

# PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL SOBRE O NÃO VER E O APRENDER NA ESCOLA INCLUSIVA

*Adriany Thatcher Castro Soares<sup>1</sup>.*

## Resumo

Trata-se de pesquisa sobre a percepção de estudantes com deficiência visual sobre as concepções e práticas pedagógicas que circunscrevem seu cotidiano escolar. A pesquisa qualitativa foi realizada com quatro estudantes (dois cegos e dois com baixa visão), matriculados em três escolas da Rede Estadual de ensino, em Salvador/BA, que contam com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) a estes alunos. A partir das falas dos quatro estudantes, discute-se como os modos de compreender a deficiência visual engendram definições sociais de suas capacidades e possibilidades de aprender e estudar ainda fortemente vinculadas às classificações que limitam, fragilizam e discriminam. As falas dos alunos com deficiência visual apontam as contradições entre as práticas escolares por eles vivenciadas e aquelas propostas nos dispositivos políticos educacionais que orientam a educação inclusiva, para os quais relações por eles descritas parecem conviver insuspeitas, na medida em que é amplamente aceito que à escola cabe a responsabilidade de promover aquilo que a sociedade não tem conseguido: incluir todos os sujeitos, sem distinção.

Palavras-chave: Deficiência visual; Educação Inclusiva, Diferença

## Introdução

As pessoas que não dispõem da visão como sentido principal (aquelas que não enxergam e/ou que apresentam dificuldades acentuadas para ver) compõem um conjunto variado e heterogêneo, transformados pela condição visual, resultando em modos únicos de interagir com outras pessoas e explorar o mundo (SOARES, 2014). Conforme apontam diversos autores, as implicações causadas pela ausência da visão podem variar conforme a perda seja total ou parcial, congênita ou adquirida, oriunda de causas orgânicas, acidentais ou progressivas (RABÊLLO, 2011; MOSQUERA, 2010; SCLUNZEN, HERNANDES, 2011).

---

<sup>1</sup> Instituto Federal Baiano. e-mail: [adrianythatcher@yahoo.com.br](mailto:adrianythatcher@yahoo.com.br)

Considera-se cegueira congênita aquela manifestada desde o nascimento até os primeiros anos de vida. A cegueira interfere no desenvolvimento da criança e requer intervenções e vivências diferenciadas que estimulem interações, aprendizagens e percepções diversas do mundo, através de mediações adequadas para, o mais precoce possível, estimular o referencial perceptivo e criar novas estratégias de exploração do ambiente, oportunizar experiências, desenvolver contatos físicos e comunicacionais (FARRELL, 2008).

Quando a perda visual ocorre após os primeiros anos de vida, seja por progressão de fatores orgânicos, seja advinda repentinamente através de lesões, doenças infecciosas e acidentes, considera-se que a ausência da visão foi adquirida ou adventícia. Fatores como a idade e as vivências pessoais do indivíduo que perdeu a visão trazem diferentes repercussões da aquisição dessa condição, bem como variadas respostas emocionais, sociais, familiares e educacionais (FARRELL, 2008).

Conforme apontam pesquisas como as de Soares (2014), nem a cegueira congênita, nem a adquirida causam limitações cognitivas, motoras e psicológicas, embora a ausência da visão modifique os modos de perceber e de construir representações mentais como a imaginação, as emoções, as relações consigo mesmo e com o mundo. Assim, para além da condição orgânica, as vivências pessoais representam diferentes possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem e participação, como ocorre com todas as demais pessoas.

Outro aspecto importante a ser considerado refere-se à diversidade de modos de perceber visualmente o mundo entre as pessoas consideradas cegas, já que nem todas possuem percepção visual nula. Como destacam Sá e Simão (2010, p. 30) “Estima-se que somente 10% do segmento de pessoas com cegueira não apresenta nenhum tipo de percepção visual, pois a maioria delas revela a presença de algum resíduo de visão funcional, mesmo que seja apenas para detectar pontos de luz, sombras e objetos em movimento”.

Os indivíduos que apresentam baixa visão ou visão reduzida possuem comprometimento da função visual que acarretam: alteração da acuidade visual, perda da visão central ou periférica, diminuição da visão para perto/para longe, além das alterações nas percepções de contrastes, das cores, das formas. Na baixa visão essas alterações ocorrem em ambos os olhos e não são corrigíveis por recursos convencionais como óculos ou lentes de contato e podem ocorrer devido a enfermidades, traumas e disfunções da função visual, manifestando-se desde o nascimento ou desencadeado ao longo da vida. Embora mais difícil de serem realizados nos primeiros anos de vida, quando a criança utiliza mais a visão para perto e manuseia objetos grandes, coloridos e com imagens e letras maiores, a

realização do diagnóstico precoce e o acesso a providências adequadas de saúde e educação favorecem o desenvolvimento das crianças com baixa visão (DOMINGUES, CARVALHO, ARRUDA, 2010, p. 8).

