no espaço da cultura, enquanto atividade humana coletiva, que as estratégias pedagógicas devem ser desenvolvidas.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKI, 2003, p.75).

Em relação à deficiência visual, falta uma política de formação docente que auxilie o professor na compreensão sobre as implicações pedagógicas ligadas a essa deficiência, além dos aspectos de identificação e diferenciação entre as condições inerentes à baixa visão e à cegueira. Neste sentido, o docente tende a acreditar que a baixa visão é uma situação menos significativa, dependendo mais da vontade e interesse do aluno o desenvolvimento de funções como a atenção e a memória.

Assim, o docente desconhece as diferenças peculiares à baixa visão que podem interferir no desempenho visual não só para locomoção independente, mas especialmente nas atividades de leitura; na percepção de sensibilidade ao contrastes em imagens, figuras e textos; na adaptação visual, quando precisa seguir a pauta do caderno em atividades como a pseudo-escrita, cópia do quadro; função viso-motora e perceptiva utilizada em atividades que envolvem a coordenação olho-mão, como a cópia, pintura em desenhos, entre outras. Cabe destacar que, na realização das atividades exigidas no contexto escolar, são muitos os desafios enfrentados pelo aluno e muitas vezes desconhecidos pelo professor.

Não há consenso de que um dos principais traços da baixa visão seja a diversidade de problemas visuais que ela pode gerar (LAPLANE e BATISTA, 2008). Sobre esse aspecto, é preciso ponderar sobre a variedade de estratégias pedagógicas que precisam ser empreendidas em alguns casos.

Neste sentido, para colaborar com o direcionamento das observações e encaminhamentos pedagógicos para alunos com baixa visão, o produto didático construído a partir desta pesquisa, tem a intenção de apoiar o corpo docente, sendo, no entanto, necessário que o professor, diante de uma hipótese ou dúvida sobre a condição visual de seu aluno, encaminhe-o para um profissional da área da saúde, pois é aquele profissional que tem instrumentos e formação adequada para avaliar e constatar a baixa visão ou outras dificuldades visuais que possam ser corrigidas por tratamento.

Desse modo, o produto oriundo desta investigação tem a finalidade de auxiliar o professor nos seus conhecimentos sobre o aluno, de forma que possa colaborar na interlocução entre saúde e educação, por meio de relatórios e encaminhamentos de observações do cotidiano escolar. Ressaltamos, portanto, que qualquer outra intervenção que se reporte a outra área como a da saúde deve ser sinalizada para a família, pois o espaço de intervenção da escola e do professor é pedagógico e não clínico.

Também concluímos, a partir do estudo realizado, que não falta formação superior às professoras que participaram da pesquisa e atuam nas salas de aula. Este é um fato que indica a falta de um currículo nos cursos de licenciatura que atenda as demandas da educação inclusiva para a atuação docente. Também foi observado que as docentes que atuam no AEE têm formação mais específica na área da educação especial e ou educação inclusiva.

Cabe informar a falta de oportunidade de formação continuada para os professores generalistas no município estudado, pois apenas os professores que atuam nas salas de recursos têm acesso a formação continuada com periodicidade mensal, sendo os demais que lecionam no ensino comum excluídos desse processo.

Este desafio da dicotomia entre a educação especial e ensino comum também tem sido apontado por estudos que abordam diferentes contextos e situações de desenvolvimento humano (PLETSCH, 2012; GLAT, PLETSCH, 2012). No âmbito do contexto escolar, entendemos que faltam políticas públicas não só em relação à inclusão do aluno, mas também em relação ao professor, porque não lhe é permitido formar-se, trocando e construindo conhecimentos a partir da interação e diálogo com seus pares para superação de suas dificuldades.

Vale destacar que os dados coletados no campo da pesquisa indicam que embora os professores do ensino comum se preocupem em organizar estratégias para atender as demandas dos alunos com deficiência em sala de aula, deparam-se com uma organização escolar baseada em um currículo que privilegia a meritocracia, desfavorecendo as possibilidades de os docentes repensarem suas práticas pedagógicas não só para os estudantes com deficiência, mas para todos.

Foi relevante a presença do excesso de atividades repetitivas para os estudantes com baixa visão na sala de aula, incluindo cópias do nome, do alfabeto e de sílabas soltas, descontextualizadas, além de extensos textos e atividades do quadro, que nada contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Entendemos que este aspecto é desfavorável para todos, entretanto para quem tem baixa visão pode ser considerado ainda mais desafiador. Também notamos que, ao investigar a opinião das professoras sobre tais práticas, consideravam-nas diversificadas, porém entendemos que diversificar atividades representa oferecer uma proposta pedagógica variada para todos e não só para os estudantes com deficiência.

Em relação à identificação de indicadores de alterações visuais em alunos de idade escolar, cabe ressaltar que muitos desses estudantes não são identificados antes de entrarem na escola, pois é no espaço escolar que lhe são exigidos em maior intensidade o uso da visão para a realização das atividades escolares. Neste ponto, emergem vários aspectos que precisam ser observados e conhecidos pelo professor.

Na presente pesquisa, é possível afirmar que a consultoria colaborativa realizada entre profissionais de diferentes áreas de atuação, o professor generalista e do ensino especial, contribuiu na organização de estratégias de ensino e em intervenções didáticas para alunos com baixa visão. Além disso, percebemos que há indícios de que tais encontros possam ter contribuído para a aquisição de conhecimentos, colaborando para a identificação de indicadores de baixa visão nos alunos no contexto da sala de aula e do espaço escolar. Neste sentido, esta interação multidisciplinar foi um aspecto relevante e afirmado pelas professoras

participantes em vários momentos da investigação.

Um aspecto que merece destaque em relação à metodologia empregada para a realização da investigação foi a aproximação entre os princípios da pesquisa-ação colaborativa à do modelo de consultoria colaborativa descrita por Idol *et al.* (1993). Ambas indicam que o diálogo e as ações compartilhadas devem ser as diretrizes fundamentais para a compreensão das questões consideradas como problemas da pesquisa, devendo convergir para uma forma democrática de gerar e disseminar conhecimentos durante a pesquisa. No entanto, vale enfatizar que foram as reflexões decorrentes dos princípios da consultoria colaborativa descrita pelos autores supracitados que respaldaram a organização das etapas cumpridas para a execução e êxito dos achados no campo.

Neste sentido, ressaltamos que, embora a abordagem da consultoria colaborativa ainda não tenha sido apontada como metodologia de pesquisa, por suas aproximações, revelou-se como tal, diante das ações que foram estabelecidas em campo. Esclarecemos que, neste estudo, a consultoria colaborativa apresentada por Idol *et al.*(1993) foi utilizada como um procedimento de pesquisa. Sugerimos que, ao cabo deste trabalho, em próximas investigações, seja necessário continuar tal reflexão, a ponto de termos um arcabouço metodológico suficiente que nos permita respaldar que a Consultoria Colaborativa possa ser um tipo de pesquisa qualitativa muito propícia a investigações que intentem dialogar, conhecer e investigar sobre as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a formação de professores.

Na continuidade dos nossos achados em relação ao aluno, cabe destacar os indícios de aprendizagem e conseqüente desenvolvimento observados pelas professoras; segundo seus relatos, houve mudanças de comportamento, maior interesse pela leitura, maior interação social e autonomia.

Ao longo do processo, foram observadas possibilidades na relação não só entre as professoras e seus alunos, mas também entre as professoras do ensino especial e do ensino comum. Estes são fatores importantes porque incidem na organização do currículo pedagógico direcionado ao aluno, pois entendemos que esta perspectiva indica a ressignificação da prática pedagógica, quando são estabelecidas oportunidades de construção de espaço para os professores dialogarem, interagirem e colaborarem uns com os outros.

