

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

RENATA PEDROSO LEONEL

**DEFICIÊNCIA VISUAL: caracterização e implicações das práticas
escolares na perspectiva da escola inclusiva.**

MARINGÁ
2013

RENATA PEDROSO LEONEL

**DEFICIÊNCIA VISUAL: caracterização e implicações das práticas
escolares na perspectiva da escola inclusiva.**

Trabalho de Conclusão do Curso de
Pedagogia apresentado à Universidade
Estadual de Maringá como requisito
parcial para obtenção do grau de
licenciatura em Pedagogia.

Orientação: Profa. Dra. Maria de Jesus
Cano Miranda
Coordenação: Profa. Aline Frollini
Lunardelli Lara

MARINGÁ
2013

RENATA PEDROSO LEONEL

**DEFICIÊNCIA VISUAL: caracterização e implicações das práticas
escolares na perspectiva da escola inclusiva.**

Trabalho de Conclusão do Curso de
Pedagogia apresentado à Universidade
Estadual de Maringá como requisito
parcial para obtenção do grau de
licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra.: Maria de Jesus Cano Miranda
Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra.: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
Universidade Estadual de Maringá

Profa. Ms.: Simone de Souza
Universidade Estadual de Maringá

Dedico este trabalho à minha família: meu pai Mario, minha mãe Sônia e minha irmã Fernanda. E também ao Celso, amigo que muito novo perdeu a visão, e tive o privilégio em conhecer por seu esforço, a sua pessoa brilhante, e seu exemplo de superação. Por um mundo onde haja mais amor!

Agradecimentos

Agradeço a Deus, por permitir que com determinação, esforço e uma fé inabalável, eu chegasse até onde cheguei. Desde o início desse percurso dediquei a Ele essa conquista pela chance dada para que eu pudesse enfim orgulhar meus pais e minha família. Só Deus conhece minhas angústias, vê meus esforços e sabe das batalhas que travei antes que a superação fosse maior em minha vida. Obrigada meu Deus, minha fortaleza!

Aos meus pais, Sônia e Mario, pois, sem vocês nada disso seria possível. Minha mãe, que usei de exemplo de excelência como professora nos quatro anos de graduação, melhor amiga, exemplo de mulher e de profissional, que nunca mediou esforços para me educar, me aconselhar e que batalha diariamente para não nos faltar o necessário: amor, motivo pelo qual eu escolhi esta profissão. Ao meu querido pai, que esteve presente nas horas mais difíceis me dando apoio, suporte e carinho; você é a prova de que o amor incondicional supera todas as dificuldades diárias e até mesmo a distância. A minha irmã, que falta palavras para definir o amor infinito que sinto, e está comigo em todos os momentos me servindo de inspiração. Tai, nós sonhamos juntas e dedico a você a minha vitória também! As minhas tias, que investiram nos meus estudos e sempre me desejaram o melhor. Obrigada a vocês, família, por mostrarem que eu não estou sozinha nessa caminhada.

Ao Eduardo, que tem parcela significativa nessa conquista, por trazer a minha vida o que de mais precioso existe: o amor, o companheirismo e a amizade. Obrigada por ser, todas as semanas nesses últimos dois anos, a alegria e o porto seguro quando me faltou coragem e, acima de tudo, por me fazer feliz.

Agradeço as minhas amigas e colegas de curso que me ajudaram a concluir esta graduação, em especial as minhas companheiras Andressa, Damares, Priscila, Marcela, Juliana e Bruna, irmãs de coração. A vocês, dedico essa vitória. Sentirei saudades do companheirismo, dos momentos de descontração, das broncas e de cada momento que dividimos ao longo desses anos, que serviu para a construção de nossa identidade. Me orgulho de vocês! Não esquecerei jamais do carinho e amor que tiveram por mim. Amo vocês!

E em especial, o meu agradecimento a minha colega Marcela, que esteve nos momentos de construção desse trabalho e me ajudou carinhosamente em tudo! E a minha orientadora Maria de Jesus, que com excelência, acreditou nesse trabalho, me incentivou e é meu exemplo de paciência, carinho e amor na profissão. Por fim, a todos àqueles que estiverem presentes de alguma forma nesse percurso e me quiseram bem, me apoiaram e agora comemoram comigo!

LEONEL, Renata Pedroso. **Deficiência visual:** caracterização e implicações das práticas escolares na perspectiva da escola inclusiva. 2013. 56 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco o estudo da Deficiência Visual e a inclusão de crianças com diferentes necessidades no ensino regular. Para tanto, propõe uma reflexão sobre como elas devem ser compreendidas no âmbito social, político e educacional, para que seja possível pensar em possibilidades de formação de professores que atenderão crianças com diferentes necessidades. Os objetivos do estudo são: analisar os atendimentos direcionados às pessoas com deficiência e o processo histórico em que ocorreram; compreender a deficiência visual e suas características; e, analisar as implicações no processo de escolarização desses indivíduos considerando a formação de professores na perspectiva da escola inclusiva. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo, pautada nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores os quais, defendem que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores relaciona-se com os aspectos sócio-culturais da criança e, por isso, os princípios que regem o desenvolvimento da criança com deficiência e as demais, são os mesmos. Outros autores que pesquisam a temática foram estudados como Amiralian (1997), Dall'acqua (2002), Miranda (2001), Sierra (2011) e outros, também, foram analisados trechos do filme "*Rosso Come il Cielo*" baseado em fatos reais que explica a perspectiva da cegueira num contexto histórico passado. Os resultados indicam a necessidade da escola se preparar para receber o aluno com deficiência visual, assim como todos os envolvidos no processo de aprendizagem tendo em vista contribuir significativamente para o seu desenvolvimento. Designa-se ao professor o importante papel de mediador das relações entre o aluno com deficiência visual e às demais crianças, fornecendo-lhes estímulo ao seu desenvolvimento, além de organizar um ambiente harmonioso e incentivador de aprendizagens.

Palavras-chave: Deficiência visual. Escola inclusiva. Formação de professores.

LEONEL, Renata Pedroso. **Visual impairment:** characteristics and implications of school practices from the perspective of inclusive school. 56 p. In 2013. Completion of course work (Undergraduate Education) - University of Maringá, Maringá, 2013.

ABSTRACT

This research focuses on the study of Visual Impairment and the inclusion of children with different needs in regular schools. We propose a reflection on how they should be understood in the social, political and educational, so you can think of training opportunities for teachers to meet children with different needs. The objectives of the study are: to analyze the calls targeted to people with disabilities and the historical process in which they occurred; understand visual impairment and their characteristics, and analyze the implications for the education of these individuals considering teacher education from the perspective of inclusive school. It is a literature, with qualitative approach, based on the assumptions of the theory - Cultural History, developed by Vygotsky and his collaborators which, they argue that the development of higher psychological functions related to the socio-cultural aspects of the child and therefore, the principles governing the development of children with disabilities and the others are the same. Other authors who research the topic were studied as Amiralian (1997), Dall'acqua (2002), Miranda (2001), Sierra (2011) and others also were analyzed excerpts from the movie "*Rosso Come il Cielo*" which is based on true events that explains the prospect of blindness in historical context past. The results indicate the need to prepare for the school receiving the student with visual impairment, as well as everyone involved in the learning process in order to contribute significantly to its development. Is called the teacher the important role of mediator of relations between students with visual impairments and the other children, providing them with stimulating, their development, in addition to organizing a harmonious and supportive of learning.

Keywords: Visual impairment. Inclusive school. Trained Teacher.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 ASPECTOS HISTÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DO ATENDIMENTO AO DEFICIENTE VISUAL.....	13
2.1 Os paradigmas de atendimento à pessoa com deficiência	19
2.2 Os marcos históricos da educação da pessoa com deficiência visual.	23
3 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES ACERCA DA DEFICIÊNCIA VISUAL ...	28
3.1 Concepções populares e literárias.	28
3.2 Conceitos médicos e pedagógicos.....	30
4 DEFICIÊNCIA VISUAL E AS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....	34
4.1 Fundamentos legais da Educação Especial.....	34
4.2 Reflexões acerca da escola inclusiva e a ação do professor: análise do filme “Vermelho como o céu”	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	52

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso cumpre às exigências do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O interesse por esse estudo partiu de uma experiência de estágio (não obrigatório) realizado no museu da UEM, com uma turma de inclusão digital para alunos que apresentavam diferentes tipos de deficiência.

Do contato com esses alunos que apresentavam diferentes necessidades, assim como, múltiplas deficiências, outras experiências surgiram e uma delas foi ao encontro da inquietação acerca da deficiência visual. Uma pessoa que, por motivos inesperados, veio a ficar cega, compartilhou suas dificuldades diárias e as já enfrentadas no seu processo educativo. Ao mesmo tempo, o interesse por esse tema se intensificou em razão do filme “Vermelho como o céu” (Tradução do italiano *Rosso Come il Cielo*, Cristiano Bortone, 2006), que desencadeou o interesse por leituras de artigos e trabalhos de estudiosos do assunto.

Nesse sentido, este trabalho tem como principal propósito estudar, caracterizar e discutir a respeito do processo de educação da pessoa que apresenta a deficiência visual e suas implicações. Para dar conta do proposto, os objetivos específicos estão assim apresentados: analisar os atendimentos direcionados às pessoas com deficiência e o processo histórico em que ocorreram; compreender a deficiência visual e suas características; e, analisar as implicações no processo de escolarização da pessoa com deficiência visual, considerando a formação de professores, na perspectiva da escola inclusiva.

A escolha por essa pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender quais as implicações de um processo inclusivo da pessoa com deficiência visual, bem como, a importância da formação de professores para o atendimento das crianças que apresentam essa deficiência. As questões apresentadas encaminham a pesquisa para a seguinte problemática: De que maneira a formação desses professores, se preparados para atenderem ao indivíduo que apresenta a deficiência visual pode, então, favorecer seu processo de inclusão escolar e social?

Percorrendo a história da Educação Especial observa-se que somente a partir da década de 1990, foram elaboradas políticas educacionais que proviam

o estabelecimento de propostas inclusivas para que os alunos com deficiência tivessem acesso à escola regular. Desde então, ocorreram muitas mobilizações na estrutura escolar para uma nova organização e para possíveis mudanças na compreensão dos problemas das deficiências.

Na atual sociedade, o princípio de inclusão não é compreendido pelos envolvidos nesse processo e, principalmente pela escola, devido à barreira criada por um sistema capitalista, na qual se baseia em um aluno idealizado, em que o ensino, perpetua o projeto de sociedade dualizada, meritocrática, homogeneizadora, ao invés de caminhar para um processo de integração social o que, por sua vez, caracteriza uma sociedade competitiva, desigual e excludente (GENTILI, 2007).

Nesse sentido, por mais que se fale e se estude teoricamente sobre a inclusão, na prática o assunto é impreciso e pouco se sabe como ele se efetiva. Por isso, é importante aprofundar a temática para que, a partir das possíveis reflexões, as escolas e todos os envolvidos nesse processo, compreendam e tomem como princípio, em âmbito profissional e pessoal, que a inclusão deve proporcionar autonomia aos indivíduos marcados pela exclusão. É, portanto, a inclusão um processo que dentro da escola implicará em mudanças radicais na sua estrutura e organização, essencialmente, na formação de professores.

A inclusão escolar e social implica em tornar as pessoas com deficiência, participantes da vida social e política, ou seja, cidadãs, junto com os demais envolvidos nessa sociedade. Nessa via, Vigotski¹ (1989), acredita ser possível direcionar e promover o desenvolvimento de pessoas com deficiências para se tornarem cidadãs.

