



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**CAMPUS DE BAURU – FACULDADE DE CIÊNCIAS**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**FERNANDA APARECIDA BICUDO DA SILVA**

**SALA DE RECURSOS PARA DEFICIENTES VISUAIS:**  
**contribuições para o processo de inclusão escolar**

**BAURU**

**2011**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
CAMPUS DE BAURU – FACULDADE DE CIÊNCIAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FERNANDA APARECIDA BICUDO DA SILVA

SALA DE RECURSOS PARA DEFICIENTES VISUAIS:  
contribuições para o processo de inclusão escolar

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Marques Zanata.

BAURU

2011

Silva, Fernanda Aparecida Bicudo da.

Sala de recursos para deficientes visuais :  
contribuições para o processo de inclusão  
escolar / Fernanda Aparecida Bicudo da Silva,  
2011

65 f. : il.



FERNADA APARECIDA BICUDO DA SILVA

SALA DE RECURSOS PARA DEFICIENTES VISUAIS:

contribuições para o processo de inclusão escolar

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Marques Zanata.

Banca Examinadora:

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra Eliana Marques Zanata  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

---

Prof<sup>a</sup> Dra Vera Lúcia Messias Fialho Capellini  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

---

Prof<sup>a</sup> Dra Relma Urel Carbone Carneiro  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus Araraquara

BAURU

2011



## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha irmã Maria da Graça.

## **AGRADECIMENTOS**

Não poderia realizar esse trabalho sem agradecer as pessoas importantes e especiais que me ajudaram e contribuíram até agora no desenvolvimento deste trabalho

Agradeço a minha orientadora, a Professora Dra Eliana Marques Zanata pela atenção e por guiar meu trabalho durante todo o processo elaboração desde o projeto, pesquisa e finalização do trabalho.

Não poderia deixar de agradecer ao Professor Dr. Macioniro Celeste Filho pela atenção e disposição em sempre me atender, orientando e me ajudando na definição do tema e durante todo o processo ainda do projeto de pesquisa nas aulas de Metodologia I e II, além de sempre nos incentivar e encher-nos de auto-estima com exemplos e a sua experiência de vida.

Agradeço também a professora Thais, pelas orientações e pela dedicação e paciência nas aulas de Tese de Conclusão de Curso I e II.

Muito agradecida a direção, Professores e Funcionários das escolas em que realizei a pesquisa, tanto a escola de Jaú, quanto a de Bauru, pela atenção e gentileza de todos, assim como o acolhimento que recebi em ambas, muito grata.

Agradeço também a Direção e a Coordenação da escola em que trabalho, pela confiança, paciência e compreensão para que eu pudesse realizar todo o trabalho de pesquisa.

Aos meus tios Sirineu e Eurides que me ajudaram muito para a realização deste trabalho, foram responsáveis por me transportarem por vezes, para a realização de todas as etapas da pesquisam, bem como também para reuniões com a orientadora deste trabalho.

Agradeço as minhas amigas de sala, Aline Diniz, Camila Bissaco, Larissa Soares, Rosilene Alves e Vanessa Alves por estarem sempre junto comigo, me apoiando e sempre dispostas a ajudar em todo o processo de trabalho. E de modo geral não só da sala, mas todos meus amigos que contribuíram direta ou indiretamente.



Agradeço muito aos meus pais, Aparecida e Euclides, por todo empenho e dedicação para os meus estudos, sem a ajuda deles provavelmente não conseguiria cursar a faculdade e ter forças para continuar. E agradeço principalmente a minha irmã Maria da Graça, pois sem ela nada disso teria sentido, principalmente essa pesquisa, apesar da sua deficiência ela é o centro da nossa casa e a razão de viver e de aprender e ver o seu desenvolvimento por todos nós em casa e na família em geral.

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e pela minha saúde, sem ele e suas bênçãos nada seria possível de acontecer.