Também vale destacar que é fundamental que se reconheça as peculiaridades que podem ser acarretadas pela baixa visão no aluno, entretanto sem desconsiderar que a condição visual, por mais que pareça limitadora, é apenas uma diferença entre tantas outras semelhanças que nos aproxima como seres humanos.

Vale enfatizar que o caminho da educação inclusiva é um caminho a ser percorrido e que não há respostas e receitas prontas, e que o espaço para construção é o diálogo entre os vários atores que compõem o cenário educacional. Para esta questão, as professoras sinalizaram a necessidade de maior tempo para estudo, para leituras e trocas.

Neste sentido, entendemos que o estudo aqui apresentado é apenas uma de tantas outras possibilidades que possam emergir desde que sejam oportunizadas condições de acesso, participação e aprendizagem para professores e alunos. Assim, acreditamos que novas investigações possam complementar nossas considerações, trazendo maior aprofundamento e aquisição de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. G. S. **A importância da literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ, 2011.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. Sou cego ou enxergo? **Rev. Educar**, Curitiba, n.23, p. 15-24. 2004. Disponível em: www.scielo.com.br Acesso em dez. 2014
- AMORIM, A. et. Al. Comissão Temática 1. Conceituação e Estudos de Normas. In.: BRASIL, Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009, p. 13-39.
- ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os cursos de pedagogia em foco. In.: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs.) **Educação Especial e Inclusão Escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico.— Seropédica, RJ: Ed. Da UFRRJ, p. 188-201, 2011.
- ARAÚJO, G. O.; FERNANDES, E. M.; OLIVEIRA, L. B.; RIBAS, R. C. P. **O aluno cego no ensino regular**: uma perspectiva inclusiva. V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Nov./2009.
- ARONOWITZ, S. O humanismo radical democrático de Paulo Freire. In.: MC LAREN, P.; LEONARD, P.; GADOTTI, M. (orgs.). **Paulo Freire**: Poder, Desejo e Memórias da Libertação. Porto alegre: ArtMed, p.103-119, 1998.
- AVILA, L. L. **Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012)**. 2015. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar /PPGeduc/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2015.
- BALBI, L.; FREITAS, M.; MONTEIRO, R. Literatura e deficiência visual: dificuldades, possibilidades e experiências. **Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos> Acesso em nov/2014.
- BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (orgs.) **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. — Porto Alegre: Mediação, p. 63-81, 2009.
- BAQUERO, R. **Vygotski e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas. P.167, 1998.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BATISTA, C. G.; LAPLANE, A. L. F. Modalidades de atendimento especializado: o grupo de convivência de crianças com deficiência visual. In.: MASINI, E. F. S. (org.) **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. —1ª ed. — São Paulo: Vetor, p. 85-112, 2007.

BECKERS, I.E.; PEREIRA, J. L. C.; TROGELLO, A. G. O processo de ensino-aprendizagem de ciências em turmas com alunos deficientes visuais: percepções de professores. **Rev. Edu. Spec.** v. 27, n. 48, p. 127-140, jan./abr. 2014. Disponível em www.scielo.br/scielo. Acesso em dez. 2014.

BELLO, S. F.; MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M.A. Parceria colaborativa entre fonoaudiólogo e professor: análise dos diários reflexivos. **Rev. Psicopedagogia.** v.29 2012.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In.: **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** BAPTISTA, C. R.; MACHADO, A. M. (orgs.) *et al.* – Porto Alegre, Mediação, p. 73-106, 2006.

BEZERRA, M. L. E. **Inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular: bases organizativas e pedagógicas no estado do Acre.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, MG, 2011.

BLANCO, M. A. **O conforto luminoso como fator de inclusão escolar do portador de baixa visão nas escolas públicas regulares do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) Universidade de Brasília, UNB, DF, 2007.

BOGDAN, R.; BICKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Editora Porto, 1994.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas.** 3 ed. CSIE, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso maio/2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual.** V. 1 fascículos I – II – III / Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota, colaboração: Instituto Benjamin, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf Acesso em dez/2014.

_____. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

_____. Declaração de Guatemala - Organização dos Estados Americanos. **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf> Acesso Mai/2014.

_____. Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. **Congresso internacional: sociedade inclusiva.** Montreal, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso mar/2014.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da educação Inclusiva.** Brasília, 2007. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em jul/2014.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n. 04/09**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial, 2009. Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso em dez/2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação (PNE). 2014. Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso em dez/2014.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº04/2014**. Orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, 2014. Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso em dez/2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei N º 13.146/2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em www.planalto.gov.br/civil Acesso em: dez/2015.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. Tese (doutorado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

_____. A pesquisa-ação: aspectos conceituais, aplicação e implicações em investigações sobre educação especial. In.: NUNES, L. R. d'O de P. **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial**, (org.) — São Carlos: Marquezini& Manzini: ABPEE, p. 89-103, 2014.

BRUNO, M. M. G. **Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil**.— Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: CUP, 1999.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R. O emprego de linguagens acessíveis para alunos com deficiência visual em aulas de óptica. **Rev. Bras. Educ. Espec.** v. 14, n.3, Marília Set/Dez. 2008.

CAIADO, K. R. M. **Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos**. — 3. ed.— Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Práticas inclusivas por meio da consultoria colaborativa em uma escola pública**. Núcleos de Ensino da Unesp – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, v.5, 2012. Disponível em: www.unesp.br/prograd Acesso em set/2014.

CASTRO, S. S.; CÉSAR, C. L. G.; CARANDINA, L.; BARROS, M. B. A.; ALVES, M. C. G. P.; GOLDBAUM, M. **Deficiência visual, auditiva e física: prevalência e fatores associados em estudo de base populacional**. Cad. Saúde Pública, RJ, ago/ 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n8/06.pdf>. Acesso em dez/ 2014.

CONDE, A. J. M., **Um olhar sobre a cegueira**. In: Instituto Benjamin Constant. Disponível em: www.ibc.gov.br Acesso em jul/2014.

COZENDEY, S. M.; COSTA, M. P. R.; PESSANHA, M. C. R. Alunos com baixa visão na educação de jovens e adultos- EJA. **Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2011**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos>. Acesso em jul/2014.

DALL'ACQUA, M. J. C. **Intervenção no Ambiente Escolar: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão**. — São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil**. Paidéia, Ribeirão Preto, vol. 17, n. 36, Jan/Apr, 2007.

DUARTE, A.; ALVES, A. A.; FILHO, H. A. C. Exame refracional da pessoa com baixa visão. In.: SAMPAIO, M. S. *et.al.*(orgs). **Baixa Visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. — Rio de Janeiro – Cultura Médica: Guanabara Koogan, p. 61-70, 2010.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, E. M. Construtivismo e educação especial. **Rev. Integração**. Ministério da Educação e Desporto/Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, ano 5 – n. 11, 1994.

FERREIRA, J. F. Educação especial e política educacional: notas brasileiras. In.: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. – São Paulo: Sumus, p. 85-113, 2006.

FERRONI, G. M. **Ensino de conceitos a uma criança com deficiência visual por meio de brincadeira**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, —UFSCar, SP, 2012.

_____. **Conhecimento e percepção de escolares com baixa visão sobre sua condição visual, uso de recurso de tecnologia assistiva e expectativas em relação ao futuro**. Dissertação (Mestrado Profissional _ Faculdade de Ciências Médicas). Universidade Estadual de Campinas, —UNICAMP, SP, 2011.

_____; GASPARETTO, M. E. R. F. Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas. **Rev. Bras. Educ. Espec.** abr/jun 2012.

FICHTNER, B. **Introdução à abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores**. Disponível em: www3.fe.usp.br/138R138138nt/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=226. Acesso em: jan/2014.

FILHO, H. A. C. **Análise Crítica do Desempenho Evolutivo da Visão Subnormal no Instituto Benjamin Constant**. Tese (Mestrado Profissional em Administração da Prática Oftalmológica) Escola Paulista de Medicina – Universidade Federal de São Paulo, 1994.