A deficiência visual afeta o desenvolvimento do indivíduo em sua linguagem, mobilidade, orientação, cognição e emocional. Assim, para além dos recursos necessários ao acesso à leitura e à escrita, há implicações que demandam a percepção da pessoa cega não apenas como alguém que não dispõe da visão, mas como um sujeito conformado pela ausência desse sentido, cujo desenvolvimento outorga características e necessidades específicas. Assim, para melhor compreender como são as formas, as proporções, as texturas, por exemplo, o manuseio de objetos, pode favorecer a aprendizagem de certos conceitos. Do mesmo modo, a deficiência visual também implica necessidade de orientação e localização dos sujeitos no espaço, bem como de sua capacidade de locomover-se em um ambiente e de reconhecer obstáculos.

Segundo os dados mais recentes, a Organização Mundial da Saúde - OMS (2013) estima que, em todo o mundo, 285 milhões de pessoas possuam deficiência visual. Deste contingente, 246 milhões possuem baixa visão e 39 milhões são consideradas cegas. Globalmente, estima-se que 19 milhões de crianças possuam deficiência visual, das quais 1,4 milhões são cegas e 12 milhões possuem deficiência visual devido a erros de refração, condição diagnosticável e corrigível, se houvesse acesso a serviços de saúde especializados. No Brasil, o Censo Demográfico (IBGE, 2010) aponta que 18,8% da população possui deficiência visual. Conforme a faixa etária, este contingente está dividido em: crianças de 0 até 14 anos: 5,3%; entre 15 até 64 anos: 20,1%; 65 anos ou mais: 49,8%.

Estamos, dessa maneira, diante de milhões de pessoas, com características individuais distintas, mas com necessidades sociais bastante semelhantes. Compreender essa diversidade se faz necessário, assim com a percepção de que esses sujeitos são indivíduos únicos, sendo, portanto, inadequado generalizar concepções que restrinjam ou subestimem suas capacidades.

Conforme relatado por Reily (2004) e Martins (2006), a utilização de recursos específicos que garantam o acesso dessas pessoas aos currículos escolares têm sido discutida desde o final do século XIX, quando Valentin Haüy criou a primeira escola para cegos: o Instituto Nacional para os Jovens de Cegos de Paris, na qual desenvolveram-se inúmeras tentativas de ensiná-los a ler e a escrever, sempre baseadas na apreensão tátil dos contornos das letras impressas em relevo. Apenas anos depois, um aluno cego dessa instituição

aperfeiçoaria um código de comunicação baseado na combinação de 12 pontos em relevo, criado por Charles Barbier. O jovem aluno era Luis Braille (1809-1852), o qual se dedicou a aperfeiçoar o sistema. Luis Braille explorou as combinações dos pontos em relevo e desenvolveu um sistema capaz de representar a escrita das letras do alfabeto francês, bem como de outros sinais gráficos como números, letras com acentos, pontuação e notas musicais. Até que “em 1839, já havia resolvido satisfatoriamente a maior parte dos problemas da grafia pontilhada (posteriormente denominada de Braille) e publicou o ‘Método para escrever palavras, músicas e canções simples por meio de pontos, para uso pelos cegos e arranjos para eles’” (REILY, 2004, p. 142).

Diversos autores como Farrel (2008), Reily (2004), Martins (2006), Caiado (2006), Martín e Bueno (2010), Coimbra (2003), Sá e Simão (2010), discutem aspectos relevantes sobre as especificidades e implicações da escrita Braille, que representou um marco na história da educação das pessoas com deficiência visual, seja por garantir acesso direto aos textos, seja por permitir a escrita individual, com agilidade, seja por ter subsidiado o desenvolvimento de saberes e práticas educacionais que garantiriam o avanço das concepções sobre a escolarização daqueles que não dispõem da visão.

Atualmente, a perspectiva educacional considera que pessoa cega é aquela que necessita de recursos táteis e sonoros para acessibilidade aos conhecimentos, textos, e currículos estudados. Já a pessoa com baixa visão é aquela cuja capacidade visual requer o uso de ampliações no tamanho das letras impressas, utilização de contrastes adequados, cores específicas, controle da iluminação do ambiente, além da utilização recursos sonoros. A cegueira e a baixa visão são condições existenciais cujas implicações, especificidades e necessidades circunscrevem muito mais do que a limitação ou completa ausência da visão, embora seja importante definir como tais limitações podem se apresentar, principalmente quando se pretende construir práticas educacionais adequadas à plena aprendizagem escolar, com vistas à subsequente participação social equânime desses sujeitos.

Sob o enfoque educacional, Masini (2004) considera a deficiência visual a partir da definição da *American Foudation for theblind*, segundo a qual a criança com cegueira cuja perda visual requer, para a aprendizagem, o uso de recursos táteis, como o Sistema Braille, aparelhos de áudio e equipamentos especiais; já a criança com baixa visão é aquela que conserva visão limitada, embora útil para aquisição da educação, por meio de recursos educativos especiais. Assim, considera-se que o termo deficiência visual indica um contínuo de perda de visão e inclui a cegueira e a baixa visão. A cegueira descreve o nível

de perda da visão de pessoas que necessitam principalmente de métodos táteis e sonoros de aprendizagem.