Perante esses fatos, no cenário atual, se faz necessário que o processo educativo das crianças com deficiência visual seja compreendido e ocorra de maneira pensada e intencional por parte dos envolvidos nesse processo. É necessária também, a caracterização da pessoa com deficiência visual que leve em conta os aspectos qualitativos gerando uma compreensão mais aprofundada a respeito das especificidades que a envolvem e das implicações causadas pela dificuldade de enxergar, pois, assim como intui Vigotski (1989), a criança com deficiência visual tem suas particularidades não só no núcleo

¹ Existem várias maneiras de se escrever o nome do autor dependendo do idioma em que foi escrita a obra, nesse trabalho adotaremos a forma Vigotski.

biológico, mas também no social, e por isso devem ser levadas em consideração dessa forma.

De acordo com Amiralian (1997), o maior problema ainda enfrentado para a caracterização da pessoa com deficiência visual está em delimitar que o “não ver” é condizente com uma incompetência ou até uma incapacidade de compreender e conhecer as coisas do mundo. Desta forma, relacionados ao seu modo de se desenvolver e aprender, estão os padrões já definidos e adotados para os sujeitos videntes. Portanto, ao se verificar que as propostas para o “conhecer” da criança com deficiência visual, estão os pressupostos de “ver”, é possível compreendermos que não há uma distinção para a educação do deficiente visual e o vidente. Em outras palavras, a caracterização do deficiente visual, está meramente relacionada a resultados clínicos e fins quantitativos sobrepostos à detecção patológica, em consequência de indicadores da impossibilidade total ou parcial da capacidade visual.

Esse estudo pauta-se nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida pelo psicólogo e pesquisador russo Lev S. Vigotski e seus colaboradores Luria e Leontiev, os quais refletiram a respeito da educação e como ela deve ser pensada, a partir da teoria do desenvolvimento humano e, principalmente sobre as crianças que apresentam algum tipo de deficiência.

Ainda, em seu trabalho no campo da Defectologia², Vigotski descreve que os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural (GÓES, 2002). Sua teoria foi uma das mais promissoras da psicologia e, de acordo com Ivic (2010), está pautada nos aportes da cultura, na interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental. Assim sendo, relaciona a aprendizagem como potencializadora do desenvolvimento da criança que, apesar de ocorrer essencialmente por meio de evoluções biológicas, se dá por meio de interações sociais constantes.

No entanto, o desenvolvimento da pessoa com deficiência encontra muitas barreiras, pois, geralmente lhe atribuímos uma série de impedimentos e faltas, por pouco se conhecer sobre suas particularidades positivas. Deste modo, usualmente, encontra-se nos trabalhos de estudiosos, concepções

² Defectologia corresponde, atualmente, à terminologia utilizada por Vigotski que seria equivalente as expressões “deficiência” e “educação especial” (VIGOTSKI, 2011).

universalizantes, estereotipadas, pré-determinadas, reducionistas e incompletas.

No interesse por aspectos qualitativos, Vigotski (1989), esclarece que desde os primeiros anos de vida as crianças que apresentam uma deficiência mostram-se à sociedade com certa posição especial, a partir da qual estabelecerá relações diferenciadas das que transcorrerão com crianças ditas “normais”. Compreende-se que, juntamente com um primeiro núcleo, o das características biológicas - que designam sua deficiência -, passa a ser formado um segundo núcleo, o das relações sociais. Ou seja, são as interações sociais que ocorrem neste segundo núcleo que são responsáveis pelo desenvolvimento humano. Portanto, isto só ocorre porque a criança em contato com o seu meio, transforma as relações interpsicológicas (do sujeito para o objeto) em intrapsicológicas (do sujeito para si próprio) a partir do modo como ela vê, pensa e age com o mundo.

Sobretudo, do levantamento de aspectos qualitativamente diversos dos indivíduos com deficiência, foram levados em conta não apenas as suas diferenças orgânicas, mas as peculiaridades de suas relações sociais – percebendo esse sujeito não como menos desenvolvidos comparados com os sujeitos considerados normais, mas que se desenvolvem de maneira diferente (MONTEIRO, 1998).

Para responder aos objetivos dessa pesquisa partiu-se de um estudo de cunho bibliográfico com uma abordagem qualitativa, pois, segundo Triviños (1987), esse enfoque traduz o seu objeto em seu subjetivismo e permite analisar os aspectos implícitos para o desenvolvimento das práticas organizacionais.

O filme “Vermelho como o céu”, dirigido por Cristiano Bortone, gravado na Itália, no ano de 2006, foi utilizado como procedimento metodológico complementar a presente pesquisa. Também foram estudados textos de investigadores que realizaram pesquisas sobre o tema tais como: Oliveira (2002), Dall’acqua (2002), Fontes (2003), Nuernberg (2008), entre outros.

Utilizou-se ainda como fonte para pesquisa, a análise de documentos oficiais que tratam da legislação e das políticas públicas nacionais voltadas para o atendimento da pessoa que apresenta alguma deficiência, bem como a deficiência visual.

Nesse sentido o trabalho está organizado em três seções: na primeira busca-se contextualizar como se deu o atendimento às pessoas com deficiência e, para isso, é realizado um percurso histórico desde a Antiguidade até os dias atuais, mostrando na perspectiva de paradigmas como foram diferentes esses atendimentos; a segunda seção é direcionada para uma questão importante a ser contextualizada na deficiência visual, que é o entendimento dessa deficiência nos diferentes momentos da história e como ainda hoje é entendido o conceito; na terceira, foca-se a função da escola no atendimento às pessoas com deficiência, amparadas por leis diversas, além de compreender como se aplica o papel do professor no processo de inclusão para o desenvolvimento e sucesso dos alunos com deficiência, em especial, a que trata essa pesquisa, a deficiência visual e, por fim, as considerações finais.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DO ATENDIMENTO AO DEFICIENTE VISUAL

Esta seção tem como objetivo discutir as principais transformações ocorridas ao longo da história da humanidade no que se refere ao atendimento às pessoas com deficiência. Nesse sentido, são apresentados períodos nos quais a pessoa com deficiência foi atendida ou diminuída em sua importância nas sociedades. A fim de compreender mais amplamente esse processo histórico trilhado pelo homem ocidental e sua relação com as pessoas com deficiência, foi realizada uma análise desde os primórdios da história da humanidade até os dias atuais.

Diferentes períodos históricos têm, em sua literatura, registros que demonstram que, por muito tempo, a atenção dada às pessoas com deficiências ficou caracterizada por períodos de exclusão, sacrifícios que levavam à morte e segregação, por não serem indivíduos úteis à sociedade. Por outro lado, por meio de literaturas e registros bíblicos e em diferentes culturas, essa atenção ficara marcada por compaixão, caridade e filantropia (BRASIL, 2005).

Bianchetti (1995) aclara que só é possível entendermos a história da humanidade e, assim, as questões aferidas à deficiência e à emergência da educação especial, se conseguirmos apreender como os homens, nos diferentes momentos históricos, foram satisfazendo suas necessidades básicas na produção de sua existência.

Ao percorrer a história das pessoas que apresentam deficiências buscando dados a respeito do atendimento dedicado a elas verifica-se que, por muitos séculos tal atendimento fora marcado por segregação juntamente com uma gradativa exclusão. Nesse sentido, observa-se que as relações e a compreensão que se tinha sobre a pessoa com deficiência alteraram-se no decorrer da história da humanidade (BRASIL, 2005).

Na era primitiva, não se têm indícios de como os homens se comportavam em Terra com relação às pessoas com deficiência. De acordo com os estudos de Gugel (2008) a esse respeito, sabe-se apenas que era muito pouco provável que essas pessoas sobrevivessem entre os grupos primitivos, pois as pessoas com deficiência eram vistas como fardos e, além

disso, o ambiente devia ser desfavorável à sobrevivência. Sobre isso, sabe-se apenas que sendo a pesca e a caça a atividade principal desses homens, tornava-se necessário que a capacidade física e de atuar em grupos se sobressaísse entre eles. Dessa forma é que estudiosos concluem ser difícil pensar em como homens e mulheres com alguma deficiência física limitadora, bem como uma deficiência sensorial, pudessem sobreviver.

As sociedades primitivas se prestavam a uma produção de baixo nível de desenvolvimento, caracterizando esse povo com o Nomadismo (OLIVEIRA, 2009). A dependência do que a natureza podia oferecer, os obrigava a buscar, com suas próprias condições, alimento, proteção e abrigo, razão pela qual era necessário que cada um se bastasse por si mesmo e, ainda, colaborasse com a manutenção da sobrevivência do grupo.

Logo, a pessoa que apresentasse deficiência era separada e abandonada do grupo por ser um “peso morto”. De acordo com Bianchetti (1995):

[...] a natureza é cíclica, está totalmente fora do controle dos homens e isso vai exigir deles deslocamentos constantes, razão pela qual é indispensável que cada um se baste por si e ainda colabore com o grupo. É evidente que alguém, portador de alguma deficiência natural ou impingida na luta pela sobrevivência, acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado e sem que isso cause os chamados sentimentos de culpa. Utilizando uma linguagem dos dias atuais, podemos afirmar que nas sociedades primitivas, ‘quem não tem competência não se estabelece’ (BIANCHETTI, 1995, p. 9).

No entanto, no Egito Antigo, as artes, múmias, papiros, túmulos e afrescos são evidências arqueológicas de que as pessoas com deficiência integravam-se nas diferentes classes sociais fossem elas faraós, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores ou escravos (GUGEL, 2008).

Além disso, a medicina foi considerada avançada e sábia por Heródoto, sendo esse tempo lembrado por uma placa de calcário com ilustrações e símbolos hieroglíficos entre profissionais de reabilitação. Na placa está ilustrado um retrato da história de Roma, um profissional de alta responsabilidade que tinha uma deficiência física e viveu no Egito em 1300 a.C. (SILVA, 1986).

Com relação à Idade Antiga, na Grécia e Roma, pouco se tem em dados registrados de como as pessoas com deficiência eram tratadas e de como, então, a sociedade se detinha a isso. Sabe-se apenas, por meio de literaturas da época e de registros bíblicos que as crianças na condição de pessoas com alguma deficiência, órfãs ou doentes, eram ignoradas, rejeitadas e abandonadas à própria sorte pela sociedade (ARANHA, 2001). Com relação aos indivíduos desse período que apresentavam deficiência visual, será feita uma breve análise na próxima seção de como eram, por vezes, entendidos, e, a partir de literaturas demonstrar-se-á que esses indivíduos são, até hoje, pensados e compreendidos de maneira distinta da realidade.

Mesmo as leis romanas deste período, marcado por grande exclusão social para as pessoas que nasciam com alguma deficiência, não eram favoráveis às mesmas. Os estudos de Gugel (2008) apresentam que as leis permitiam aos pais matarem os seus filhos que nascessem com deficiências físicas e, sendo assim, o faziam, pela prática do afogamento. No entanto, muitas vezes, não era necessariamente a morte que acontecia, mas a exposição daquelas crianças e, esta por sua vez, dava-se em um local onde elas podiam ser encontradas, enquanto que, o abandono, correspondia deixá-la à própria sorte para morrer (SILVA, 1986).

Nesse contexto, como qualquer outra pessoa não participante da nobreza, aqueles com limitações funcionais e necessidades diferenciadas (surdos, cegos, deficientes mentais, deficientes físicos, doentes, idosos e outros) pareciam não ter importância enquanto seres humanos já que, o extermínio, abandono e exposição não demonstravam serem problemas de natureza ética ou moral para aquela civilização (ARANHA, 2001).

Nesse período sócio-histórico, muitas civilizações vivenciaram essa concepção de seleção natural, simplesmente por um processo de sobrevivência de cada um.