FIORONI, M. L. S.; DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a proposta curricular do estado de São Paulo. **Rev. Educ. Fis.**, Rio Claro, v. 19, n.1, p. 62-73, jan./mar. 2013. Disponível em: www.scielo.br Acesso em Dez/2015.

FRANÇA, M. L. P. **Crianças cegas e videntes na educação infantil**: características da interação e proposta de intervenção. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, —UFSCar, SP, 2008.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. In.: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v, 31, n. 3, 2005, p. 483-502.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. —São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. M. R.; JANISSEK, R. **Análise léxica e análise de conteúdo**: técnicas complementares e recorrentes para exploração de dados qualitativos. Porto Alegre, Editora Sagra Luzzato, 2000.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vygotski – mediação, aprendizagem e desenvolvimento**: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas. SP: Mercado das Letras, 2012. 128p.

GADOTTI, M. As muitas lições de Freire. In.: MC LAREN, P.; LEONARD, P.; GADOTTI, M. (orgs.). **Paulo Freire: Poder, Desejo e Memórias da Libertação**. Porto alegre: ArtMed, p.25-34, 1998.

GASPARETO, M. E. R. F.; A pessoa com visão subnormal e seu processo pedagógico. In.: MASINI, E. F. S.; GASPARETO, M. E. R. F. (orgs.). **Visão Subnormal**: um enfoque educacional. São Paulo: Vetor, 2007.

_____; NOBRE, M. I. R. S. Avaliação do funcionamento do funcionamento residual: educação e reabilitação. In: MASINI, E. F. S. (Org.) **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007.

_____; MONTILHA, R. C. L.; ARRUDA, S. M. C. P.; SPERQUE, J.; AZEVEDO, T. L.; NOBRE, M. I. R. S. Utilização de recursos de tecnologia assistiva por escolares com deficiência visual. **Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre: v. 2, jul/dez.2012. Disponível em: seer.ufrgs.br/infeducteoriapratica/article/view/23190.

GEBRAEL, T. L. R. **Programa de capacitação de docentes para promover independência de crianças com baixa visão nas atividades de vida diária**: PRÓ- AVD. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, SP, 2009.

GIL, F. C. M. **A criança com Deficiência Visual na escola regular**. Dissertação (Mestrado em Educação), —Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, SP, 2009.

GLAT, R.; PLETSCH, M. P. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. Ed. — Rio de Janeiro: EdUERJ, 164 p. 2012.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F.; MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 33. 139R. — Petrópolis, RJ: Vozes, p. 79-108, 2013.

HACKER, M. A. V. B.; SALES, A. M.; ALBUQUERQUE, E. C. A. A.; RANGEL, E.; NERY, J. A. C.; DUPPRE, N. C.; SARNO, E. N. Pacientes em centro de referência para hanseníase: Rio de Janeiro e Duque de Caxias, **Rev. Ciênc. Saúde coletiva**. vol.17 n.9, Rio de Janeiro set. 2012. Disponível em www.scielo.com.br

HADDAD, M. A. O. **Habilitação e reabilitação visual de escolares com baixa visão: aspectos médico-sociais**. Tese (Doutorado em Medicina – Área de concentração: Oftalmologia), Universidade de São Paulo — USP, SP, 2006.

_____; SAMPAIO, M. W. Estudo da acuidade visual e da velocidade de leitura na baixa visão. In.: **Baixa Visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. – SAMPAIO, M. S. *et.al.* – Rio de Janeiro – Cultura Médica: Guanabara Koogan, p. 79-96, 2010.

HARLOS, F. C. G.; CAMPOS, J. A. P. P. Alfabetização cartográfica de alunos com deficiência visual: um estudo de caso em andamento. **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina. 2013. Disponível em: www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/ Acesso em: Dez/2014.

HOCKEN, S. **Os olhos de Emma**. Ed. Record. 1977

HUEARA, L. **O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades**. *Rev. Bras. Educ. Espec.* v. 12, n.3, p. 351-368, 2006.

IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI- WHITCOMB, P. **Collaborative Consultation**. Texas, United States, Pro-ed, —2th, p. 63-81, 1993.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

KAMPWIRTH, T. J.; POWERS, K. M. **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems**. —4 th ed. United States, 2012.

KASSAR, Mônica de C. M. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In.: SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Horta (Orgs.) **Estudos na perspectiva de Vygotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 151-172, 2013.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cad. CEDES**, v. 28, n. 75, p. 209-227, Mai./Ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: dez. 2014.

LÁZARO, R. C. G.; MAIA, H. Representações sociais de baixa visão por professores do Instituto Benjamin Constant. **Atos de Pesquisa em Educação–PPGE/ME FURB** v. 5, n. 1, p. 110-124, jan/abr. 2010.

LIBÂNEO, J.F.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCH, M. S. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. Cortez, 2012.

LIMA, E. C. **Um novo jeito de ver: sentidos e significados do aluno com baixa visão no processo de ensino aprendizagem na escola regular.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, —PUC, SP, 2012.

LOPES, A. M. A. **Estratégias de mediação para o ensino de matemática com objetos de aprendizagem acessíveis: um estudo de caso com alunos com deficiência visual.** Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, – RS, 2012.

LURIA, A. R. Vygotski. In.: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem;** Tradução de Maria da Penha Villalobos. —12ª edição —SP: Icone, p. 21-38, 2014.

MANZINI, E. J. Considerações sobre Elaboração de Roteiros para Grupo Focal. In.: NUNES, L. R. d'O. de P. **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial,** (org.) —São Carlos: Marquezini& Manzini: ABPEE, p.127-139, 2014.

MARUYAMA, A. T.; SAMPAIO, P. R. S.; REHDER, J. R. L. **Percepção dos professores da rede regular de ensino sobre os problemas visuais e a inclusão de alunos com baixa visão.** Rev. Bras. Oftalmol. p. 73-75, 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbof/v68n2/a02v68n2.pdf. Acesso em dez/ 2015.

MARQUES, L. C. **Consultoria colaborativa escolar na área da deficiência visual ocular e cortical.** Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, — UFSCAR, SP, 2013.

_____; MENDES, E. G. **O aluno com deficiência visual cortical: teoria e prática.** —São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MASINI, E. F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados.** – Brasília: CORDE, 1994.

_____. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão.** —São Paulo: Cortez, vol. 10, Coleção Educação e Saúde, 2013.

MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A.; RISSI, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. **Rev. Bras. Ciên. Esporte.** Porto Alegre, vol. 33, n.1, Mar. 2011. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000100006. Acesso em dez/2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** 5ª 141R., São Paulo: Cortez, 2005.

MC LAREN, P.; LEONARD, P.; GADOTTI, M. **Paulo Freire: Poder, Desejo e Memórias da Libertação.** Porto alegre: ArtMed, 1998.

MEDEIROS, C. S.; SALOMÃO, N. M. R. Concepções maternas sobre o desenvolvimento da criança deficiente visual. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v. 18, n.2, p. 283-300, Abr/Jun 2012.

MELLETTI, S. M. F. Diferenças e diferentes: aspectos psicossociais da deficiência. In.:

MELLETI, S. M. F.; KASSAR, M. de C. M. **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 13-32, 2013.

MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y.; BISACCIONE, P. S.O.S inclusão escolar: Avaliação de um programa de consultoria colaborativa com base em diários de campo. In.: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (orgs.) **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. —Porto Alegre: Mediação, p. 63-81, 2009.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In.: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, C. S. (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. 142R. —Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MONTEIRO, G. B. M. **Auxílios ópticos para baixa visão: uso de internet na orientação de professores de deficientes visuais**. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, 2010.