Farrell (2008) discute como a aprendizagem da pessoa cega está associada à utilização adequada de: técnicas de orientação e mobilidade; realização de experiências práticas que incentivem a participação de crianças cegas no manuseio de materiais, objetos e artefatos; o acesso à informação de modo rápido e eficiente, por meio de recursos como gravadores, utilização de computadores que permitem tanto a leitura em áudio, quando a ampliação dos caracteres dos textos; leitura por métodos táteis; acesso às matérias do currículo nacional, atividades extracurriculares, como esportes, atividades de lazer, encontros sociais que forneçam oportunidades para a pessoa com deficiência visual aprender, fazer amigos, desenvolver a autonomia necessária para a vida adulta.

Atividades que explorem o tato, a fala, a audição e o contato físico, permitem que a criança cega supere lacunas ocasionadas pela ausência da visão, não as preenchendo com comportamentos estereotipados, fenômenos que não são causados pela deficiência visual, mas resultam de ambientes escassos de estimulação adequada. Sá e Simão (2010) argumentam ainda que a criança com deficiência visual requer mediação adequada, que estimule comportamentos que explorem suas capacidades de aprendizagem, baseadas em referencial perceptivo não visual, como por exemplo, a discriminação tátil (habilidade de apreender através de estímulos táteis, informações sobre as características de um objeto, por exemplo, como forma, textura, tamanho, densidade, etc). Além disso, é importante destacar que o desenvolvimento de conceitos implica atividade intelectual que envolve outras funções psicológicas como a cognição, a emoção, as vivências socioculturais.

Rabêllo (2011) destaca que os caminhos perceptuais, para a aprendizagem da pessoa com cegueira, embora demandem a estimulação de sentidos como o tato, o olfato, o paladar, a audição e a sinestesia, pois essa pessoa não possui capacidade inata superior em nenhum desses sentidos, os quais devem ser desenvolvidos como em todas as pessoas. O desenvolvimento de experiências significativas, que explorem a fala, o contato vivencial entre objetos, indivíduos e o mundo circundante, ampliam as competências de aprendizagens para as pessoas cegas, afinal favorecem a ampliação do repertório cultural, das funções comunicativas, da capacidade de organizar e planejar ações, etc., Para o autor, como as impressões sensoriais não ocorrem de forma isolada em nenhum indivíduo, é necessário perceber a pessoa cega como um todo, não como apenas um ser que não vê.

## **Não ver e aprender: concepções, diretrizes políticas e processo de escolarização**

Ao longo da história, a ausência da visão figurou no imaginário de filósofos, médicos, filantropos e educadores, embora apenas há pouco mais de duzentos anos tais especulações favoreceram a criação das primeiras práticas educacionais sistemáticas destinadas àqueles que não enxergam. As narrativas ocidentais sobre a experiência do não ver sugerem sua emergência mais sistematizada como problema educacional no século XIX. Antes disso, a cegueira era posta de forma exótica, interpretada como tragédia pessoal, e descrita como grave limitação ao desenvolvimento intelectual, social e cultural. Assim, a escolarização de pessoas cegas só encontrou condições de possibilidades com a transformação do terreno polissêmico em que o não ver fora concebido.

Em primeiro lugar, a transformação da interpretação mística da cegueira. Legada desde a antiguidade nas representações de pessoas cegas seja como poetas de memória prodigiosa, como Homero; seja como profetas com dons de percepção extra-sensorial, como Tirésias; seja como alguém que recebe castigo divino, como Édipo. A tradição judaico-cristã retomaria e ampliaria tais concepções, por meio de passagens bíblicas nas quais Jesus curara vários cegos, livrando-os, a um só tempo, da cegueira física e da espiritual. Para aqueles que não alcançaram a graça da cura, restariam a busca pela misericórdia e piedade alheias, através da mendicância (MARTINS, 2006).

A transformação engendrou-se à medida que a sociedade ocidental vivenciou o esmaecimento das epistemologias místicas e reivindicou o alcance do apogeu da racionalidade científica. Com a emergência da modernidade, pressupostos humanísticos e científicos forjariam a compreensão do desenvolvimento orgânico e mental, bem como as definições sobre as doenças, suas respectivas etiologias e possibilidades de cura deveriam passar pelo crivo de métodos de análise que valorizavam a lógica e a neutralidade. Assim, a cegueira não seria mais tida apenas como manifestação da ira ou da benevolência divina, nem castigo, nem dom; a cegueira tornou-se simples defeito orgânico, marca de um corpo incapacitado, deficiente. No interior dessa perspectiva originou-se a noção de deficiência visual. Desta maneira, concepções hegemônicas que descreveram o não ver circunscrito a interpretações metafísicas, místicas e moralizantes, sofreriam profundas transformações com o figurar da episteme moderna, na qual vigorariam valores que desnaturalizaram a diferença presentes nos indivíduos com cegueira, conferia-lhes significados conforme os padrões científicos emergentes.