Um exemplo disso, na sociedade espartana, a criança que nascesse apresentando alguma deficiência, era eliminada. Sobre tal fato, Bianchetti (1995) explica que esses indivíduos, contrariavam os objetivos de perfeição estética do corpo, não se encaixavam nos padrões de beleza da sociedade e, por isso, justificavam a prática de uma eugenia radical.

Na sociedade ateniense, outro exemplo, não houve a obsessão pela perfeição do corpo, mas, por outro lado, houve uma divisão entre mente e corpo, sendo que, na primeira, cabia aos homens livres a parte digna, encarregada da parte intelectual, enquanto que para o escravo, ficava o trabalho físico (BIANCHETTI, 1995).

Com o advento do cristianismo, a Igreja Católica se fortaleceu e, no cenário político do Império Romano, gradativamente um novo segmento de classe social surgiu: o clero. A nova doutrina passou a assumir grande espaço no cenário político, econômico e social, chegando a conquistar o domínio das ações que a nobreza antes assumia (ARANHA, 2001). Com a ascensão dos princípios teológicos, o extermínio dos filhos que nascessem com alguma deficiência, não mais era aceito (GUGEL, 2008).

Tem início então, um período em que, todas as pessoas, inclusive as com alguma deficiência, passaram a ser consideradas filhas de Deus, dotados de alma e que, seja por obrigação ou compadecimento, eram alimentados, cuidados e acolhidos nas Igrejas (DALL'ACQUA, 2002). De tal modo, as pessoas que apresentavam uma deficiência visual eram protegidas e deixaram de ser abandonadas ou mortas apenas em razão de serem diferentes dos padrões obedecidos àquelas civilizações. Os entendimentos acerca desse período são diversos e contraditórios, mas, admitir-se-á como, esse período de advento do clero foi importante para o reconhecimento de que os indivíduos com deficiência visual existiam e necessitavam de atenção.

Os registros desse período, caracterizado pelo sistema feudal, evidenciam que a forma como as pessoas com deficiência eram tratadas e cuidadas foi sendo modificado mediante os princípios morais da Igreja. Pertinente nesse assunto, Oliveira (2009) anota:

A estrutura social na Idade Média, caracterizada pelo sistema feudal que se estabeleceu em todo o continente europeu, permitiu que atitudes diferentes daquelas que se mantiveram antes desse período, no que se refere ao tratamento e cuidados com as pessoas com deficiência se consolidassem. A visão anterior, de pessoas sendo castigadas por seus pecados ou de seus ancestrais, foi transformada em sentimentos de compaixão, pois os indivíduos com deficiência também tinham alma e eram merecedoras de caridades, portanto, teriam lugar como todas as demais pessoas, diante de Deus [...] (OLIVEIRA, 2009, p. 24).

Contudo, os registros desse período demonstram uma variação no tratamento à pessoa com deficiência, como mencionado anteriormente. Embora haja muitos registros, não há evidências que comprovem se realmente ocorreram esses esforços por parte da Igreja Católica. Sobre tal fato, Aranha (2001) justifica que

Alguns matavam-nos; outros, advogavam a convivência amigável; outros ainda, puniam-nos por considerarem a doença, a fraqueza e a deficiência resultantes de possessão demoníaca, sendo a punição a única forma de se livrar do pecado, da possessão e de se reparar os pecados. Assim, observa-se que sua desimportância no contexto da organização sócio-político-econômica associava-se ao conjunto de crenças religiosas e metafísicas, na determinação do tipo de relação que a sociedade mantinha com o diferente (ARANHA, 2001, p. 3)

Com a Igreja conduzindo a maior parte dos setores daquela sociedade, no decorrer dos anos, os registros mostram uma situação de abuso e contradição no discurso religioso e nas ações por grande parte do clero. Dessa forma, manifestações populares e de próprios membros da Igreja começaram a questioná-la, colocando em risco o seu poder. Ameaçada a perder seu poder hegemônico, a Igreja começa o que ficou conhecido como o período mais negro da história da humanidade: a caça, perseguição e extermínio de todos aqueles que se posicionavam contrários a Igreja, chamados hereges e “endemoniados” (ARANHA, 2001).

Logo, a pessoa com deficiência deixou de ser exterminada ao nascer, para ser condenada pela sociedade e, conseqüentemente, a deficiência, de acordo com o moralismo cristão, passou a ser sinônimo de pecado (BIANCHETTI, 1995).

A era das trevas, da ignorância e superstição que foram os séculos da Idade Média (SILVA, 1986) foram modificados pelo início do Renascimento. Nesse momento, os interesses ideológicos burgueses que desencadearam a Revolução Burguesa, acabaram com a hegemonia religiosa, derrubaram as monarquias e, com isso, promoveram o fim do modo de produção feudal dando lugar a uma nova forma de produção: o capitalismo mercantil. Essa nova organização de sociedade que se inicia, partiu da formação dos estados

modernos compondo a divisão social do trabalho entre: operários e donos dos meios de produção (ARANHA, 2001).

Inicia-se, nesse momento, um movimento renovador, pelo qual a burguesia se expressará, no âmbito das idéias, por meio do que ficou conhecido como Liberalismo (BIANCHETTI, 1995). A partir do século XVI, essa classe em processo de hegemonia buscará lançar sobre a sociedade seu ideário e, assim, difundi-lo.

As concepções desse período originaram, entre outras transformações, a valorização do homem. Sobre isto, os estudos de Silva (1986) demonstram que os indivíduos sentiam-se mais valorizados, menos oprimidos e deixaram de acreditar na crença de que deveriam fazer o bem para merecerem o céu. Sendo esta visão anulada, o momento foi revolucionário para aqueles que por muito tempo se encontravam prometidos ao inferno por serem julgados pobres, enfermos, marginalizados, que apresentavam problemas físicos, sensoriais ou mentais, portanto, não merecedores da vida.

Diante dessas mudanças, Oliveira (2009, p. 28) explica que a concepção até então aceita a respeito da deficiência enquanto resultado de forças sobrenaturais e pecaminosas é modificada por uma visão “médico organicista”. Assim, as concepções teológicas acerca das pessoas com deficiência, até então tratadas como pecadoras foram superadas por concepções racionais que passaram a buscar explicações científicas, a fim de descobrirem quais os problemas que atingiam a deficiência, fossem eles: mentais, orgânicos e/ou de ordem psíquica. Deste modo, os avanços nos estudos científicos fazem com que a medicina passe a investigar as possíveis “causas” da deficiência, inclusive as de ordem sensorial (visual ou auditiva). Nas palavras de Oliveira (2009):

Apesar da teoria de compensação biológica parecer equivocada, contribuiu para a quebra do paradigma de que as deficiências seriam oriundas de forças sobrenaturais e demoníacas, e aponta o papel exclusivo da ciência e a necessidade de estudos para a explicação das causas de doenças, desvios genéticos e hereditários, não desvendados e explicados cientificamente ao longo do processo histórico (OLIVEIRA, 2009, p. 28).

Logo, uma visão mais humanista e preocupada com as causas das deficiências, fez com que tais concepções racionais voltassem o foco de estudos e atendimento para o homem. Esse período fora marcado por avanços e progressos das ciências e, na área da medicina, foram considerados marcos inicial da Educação Especial, por meio da criação de instituições de atendimento às pessoas com deficiências (OLIVEIRA, 2009).

Verifica-se que a questão educacional foi se configurando ao longo dos tempos e, décadas seguintes, alcançaram o avanço da psicologia que enfatizou a importância da escola e dos métodos de ensino e, sendo assim, marcou os avanços nos estudos em Educação Especial no Brasil. Com o desenvolvimento dos estudos acerca da Educação Especial, é possível destacar três atitudes sociais com relação ao atendimento dado à pessoa com deficiência.

2.1 Os paradigmas de atendimento à pessoa com deficiência

A partir do século XVII, a sociedade transcorreu diante de inúmeras mudanças em relação aos paradigmas³ de atendimento: institucionalização, de serviços, de suporte. Foi objeto de importantes avanços direcionados às pessoas com deficiência, sobretudo em relação ao sistema de ensino e sobre a disponibilização de materiais que auxiliassem na sua mobilidade. A sociedade, portanto, deu início ao pensamento coletivista, demonstrando solidariedade para enfrentar os problemas das pessoas com deficiência ou, em outras palavras, tratá-la.

No século XVII, a concepção de que nenhum indivíduo é igual a outro fez com que as diferenças passassem a ser respeitadas. Dessa forma, a relação da sociedade com a pessoa com deficiência modificou-se, caracterizando-se por “iniciativas de Institucionalização Total, de tratamento médico e de busca de estratégias de ensino” (ARANHA, 2001, p. 7). Esse paradigma configurava-se, portanto, como sendo a

³ Paradigma: emprega-se entendendo ser um “conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais” (ARANHA, 2005, p. 13); conforme definição do dicionário Aurélio é um modelo, padrão (FERREIRA, 2010, p. 562).

[...] retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, freqüentemente situadas em localidades distantes de suas famílias (ARANHA, 2001, p. 8).

Diante de um contexto assistencial, a institucionalização foi considerada como um custo para toda a sociedade capitalista além de ser, para muitos autores, um período de internação que não revertia bem à pessoa com deficiência.

Após sucessivas críticas ao Paradigma da Institucionalização, vieram, enfim, a convergir, fazendo com que se alterassem as idéias de atendimento à pessoa com deficiência e às futuras práticas nesse sentido. Iniciou-se a promoção da desinstitucionalização com o propósito de integração e tentativa de normalização da pessoa com deficiência na sociedade (ARANHA, 2001). Importante ressaltar que esses diferentes paradigmas foram se configurando em momentos distintos nas diferentes sociedades pelo mundo mesmo modificados eles não se encerram.

O novo paradigma que suplantou o anterior, de institucionalização, adotou a idéia de normalização da pessoa com deficiência com vista à integração desse indivíduo à sociedade. O conceito de integração desse modelo significava “[...] localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário mudanças na comunidade” (ARANHA, 2001, p. 16). Entende-se, aqui, o convívio entre iguais, ou o mais próximo disso para os indivíduos que apresentavam alguma deficiência, especialmente a deficiência visual.

No Brasil, outras conquistas foram observadas, como: a permissão de alunos cegos no 2º ciclo do curso secundário; o ingresso em faculdades de Filosofia aprovados pelo Conselho Nacional de Educação; a implantação de cursos de especialização para o ensino de cegos junto à cursos regulares no Instituto de Educação Caetano de Campos, em 1955. Tal iniciativa do governo de São Paulo aponta o “[...] incentivo e apoio governamental à concretização de condições educacionais para integração educacional e social do portador de deficiência visual” (MASINI, 1993, p. 63). No país, a série de mudanças e incentivos governamentais demonstrou que,

A frequência em escolas comuns ampliou-se e não deixou dúvidas quanto à possibilidade de ajustamento social do aluno DV e em nível satisfatório de seu desempenho de aprendizagem. Paralelamente à expansão das oportunidades educacionais oferecidas ao portador de deficiência visual, foi se consolidando a formação de professores especializados (MASINI, 1993, p. 63).