MONTEIRO, M. M. B.; MONTILHA, R. C. I.; GASPARETTO, M. E. R. F. A atenção fonoaudiológica e a linguagem escrita de pessoas com baixa visão: um estudo exploratório. **Rev. Bras. Educ. espec.**, Marília, v. 17, n.1, p. 121-136, Jan.-Abr., 2011. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em nov. 2014.

MONTILHA, R. C. I. TEMPORINI, E. R.; NOBRE, M. I .R. S.; GASPARETTO, M. E. R. F.; KARA JOSÉ, N. Utilização de recursos ópticos e equipamentos por escolares com deficiência visual. **Arq. Bras. Oftalmol.** São Paulo. v. 69, n. 2, Mar/Apr. 2006.

_____; TEMPORINI, E. R.; NOBRE, M. I .R. S.; GASPARETTO, M. E. R. F.; KARA JOSÉ, N. Percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de escolarização. **Paidéia**, Ribeirão Preto, vol.19, n.44, Set./Dez., 2009. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em nov. 2014.

MORENO, R. D.; WOODS, W.; MORENO, N.; TRINDADE, R.; TAVARES-NETO, J. Alterações oculares na hanseníase, observadas em pacientes ambulatoriais do serviço de referência da cidade de Rio Branco, Acre – Brasil. **Arq. Bras. Oftalmol.** Vol.66, n.6, São Paulo, Nov./Dec. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-27492003000700005&script=sci_arttext. Acesso em dez/ 2014.

NUERNBERG, A. H. **Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n.2, p. 307-316, abr/jun 2008.

OLIVEIRA, L. B.; TERRA NOVA, B.; BRAUN, P. Cotidiano e práticas escolares: Um olhar pedagógico sobre a deficiência visual. **Anais I Seminário Internacional Inclusão Escolar: práticas em diálogos**, 2014.

OLIVEIRA, L. B.; BRAUN, P. **Avaliação Educacional para Alunos com Baixa Visão: a prática e a teoria na sua elaboração**. Simpósio no CAP– UERJ, 2014. Disponível em: www.cap.uerj.br/site/images/trabalhos.

ORLANDO, P. D’A. **O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, —UFSCar, SP, 2010.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento cultural e educação escolar: aporte teórico para pensar o desenvolvimento psíquico do deficiente intelectual. In.: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, C. M. (orgs.) **Ciência e conhecimento em educação especial**. São Carlos: Marqueline & Manzini: ABPEE, p.89-114, 2014.

PEZZUTO, S. M. C.; CAMARGO, E. P. de. Atendimento educacional especializado para alunos com baixa visão. In.: FONSECA-JANES, C. R. .X.; BRITO, M. C.; JANES, R.(org.) **A construção da educação inclusiva: enfoque multidisciplinar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 119-142, 2012.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 521-539, set/dez. 2005.

PINHEIRO, C. R. G. **150 anos do Instituto Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: Divisão de pesquisa, documentação e informação do estúdio do IBC, 2007.

PINO, A. Natureza e cultura: as funções naturais na construção cultural do homem. In.: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs). **Estudos na perspectiva de Vygotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. P. 71-98.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**. n°33. Curitiba, 2009.

_____. Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. **Póiesis Pedagógica**, Catalão – GO, v.12, n.1, p. 7-26. 2010. Acesso em jun. 2014.

_____. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias Movimentos sociais processos de inclusão e educação**, v. 12 n. 24 p. 39-55 jan./abr. 2011.

_____. Deficiência múltipla: formação de professores e processo de ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45 n. 155 p.12-29 jan./mar. 2015. Disponível em: www.scielo.br Acesso em abr/2016.

REICHEIMER, P. C. **Baixa visão na infância: olhares cotidianos e escolares a partir dos relatos de professores, mães e crianças**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica, —PUC, SP, 2014.

ROCHA, M. M.; ALMEIDA, M. A. Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório. **Rev. Bras. Educ. Spec.** v. 14, n.2, Marília Mai/Ago. 2008. Disponível em: www.scielo.br Acesso em dez/2014.

RODRIGUES, E. S. **Inclusão escolar de pessoas com deficiência visual no município de Ipatinga (MG): a perspectiva dos alunos e professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, —UFMG, MG, 2010.

RODRIGUES, M. R. C. Criança com deficiência visual e sua família. In.: SAMPAIO, M. W. *et al.* **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão.** – RJ. Cultura Médica: Guanabara Koogan. p. 283-298, 2010.

RUIZ, L. C. **O brincar em grupos de crianças com alterações visuais.** Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde), Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, SP, 2011.

_____; BATISTA, C.G. Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 20, n.2, p.209-222, Abr/Jun 2014. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em nov/2014.

SÁ, M. A.; BRUNO, M. M. G. Deficiência visual nas crianças indígenas em idade escolar das etnias Guarani e Kaiowá na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre a incidência e as necessidades específicas e educacionais especiais. **Rev.Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 18, n.4, p. 629-646, Out/Dez., 2012. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em nov/2014.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 8, p. 63-83, 2006.

SEI, M. Estudo da sensibilidade ao contraste, do glare e do campo visual na baixa visão. In.: **Baixa Visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão.** – SAMPAIO, M. S. *et.al.* – Rio de Janeiro – Cultura Médica: Guanabara Koogan, p. 97-102, 2010.

SHIRATORI DE OLIVEIRA, C. A.; HISATOMI, K. S.; LEITE, C. P.; SCHELLINI, S. A; PADOVANI, C. R. P. Erros de refração como causas de baixa visão da rede de escolas públicas da regional de Botocatu - SP. **Arq. Bras. Oftalmol.** v. 72, n.2, São Paulo Mar./Apr 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: dez. 2014.

SIAULYS, M. O. C. **A inclusão do aluno com baixa visão no ensino regular.** –São Paulo: Laramara – 2009.

SILVA, M. A.; BATISTA, C. G. Índícios de desenvolvimento em crianças com deficiência visual e problemas neurológicos. **Rev. Bras. Educ. Espec.** v. 17, n.3, Marília, Sept/Dec 2011. Disponível em: www.scielo.br Acesso em dez/2016

SILVA, R. S.; PEREIRA, J. L. C.; SANTOS, W. C. Interação mediada entre alunos videntes e alunos com deficiência visual: uma proposta metodológica de base vigotskiana para a inclusão escolar. **Anais VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.** Londrina. 2011. Disponível em: www.uel.br/eventos/multidisciplinar. Acesso em Dez/2014.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** – São Paulo, Ed. Ática, 1986.

SOUZA, C. M. L.; HUERA, L.; BATISTA, C. G.; LAPLANE, A. L. F. Formação de conceitos por crianças com necessidades especiais. **Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 15, n.3, p. 457-466, jul./set. 2010. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em dez. 2014.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** LOPES, M. F.

(trad.), Porto Alegre: ARTMED, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

TOLOI, G. G.; MANZINI, E. J. Etapas da estruturação de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta dos dados. **Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, 2013. Disponível em www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/ Acesso em nov/2014.

TOZONI-REIS, M. F. C. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, — UNESP, SP, s/d. www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03. Acesso em out/ 2014.

VIANNA, M. M.; BRAUN, P. Rodas de leitura: como estratégias de ensino e aprendizagem. In.: PLETSCH, M. D.; RIZO, G. **Cultura e formação: contribuições para a prática docente**. —1ªed – Seropédica: ed. da UFRRJ, p. 59-66, 2010.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Liber Livro Editora Ltda. 2011.

VILARONGA, C. A. R.; CAIADO, K. R. M.; Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Rev. Bras. Educ. Espec.** vol.19 nº.1 Marília Jan./Mar. 2013

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas: Fundamentos da Defectologia**, T. 5. Editorial Pueblo y educación, 1995. Ciudad de La Habana.

_____. **A Formação Social da Mente**. Martins Fontes, 2003.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar — In.: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 12ª edição —São Paulo: Icone, 2014.