Outra concepção da cegueira a descreveria como construção social. De acordo com essa perspectiva, a deficiência provocaria no indivíduo um processo de compensação ao comprometimento sensorial. Contrapondo-se à ênfase atribuída aos aspectos orgânicos, a compensação causada pela cegueira constitui-se devido ao processo social. (CAIADO, 2006; MASINI, 1994)

Há ainda a compreensão da cegueira fomentou o reconhecimento de que a deficiência visual não se descreve apenas através de medidas que quantificam a capacidade visual, sendo necessária a valorização da funcionalidade da visão apresentada pelos sujeitos, como se valem do resíduo visual que preservam ou de como são capazes de se adaptar ao ambiente, explorar o mundo, interagir e aprender, enfim, os modos como cada um supera as limitações impostas pela condição orgânica e usufruem de seus direitos sociais.

Percebe-se, assim, como a cegueira tem sido compreendida, atravessada por associações com noções diversas, atravessadas pelas concepções de anormalidade, incapacidade, deficiência, construídas a partir de comparação com supostos padrões sociais de normalidade. Desta maneira, os significados cambiantes que nossa sociedade engendra sobre o não ver trafegam na interseção de valores que fundamentam orientações pedagógicas, médicas e legislativas e operam como dispositivos disciplinares de corpos tidos como anormais e desviantes.

Para a consecução dos ideais da racionalidade moderna, a escola seria eleita como instância privilegiada de acesso aos saberes culturais e científicos, tidos como ideais. Na modernidade, com criação da promessa de ascensão e desenvolvimento econômico e cultural, ganhou força com a promessa da escolarização, através da qual, pouco a pouco, a escola tornou-se necessária, embora só alguns tenham conseguido alcançá-la. Entre os excluídos do contexto escolar estiveram aqueles que possuíam diferenças não compatíveis aos ideais de normalidade, que a escola tanto reproduzira, quanto forjara. Se as narrativas antigas integravam a ausência da visão às interpretações fantásticas de associação à escuridão, à morte e ao infortúnio, a reinvenção operada pela modernidade ocidental outorgaria à cegueira e à baixa visão a transformação das narrativas da tragédia pessoal em narrativas da deficiência visual.

É importante destacar que a invenção e consolidação dos modernos sistemas de ensino ocorreram nesse contexto de transições políticas e sociais em meio a emergência da racionalidade moderna. A escola tornou-se protagonista de histórias de lutas e de assujeitamentos, enquanto se instituiu como obrigatória e necessária, apesar de não ser

igual para todos. Nesse contexto, não seria difícil perceber que “(...) as muitas campanhas que se desenrolaram desde então, em defesa de uma escola única para todos, foram herdeiras dessa ideologia (...) a educação escolarizada foi logo colocada a serviço de uma Modernidade que deveria se tornar a mais homogênea e a menos ambivalente possível” (VEIGA-NETO, 2003, p. 10).

Nesse contexto, deu-se a criação e consolidação do modelo de Educação Especial em instituições asilares, que abrigou por séculos pessoas tidas como anormais. Tradicionalmente, a Educação Especial destinava-se ao desenvolvimento de práticas educacionais para pessoas consideradas excepcionais e especiais, como passaram a ser nomeadas na legislação educacional subsequente, embora esses eufemismos não conseguissem mascarar a permanência da díade normalidade *versus* anormalidade, com evidente desvalorização desta, em favor daquela. Para as pessoas com cegueiras, as instituições especializadas buscaram identificar as limitações impostas pela ausência da visão e oferecer instrumental formal e prático para a vida diária e laboral, com ênfase na compensação dos sentidos remanescentes.

Embora as instituições especializadas ainda desempenhem atuação significativa, desde a década de 1970, suas funções e atuação foram modificadas, inicialmente perspectivando a integração e, a partir da década de 1990, a chamada inclusão educacional. Em concordância com orientações internacionais, a legislação brasileira considera que limitações (afetivas, físicas, sensoriais, intelectuais e comunicacionais) não deveriam ser obstáculos para a aprendizagem em ambiente escolar convencional, forjando-se, assim, a Educação Especial de orientação Inclusiva (BRASIL, 1996; 2008; 2011a).

Para a efetivação da inclusão escolar seria necessária a organização de serviços, metodologias e currículos adequados, além da realização de adaptações de recursos e aquisição e uso de tecnologias de apoio (BRASIL, 1996; 2008). Argumenta-se que a inclusão pressupõe a re-organização dos sistemas de ensino para garantir a presença, a aprendizagem e a participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, considerados atualmente o “público alvo da Educação Especial” (BRASIL, 2011a).

Com vistas ao apoio financeiro e técnico ao sistema público de ensino para garantia da inclusão escolar, o Ministério da Educação Brasileiro instituiu o *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* (SRM), por meio da Portaria Ministerial nº13/2007 (BRASIL, 2007b) As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços escolares que dispõem

de recursos pedagógicos e Tecnologia Assistiva destinados às demandas específicas de alunos público alvo da Educação Especial, no qual são realizadas ações do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por professores especializados, em articulação com a escola comum (ALVES et al., 2006).