Se antes a idéia era dar tratamento à pessoa com deficiência, nesse momento, é a comunidade que deve reorganizar-se para viabilizar a essas pessoas os serviços e recursos necessários para que se tornem o mais próximo possível do nível “normal”. Como explica Aranha (2001), tal paradigma ficou conhecido como o Paradigma de Serviços. Este teve em seu modelo, três etapas

[...] a **primeira**, de avaliação, onde uma equipe de profissionais identifica o que, em sua opinião, necessita ser modificado no sujeito ou em sua vida, de forma a torná-lo o mais “normal” possível. A **fase seguinte**, conseqüência desta e a ela conseqüente, chamada de intervenção (ensino, treinamento, capacitação, etc..), onde profissionais passam a oferecer atendimento formal e sistematizado ao sujeito em questão, norteados pelos resultados e decisões tomados na fase anterior. À medida que os objetivos vão sendo alcançados e a equipe considera que a pessoa se encontra pronta para a vida independente na comunidade, efetiva-se a **última fase**, constituída do encaminhamento ou reencaminhamento desta para a vida na comunidade (ARANHA, 2001, p. 16-17, grifos do autor).

Com início em meados da década de 60, a autora constata o Paradigma de Serviços como uma manifestação educacional que se evidenciou em instituições especiais, entidades assistenciais e em centros de reabilitação. Pouco tempo depois começou a perder força em razão das críticas que se intensificaram quanto a esse modelo. Estas, por sua vez, apareceram ora pela academia científica, ora pelas próprias pessoas com deficiência. Referiam-se a questão normalizadora do indivíduo na justificativa de que não há, entre os homens, seres iguais e, portanto, seres diferentes não deveriam ser diminuídos enquanto homens e seres sociais.

Por fim, essas manifestações evidenciaram que havia sim a necessidade de serviços de avaliação e capacitação, mas de modo que tais serviços não fossem as únicas formas de agir com relação à deficiência. Ou seja, que os

indivíduos que apresentavam deficiência, no caso aqui uma deficiência visual, não deveriam ser considerados apenas por sua deficiência sensorial ou como indivíduos diferentes que devem ficar iguais aos demais, mas, compreendidos como sujeitos para além da deficiência, que podem e devem sentir-se aceitos e viverem como os demais. Fundamentada em um novo Paradigma de Suportes, Aranha (2001) considera que

[...] cabe à sociedade oferecer os serviços que os cidadãos com deficiência necessitem (nas áreas física, psicológica, educacional, social, profissional). Mas lhe cabe, também, garantir lhes o acesso a tudo de que dispõe, independente do tipo de deficiência e grau de comprometimento apresentado pelo cidadão (ARANHA, 2001, p. 19).

No entanto, o Paradigma de Suportes nada mais é que ofertar ao indivíduo com necessidades especiais instrumentos (suportes) que lhe dêem a garantia de acesso à vida em sociedade. Diferentemente do processo de integração, este processo ficou conhecido como Inclusão Social, sendo que esse conceito difere do conceito anterior uma vez que:

[...] no primeiro se procura investir no **'aprontamento'** do sujeito para a vida na comunidade, no outro, **além de** se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação **imediate** de condições que garantam o **acesso** e a **participação** da pessoa na vida comunitária, através da **provisão de suportes** físicos, psicológicos, sociais e instrumentais (ARANHA, 2001, p. 20, grifos do autor).

Entende-se que, enquanto no processo de integração defendido e apontado no Paradigma de Serviços visava-se à mudança das pessoas com deficiências, em vista a sua normalização, pressupõe-se nesse momento que, juntamente à família, comunidade, etc., deve ocorrer um reajuste da realidade social e daquilo que for necessário, para que haja a garantia de que essas pessoas tenham acesso a tudo no seu meio social.

Assim sendo, além das conquistas históricas que a pessoa com deficiência visual obteve, por meio de leis e as criações de espaços próprios para o seu cuidado e educação, se faz necessário o reconhecimento das possibilidades como ser humano, que o indivíduo que apresenta uma

deficiência visual tem, por meio de uma educação motivadora e que valorize as características próprias de cada indivíduo.

A respeito desse processo de inclusão, as próximas seções vão abordar qual a sua concepção, como o indivíduo com deficiência visual se desenvolve, como se relaciona e percebe o mundo a sua volta para que, então, seja efetiva a criação da educação inclusiva de qualidade, não somente para as pessoas com deficiência visual, mas, para todos os demais indivíduos.

2.2 Os marcos históricos da educação da pessoa com deficiência visual

O atendimento às pessoas com deficiência esteve, orientado pela preocupação em encontrar tratamento, cuidado e ensino desses indivíduos. Aranha (2001) descreve a relação dessas pessoas com a sociedade como diversificada, ao passo que, ficou marcada por iniciativas de institucionalização, tratamento médico e o esforço pela sistematização do ensino.

O processo de institucionalização das pessoas com deficiência marcou o início da sociedade moderna como

O modelo biológico, o qual forneceu os primeiros pressupostos científicos para a educação das pessoas com deficiência, que começa a ocorrer já nos dois primeiros séculos da sociedade moderna (sécs. XVI e XVII), o que se verificou, principalmente com aqueles que pertenciam aos setores explorados da população, foi a segregação por meio do internamento, o que ficou conhecido como processo de institucionalização das pessoas com deficiência (OLIVEIRA, 2009, p. 29).

A partir disso, Aranha (2001) verificou que as primeiras expressões de mudança nas relações entre sociedade e as pessoas com deficiência, foram os empenhos de Jacob Rodrigues Pereira, em 1747, e seu objetivo de ensinar surdos congênitos a se comunicarem.

Posteriores tentativas surgiram, como demonstram os estudos de Silva (1986), assim como notórios esforços sistemáticos para com a Educação Especial evidenciados por Charles Michel Epée (1712 – 1789) no ano de 1755 e, posteriormente, por Valentin Haüy (1745 – 1822) no ano de 1784, ambos em Paris. O primeiro criou o Instituto para o ensino dos surdos, primordialmente pelo aperfeiçoamento da linguagem por sinais para a comunicação entre

professores e alunos e, o segundo, criou a instituição para o ensino dos cegos que ficou conhecido como Instituto Nacional dos Jovens Cegos.

No Brasil, verifica-se que a história da deficiência visual passou a receber importância somente a partir da preocupação para com a educação dos indivíduos cegos. Nesse sentido, a organização de instituições foi tardia e decorreu da emergente necessidade da criação do atendimento que deveria já ter sido ofertado pelo Estado. Esse, por sua vez, não aparentava se preocupar com a educação e atendimentos necessários às pessoas com deficiência visual.

Assim, Sierra (2011) constata que foi com o retorno de José Álvares de Azevedo ao Brasil que fez com que D. Pedro II fundasse a primeira escola para atendimento de cegos da América Latina. Azevedo que havia viajado a Paris para estudar expôs ao imperador todas as possibilidades para o ensino de pessoas com deficiência visual. Partindo disso, D. Pedro II em 12 de setembro de 1854, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, fundou o Imperial Instituto de Meninos Cegos, no Rio de Janeiro (MASINI, 1993). Este, denominado posteriormente como Instituto Benjamin Constant, em razão do advento da República, ficou sendo a única instituição responsável pela educação das pessoas com deficiência visual no Brasil.

Essas instituições seguiram, no início, modelos pedagógicos estrangeiros e, sendo assim, trouxeram a concepção de que todas as pessoas com deficiência visual deveriam ser educadas para desenvolverem apenas atividades que suas limitações permitiam realizar. Ou seja, indivíduos com deficiência visual só poderiam exercer funções que não necessitariam da sua limitação no campo visual. O atendimento, não possuía a organização de uma educação planejada e, nem mesmo de um sistema com ensino de qualidade (MAZZOTA, 2003).

Outras muitas instituições posteriores a essas foram criadas com o intuito, quase sempre, do cuidado e tratamento das pessoas com deficiência. Em todo o mundo, a intensa ideia de internação e abrigo para essas pessoas começou a ser repensada, apenas em meados de 1800 com Guggenbuhl com o seu trabalho dedicado às pessoas com deficiência mental (ARANHA, 2001).

Tal fato se deve pelas diversas críticas que esse sistema recebeu primeiramente pelo isolamento e a segregação das pessoas com deficiência

dos outros integrantes da sociedade e familiares em função de possível tratamento, proteção ou o ensino dos mesmos e, não menos importante, por ineficiência naquilo que, em discurso, estava proposto a ser feito: a recuperação dessas pessoas para uma possível vida em sociedade. Portanto, o que se constatou foi que:

[...] o questionamento e a pressão contrária à institucionalização vinha, naquela época, de diferentes direções, determinados também por interesses diversos; primeiramente, tinha-se o interesse do sistema, ao qual custava cada vez mais manter a população institucionalizada na improdutividade e na condição de segregação; assim, interessava para o sistema político-econômico o discurso da autonomia e da produtividade; tinha-se, por outro lado, o processo geral de reflexão e de crítica (sobre direitos humanos e mais especificamente sobre o direito das minorias, sobre a liberdade sexual, os sistemas de organização político-econômica e seus efeitos na construção das sociedades e da subjetividade humana), que no momento permeava a vida nas sociedades ocidentais; somando-se a estes, tinha-se ainda a crescente manifestação de duras críticas, por parte da academia científica e de diferentes categorias profissionais, ao paradigma da Institucionalização (ARANHA, 2001, p. 10-11).

Apesar dessas constatações, graças à criação das instituições é que foi possibilitada a abertura do primeiro Congresso de Instrução Pública, em 1883. No decorrer do Congresso, discussões a respeito da educação das pessoas com deficiência começaram a surgir, além de sugestões de currículo e a formação de professores para pessoas com deficiência visual e auditiva (FONTES, 2003).

De acordo com Masini (1993) seguindo exemplo do Instituto Benjamin Constant, diversos outros Institutos foram criados nas capitais do Brasil: em 1926 foi inaugurado o Instituto São Rafael em Belo Horizonte – MG; em 1927 fundado em São Paulo – SP o Instituto para Cegos ficando conhecido como “Padre Chico”, sendo que apenas tornou-se reconhecido em meados da década de 60; Instituto de Cegos da Bahia, em Salvador; Instituto Paranaense de Cegos em Curitiba – PR; Santa Luzia, em Porto Alegre – RS; Instituto de Cegos do Ceará, em Fortaleza – CE; e em 1946 o Instituto da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, em São Paulo (SIERRA, 2011).

A Fundação para o Livro do Cego no Brasil, atual Fundação Dorina Nowill, teve importância com a produção de livros em caracteres Braille,

importante passo para a descentralização da educação especializada (MASINI, 1993). Além disso, crianças com deficiência visual passaram, a partir dessas conquistas, a ter o direito de frequentar o ensino comum, passo que deu origem, em 1950, na cidade de São Paulo, e em 1957, no Rio de Janeiro, ao Ensino Integrado. Este se caracterizou pelo ensino em escolas públicas de alunos cegos em salas especiais. A partir disso, o modelo se disseminou e foi adotado por diferentes regiões do Brasil (SIERRA, 2011).

Entre conquistas e retrocessos, a educação da pessoa com deficiência visual foi ganhando espaço e, em meados da década de 50, o Instituto Benjamin Constant e a Fundação Getúlio Vargas, em regime de cooperação, realizaram um curso designado à especialização de professores para atuarem com os alunos cegos (MASINI, 1993). Além desse, outros cursos, nos anos seguintes, foram sendo realizados até que, em São Paulo, foi experimentada a instalação da classe especial, a *La classe Braille*, em escolas comuns.

Além disso, Amiralian (1997) constata que a perda da visão foi estudada com diferentes fins, sendo eles: condições anatômicas, fisiológicas e funcionais do aparelho ocular; condições pedagógicas (necessidades educacionais); e pelas interações sociais sofridas e produzidas pela cegueira. Uma análise de todos esses fatores é necessária para compreender de fato o indivíduo que apresenta a deficiência visual.