APÊNDICE A – Carta de apresentação e autorização à CEE do município de Duque de Caxias.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDORODRIGUES DA SILVEIRA
ROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro – RJ – CEP:20261-232
Tel/Fax: 2333 7872 / 22333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169
CNPJ n.º 33.540.014.0001/57



Carta de apresentação e autorização
Coordenadoria de Educação Especial do Município de Duque de Caxias

Aos cuidados da

Chefe da Coordenadoria de Educação Especial do Município de Duque de Caxias

Por meio desta, apresentamos *Luciana de Barros Oliveira*, aluna regularmente matriculada no programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira–Cap-UERJ, sob a matrícula, MP1410069. O trabalho de pesquisa desenvolvido pela referida aluna e orientado pela Professora Dr^a Patrícia Braun, intitula-se “Consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para o aluno com baixa visão no ensino fundamental I”.

Solicitamos a Vossa Senhoria o acesso ao campo de pesquisa, caracterizado pelo espaço da Coordenadoria de Educação Especial, da Secretaria de Educação Municipal de Duque de Caxias. Dentre as ações a serem realizadas, estão a pesquisa em documentos e levantamentos organizados e disponibilizados por esta coordenadoria, sobre os alunos com baixa visão, matriculados no Ensino Fundamental I, da rede pública de ensino deste município.

Sem mais, colocamo-nos a inteira disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,
Patrícia Braun
Orientadora – Matrícula 34.752-6

APÊNDICE B – Carta de apresentação e autorização para pesquisa ao CFPPF



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDORODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro – RJ – CEP:20261-232
Tel/Fax: 2333 7872 / 22333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169
CNPJ n.º 33.540.014.0001/57



Carta de apresentação e autorização para Pesquisa

**À Secretaria de Educação do Município de Duque de Caxias
Centro de Formação de Professores Paulo Freire**

Por meio desta, apresentamos *Luciana de Barros Oliveira*, aluna regularmente matriculada no programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira –Cap-UERJ, sob a matrícula, MP1410069. O trabalho de pesquisa desenvolvido pela referida aluna e orientado pela Professora Dr^a Patrícia Braun, intitula-se “Consultoria Colaborativa e práticas pedagógicas para o aluno com baixa visão no ensino fundamental I”.

Solicitamos a Vossa Senhoria o acesso ao campo de pesquisa, caracterizado pelo espaço da Coordenadoria de Educação Especial, da Secretaria de Educação Municipal de Duque de Caxias. Dentre as ações a serem realizadas estão a pesquisa em documentos e levantamentos organizados e disponibilizados por esta coordenadoria, sobre os alunos com baixa visão, matriculados no Ensino Fundamental I, da rede pública de ensino deste município. Além desta abordagem de campo, a pesquisa também intenta acesso a escolas da rede, conforme metodologia prevista no projeto de Dissertação. Assim, disponibilizamos para Vossa Senhoria o referido projeto para sua apreciação e autorização ao campo.

Sem mais, agradecemos antecipadamente toda a colaboração e colocamo-nos a inteira disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Patrícia Braun

Orientadora – Matrícula 34.752-6

Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 2014.

APÊNDICE C – Carta de Apresentação para o professor, autorização e roteiro de entrevista



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica**



Carta de apresentação para o Professor, autorização e roteiro de entrevista para sondagem inicial

Prezado (a) professor (a),

Este encontro tem por finalidade sondar sobre a possibilidade e interesse de participação na pesquisa de mestrado profissional, intitulada, inicialmente, como “Consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para o aluno com baixa visão no ensino fundamental I”. A partir de dados coletados em documentos na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, observamos aspectos que indicam desafios para a escolarização de alunos com baixa visão. Por este motivo, intentamos realizar uma pesquisa que trate de conhecimentos pedagógicos e científicos que venham a contribuir para a prática pedagógica junto aos alunos com baixa visão, em suas turmas. Suas informações nortearão os procedimentos metodológicos e teóricos cabíveis à investigação que se intenta. Informamos ainda que esta entrevista será gravada e que os dados coletados servirão, exclusivamente, para os fins aqui descritos.

Desde já agradecemos sua atenção e disponibilidade.
Luciana de Barros Oliveira (mestranda do PPGEB)
Patrícia Braun (Orientadora)

Autorização do professor (a) para sondagem inicial

Eu, _____,
professor (a) da escola _____,
portador do documento de identidade n. _____, concordo em participar desta sondagem inicial e estou ciente de as informações por mim passadas e gravadas em áudio servirão de dados para a pesquisa acima identificada.

Assinatura do (a) Professor(a)

Duque de Caxias, _____ de _____ de 2014.

Roteiro da entrevista de sondagem inicial

Data e hora: _____

Local da entrevista: _____

Caracterizações do (a) Professor (a) Participante da Pesquisa

- Sexo:

- Idade:

- Formação:

Magistério ()

Ensino Superior () Curso de:

Especialização () Curso de:

Outros:

Se não surgir, perguntar: Tem formação na área de educação especial ou educação inclusiva?
Qual?

- Atuação docente:

Em sala de recursos () tempo:

No ensino comum () tempo:

Tempo total de atuação docente:

1ª Questão: A partir de documentos encaminhados a CEE/SME Duque de Caxias, tomamos conhecimento de aluno com baixa visão matriculado nessa escola. Por esse motivo, gostaríamos de saber do seu interesse em participar da pesquisa que tem a finalidade de organizar e estudar sobre as demandas para o atendimento educacional ao aluno com baixa visão?

2ª Questão: Caso tenha a intenção de participar da investigação, gostaríamos de saber o que o (a) motiva a participar da pesquisa?

3ª Questão: Diante da proposta de consultoria colaborativa que intentamos usar na pesquisa, há a previsibilidade de encontros individuais semanais na escola e coletivos mensais entre os envolvidos. Assim, quais seriam os temas de interesse a serem abordados nos encontros?

4ª Questão: Qual o melhor dia e horário para sua participação nestes encontros?

Individuais na escola:

Coletivos mensais:

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores**

Eu, _____

(preencher o espaço com nome, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “ Consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para o aluno com baixa visão” cujo objetivo, se destina a observar, analisar e descrever a condição do aluno com baixa visão para a organização de estratégias de ensino e intervenções didáticas, em colaboração com os professores envolvidos na escolarização desses alunos. Minha participação nesse estudo envolverá ser entrevistado pela pesquisadora e permitir a observação de cenas tanto em minha sala de aula, quanto nos encontros de consultoria colaborativa para os professores envolvidos na pesquisa. Espera-se que essa pesquisa colabore para um melhor conhecimento das condições de ensino e aprendizagem não só do aluno com baixa visão, mas de todos os outros. Recebi, os esclarecimentos sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do processo investigativo, e estou ciente de que a pesquisa pode não ter os resultados esperados. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada e que minha identidade será mantida em sigilo, e também, fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, se por ventura, desistir de participar da pesquisa não sofrerei nenhum prejuízo de qualquer ordem, inclusive, as referentes as ações que desenvolvo em meu ambiente de trabalho. Estou esclarecido que posso optar por métodos alternativos como: responder aos questionários de forma escrita e não gravada e também fui esclarecido que poderei manter contato pelo telefone com a pesquisadora envolvida na pesquisa, Prof^a Luciana Barros ²², bem como, com sua orientadora²³ caso seja necessário. Me será assegurada assistência durante toda pesquisa, assim como, a garantia do livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências durante todo o período da investigação. Por fim, tendo sido orientado quanto ao teor do estudo e compreendido as razões para sua realização, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que para minha participação, não há nenhuma remuneração a receber ou a pagar, assim como não terei nenhum gasto advindo para minha participação. Porém, caso eu tenha qualquer despesa em decorrência da participação na pesquisa, haverá ressarcimento mediante comprovação por nota fiscal. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha

²² Pesquisadora: Luciana de Barros Oliveira. Email: lb.oliveira1970@uol.com.br. Tel: (21) 99922-3153.