## RESUMO

O presente trabalho situa-se no universo de salas de recursos com foco no processo de ensino-aprendizagem de alunos deficientes visuais e com visão subnormal em duas cidades do interior paulista. O trabalho aborda teoricamente o histórico de surgimento dessas salas, a implantação no Estado de São Paulo e a sua importância dentro do contexto de inclusão escolar de alunos com deficiência visual. Tem por objetivo geral realizar um levantamento das condições de funcionamento das salas sob a ótica do professor e dos alunos. A análise dos resultados verificou a contribuição desse atendimento como instrumento complementar da sala de aula comum, a utilização de materiais didáticos específicos e de forma geral o desempenho educacional desses alunos. Os resultados obtidos indicam que essa modalidade de atendimento especializado embora receba críticas, não promove a segregação, mas sim o respeito às necessidades educacionais desses alunos, que apesar da falta da visão, tem desempenho escolar igual ou melhor que os outros alunos da sala de aula comum, tudo depende do apoio da família, e da dedicação aos estudos por parte do aluno. A pesquisa mostrou alunos satisfeitos com o atendimento realizado na sala de recursos, bem como integração e bom relacionamento entre professores e alunos. Também foi possível evidenciar a importância da formação específica e do domínio dos conhecimentos por parte do professor para atuação com a pessoa deficiente visual. Ao final foram encaminhados os resultados dessa pesquisa para as escolas objeto de estudo de modo que possa contribuir para o efetivo trabalho no processo educativo de alunos deficientes visuais nas salas de recursos.

Palavras chave: Sala de recursos. Deficiente visual. Inclusão escolar.





## **ABSTRACT**

This work is situated in the universe of resource rooms with a focus on the teaching-learning disabled students with low vision and visual in two cities of São Paulo. The paper discusses theoretically the historical emergence of these rooms, the deployment in the State of São Paulo and its importance within the context of school inclusion of students with visual impairments. Its purpose is to conduct a general survey of the operating conditions of the rooms from the perspective of the teacher of students. The results verified the contribution of this service as a complementary tool of the ordinary classroom, the use of specific instructional materials and overall educational performance of students. The results indicate that this type of specialized care while receiving criticism, does not promote segregation, but what about the educational needs of these students, who despite the lack of vision, school performance is equal to or better than the other students in the classroom common, it all depends on family support, and dedication to studies by the student. Research has shown students satisfied with the services provided in the resource room, as well as integration and good relationships between teachers and students. We could also highlight the importance of specific training and mastery of knowledge by the teacher to work with the visually impaired person. At the end the results were sent to the schools of this research object of study so that it can contribute to effective work in the educational process for visually impaired students in resource rooms.

**Keywords:** Resource room. Visually impaired. School enrollment.



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Principais documentos e declarações a nível mundial para a inclusão dos deficientes	19
Quadro 2	Perfil dos alunos participantes	35
Quadro 3	Perfil dos professores participantes	35
Quadro 4	Tempo de frequência na sala de recursos	36
Quadro 5	Frequência semanal do aluno na sala de recursos	36
Quadro 6	Disponibilidade de material específico na sala de recursos	40
Quadro 7	Acessibilidade e adaptações da sala para alunos com deficiência visual	41
Quadro 8	Como os alunos percebem a atuação do professor da sala de aula comum	41
Quadro 9	Participação do aluno nas atividades escolares	42
Quadro 10	Relacionamento com os colegas na escola	43
Quadro 11	Necessidades da Sala de Recursos	43
Quadro 12	Atividades do dia na Sala de Recursos	44
Quadro 12	Formação Específica dos Professores	45
Quadro 14	Trabalho realizado em sala de recursos	46
Quadro 15	Trabalho referente a percepção sensorial	47
Quadro 16	Aquisição de Conhecimentos para o trabalho com aluno com visão subnormal	48
Quadro 17	Realização de atividades referentes à orientação e mobilidade do aluno deficiente visual e de visão subnormal	49



## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. Um breve histórico da vida escolar da pessoa com Deficiência Visual	15
3. Aspectos legais sobre o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência visual	21
4. Sala de Recursos para deficientes visuais: propostas e desafios no Estado de São Paulo	28
5. METODOLOGIA	35
5.1 Tipo de Pesquisa	35
5.2 Local	35
5.3 Participantes	35
5.4 Instrumento de coleta de dados	38
5.5 Delineamento da pesquisa	38
5.6 Forma de Apresentação a análise dos resultados	39
6. Apresentação e Discussão dos resultados	40
6.1 Resultados das entrevistas com alunos	40
6.2 Resultados das entrevistas com os professores	47
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE A	59
APÊNDICE B	60
APÊNDICE C	61
APÊNDICE D	62
ANEXO A	63
ANEXO B	64
ANEXO C	65

## 1. INTRODUÇÃO

A visão é um sentido de grande importância para o desenvolvimento humano, pois é ela que fornece as informações sobre o ambiente e permite o conhecimento do mundo que nos cerca. Sendo assim, é fundamental no processo educativo da criança que se tenha um atendimento específico para garantir o seu pleno desenvolvimento.