Do ponto de vista daqueles que enxergam, por vezes, encontra-se uma imagem do indivíduo cego que se distancia de uma real experiência com pessoas cegas. Exemplo disso se dá quando se pensa que o indivíduo cego vive em um estado constante de trevas, é uma pessoa sofrida e vive na escuridão. Isto ainda ocorre, pois, quando se pensa sobre estar cego, relaciona-se com fechar os olhos, uma sensação de apagar as luzes e especificamente, com a deficiência física, logo, com deficiências motoras, cognitivas e emocionais que acarretam um entendimento social limitador que se tem sobre o assunto, ao invés de pensar nas potencialidades que o indivíduo pode vir a ter (AMIRALIAN, 1997).

Da mesma forma que evidenciou Vigotski (1989), os estudos de Amiralian (1997) informam a respeito das concepções populares sobre a cegueira que indicam por um lado, os cegos descritos como sujeitos pobres, indefesos, inúteis, dignos de piedade; e por outro, o cego poderoso, com dons

e poderes sobrenaturais. Há também a idéia de que os cegos são sujeitos moralmente superiores aos videntes, seres de extrema bondade, justificando não participarem das superficialidades do mundo visual; ou ao contrário.

Na literatura, as concepções fictícias utilizadas para descrever os cegos são tão contraditórias quanto às concepções populares já mencionadas, bem como são semelhantes a estas. Amiralian (1997) em seu estudo menciona a mitologia grega, na antiguidade, período em que os cegos eram muito mencionados como deuses.

O Rei Édipo furou seus olhos quando descobriu que tinha matado o pai e casado com a mãe. Sófocles descreve a cegueira como uma condição pior que a morte, uma autopunição para o pecado do incesto. Por outro lado, quando a vista de Tirésias, outro personagem mítico grego, é destruída pelos deuses, ele é recompensado com o dom da profecia e presenteado com um bastão mágico que o guia (AMIRALIAN, 1997, p. 26).

Por muito tempo, o uso das palavras ligadas à condição de ver e olhar fora descrito pela filosofia, literatura, arte, psicologia, arquitetura, ciência e outras, de variadas perspectivas, contendo relações metafóricas sobre o olhar e inferindo na noção de sua ausência. Isto pode se explicar, pois, até mesmo os educadores “[...] consideram que 80% de nossa informação é recebida pela visão: a televisão, os outdoors, a vitrine, substituem o rádio e a propaganda sonora” (AMIRALIAN, 1997, p. 23).

Desde a antiguidade, a cultura grega identificava pela linguagem o ver e o pensar. “Ver” desde esses tempos tinha relação com o “conhecer”, assim como atualmente, na linguagem cotidiana, se utiliza ver e olhar na palavra e no uso de seus sinônimos e derivados, nas mais diversas situações (AMIRALIAN, 1997). Exemplo disso é como quando se quer dizer que algo está totalmente correto fala-se que é “evidente”, ou como quando se utiliza “revisão” para referir à mudanças ou correções de idéias.

3 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES ACERCA DA DEFICIÊNCIA VISUAL

Nesta seção estão expostas, algumas das principais idéias, concepções e discursos a respeito da Deficiência Visual.

Em vistas à construção de uma escola inclusiva para as pessoas com deficiência visual, é importante que haja a preocupação e o cuidado com a linguagem e o entendimento que se tem acerca desses indivíduos. Portanto, é necessário entender e conceituar o que e a quem esse termo faz referência. Tal fato se deve em função das pessoas com deficiência serem diferentemente concebidas e receberam as mais variadas denominações e atendimentos ao longo da história

[...] embora saibamos que discursos e/ou teorias devem ser relativizados, não deixamos de ter presente que a linguagem é uma das formas de construir a história. É preciso levar em conta o que é dito e o que é subentendido se quisermos compreender todo o processo da inclusão/exclusão manifesto e executado nos dias de hoje (BIANCHETTI; DA ROS; DEITOS, 2000, p. 42).

Dessa forma, essa seção discute como se entende a pessoa com deficiência visual e, em seguida, devido a isso, como se passou a caracterizar essas pessoas de maneira distinta da que realmente são. As definições adquiridas dessa forma estão subentendidas nos conceitos conhecidos na medicina e, devem ser superados por concepções pedagógicas amparadas por uma educação inclusiva.

3.1 Concepções populares e literárias

Ao fazer um resgate histórico da deficiência visual é possível encontrar a forma como a pessoa cega foi entendida, ao longo das décadas, nas diferentes culturas e civilizações. Nesse sentido, esses indivíduos foram compreendidos ora como possuidores de poderes sobrenaturais, ora como pessoas tristes, sombrias e solitárias. Vigotski (1989) buscando estudar esses diferentes momentos constatou que, na Antiguidade e na Idade Média os princípios

sustentados eram especificamente os de cunho religioso, como já mencionado nesse estudo e, além disso, as concepções registradas e conhecidas eram de outros que não as experiências dos próprios indivíduos com deficiência visual. Deve-se a isso, o misticismo encontrado nas literaturas que concebia a cegueira como um castigo dos céus, ou até mesmo uma dádiva divina.

Considerando o processo perceptivo, que leva o sujeito cego a se relacionar com o mundo, é possível encontrar em diferentes literaturas, conotações à visão que se distanciam da sua real significação.

Por outro lado, a visão é, por vezes, relacionada para além do conhecer, mas também como importante mecanismo para transmitir determinado recado ou sentimento; como por exemplo, a “frieza do olhar” de certa pessoa ou o “olhar quente”, “olhar marcante”, “olhar profundo”... Ou mesmo quando o olhar possui força de expressão quando se faz referência ao amor: “amor à primeira vista”, “o amor é cego” ou para a inveja, “mau olhado”. Expressão “o que os olhos não vêem o coração não sente”, e, portanto a pessoa cega é definida como pobre de sentimentos ou destituída de desejos e emoções.

Acostumados a utilizar as definições de olhar com tais relações, liga-se o não-ver com uma não capacidade de aprender, de compreender, de fazer ou conhecer as verdades e os sentimentos do mundo. Assim, questiona Amiralian (1997), essa talvez seja a razão para tantas dúvidas a respeito do desenvolvimento das funções cognitivas ou a forma de apreensão do mundo do indivíduo cego. A autora ainda complementa:

A visão como uma extensão do tato, transformando a proximidade em distância, proporciona um espaço facilitador para as representações mentais, que pode nos remeter à idéia de maior racionalização. Sua ausência, por outro lado, nos fala de um incremento ao contato primitivo, inocente, e talvez, por essa razão, de um maior contato com as forças instintivas e com o inconsciente (AMIRALIAN, 1997, p. 25).

Os estudos de Vigotski na área da Defectologia trouxeram reflexões a respeito da personalidade dos indivíduos com deficiência visual que até a década de 20, pouco haviam sido abordadas. Tais reflexões, diferente das mencionadas até o momento, compreendem a totalidade da pessoa com deficiência, levando em conta que, a ausência de algumas funções presentes nos demais indivíduos faz com que novas formações se desenvolvam como

compensação. Vigotski (1989, p. 102), argumenta ser “impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Torna-se necessário ter uma ideia, ainda que seja vaga, sobre o que ela possui, sobre o que ela é”.

Nesse sentido, Amiralian (1997) destaca que a principal característica que não se deve ignorar ao tratar do indivíduo com deficiência visual, é a forma de apreensão do mundo externo que esse sujeito tem. A autora explica que isto se dá pela sua necessidade de encontrar meios não usuais para estabelecer contato com os objetos, com as pessoas e com o mundo que o cerca. Tal necessidade se traduz por um processo perceptivo, que “[...] se reflete na estruturação cognitiva e na organização e constituição do sujeito psicológico” (AMIRALIAN, 1997, p. 21).

Ou seja, as crianças comprometidas com alguma deficiência física, sensorial ou mental têm a capacidade de se desenvolverem, diferentemente das demais crianças, mas se desenvolvem e, por isso, é necessário que sejam repensadas as concepções pedagógicas, as quais, os professores, devem compreender por qual via deve seguir com essa criança para que ela aprenda (Vigotski, 1989).

Com a finalidade de desmistificar o significado pessoal e social pelo qual esses indivíduos podem ser interpretados, Vigotski (1989) modificou a forma de compreender os indivíduos com deficiência visual, pois, para este autor, a cegueira não é somente uma limitação sensorial, mas, mais do que isso, é a manifestação das capacidades do indivíduo, é, portanto, sua força.

3.2 Conceitos médicos e pedagógicos

A partir dos entendimentos populares e literários reconhece-se que a caracterização da pessoa com deficiência visual é variada, pois, muitas vezes, está relacionada a resultados clínicos e fins quantitativos, sobrepostos à detecção patológica, em consequência de indicadores da impossibilidade total ou parcial da capacidade visual. Por muitas décadas, teóricos explicaram as causas da cegueira e até mesmo como se caracterizavam os indivíduos com deficiência visual por meio do entendimento e comparação das pessoas videntes. Com isso, as concepções médicas, educacionais e sociais se confundem e se baseiam em referenciais limitados.

De igual modo, os indivíduos considerados com deficiência visual são compreendidos por uma limitação perceptiva da sua visão. Possuem, portanto, uma deficiência sensorial, ou seja, a ausência total ou parcial da capacidade visual, seja por alterações ocorridas no sistema visual ou em seu globo ocular. Deste modo, caracterizados por diferentes graus de acuidade visual, a deficiência visual inclui os indivíduos cegos e aqueles com visão subnormal (reduzida).

A primeira preocupação com a deficiência visual, bem como das demais deficiências, foi a da medicina que percebia todas as diferentes deficiências como conseqüências de doenças e, por essa razão, buscava-se o tratamento para minimizá-las, objetivando a normalidade desse indivíduo (AMIRALIAN, 1997).

Nesse sentido, comenta Nunes & Lomônaco (2010) interessava aos médicos saber quanto a pessoa com deficiência visual era capaz de ver, conduzindo as concepções quantitativas que mediam e avaliavam a capacidade visual do sujeito.

O conceito aceito até hoje, segundo a Organização Mundial da Saúde, é de que, a pessoa é considerada cega, quando apresenta uma acuidade⁴ de 20/200, ou 0,1 no melhor olho, após máxima correção óptica ou como quando apresenta uma redução da acuidade visual central, desde cegueira total (nenhuma percepção de luz) até com correção e com melhor olho, possui 20/200 de acuidade visual, ou seja, consegue ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa com visão normal poderia ver a 200 pés (60 metros) e o diâmetro mais largo de seu campo visual subtende um arco não maior de 20 graus (SIERRA, 2012). Logo, a cegueira pode ser considerada como sendo

[...] uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdocegueira) ou a outras deficiências (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 15).

⁴ Os dados numéricos representam a medida oficial da acuidade visual das pessoas para fins de aposentadoria exigidos pela legislação atual. A acuidade visual normal representa 20/20.

Após a preocupação educacional com as pessoas que apresentavam deficiência visual, o termo “cego”, que antes era designado para defini-los de maneira geral, passou a ter conotação negativa. Isto se deve em razão das pessoas apresentarem uma quantidade de resíduo visual, mesmo que mínimos, mas, que poderiam ser utilizados para a realização de tarefas comuns às pessoas videntes, ainda que com alguma dificuldade. Passou-se a utilizar, então, o termo “baixa visão” para essas pessoas que apresentavam dificuldades visuais, mas possuíam algum resíduo visual. Para Sierra (2012), as pessoas de “visão subnormal/visão reduzida”, possuem

[...] uma alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo (SIERRA, 2012, p. 86).