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº13/2007, sendo parte constituinte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o qual se destina ao apoio financeiro e técnico ao sistema público de ensino para garantia do acesso de alunos público alvo da Educação Especial.

Conforme definição do documento *Salas de Recursos Multifuncionais* (ALVES et al., 2006), as SRM são espaços dentro das escolas inclusivas, que possuem recursos pedagógicos e Tecnologia Assistiva destinados às demandas específicas de alunos público alvo da Educação Especial, para a realização do Atendimento Educacional Especializado, para os alunos que apresentam necessidade educacional especial, temporária ou permanente, compreendida em três grupos: alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento não vinculadas a uma causa orgânica específica ou aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; e alunos que evidenciem altas habilidades/superdotação.

O documento *Salas de Recursos Multifuncionais* (ALVES et al., 2006) define as atribuições do Atendimento Educacional Especializado para o público que especifica. Para fins deste trabalho, destacam-se as recomendações para os alunos com deficiência visual, cuja importância do AEE é destacada, pois se considera que:

Por ser a deficiência visual uma limitação sensorial, ela pode manifestar efeitos sobre o desenvolvimento da criança, quando esta não for atendida em suas especificidades. O atendimento às necessidades educacionais especiais inclui variedade de experiências, formação de conceitos, orientação e mobilidade, interação com o ambiente, acesso a informações impressas em braille, em caracteres ampliados (ALVES et al., 2006, p. 27).

Para o aluno com deficiência visual, a Sala de Recursos Multifuncionais constitui-se como ambiente dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados à natureza das suas necessidades e que possibilitam o acesso à informação, à comunicação, com adequações

que visam facilitar a inclusão no ensino regular, em caráter complementar e não substitutivo da escolarização realizada em sala de aula (ALVES et al., 2006, p. 28).

Assim, o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência visual em Salas de Recursos Multifuncionais deverá:

possibilitar o desenvolvimento das atividades mais simples de interação com o mundo, a realização do processo de alfabetização pelo Sistema Braille ou a utilização de caracteres ampliados ou recursos específicos conforme a necessidade dos alunos com baixa visão. Também, deverá possibilitar atendimento nas áreas específicas de orientação e mobilidade, atividades da vida diária, escrita cursiva, soroban, acesso às tecnologias de informação e outros (ALVES et al., 2006, p. 28).

São atribuições do professor da SRM para o Atendimento Educacional Especializado dos alunos com deficiência visual:

promover e apoiar a alfabetização e o aprendizado pelo Sistema Braille; realizar a transcrição de materiais, braille/tinta, tinta/braille, e produzir gravação sonora de textos; realizar adaptação de gráficos, mapas, tabelas e outros materiais didáticos para uso de alunos cegos; promover a utilização de recursos ópticos, (lupas manuais e eletrônicas) e não ópticos, (cadernos de pauta ampliada, iluminação, lápis e canetas adequadas); adaptar material em caracteres ampliados para uso de alunos com baixa visão, além de disponibilizar outros materiais didáticos; desenvolver técnicas e vivências de orientação e mobilidade e atividades da vida diária para autonomia e independência; desenvolver o ensino para o uso do soroban; promover adequações para o uso de tecnologias de informação e comunicação (ALVES et al., 2006, p. 28).

O Edital do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007a) visava selecionar projetos de Estados e Municípios que contemplassem a organização do atendimento às necessidades educacionais especiais, em escolas de educação básica da rede pública de ensino, por meio da distribuição de equipamentos e materiais didáticos para implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas

selecionadas. No referido Edital, descreve-se as Salas de Recursos Multifuncionais como espaços com recursos necessários para a organização da oferta do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização. De acordo com o documento, o AEE nas SRM

(...) é indispensável para que os alunos com deficiência e/ou com altas habilidades/superdotação tenham igualdade de oportunidades por meio do acesso ao currículo e do reconhecimento das diferenças no processo educacional (BRASIL, 2007a).

Em 2010, o MEC publicou a Nota Técnica nº 11 (BRASIL, 2010b), contendo “Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares”. Considerando o disposto em documentos como o Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, ratifica-se que os sistemas de ensino devem matricular estudantes público alvo da Educação Especial em escolas convencionais e no Atendimento Educacional Especializado, ofertado prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. O Atendimento Educacional Especializado deverá ser realizado prioritariamente Salas de Recursos Multifuncionais da própria escola desses estudantes, ou de outra escola, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns.

A Nota Técnica nº 11 (BRASIL, 2010b) define como competências dos professores que atuam nas SRM a elaboração e a execução do Plano de AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, em articulação com os demais professores, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais e determina que o Projeto Político Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE.

Programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais assegura que os alunos público alvo da Educação Especial tenham acesso ao ensino regular, mediante a adoção de medidas que garantam “a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e nas comunicações que impedem sua plena e efetiva participação nas escolas da sua comunidade, em igualdade de condições com os demais alunos” (BRASIL, 2010). Assim, as Salas de Recursos Multifuncionais seriam dotados, ao mesmo tempo, de recursos multifuncionais e de profissionais igualmente multifuncionais, ambos capazes de atender às variadas especificidades que a Educação Inclusiva pressupõe.