²³ Professora Doutora Patrícia Braun. Email: p.braun@terra.com.br Endereço e telefone de contato: Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido - Rio de Janeiro, CEP: 20261-232- Tel: (21) 2333-8169.

participação na pesquisa e concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2015.

Nome do sujeito da pesquisa

Assinatura do sujeito da pesquisa

Nome(s) do(s) pesquisador(151R) responsável (responsáveis)

Assinatura do(s) pesquisador(151R) responsável

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido para responsáveis

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Aluno

Eu, _____
(preencher o espaço com nome de quem participará da pesquisa, nacionalidade, idade, endereço, RG – se houver), neste ato representado por mim:

(nome do representante legal, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, grau de parentesco com o sujeito da pesquisa ou qualificação como tutor ou curador), está sendo convidado a participar de um estudo intitulado “ Consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para o aluno com baixa visão” no qual o objetivo se destina a observar, analisar e descrever a condição do aluno com baixa visão para a organização de estratégias de ensino e intervenções didáticas, em colaboração com os professores envolvidos em sua escolarização. Meu filho assim como a professora e demais colegas serão observados pelo pesquisador em sala de aula e a partir de tais observações, serão feitos registros efetuados em um caderno (diário de campo) e ou gravadas em vídeo. Recebi esclarecimentos que a pesquisa a se realizar intenta gerar apoios que poderão configurar benefícios para ações educacionais em sala de aula junto a todos os alunos, especialmente aos que apresentam baixa visão. Entretanto, fui esclarecido sobre possíveis desconfortos decorrentes dessa investigação, considerando-se que os resultados só serão obtidos ao término da pesquisa. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada e que minha identidade será mantida em sigilo, e também, fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, se por ventura, desistir de participar da pesquisa não sofrerei nenhum prejuízo de qualquer ordem. Fui esclarecido que poderei manter contato pelo telefone com a pesquisadora envolvida na pesquisa, Prof^a Luciana Barros ²⁴, bem como, com sua orientadora²⁵ caso seja necessário. É assegurada assistência do meu representado durante toda pesquisa, assim como, da garantia de livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências durante todo o período da investigação. Por fim, tendo sido orientado quanto ao teor do estudo e compreendido as razões para sua realização, manifesto meu livre consentimento em participar, como

²⁴ Pesquisadora: Luciana de Barros Oliveira. Email: lb.oliveira1970@uol.com.br. Tel: (21) 99922-3153.

²⁵ Professora Doutora Patrícia Braun. Email: p.braun@terra.com.br Endereço e telefone de contato: Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido - Rio de Janeiro, CEP: 20261-232- Tel: (21) 2333-8169.

responsável _____(Nome do responsável pelo
aluno participante na pesquisa) estando totalmente ciente de que para participação de
_____(Nome do aluno participante da pesquisa)
na referida pesquisa, não há nenhuma remuneração a receber ou a pagar, assim como não terei
nenhum gasto advindo para minha participação. Porém, caso eu tenha qualquer despesa em
153R153153nta153ncia da participação na pesquisa, haverá ressarcimento mediante
comprovação por nota fiscal. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha
participação na pesquisa e concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2015.

*(Assinatura e RG do representante legal do sujeito da pesquisa–anexar documento que
comprove parentesco/ tutela/ curatela)*

Nome(s) e assinatura do(s) pesquisador(153R) responsável (responsáveis)

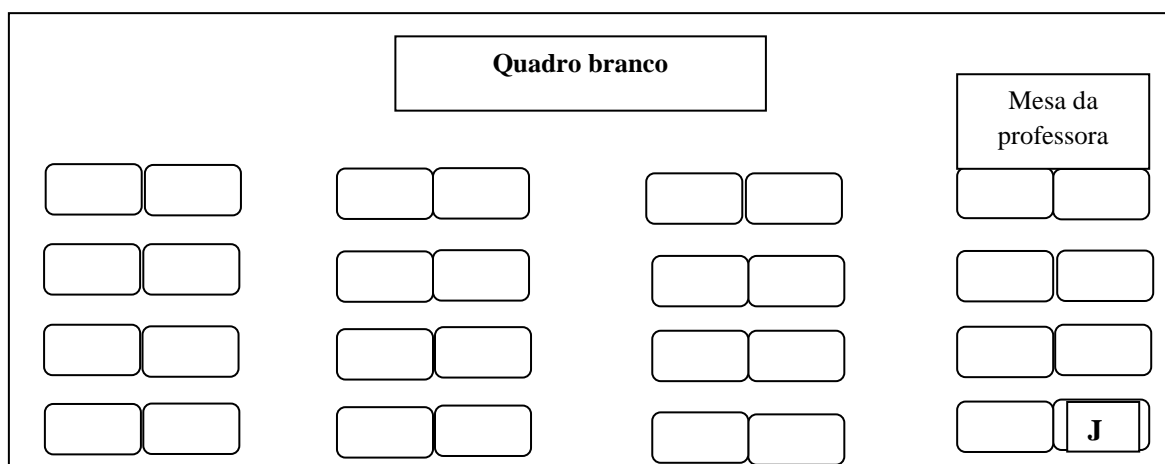
APÊNDICE F – Exemplo de nota de diário de campo

E. M. SERGIPE

11 de fevereiro de 2015
07h00min – 09h00min-Turma de 3° AE

Observadora: Luciana de Barros

J é um aluno com onze anos e fará doze em agosto. A organização da sala de aula, está representada na imagem abaixo:



J trouxe para sala de aula uma mochila com cadernos encapados. Estava limpo e com cabelo cortado. O aluno demonstra estar alheio a dinâmica da sala de aula, brincando com seus lápis coloridos, montando e desmontando pirâmides e fogueiras, empilhando-as. Assim permaneceu por muito tempo, sem parecer se importar com as explicações dadas pela professora para a realização da primeira tarefa, que era a leitura de um texto sobre o carnaval.

Entram na sala, duas profissionais do apoio entregando biscoitos, J aceita. A professora explicou que a turma deveria realizar leitura oralmente e assim foi feito. Em seguida, a docente solicitou que os alunos pintassem o desenho da atividade para que depois fizessem colagem nos cadernos e ainda, outra atividade de pintura foi entregue para a turma. Durante a realização das tarefas, J permaneceu sem qualquer envolvimento. Novamente entra em sala uma pessoa do apoio trazendo maçãs, a maioria da turma aceita a fruta. A professora pede que seja guardada na mochila, J foi o único estudante a desobedecê-la mordendo a fruta sem preocupar-se com o que poderia acontecer. Na medida que outro aluno o denunciou, a professora chama a sua atenção dizendo que sua roupa ficará manchada e que além disso, o material que está dentro da mochila ficará sujo. Diante disso, o autorizou a acabar de comer.

O menino que denunciou J, o provocou, inclusive o xingandobaixinho sem que a professora visse. A professora assim que percebeu o conflito, mudou de lugar o aluno que provocou J, mas ainda assim a provocação continuou. Na tarefa a seguir, a professora pediu que fossem escritas no caderno nomes de fantasias de carnaval. Enquanto a professora estava perto do aluno pesquisado, ele se interessava em realizar a tarefa, mas quando ela se afasta, J volta a se desconcentrar. A professora pediu a J que escrevesse a palavra bate-bola. J levantou-se da cadeira foi até um cartaz exposto no fundo da sala e o utilizou como apoio visual para a escrita. Com esse auxílio escreveu a sílaba BA. Entretanto, como no material exposto não havia a sílaba seguinte TE, J desistiu e não terminou a tarefa. Abaixo alguns comentários:

_J senta-se sozinho, parece não ter relação afetiva com os colegas da turma. Além do aluno pesquisado, outros também não conseguiram realizar as tarefas, embora não tenham deficiência. Quando sai da escola, ouvi de uma das diretoras: O J não é faltoso, porque sua mãe não o aguenta em casa.