Evidencia-se, a definição apresentada pela Fundação Dorina Nowill para cegos, que caracteriza esses indivíduos com baixa visão da seguinte forma:

Dizemos que uma pessoa tem visão subnormal ou baixa visão quando apresenta 30% ou menos de visão no melhor olho, após todos os procedimentos clínicos, cirúrgicos e correção com óculos comuns. Essas pessoas apresentam dificuldades no dia a dia de ver detalhes. Por exemplo, veem as pessoas mas não reconhecem a feição, as crianças enxergam a lousa porém não identificam as palavras, no ponto de ônibus não reconhecem os letreiros (FUNDAÇÃO DORINA NOWILL, s/d).

Tais constatações médicas delimitadas pela acuidade visual têm mostrado ser pouco apropriada para fins educacionais, recebendo maior importância àquela referente à eficiência visual (MASINI, 1993). Assim sendo, os educadores consideram uma avaliação funcional da visão com fins qualitativos que consiste na observação criteriosa da capacidade visual da criança, com a finalidade de complementar a avaliação clínica (MIRANDA, 2008).

A definição educacional volta-se, assim, para as possibilidades do aluno e as suas características próprias desse indivíduo, ao invés de apenas valer-se

dos limites de não dispor ele de visão, ou dispor apenas de um resíduo visual. Em outras palavras, ao invés de estabelecer precocemente uma delimitação numérica e rígida de seu potencial, focaliza-o primeiramente naquilo que sabe e pode fazer e, posteriormente, naqueles que são seus limites (MASINI, 1993).

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todos as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. (MITLER, 2003, p. 25)

Dessa forma, verifica-se ser necessária defender a reestruturação das escolas de uma maneira geral, para que o ambiente escolar possa atender às necessidades educacionais de todos os alunos.

Além disso, cabe enfatizar o importante papel desempenhado pelo pedagogo no processo educacional da pessoa com deficiência visual, bem como às práticas inclusivas nas aulas.

4 DEFICIÊNCIA VISUAL E AS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

A educação especial nas últimas décadas obteve significativos avanços apoiados em movimentos sociais internacionais que conquistaram o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência nos diferentes espaços da sociedade. A validade desses movimentos tomou forma por meio de decretos, leis e pareceres que reformularam marcos legais em nosso país.

O discurso favorável à inclusão é reconhecido nas legislações que amparam a garantia de acessibilidade à todas as pessoas com necessidades especiais, em especial às pessoas com deficiência visual, essência dessa pesquisa. Com isso, será possível compreender como a educação, amparada por lei, pode favorecer o acesso e a inclusão dessas pessoas.

4.1 Fundamentos legais da educação especial

A primeira metade do século XX foi marcada por momentos de destruição ocasionados pela Segunda Guerra Mundial. Anterior a esse momento, em meados da década de 40, os países mais evoluídos idealizavam um trabalho que viria, mais tarde, ser de grande avanço em favor das pessoas com deficiência.

Logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, houve a necessidade de medidas que amparassem toda a população lesada nesse período. Foi então que a Organização das Nações Unidas (ONU) foi fundada, trazendo consigo mudanças por meio de trabalhos em prol das minorias marginalizadas, bem como, todos aqueles que foram vitimados pelas arrasadoras guerras. Mediante esse cenário, foi elaborado um documento que objetivava a garantia de direitos às pessoas do mundo todo, sem distinções.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi elaborada e trazida pela primeira vez à Assembléia Geral da ONU em 1946 e, em seguida, foi repassada à Comissão de Direitos Humanos para que futuramente se legitimasse uma declaração internacional de direitos. Em 1947, na primeira

sessão dessa Comissão, com a participação de mais de 50 países viesse, em 1948, foi autorizado o esboço de um documento (BRASIL, 2001a).

O documento então, dentre suas várias contribuições proclama, nos primeiros artigos, que todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos, sem distinção de qualquer espécie seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. Ainda, no seu art. 7º proclama que todas as pessoas são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção de lei; e, por quase fim, no art. 26, diz que todas as pessoas têm direito à instrução, sendo ela: gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais (ONU, 1948).

A partir desta promulgação, o documento passou a ser utilizado por todos os países do mundo, contribuindo para a busca da garantia dos direitos humanos. Desde então, outros avanços legais foram criados, muitos deles em favor de melhores condições de atendimento e inclusão às pessoas com deficiência, o que inclui também a pessoa com deficiência visual.

Dos avanços mencionados, merece aqui destaque a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, criada pela ONU, por meio da Resolução nº 2.542, no ano de 1975 (BRASIL, 1975).

O documento recorda os direitos proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos à todas as pessoas e, reafirma então, que esses direitos serão garantidos de igual forma às pessoas com deficiência.

Ainda, a referida resolução, dispõe a garantia à essas pessoas de gozarem dos mesmos direitos civis e políticos que possuem os demais cidadãos, bem como a tratamento médico, psicológico e funcional além de serviços e medidas que lhes possibilitem desenvolver o máximo de suas capacidades e habilidades para que se tornem o tão autoconfiantes for possível.

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (BRASIL, 1975, p.1).

Novamente, cabe dizer que os instrumentos legais mencionados até o momento têm como essência, os direitos humanos e liberdades fundamentais reservados a todas as pessoas, sem quaisquer distinções o que, evidencia-se, em especial na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, a inclusão das pessoas com necessidades especiais em uma vida igual e plena entre os demais cidadãos.

No Brasil, outro marco de grande destaque para a Educação Especial ocorreu em 1988, quando é promulgada a Nova Carta Constitucional Brasileira. Esse documento reafirma o que diz a Declaração Universal dos Direitos Humanos com relação à educação obrigatória para todos, seja ela fundamental ou elementar. A efetivação dessa educação, como dever do Estado, está proclamada no art. 208 que prevê o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Além disso, o art. 227 garante a criação de programas de atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental (BRASIL, 1988).

Mais uma vez, a tentativa de garantir a integração e o direito à educação dessas pessoas fundamenta-se por meio de uma educação inclusiva que se estabelece em uma escola de ensino regular. De igual forma, a lei nº 8.069/1990, foi instituída de acordo com os princípios da Constituição. A lei dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, em seu art. 11, garante acesso a ações e serviços de proteção e atendimento especializado as pessoas com deficiência e que, a eles, será garantido o fornecimento gratuito de medicamentos, próteses e outros recursos para tratamento, habilitação ou reabilitação (BRASIL, 1990).

Outro instrumento político internacional que esteve em consonância com os princípios de igualdade para todos e a preocupação com a educação para as pessoas com deficiência é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Consolidada em Jomtien, Tailândia no ano de 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos teve por objetivo firmar compromissos políticos de universalização da educação, já antes mencionados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Embora trate em apenas 1 (um) de seus 10

(dez) artigos a respeito da educação para as pessoas com deficiência, esse marco político legal internacional representado pela UNESCO é mais um esforço coletivo de garantir a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos indivíduos.

Artigo 3, Item 5: As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 4).

No Brasil, o documento que orienta o sistema educacional, tendo como cerne a inclusão, é aquele firmado na Conferência Mundial de Educação Especial ocorrido em Salamanca, Espanha, no ano de 1994. Reafirmando os princípios instituídos para com a Educação para Todos, a declaração reconhece que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são únicas e sendo assim, têm como direito fundamental, a educação. Para tanto, o documento proclama:

- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994a, p. 1).

Dos princípios que regem a Declaração, a característica dos sistemas escolares em acomodar, na sua estrutura escolar, todas as crianças, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, ou outras. Além disso, esta estrutura deve entender a pessoa com necessidades educacionais especiais, como sendo “[...] todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (BRASIL, 1994a, p. 3).

Portanto, o documento considera fundamental que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais sejam educadas em estruturas escolares regulares, como ocorre com todas as outras crianças, levando a crer que esta é a escola inclusiva que essas pessoas necessitam. Mediante o estabelecimento dessas escolas é que, possivelmente poderá haver avanços no sentido de cessar atitudes discriminatórias criando assim uma sociedade inclusiva, com participação de todos.

Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente um tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (BRASIL, 1994a, p.5).

Nos anos seguintes, novos documentos foram sendo elaborados e planejados tendo em vista a universalização do ensino de qualidade e a inclusão dos alunos com deficiência, como merecedores de atenção especial nesse ensino. Com esse mesmo intuito, no ano de 1994, a Política Nacional de Educação Especial foi elaborada a fim de vincular todas as ações e políticas para a Educação Especial (BRASIL, 1994b).

Nos anos que seguem, as várias reformas educacionais ocorridas no Brasil resultaram na resolução da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394, sancionada em 1996, após intensas discussões no Congresso Nacional.

A nova LDB reafirma, em seus artigos que tratam da Educação Especial o dever do Estado e da educação pública em promover o atendimento educacional especializado preferencial na rede regular de ensino. Entretanto, o termo “preferencialmente” foi revogado na Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001b), que institui que a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais deve ocorrer na rede regular de ensino.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais,

assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b, p. 1).

Não obstante, a resolução ainda estabelece, em seu art. 3, a Educação Especial como modalidade de ensino que deve assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais recursos e serviços educacionais comuns a todos, de forma que favoreça a esses indivíduos o máximo desenvolvimento das suas potencialidades. Para tanto, a resolução considera e caracteriza esses alunos no seu art. 5:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001b, p. 2).

Com o mesmo intuito, foi promulgado a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas com deficiência, legitimada por meio do decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001c). O texto foi apresentado pela primeira vez em Assembléia Geral, no ano de 1999, na Guatemala, porém, só chegou a ser aprovado em 2001.

O documento inicia conceituando o termo deficiência e, em seguida dispõe a respeito da discriminação com relação à pessoa com deficiência. Desta forma, enfatiza que essas pessoas não podem receber tratamentos diferenciados que resultem em exclusão ou restrição ao gozo dos seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. Ainda em termos de tratamento diferenciado que objetivam à integração desses indivíduos, são válidos apenas se eles não forem obrigados a aceitar tal diferenciação ou preferência e puderem recusá-los caso queiram.

Assim sendo, o decreto de nº 3.956/01 (BRASIL, 2001c) intenta erradicar todo tipo de discriminação existente contra as pessoas com

deficiência, até mesmo os atendimentos reservados à educação especializada por referir-se a um tratamento diferenciado que não deve, portanto, impedir que os alunos com deficiência tenham acesso às escolas regulares de educação elementar ou fundamental.

Nesse intuito, cabe aos Estados comprometerem-se a proporcionar à essas pessoas integração social plena, e que para isso, tomem todas as medidas, seja no âmbito legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza, relacionadas a seguir:

- a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração;
- b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência;
- c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência; e
- d) medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo (BRASIL, 2001c, p. 2-4).

Em 2008 o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008a), que posteriormente foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), resolveu, no art. 1º, ser dever da União prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que forem matriculados na rede pública de ensino regular. Determina, também, os objetivos do atendimento educacional especial (AEE), sendo eles:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008a, p. 1)

Ao mesmo tempo, a resolução de n. 4/2009 (BRASIL, 2009) especificou em seu art. 1º, que o aluno deverá ser matriculado no ensino regular, em classes comuns e, também, no AEE, que deve ser ofertado nas salas de recursos multifuncionais, em escolas da rede pública de ensino ou qualquer que seja a instituição sem fins lucrativos. No art. 3º, esclarecem que o AEE deve permanecer em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino como parte integrante do processo educacional. O art. 4º especifica quem são os alunos alvo do AEE, sendo:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 1).

O atendimento deve ser realizado em contra turno das aulas regulares, não sendo substitutivo às classes comuns da escola regular. Também, o documento delibera ser o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) o órgão responsável pelas matrículas dos alunados das salas de AEE, tanto das escolas regulares quanto em outras salas de AEE.

No seu art. 13, o decreto estabelece as funções dos professores para o AEE, sendo que devem ser: identificar, elaborar, produzir e organizar os serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégia para os alunos do AEE. Dentre outras coisas, os professores devem planejar, realizar e

adequar um trabalho que favoreça o desenvolvimento das habilidades de que cada aluno necessite.