## **Percepção dos estudantes com deficiência visual sobre o não ver e o aprender na escola inclusiva**

Na cidade de Salvador/Bahia, local de realização desta pesquisa, a sistematização da escolarização de pessoas cegas ocorreu com a criação do Instituto de Cegos da Bahia (ICB), em 1936 e foi apoiada pelo Grupo de Voluntários Copistas e Ledores para Cegos (GVCLC), criado em 1937. Já em meados do século XX, em parceria com essas instituições e a Secretaria Estadual de Educação, algumas escolas convencionais, mediante o trabalho de professores itinerantes, começaram a organizar os serviços especializados, através da criação de Salas de Recursos. No final da década de 1990, a criação do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP) ligado à Secretaria Estadual de Educação, visou fortalecer essa atuação. Nesse contexto, a partir de 2010, as SRM começaram a ser implantadas em escolas soteropolitanas que já possuíam Salas de Recursos e atendiam alunos com deficiência visual.

Parte constituinte de pesquisa que investigou a percepção de estudantes com deficiência visual sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) de três escolas públicas soteropolitanas, realizada entre 2012 e 2013 (SOARES, 2014), o presente texto enfoca os modos como o não ver é concebido na escola inclusiva, conforme a perspectiva de quatro estudantes com deficiência visual, aqui apresentados com nomes fictícios de Adriano, Marcos, Geraldo e Regina.

Os estudantes entrevistados, além da ausência da visão e da vivência do AEE no contexto da SRM e das referidas instituições especializadas, apresentaram outros aspectos em comum. Em primeiro lugar, a recorrente ausência de orientações que possibilitassem a retomada da vida escolar, após os acontecimentos orgânicos que causariam a cegueira.

Eu perdi a visão devido a um glaucoma. Eu tinha glaucoma, porém eu nem sabia e se agravou, foi o que complicou e levou à cegueira. Antes eu enxergava normal. Sempre estudei em escola regular, particular. (...) Eu perdi a visão, acho que foi com 12 anos de idade, aí eu parei de estudar logo em seguida. Eu fiquei 12, 13, até os 14 anos sem estudar. Foi quando a minha mãe viu a placa do CAP e resolveu visitar para ver o que era. Aí ela me matriculou e eu comecei a ir para o CAP. Eu já queria voltar a estudar, foi no ano de 2009. Mas aí eles falaram que como eu não era alfabetizado em Braille ainda, eles disseram: "Por que você não aprende primeiro o

Braille e no ano seguinte você já entra na escola sabendo o Braille? Foi o que eu fiz. Eu aprendi o Braille e a Orientação e Mobilidade. Aí eu voltei a estudar e estou agora no último ano do colégio [9º do Ensino Fundamental]. (Geraldo, estudante da escola C)

No caso de Marcos, a emergência da baixa visão é relatada por ele da seguinte forma:

Eu enxerguei normal até os 12 anos. De 12 anos para cá aconteceu tudo. Eu tive deslocamento de retina. Eu já tinha miopia [...]. Aí eu parei de estudar, eu não sabia que tinha escola para deficiente não. Aí eu fiquei sem estudar três anos, porque quando a gente perde a visão, para a gente, aquilo ali acabou, a gente não sabe nada. É a mesma coisa quando chega um aluno deficiente, as professoras pensam que a gente é inútil. Quando a gente fica deficiente a gente também pensa que é inútil, que a gente não pode fazer nada, nem estudar. E eu também me acomodei pelo fato de achar que deficiente não estudava não [...]. Aí o médico que me acompanhou na cirurgia ele me encaminhou para aqui no Instituto, e daqui me encaminharam para a escola. (Marcos, estudante da Escola C)

Cega congênita, a estudante Regina constitui-se como exceção, pois desde os 3 anos de idade contou com o apoio especializado do ICB. Ao completar 18 anos, passou a ser atendida pelo CAP.

O segundo aspecto em comum entre os alunos entrevistados é a manutenção da matrícula de estudantes com deficiência visual em escolas circunscritas ao perímetro do Instituto de Cegos da Bahia: dos quatro estudantes entrevistados, três estudavam em escolas geograficamente próximas ao ICB e distantes de suas respectivas residências. Adriano, por exemplo, afirma que, no início de sua escolarização:

O aluno cego tinha que estudar aqui perto do Instituto [de Cegos da Bahia], em alguma dessas escolas por aqui. O aluno cego só estudava nesses ambientes assim, sabe? Hoje até no nível superior já tem esse trabalho de inclusão, mas naquela época não tinha. (Adriano, estudante da Escola B)

Adriano se refere ao início dos anos 2000, período no qual ainda permanecia a concepção de que o Instituto de Cegos da Bahia era o único responsável pela escolarização de

estudantes com cegueira ou baixa visão, eximindo das escolas convencionais de participarem desse processo, contrariando a legislação em vigor.