_Cartazes expostos na sala de aula com letras do tipo bastão, ampliadas e alto contraste é fundamental no processo de alfabetização para o aluno com baixa visão.

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista semiestruturada



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDORODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro – RJ – CEP:20261-232
Tel/Fax: 2333 7872 / 22333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169
CNPJ n.º 33.540.014.0001/57



Roteiro de entrevista semiestruturada sobre conhecimentos pedagógicos e concepções sobre as práticas com alunos que apresentam baixa visão

Data e hora: _____

Local da entrevista: _____

1ª Questão: No seu percurso como professora, você tem ou teve alunos com NEE na sala de aula? Quais necessidades educacionais especiais?

2ª Questão: Como você observa a dinâmica pedagógica com estes alunos? Relacionar a dinâmica de acordo com as necessidades educacionais especiais.

3ª Questão: O que você entende por deficiência visual? Já teve algum aluno nessa condição?

4ª Questão: Em relação a deficiência visual, como você entende a dinâmica pedagógica, as relações entre você e o aluno, entre os alunos, entre o aluno e o espaço físico?

5ª Questão: Você conhece fatores que podem influenciar o processo de aprendizagem desse aluno?

6ª Questão: Quais demandas, questões que você apontaria como importantes para o processo de ensino com este aluno?

7ª Questão: O que lhe interessaria saber sobre o desenvolvimento, ensino e aprendizagem de alunos com baixa visão?

APÊNDICE H – Sugestão de leituras sobre o tema baixa visão



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDORODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro – RJ – CEP:20261-232
Tel/Fax: 2333 7872 / 22333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169
CNPJ n.º 33.540.014.0001/57



Sugestão de leituras sobre o tema baixa visão:

- MASINI, Elcie F. Salzano. **O perceber de quem está na escola** – São Paulo: Cortez, p. 101-124, 2013.
- CHOU, Hsu Yun Min. Avaliação Funcional da Visão do Escolar com Baixa Visão. In.: SAMPAIO, Marcos Wilson Sampaio [*et al.*]. **Baixa Visão e Cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, p. 327-338, 2010.

Documentos estudados nos encontros com os professores do atendimento educacional especializado:

- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em portal.mec.gov.br/seesp Acesso dez/2014.
- _____. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em Dez/2014.

TESTE A VISÃO DO SEU ALUNO



1) Primeiro, explique o teste para a criança e faça um pequeno treino, deixando-o indicar com a mão o lado de cada figura:

Para cima:

Para baixo:

Para os lados (direita e esquerda):



1. Fixe a tabela na parede a uma distância de 5 metros e na altura dos olhos da criança. A sala deverá ser bem iluminada.
2. Tampe um dos olhos da criança com um tampão que pode ser feito da cartolina ou papel grosso. Sempre teste um olho de cada vez.
3. Será necessário um ajudante para apontar as figuras da tabela, colocando o dedo ou a caneta, aproximadamente a 1 cm abaixo de cada figura.
4. Mostre 5 figuras de cada linha da tabela, começando pela linha 0,7 e descendo até chegar a linha 1,0.
5. Caso a criança não consiga acertar a direção de pelo menos 3 figuras da linha 0,7 com cada olho separadamente, deve ser encaminhada para exame com o oftalmologista.
6. A criança que tiver óculos, deve usá-los durante o teste.
7. Este, é um importante teste para apontar indicadores de problemas visuais, mas não substitui o exame oftalmológico.

Bibliografia:

OLIVEIRA, R. C. S. Manual da boa visão do escolar: solucionando dúvidas sobre o olho e a visão/Newton Kara-José, Carlos Eduardo Leite Arieta, Regina Carvalho de Sales Oliveira, _ São Paulo: Conselho Brasileiro de Oftalmologia; Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

APÊNDICE I – Modelo de convite para encontro de professores

Convite utilizado para os encontros de consultoria colaborativa na área de deficiência visual





UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM
EDUCAÇÃO BÁSICA



Convite para encontro de professores

**CONSULTORIA COLABORATIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ALUNO
COM BAIXA VISÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Tema:
Como trabalhar com a deficiência visual?

**Quem são meus alunos com baixa visão? Como posso conhecer as suas necessidades
visuais?**

Aspectos importantes de sondagem e intervenção pedagógica.

Convidada:
Elediana Gonçalves

Data: 06 de maio de 2015, às 8:30 horas.
Local: Biblioteca Governador Leonel de Moura Brizola
Endereço: Praça do Pacificador, Centro, Duque de Caxias.

Coordenação:
Prof^a Luciana de Barros Oliveira (Mestranda)
Prof^a Dr^a Patrícia Braun CAp-UERJ (Orientadora)

fppt.com

APÊNDICE J – Declaração de participação no encontro de professores

Declaração de frequência nos encontros

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA	
<h1 style="font-family: cursive;">Declaração</h1>		
<p>Declaro para os devidos fins, que _____, compareceu ao encontro de professores, vinculado ao projeto de pesquisa Consultoria Colaborativa e Práticas Pedagógicas para Alunos com Baixa Visão no Ensino Fundamental I, do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica realizado em 30 de março de 2015, às 9 horas na biblioteca Governador Leonel de Moura Brizola.</p>		
<p>Atenciosamente,</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
<p>Coordenação: Profª Luciana de Barros Oliveira (Mestranda) Profª Drª Patrícia Braun CAP-UERJ (Orientadora)</p>		



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDORODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro - RJ – CEP:20261-232

Tel/Fax: 2333 7872 / 22333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169

CNPJ n.º 33.540.014.0001/57



Declaração

Declaramos que a médica oftalmologista, Dr^a Lúcia Domingas, participou como palestrante do encontro vinculado ao projeto de pesquisa “Consultoria Colaborativa e Práticas Pedagógicas para Alunos com Baixa Visão no Ensino Fundamental I”, do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, realizado em 01 de junho de 2015, às 8 horas na biblioteca Governador Leonel de Moura Brizola. Informamos ainda, que este encontro contou com a presença de profissionais da área educacional do município de Duque de Caxias e teve como objetivo a ampliação de conhecimentos sobre a baixa visão, abordando aspectos conceituais e pedagógicos. Agradecemos a colaboração desta Secretaria de Saúde na disseminação de conhecimentos e na contribuição para a melhoria na qualidade de ensino.

Atenciosamente,

Luciana de Barros Oliveira

Mestranda – Matrícula: MP 1410069

Patrícia Braun

Patrícia Braun

Orientadora – Matrícula 34.752-6

Rio de Janeiro, 01 de junho de 2015.

APÊNDICE K – Avaliação do encontro



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDORODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro - RJ – CEP:20261-232
 Tel/Fax: 2333 7872 / 22333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169
 CNPJ n.º 33.540.014.0001/57

Avaliação do Encontro

Prezada Professora,

Você foi participante do encontro de professores vinculado à pesquisa intitulada “Consultoria Colaborativa e Práticas Pedagógicas para Alunos com Baixa Visão no Ensino Fundamental I”. Sua colaboração muito contribuirá para construirmos referências que possam auxiliar nas práticas pedagógicas em sala de aula com alunos que apresentem baixa visão. Mas, para que possamos construir de maneira participativa essa proposta de consultoria colaborativa, pedimos que preencha esse formulário de avaliação e informe sobre o que deseja estudar nos futuros encontros.

Obrigada, Equipe de Pesquisa.