Evidencia-se, nesse sentido, que todas as leis, decretos e pareceres dos últimos anos destacam, para a Educação Especial, a necessidade de que todos os alunos, sem distinções alguma, possam aprender juntos, com o princípio de uma escola inclusiva, objetivando a criação de uma escola de qualidade. A inclusão escolar necessita ainda de professores que adéquem o ensino às necessidades de cada aluno, seja ela física, mental ou sensorial.

4.2 Reflexões acerca da escola inclusiva e a ação do professor: análise do filme “Vermelho como o céu”

Há quase duas décadas que se pensa e se fala a respeito da inclusão fazendo com que nos últimos anos ela se tornasse uma questão central em todos os âmbitos: político, social, econômico, educacional. O momento atual está voltado, fundamentalmente, para a inclusão escolar dos alunos que apresentam deficiências nas classes regulares de ensino. Como se pode verificar, a legislação é explícita quanto à obrigatoriedade em incluir e matricular todos os alunos, sem distinções e, ainda, ampara a garantia de todos os direitos a esses indivíduos.

O movimento de inclusão educacional tem como objetivo central possibilitar a educação para todos os indivíduos conforme as leis determinam. Todavia, o sentido da inclusão, nesse contexto, não está em unicamente inserir alunos com deficiência no ensino regular, mas, além disso, está em propiciar mudanças na organização pedagógica das escolas e na forma de conceber o papel da instituição escolar na formação de todos os indivíduos.

Ao se pensar em como incluir uma criança com deficiência visual no ensino regular, Miranda (2008) sugere que a escola desenvolva uma metodologia própria para lidar com o processo inclusivo, de forma que busque alternativas para o atendimento das necessidades próprias de cada aluno que a frequenta.

Contudo, sabe-se que a realidade desse movimento ainda não se efetiva como se propõe constitucionalmente. Ainda que as escolas tenham conhecimento das leis que determinam a inclusão dos alunos

independentemente de suas necessidades e diferenças, bem como da obrigatoriedade da garantia de espaço e vaga nas classes comuns de ensino, não podendo assim, haver exclusão por conta da deficiência de um indivíduo, ressalta-se que todos esses instrumentos político-legais não garantem que haja, de fato, a inclusão social das pessoas com deficiência, em especial as com deficiência visual.

As propostas que se estabelecem em forma de lei acerca da educação inclusiva ainda merecem muitas reflexões, para que se discutam como a garantia dos direitos das pessoas com deficiências vai se concretizar e poderá ser considerada inclusiva. Para isso, primeiramente a educação da criança com deficiência deve passar por todo o processo educativo nos mesmos níveis de ensino das demais. Isso deve ocorrer juntamente com a formação profissional dos envolvidos com a educação desses indivíduos que deve enfatizar não apenas a aceitação desses alunos, mas a valorização das suas diferenças.

Deste modo, sendo a escola, capaz de ensinar a todos os alunos, independentemente das suas necessidades especiais, cabe ao professor o papel de mediador do processo educativo do aluno com deficiência visual, tendo como objetivo primeiro o de desenvolver nesse aluno a capacidade de autonomia (MIRANDA, 2001). É necessário que se consiga com esse aluno “condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades” (FRIAS; MENEZES, 2011, p.1).

A importância da escola e de uma mediação competente e comprometida em transformar a vida dos alunos que apresentem uma deficiência visual, seja ela de uma limitação total ou reduzida, pode-se verificar com a experiência retratada no filme *“Rosso Come il Cielo”* (tradução “Vermelho como o céu”, Cristiano Bertone, 2006). Mirco, uma criança de apenas 10 anos perde a visão em meio a seu processo de escolaridade é obrigado a trocar seus estudos no ensino regular para uma instituição própria para cegos.

Baseado em fatos reais, o filme perpassa sobre o entendimento da cegueira em um contexto histórico diferente das décadas atuais e, apresenta, como se dava o atendimento às pessoas cegas e quais eram, naquele tempo, os métodos de ensino para esses indivíduos; inferindo a dificuldade que os alunos tinham por conta da ausência de mediação dos professores.

Dentre os momentos importantes retratados, levanta-se a questão de como seria a melhor forma de educar as crianças com deficiência visual, se seria em escolas especiais ou junto das demais crianças videntes. No final, o diretor retrata a personagem principal, Mirco, feliz ao estar com os seus colegas, fora da instituição especial a qual esteve por um tempo.

O filme demonstra as dificuldades de Mirco, morador de uma região na Itália, ao se ver obrigado a estar matriculado em uma instituição para cegos, pois, na década de 1970, em muitas regiões do mundo todo, se imperava a internação das pessoas com deficiência para tratamento, cuidados e educação.

No momento em que Mirco perde a visão, o pai questiona os médicos que diagnosticam a criança e decidem que, por lei, ele não poderá voltar a frequentar a escola normal. Conforme a seguinte passagem do filme:

- Não posso mandar o Mirco de volta para a escola
- Por que não? Ele não pegou nenhuma doença contagiosa. Foi só um acidente. Ele está melhor agora, está indo bem - o pai questiona.
- Seu filho só consegue ver sombras agora. Não te disseram, em Pisa.. - explica o médico.
- Ele vai melhorar...com tratamento...Entendo que ele vá ficar atrasado mas ele sempre foi estudioso.. Se não o aceitarem, aonde vou mandá-lo?
- Sr. Balleri, eu sei que não é fácil. Não depende de nós, é a lei. Ele não pode frequentar a escola normal, é contra a lei. Ele precisa ir para uma escola para crianças como ele - diz a médica.
- Ele terá que encontrar uma instituição apropriada, e eu posso sugerir uma que é considerada a melhor (BORTONE, 2007, s/p).

No entanto, a instituição a qual Mirco é enviado limita as possibilidades de desenvolvimento de uma criança, decidindo até o que ele poderá vir a ser no futuro. Segundo a fala do diretor da escola para os pais dos alunos em uma apresentação da escola:

- Ele pode se tornar alguém, aprender um ofício de acordo com suas habilidades: tecelão ou operador telefonista.
- O problema não é o que ele quer fazer, mas o que está apto a fazer (BORTONE, 2007, s/p).

O que vem a modificar o momento que Mirco enfrenta na instituição é o estímulo dado pelo seu professor. Ao dar a tarefa de pesquisar sobre as estações do ano, o professor o sensibiliza ao falar que sua atual condição (cegueira) não o limita a nada, visto que, até mesmo os músicos fecham os seus olhos para sentirem suas músicas mais intensamente: “você tem cinco sentidos, por que usar só um deles?” (BORTONE, 2007, s/p).

Em uma outra passagem do filme, mostra-se uma conversa de Mirco com seu amigo que já nasceu cego, Felice, que aponta alguns questionamentos e curiosidades sobre como são as cores.

- Como são as cores? - diz Felice
- São lindas! - diz Mirco
- Qual a sua favorita?
- Azul.
- Como é?
- Azul é como andar de bicicleta e o vento bater no seu rosto...ou.. como o mar! E o marrom... sente (e coloca a mão de Felice e a encosta na árvore) é como a casca nesta árvore. Sente como é áspera?
- E vermelho?
- Vermelho..é como o fogo, como o céu no pôr-do-sol... (BORTONE, 2007, s/p).

A partir daí, a criança descobre, em meio a suas limitações visuais, outras formas de aprender, perceber e entender o mundo a sua volta.

Apesar de haver, no decorrer do filme, muitas resistências por parte do diretor quando este descobre que Mirco foge ao padrão da escola na maneira como aprende, o professor do garoto o apoia e o auxilia no desenvolvimento e descobertas das várias possibilidades que uma criança com deficiência visual pode ter. Música, cinema, rádio, o toque das coisas, o som que se pode produzir, tudo isso pode fazer parte das possibilidades de ensino, sem que o professor sequer deixasse ou se perdesse no conteúdo que estava disposto.

Muitas mudanças foram feitas na legislação após o período de 1970, mas, o que importa considerar a respeito do filme é a excelência do professor como mediador do processo de ensino do aluno com deficiência visual, seja em uma instituição própria para esses alunos, seja também em uma classe de ensino regular, com outras crianças que não tenham a mesma deficiência.

Romper com o padrão estipulado para a organização do ensino em uma escola significa permitir aos professores que explorem as diferentes possibilidades para a transmissão do conteúdo aos seus alunos. Implica, no entanto, que a formação desses professores e de todos os profissionais da educação envolvidos nesse processo estejam voltados para as capacidades dos seus alunos e ao desenvolvimento das suas potencialidades.

Deste modo, o sucesso do movimento inclusivo de alunos com deficiências, em especial a deficiência visual, para o espaço escolar envolve não somente a criação de políticas públicas e os debates acerca do tema, mas depende também, do envolvimento de todos os elementos que formam o sistema educacional: comunidade, alunos, profissionais da educação, estrutura político-educacional, estrutura física, políticas governamentais, estrutura familiar, social, cultural (RODRIGUES, s/d, p. 5).

As dificuldades que imperam nesse processo de inclusão, estão implícitas em uma sociedade paradoxal de discursos inclusivos que batem de frente com a mente desinformada de muitas pessoas.

[...] a aceitação das pessoas numa sociedade como essa se torna muito mais difícil para aqueles que têm uma perda física aparente e que fogem completamente às normas socialmente impostas de corpos perfeitos e sadios. Essas pessoas tendem a suscitar nos outros, sentimentos de medo, dúvida, repulsa, piedade, caridade e toda uma gama de sentimentos complexos, confusos e ambivalentes (AMIRALIAN, 2009, p. 35).

Essa paradoxal sociedade da qual fala Amiralian (2009), está amparada na criação de muitas leis que intentam a garantia dos direitos e deveres humanos igual a todos, inclusive das pessoas com deficiência, buscando, para isso, uma sociedade inclusiva.

Ao professor, designa-se a importante função de adotar metodologias e pensar possibilidades para o ensino do aluno com deficiência visual. Para tanto, um docente, seja ele de ensino regular privado ou público, necessita compreender quais necessidades educacionais especiais cada aluno apresenta, bem como, as dificuldades que as demais pessoas com deficiência já enfrentaram ao longo dos tempos. Só assim, esse professor poderá atuar com excelência e dedicação, objetivando o que a legislação prevê: uma educação de qualidade e igual para todos.

Ainda que haja a fundamental participação dos professores para uma escola inclusiva, o despreparo predomina entre os obstáculos mais citados para essa educação.

É um grande desafio, fazer com que a inclusão ocorra, sem perdermos de vista que além das oportunidades, é preciso garantir o avanço na aprendizagem, bem como, no desenvolvimento integral do indivíduo com necessidades educacionais especiais (FRIAS; MENEZES, 2011, p. 1).

Assim caberá não só ao professor conhecer as peculiaridades que apresentará o aluno com deficiência visual, bem como suas necessidades especiais, ao longo do percurso de aprendizagem, mas cabe, também à escola, espaço que tem um importante papel na construção do conhecimento social e do desenvolvimento moral da criança, oportunizar a formação e qualificação dos seus profissionais da educação. Isso inclui todos aqueles que integram o ambiente escolar como co-responsáveis na promoção de acessibilidade, integração e o impulsionar de sua aprendizagem. Nuernberg (2008) contribui, ao considerar que o sistema educacional deve criar

[...] caminhos alternativos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e se apoie em formas de ação mediada que possam, em algum grau, promover a substituição das funções lesadas por formas superiores de organização psíquica (NUERNBERG, 2008, p. 310).