Marcos, que possui baixa visão, relata a ausência de acessibilidade aos recursos adaptados necessários para a sua plena participação na escola:

Até onde eu sei, elas não queriam ampliar não, porque minha fonte é grande e não sei o quê. Aí começou umas coisas lá na escola que acabou eu perdendo de ano, ano passado (...) porque os meus materiais era para ser impressos em tinta, aí elas imprimiam em Braille e deixavam por minha conta, no caso. E me diziam: “A gente vai entregar do modo que você deixar” e como eu não fazia, porque eu não sabia ler Braille, eu contava com assim o auxílio para ler a prova pra mim. Quando tinha um amigo, eu entregava a prova, quando não tinha, elas entregavam em branco. E nessa confusão aí eu acabei perdendo de ano (Marcos, estudante da Escola C).

Em outro momento, o aluno relata as práticas de ensino comuns a algumas professoras com relação a sua acessibilidade aos materiais didáticos e atividades escolares:

(...) comigo já aconteceu algumas vezes com umas professoras que aceitam em tinta, eu vou com o notebook para a sala e ela dita a pergunta, eu respondo no notebook e eu levo para a Sala de Recursos, lá elas imprimem. Algumas professoras aceitam em tinta. Agora que eu não tenho máquina [Braille] como eu já lhe falei antes, aí eu pego faço no computador e a professora imprime em Braille, depois transcreve e entrega. (Marcos, estudante da Escola C)

De modo geral, percebeu-se que as SRM atuavam na produção e impressão de textos e atividades avaliativas para o Sistema Braille, posteriormente a transcrição das respostas dos alunos, para entrega aos professores das disciplinas, quase sempre com atrasos.

O nosso material só chega na mão da gente com antecedência, assim no mesmo momento que os nossos colegas de classe vão fazer a avaliação, quando os professores da unidade escolar passam o material para ser adaptado para Braille na Sala de Recursos. Assim se ele proceder, a gente pode fazer a avaliação na sala de aula. Eu acho que é fácil, sem nenhuma complicação. Se

todos os professores tivessem esse bom senso de pegar os materiais, e passar para a Sala de Recursos com antecedência a vida fluiria sem nenhum problema. (Geraldo, Escola C)

O terceiro ponto de convergência nas falas dos alunos entrevistados são os reiterados relatos sobre atrasos de adaptações de avaliações, o que causa a constância na realização de provas orais. Esse fator expõe a fragilidade do planejamento pedagógico, pois professores das disciplinas frequentemente não entregam com antecedência as referidas avaliações para a adaptação, além disso, indicam que as professoras da SRM trabalham sempre no limiar entre atividades já atrasadas e aquelas entregues “em cima da hora”. Como exemplo dessa relação inadequada, Adriano relatou como alguns professores se esquivam da produção de seus materiais adaptados:

Às vezes ele coloca a prova em dupla justamente para... não ter que passar a prova para o Braille. Eu já percebi que eles descobriram essa facilidade... Por exemplo, eles dizem: “Dia tal a gente vai fazer uma prova”. Eu geralmente pergunto: “É individual ou em dupla?”. Se ele disser que é individual, então eu falo: “Então não esqueça de passar a minha prova lá para a professora adaptar, certo?”. Aí chega na hora da prova e ele fala que vai fazer em dupla. Eu fui me tocando que não deixou a minha lá para passar para o Braille e para eu não reclamar ou não atrasar, ele colocou em dupla. Eu comecei a sacar essas estratégias deles, comecei a perceber como é que funciona. É ruim porque às vezes a pessoa não lê como eu quero, ou eu preciso retroceder, reler e nem sempre dá. É um problema encontrar uma pessoa que leia bem, respeitando todas as pontuações. (Adriano, estudante da Escola B)

Adriano ainda enfatiza que alguns professores alegam terem se esquecido, ou afirmam falta de tempo para providenciarem a adaptação das avaliações dele. Esse “esquecimento” pode estar associado tanto à ausência de compreensão das necessidades e dos direitos daquele estudante, quanto representa uma forma de invisibilizá-lo, negando-lhe a aprendizagem e a participação de maneira equânime; esse suposto “esquecimento” também se associa à esteira de representações sociais, que distingue e inferioriza os alunos com deficiência visual. Reconhecer a existência desses processos é fundamental para a superação das práticas e concepções que o preconceito engendra.

Nota-se na fala dos alunos incômodos frente a persistência da crença de que as pessoas com deficiência visual possuem a audição privilegiada, como se contassem com dons extra-sensoriais, uma compensação frente a limitação de não ver. Muitos professores ainda acreditam que alunos com deficiência visual são capazes de aprender apenas ouvindo, por conseguinte, a realização de provas orais não os prejudicaria, o que é um equívoco. Embora recursos como o leitor ou o computador possam ser utilizados, o ponto crucial é: a não disponibilidade de recursos adaptados em tempo hábil demonstra claramente que os professores não consideram em seus planejamentos as necessidades específicas de seus alunos cegos e com baixa visão, como se estes fossem invisíveis, mesmo estando presentes nas salas de aulas.