ÁREA TEMÁTICA	Fraco	Regular	Bom	Ótimo
1. Conhecimento pessoal sobre a deficiência visual				
2. Conhecimento dos organizadores sobre o tema				
3. Comunicação				
4. Metodologia				
5. Recursos audiovisuais				
6. Material didático distribuído				
7. Quantidade do conteúdo estudado				
8. Qualidade do conteúdo				
9. Conteúdo X tempo				
10. Proposta de temas para os encontros				
11. Adequação e localização dos encontros				
12. Datas dos encontros				
ÁREA COMPORTAMENTAL				
1. Proposta Colaborativa				
2. Criatividade				
ÁREA AVALIATIVA				
1. Alcance dos objetivos				
2. Atendimento das expectativas				

PROPOSTA DE TEMAS PARA OS PRÓXIMOS ENCONTROS:

- ✓ Compreendendo a baixa visão: aspectos conceituais e pedagógicos.
- ✓ Relato de vida: Quem são meus alunos com baixa visão? Como posso conhecer a necessidade visual deles? Aspectos de sondagem e intervenção pedagógica.
- ✓ Alterações no sistema visual: aspectos que devem ser considerados na sondagem e nas intervenções pedagógicas.
- ✓ Informações sobre acuidade visual. Como testar a visão de seus alunos?
- ✓ A relação entre aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a Teoria Histórico Cultural.
- ✓ Práticas e recursos pedagógicos para alunos com baixa visão.

Quais temas você sugere para estudo nos encontros: _____

Outras observações: _____

Avaliação do Encontro de Professores do AEE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDORODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro - RJ – CEP:20261-232
Tel/Fax: 2333 7872 / 22333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169
CNPJ n.º 33.540.014.0001/57



AVALIAÇÃO DO ENCONTRO

Prezada Professora,

Para que possamos construir de maneira participativa uma proposta de consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para alunos com baixa visão, pedimos que relate sua opinião acerca das questões abaixo:

1) Esse encontro que propôs uma reflexão sobre as atribuições do atendimento educacional especializado (AEE), especialmente, para as pessoas com baixa visão, contribuiu para suas ações pedagógicas com esse alunado?

2) Diante do desafio de elaborar o plano do AEE para alunos com baixa visão, quais aspectos você considera importantes de serem observados em relação ao processo de ensino e aprendizagem?

Ensino:

Aprendizagem:

3) Quais atividades pedagógicas você sugere para a realização do estudo de caso inicial junto a alunos com baixa visão? (Considerando que o estudo de casos de alunos com necessidades educacionais especiais é a primeira etapa da elaboração do plano do AEE).

Agradecemos, Equipe de Pesquisa.

Duque de Caxias, _____ de 2015

ANEXO A – Autorização para pesquisa emitida pelo CPFPPF/SME/DC



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CPFPPF - CENTRO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE
 Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 - 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ - CEP:
 25.071-120.
 Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

Parecer nº. 015/2014 – CPFPPF/SME

Requerente: Luciana de Barros Oliveira
Universidade ou agência associada: UERJ
Assunto: Solicitação de autorização para Pesquisa de Campo

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Centro de Pesquisa e tendo sido observada a documentação anexa, as autorizações em nossa rede serão concedidas nos casos em que forem respeitadas as normas de decoro e adequabilidade aos critérios definidos por este setor.

DA ANÁLISE

Após análise do projeto de pesquisa, constatou-se que:

O projeto de pesquisa, parte integrante do curso de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ, depende de pesquisa em documentação na Coordenadoria de Educação Especial e de acesso às escolas da rede com alunos de baixa visão.

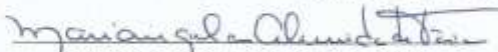
Caso sejam feitas também entrevistas com menores de idade, solicita-se para aplicação do questionário de pesquisa, a inclusão de uma autorização de seu responsável, permitindo o tratamento dos dados fornecidos pelo aluno.

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a solicitação de pesquisa, pois atende aos requisitos estabelecidos nas normas de decoro e adequabilidade para a pesquisa dentro de nossa rede. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem prejuízo a esta instituição. Declaramos também que não recebemos qualquer tipo de pagamento por esta autorização bem como os participantes da pesquisa também não o receberão.

É o parecer.

Duque de Caxias, 19 de dezembro de 2014.


 MARIANGELA ALMEIDA DE FARIA
 DIRETORA DO CPFPPF

Prof.ª Dr.ª Mariângela Almeida de Faria
 Diretora do CPFPPF
 Matr. 8472-8

ANEXO B – Carta de apresentação da pesquisadora às escolas, emitida pela SME/DC

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO
CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE
Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 - 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ - CEP: 25.071-120,
Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

Duque de Caxias, 19 de dezembro de 2014.

Do: Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire
Assunto: Apresentação de Pesquisador(a)

Prezado Diretor(a),

Encaminhamos a V.Sª, a pesquisadora, *Luciana de Barros Oliveira*, aluna do curso de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ, para que possa realizar sua pesquisa intitulada de: *“Consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para o aluno com baixa visão no ensino fundamental I”*, nas dependências dessa conceituada Unidade Escolar.

Lembramos que é de suma importância o seu acompanhamento na referida pesquisa, objetivando estreitar cada vez mais essa parceria.

Cabe ressaltar que a cópia do Pré projeto está a disposição no *Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire*.

Cordialmente,

Mariangela Almeida de Faria
Diretora do CPPF

À E.M. Motta Sobrinho, E.M. Sergipe e E.M. Professor Jair Alves de Freitas

ANEXO C – Autorização do comitê de ética para realização da pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Consultoria Colaborativa e Práticas Pedagógicas para o aluno com baixa visão no Ensino Fundamental I

Pesquisador: Luciana de Barros Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43704515.1.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.119.526

Data da Relatoria: 18/08/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa que será realizada em três escolas do município de Duque de Caxias (Rio de Janeiro) com professores de alunos que apresentam baixa visão. O estudo tem busca observar, analisar e descrever a condição desses alunos em sala de aula para a organização de estratégias de ensino e intervenções didáticas através da abordagem da consultoria colaborativa. Como desfecho, espera-se indicar, através de parceria colaborativa com os professores de alunos com baixa visão dos anos iniciais, possibilidades de ensino e aprendizagem voltadas a esse grupo específico. A metodologia utilizada será a Pesquisa-ação colaborativa; a entrevista, observação participante e diário de campo comporão as técnicas de coleta de dados.

Objetivo da Pesquisa:

Observar, analisar e descrever a condição do aluno com baixa visão para a organização de estratégias de ensino e intervenções didáticas, em colaboração com os professores envolvidos na escolarização do aluno do ensino regular e do atendimento educacional especializado; identificar e analisar a partir do ponto de vista do professor de alunos com baixa visão, os fatores que influenciam para a participação e aprendizagem desses alunos no contexto da dinâmica e planejamento da aula ministrada e

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ªand, SI 3018
Bairro: Maracanã CEP: 20.558-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: e6ca@uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 1.119.626

construir colaborativamente com os professores do ensino comum e do ensino especial um instrumento de sondagem para auxiliar na organização de estratégias de ensino e intervenções didáticas para alunos com baixa visão, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No caso de algum constrangimento durante as entrevistas, será esclarecido para os participantes da pesquisa que os mesmos podem se opor a responder perguntas em qualquer momento. Como benefício, a construção de práticas pedagógicas que atendam aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, especialmente os com baixa visão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um tema relevante e que necessita ser explorado, trazendo contribuições para o processo de ensino-aprendizado (campo da educação) e para a redução das desigualdades que circundam os portadores de necessidades especiais, entendendo que a educação é um dos elementos capacitantes de inclusão social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisa está bem estruturada, apresenta os termos de apresentação obrigatória conforme resolução CNS 466/12.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não foram observadas implicações éticas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para junho de 2016. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
 Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Processo: 1.119.026

RIO DE JANEIRO, 23 de Junho de 2015

Assinado por:
Patricia Fernandes Campos de Moraes
(Coordenador)

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2160 Fax: (21)2334-2160 E-mail: etica@uerj.br

Página 02 de 03