Percebe-se, portanto, que uma boa mediação oportuniza que a criança aprenda junto com outros colegas, crie vínculos, relacione-se, diminuindo preconceitos e distanciando limites da deficiência para aproximar possibilidades. O papel do professor nesse processo é fundamental, uma vez que, ele é o mediador do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a participação do docente no processo de inclusão e valorização do aluno com deficiência visual deve ser efetiva, bem como sua formação deve estar qualificada para que estejam preparados para o atendimento das necessidades desses e dos demais alunos.

Admite-se, no entanto, as reais condições de trabalho e os limites da formação profissional no âmbito educacional. Sendo assim, para a formação de professores para alunos que apresentam deficiências, em especial a deficiência visual, não basta somente que o poder público crie leis que

garantam esses direitos a esses indivíduos. Como contribuem Frias e Menezes (2011):

Incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional. Isto implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensino, metodologias e avaliação; implica também no desenvolvimento de trabalhos em grupos na sala de aula e na criação e adequação de estruturas físicas que facilitem o ingresso e a movimentação de todas as pessoas (FRIAS; MENEZES, 2011, p. 1).

A formação desses profissionais deve focar, além das limitações e dificuldades que o aluno deficiência visual tem, o pensar e compreender as capacidades que cada aluno pode desenvolver se bem estimulados.

Por meio dos estudos de Vigotski (1989) evidencia-se que a criança, independente de sua deficiência, poderá alcançar o desenvolvimento que necessita de outras formas, diferentemente da que uma criança que não tem a mesma deficiência se desenvolve.

As crianças comprometidas com alguma deficiência física, sensorial ou mental têm a capacidade de se desenvolverem, diferentemente das demais crianças, mas se desenvolvem e, por isso, é importante que o professor nesse processo compreenda por qual via deve seguir com essa criança para que ela aprenda (VIGOTSKI, 1989).

A criança com deficiência visual pode desenvolver outros sentidos que compensem a ausência da visão que, na maioria das vezes, passa a ser a audição e a sensibilidade ao toque. Para compensar os limites que essa ausência lhe causa, a criança pode desenvolver esses outros sentidos com a mediação do professor que a auxiliará a descobrir possibilidades e a desenvolver a criatividade que nela está implícita.

Por isto, a educação do deficiente visual deve ser permeada de experiências ricas de trocas e interações, que lhe permitam desenvolver seu potencial e superar a deficiência, conquistando sua autonomia, independência e por conseqüência alcançar sua emancipação humana, o que na lógica da sociedade capitalista torna-se um tanto difícil de ocorrer, pelos mecanismos seletivos que possui. Sendo assim, é possível dizer, que a inclusão do aluno com deficiência visual nas classes regulares deve trazer benefícios para ambas

as partes envolvidas nesse percurso, ou seja, favorece tanto o aluno com necessidades educacionais especiais quanto os demais alunos que modificam posturas de compreensão para com as diferenças, atitudes de respeito, além de receberem uma metodologia de ensino diferente da atual e a variação de recursos para isso.

A partir do conteúdo mencionado acima, evidencia-se, por outro lado, a necessidade de se buscar alternativas e formas de articulações para efetivar a educação inclusiva, uma vez que esse processo já está posto e deve modificar o modo de organização pedagógica de toda a escola. Cabe, então, à essa escola, desenvolver metodologias que objetivem o desenvolvimento do ser humano e promovam a convivência na diversidade a todos os envolvidos, para uma prática de ensino-aprendizagem saudável que supere as concepções populares sobre a pessoa com deficiência visual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da elaboração do presente trabalho, que teve por objetivo principal estudar, caracterizar e discutir a respeito da criança que apresenta a deficiência visual e sua inclusão na escola regular à luz da concepção da Psicologia Histórico-Cultural foi possível alcançar a compreensão das complexidades que permeiam a temática e as implicações do processo de inclusão por meio do estudo bibliográfico existente sobre o assunto.

As pessoas que apresentam uma limitação perceptiva, seja ela uma ausência total ou parcial da sua capacidade visual, devem ser entendidas em seus diferentes graus de acuidade visual e não como cegas e impossibilitadas de apreender o mundo a sua volta. As crianças que, desde o nascimento, não enxergam com o órgão que lhes possibilitariam de ver assim como as demais utilizam, ou possuem uma dificuldade de enxergar devem receber, desde então, estímulos que desenvolvam outros sentidos.

Nesse sentido, a inserção dos alunos com deficiência visual no ensino regular pressupõe que sejam estudadas suas características a fim de possibilitar a compreensão de todos os envolvidos no processo de aprendizagem desses indivíduos, tendo em vista a sua formação para atuarem junto a eles levando em conta seus aspectos qualitativos e integrais.

Assim, uma escola inclusiva deve considerar esses aspectos, levando em conta as particularidades que cada ser humano possui, independente das dificuldades ou deficiências que possam apresentar. Esse espaço deve ofertar as mesmas oportunidades de ensino a todos, possibilitando o gozo dos direitos e o exercício da autonomia, com vistas à formação cidadã desses indivíduos.

No decorrer da pesquisa foi possível constatar que por muito tempo as pessoas com deficiência visual passaram despercebidas e foram menosprezadas em sua importância na sociedade. Dessa forma, verifica-se que para que o movimento de inclusão se efetive com sucesso na atual sociedade, é necessário ir muito além da criação de políticas públicas que amparem a Educação Especial. É, neste sentido, necessário que a escola promova a formação de professores e dos demais funcionários, com intuito de prepará-los para receber alunos que apresentem a deficiência visual e busquem novas práticas pedagógicas tendo em vista um ensino de qualidade e

igual à todas as crianças, independentemente das diferenças que elas venham a apresentar.

Com isso, possibilitou-se refletir sobre as inquietações iniciais dessa pesquisa, das quais se pode mencionar: De que maneira a formação desses professores, se preparados para atenderem ao indivíduo que apresenta a deficiência visual podem, então, favorecer em seu processo de inclusão escolar e social?

Evidencia-se, que o professor desempenhe a função fundamental de mediador entre os conhecimentos da criança com deficiência visual e as demais. Dessa forma, percebe-se a necessidade do professor incentivar o desenvolvimento integral das crianças, criando novas metodologias e avançando de forma qualitativa no desempenho individual de cada um, além de possibilitar que a escola seja um espaço harmonioso e possível de convivência junto às demais crianças.

Conclui-se, assim, que a inclusão do aluno com deficiência visual nas classes regulares é a resposta para a melhoria da qualidade do ensino atual, pois, modifica as posturas de todas as demais crianças levando-as à compreensão e ao respeito às diferenças.

Entende-se, por fim, que em razão da abrangência e da complexidade que cercam a temática, a pesquisa não se dá por encerrada apenas nas discussões realizadas nesse texto. Em decorrência dos estudos realizados é possível compreender que esse é um processo de construção em que as mudanças se darão conforme novas inquietações vão surgindo, como ocorre, por exemplo, ao se pensar o que, na postura de educadores, tem-se feito para possibilitar que os indivíduos com deficiência visual tenham acesso aos mesmos direitos dos demais. É possível que estes profissionais sejam capazes de agir e conviver com as diferenças?

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Desenhos-Estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. Comunicação e participação ativa: a inclusão de pessoas com deficiência visual. In: _____. (Org.). **Deficiência visual**: perspectivas na contemporaneidade. 1 ed. São Paulo: Vetor, 2009, p. 19-38.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. In: **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Ano XI (11), nº 21, março. Brasília: LTR Editora Ltda., 2001. Disponível em: <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAca demico_paradigmas.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2013. p. 1-24.

_____. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 5 v.: il. color.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da Educação Especial. In: **Revista Brasileira da Educação Especial**. São Paulo, 1995. vol II, nº 3, 1995, p. 7-19. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista3.htm>. Acesso em 20 de ago 2013.

_____, DA ROS, S. Z. & DEITOS, T. P. **As novas tecnologias, a cegueira e o processo de compensação social em Vygotsky**. Ponto de Vista, 2(2), 41-47, 2000.

BORTONE, Cristiano. **Rosso come il cielo**. Tradução: Vermelho como o céu. Estúdio: Orisa Produzioni. Direção: Cristiano Bortone. Produção: Cristiano Bortone e Daniele Mazzocca. Roteiro: Cristiano Bortone, Paolo Sassanelli, Monica Zapelli. Itália, 2006. Duração: 95 min. Gênero: Drama. Ano lançamento: 2007.

BRASIL. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**, 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Jul, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994a. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 10 set. 2013

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP: 1994b.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBN 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Cidadania**. 2001a. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/direitos-do-cidadao/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em 10 set. 2013.

_____. **Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. [Brasília, DF]: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001b.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, Out, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n.017/2001d.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC. 2001e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais - Adaptações Curriculares de Grande Porte**, Brasília: MEC/SEESP, 2005, 5 v. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/visaohistorica.txt>>. Acesso em: 20 de ago. 2013. vol. 1.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2008a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

_____. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação

Básica, modalidade Educação Especial. [Brasília, DF]: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. **Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

_____. **Decreto n. 7.611, 17 de novembro 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2011.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. **Intervenção no ambiente escolar: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio: o dicionário da língua portuguesa.** 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FONTES, Rejane de Souza. **História da Educação Especial no Brasil.** Revista Presença Pedagógica. 2003.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular.** Anais da 2º. Congresso de Educação de Itatiba. Itatiba: Saberes, 2011.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL. S/D. Disponível em:
<<http://www.fundacaodorina.org.br/deficiencia-visual>>. Acesso em: 12 de ago. 2013.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. IN: APPLE, Michael W.; GENTILI, Pablo (Org) [et al.]. **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 228-252.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** maio. 2008. Disponível em:
<http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em: 20 de ago. 2013.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky.** Tradução: José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MASINI, Elcie F. Salzano. **A educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e do não vidente.** Brasília: Em Aberto, 13(60), 61-76, 1993.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano. Inclusão escolar e deficiência visual: trajetória e processo. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. III, nº 1 e 2, 2008. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2678/2388>>. Acesso em 15 de ago. 2013.

_____. **Educação, Deficiência e Inclusão no Município de Maringá**. Maringá: UEM, 2001. 278 p. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003

MONTEIRO, M. da S. A educação Especial na perspectiva de Vygotsky. In: FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky um século depois**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 1998.

NUERNBERG, Adriano Henrique. **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.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. **O aluno cego: preconceitos e potencialidades**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. 14(1). 2010. P. 55-64.

OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de. **Sala de recursos e o desenvolvimento da linguagem escrita**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento R. (Org). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95-114.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e Proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 10 set. 2013.

RODRIGUES, Marta Cristina. **Educação Especial no Brasil**. UNINOVE. s/d.

SÁ, Elizabet Dias; CAMPOS, Izilda Maria; SILVA, Myrian Beatriz C. Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão. In: **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. p. 13-37.

SIERRA, Maria Angela Bassan. **Atendimento educacional especializado para pessoa com deficiência visual**. Maringá: Centro Universitário de Maringá. Núcleo de Educação à distância, 2011.

_____; SIERRA, Dayane Buzzelli. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual: cegueira e baixa visão. In: **Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Básica**. Maringá: Eduem, 2012. p.85-98.

SILVA, Otto M. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986. Disponível em: <<http://www.visionvox.com.br/DownloadProtegido/GetFile.php?keybook=bibliotecae%2Fa%2Fa-epopeia-ignorada-primeira-parte---otto-marques-da-silva.zip>>. Acesso em: 23 de ago. 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.

_____. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança normal**. Tradução de: SALES, Denise Regina; OLIVEIRA, Marta Kohl; MARQUES, Priscila Nascimento. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>>. Acesso em: 20 set. 2013.