### **Considerações finais**

Para os estudantes com deficiência visual inseridos em escolas regulares, a promoção da acessibilidade envolve demandas variadas: adequação de mobiliário, adaptação do currículo, das avaliações, produção e distribuições de materiais pedagógicos, atividades e livros acessíveis, etc. Em contraste com essas possibilidades, a pesquisa demonstrou, através das falas dos estudantes entrevistados que ainda é evidente que diversas barreiras dificultam e por vezes impedem a permanência e sucesso escolar desses alunos.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas três escolas pesquisadas forjaram-se conforme o modelo de atuação da Sala de Recursos e permanecem articuladas a pressupostos da integração. Percebeu-se a manutenção da compreensão de pessoas cegas e com baixa visão só podem ser plenamente atendidos no contexto da instituições especiais, o que, em boa medida, exige as escolas pesquisadas de assumirem a inclusão escolar dos seus alunos com deficiência visual.

Em suas falas, Adriano, Geraldo e Marcos demonstram diversas situações em que se perceberam invisibilizados nas respectivas escolas. Os estudantes não se referiram a qualquer ação empreendida pelas SRM a fim de dirimirem essas situações. Destaca-se, assim, que nas escolas pesquisadas, persistem preconceitos e mitos que não favorecem a percepção dos alunos com deficiência visual como eles realmente são, criando estereótipos e favorecendo a perpetuação de relações assimétricas entre aqueles que enxergam e os que não vêem, fatores constituem profundos obstáculos ao processo de escolarização dos referidos estudantes.

Portanto, os resultados da pesquisa evidenciaram o distanciamento entre as orientações dos documentos oficiais e a atuação efetivada nas SRM pesquisadas; a permanência das instituições especializadas na oferta de AEE para todos os alunos atendidos nas SRM; configurando duplicidade de atendimento; a permanência de barreiras que dificultam a participação e aprendizagem dos estudantes cegos e com baixa visão, como a inacessibilidade a recursos de Tecnologia Assitiva (TA) e materiais didáticos adaptados; ausência de planejamento e precária articulação entre a ação pedagógica desenvolvida nas escolas e nas Salas de Recursos Multifuncionais pesquisadas. Esses fatores constituem profundos obstáculos ao processo de inclusão escolar dos estudantes entrevistados. A pesquisa sugere a necessidade de mudanças na atual perspectiva que outorga aos professores e professoras das Salas de Recursos Multifuncionais a responsabilidade pela construção da cultura escolar inclusiva, sendo necessária a participação de toda comunidade escolar para a garantia da aprendizagem de todos os seus estudantes, sem distinção.

## REFERÊNCIAS

ALVES, D. O. et. al. (Org) .**Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 12 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007a. **Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007\\_salas.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf)>. Acesso em: 12 abr. de 2012.

\_\_\_\_\_. **Portaria Ministerial nº13, de 26 de abril de /2007b**. Dispõe sobre o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: 26 abr. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=9935&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9935&Itemid=>)>. Acesso em: 10 mar. de 2012.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011a.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: 17 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** 2011b. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817)>. Acesso em: 10 mar. de 2012.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola:** lembranças e depoimentos. Campinas, SP: Autores associados: PUC, 2006.

DOMINGUES, C. A.; CARVALHO, S. H. R.; ARRUDA, S. M. C. P. **Alunos com baixa visão.** In: DOMINGUES, C. A. A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. Fortaleza. Universidade Federal do Ceará. 2010.

FARREL, M. **Deficiência sensorial e incapacidades físicas:** guia do professor. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual:** aspectos psicoevolutivos e educativos. Tradução: Magali de Lourdes Pedro. 1 ed. 2 impr. São Paulo: Santos Editora, 2010.

MARTINS, B. S. **E se eu fosse cego?** Narrativas silenciadas da deficiência visual. Porto: Afrontamento. 2006.

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

RABÊLLO, Roberto Sanches. **Teatro-educação:** uma experiência cm jovens cegos. Salvador: EDUFBA, 2011.

REILY, L. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas: Papyrus, 2004.

RECH, T. L. **A inclusão educacional como estratégia biopolítica**. in: FABRIS, T. H.; KLEIN, R. R.(Org.) Inclusão e biopolítica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 25-44. (Coleção Estudos Foucaultianos).

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M. de.; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual**: Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF: 2007.

SCLUNZEN, Klaus; HERNANDES, Renata Benisterro. **As dimensões do não ver**: formação continuada de educadores e a profissionalização das pessoas com deficiência visual. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SOARES, A. T. C. **Salas de Recursos Multifuncionais**: um estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência visual. 2014. 202f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

VEIGA-NETO, A. **Michel Foucault e os Estudos Culturais**. In: Marisa Vorraber Costa. (Org.). Estudos Culturais em Educação. Porto Alegre (RS): Editora da UFRGS, 2000, v. , p. 37-69.

\_\_\_\_\_. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação, nº 23, maio/jun/jul/ago, 2003. p. 5 – 15. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200002>>. Acesso em 3 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.