Atualmente a inclusão de crianças com deficiência visual nas classes regulares é tema de múltiplas discussões. Dentre elas, a questão da formação de professores especializados, sala de recursos e disponibilização de material didático. Esses itens básicos são absolutamente necessários para que essas crianças tenham grande estimulação para o desenvolvimento da sensibilidade e das suas capacidades como qualquer outra, da mesma idade, mas com visão perfeita. A inserção do deficiente visual na escola comum, a sua socialização e as relações com outras crianças videntes, possibilitam a real valorização do indivíduo, a superação e o desenvolvimento de suas potencialidades.

É também nesse contexto de inclusão escolar que, de forma geral, se amplia o respeito à diversidade e a aceitação do diferente na sociedade por parte de educadores e educandos em constante troca de experiências e aprendizagem. No Brasil a Educação Especial está em crescimento, há garantia legal e empenho, de forma específica no estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Educação em programas de melhoria e capacitação de professores especializados para o atendimento dessas crianças e jovens na escola, porém há muito por fazer para uma total inclusão e melhoria da aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

Durante todo esse processo de desenvolvimento da criança deficiente a família é indispensável, tanto na aceitação e compreensão da deficiência, bem como nos procedimentos e acompanhamento das atividades dentro da escola. A presença da família é importantíssima, não somente nos casos das crianças deficientes visuais, mas de todos, deficientes ou não.

Portanto é de suma importância analisar as relações sociais dentro da escola com o deficiente, a fim de procurar rever os conceitos, preconceitos e posturas que ainda são encontradas em relação ao deficiente visual, na sociedade e na escola, de forma a tentar-se aceitar as diferenças, convivendo com elas e exaltar as potencialidades e capacidades de cada um. As dificuldades para que se tenha de forma efetiva uma educação inclusiva ainda é muito

grande, mas é preciso empenho, força e dedicação no trabalho não só com deficientes, mas na educação como um todo.

É propósito de o presente trabalho pesquisar a dinâmica educacional que envolve alunos deficientes visuais e de visão subnormal que freqüentam salas de recursos no interior paulista. O interesse por esse tema surgiu a partir de um caso de deficiência visual de uma criança membro da minha família. Diante da falta de conhecimento e instrução, quanto ao seu desenvolvimento, com relação à orientação, motricidade e sensibilidade. Logo em seguida, na fase escolar, a inserção na classe regular, e a falta de suporte, de organização escolar em relação ao espaço, recursos e principalmente a falta de preparo do professor no trabalho com a criança deficiente visual e a utilização de sala de recursos em outra cidade, dentre outras dificuldades foi o principal motivo norteador ao aprofundamento nessa temática.

Diante das necessidades escolares para o ensino-aprendizagem de crianças com deficiência visual e visão subnormal tem como finalidade retratar como acontece o processo de adaptação entre alunos, familiares e professores, pretende-se analisar a utilização dos recursos materiais específicos para o ensino dos conteúdos escolares para o acompanhamento e aprendizagem do aluno deficiente nas classes regulares. Dessa forma, compreender como essas crianças chegaram à determinada sala de recursos? Quais são os recursos disponíveis? Como acontece o acompanhamento das atividades e o desenvolvimento escolar dessas crianças? Dentre outros questionamentos que podem ser colocados no andamento da pesquisa.

O trabalho tem como objetivo geral o estudo das competências e da importância do trabalho realizado em uma sala de recursos para deficientes visuais no interior paulista, de forma específica nas cidades de Bauru e Jaú. Tem ainda como objetivos específicos: levantar quais os materiais didáticos e os recursos utilizados durante o processo educacional; levantar o perfil dos alunos que frequentam a sala de recursos e apontar quais os fatores de sucesso e fracasso durante o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência visual sob sua ótica e do professor da sala de recursos.

O estudo sobre os alunos deficientes visuais e de visão subnormal que frequentam a sala de recursos é de grande importância para que se possa compreender a necessidade de um trabalho pedagógico especializado para o ensino dessas crianças. A sala de recursos é essencial, pois é nela que o deficiente visual irá aprender o conteúdo escolar concomitantemente com a sua classe na escola, de modo específico, como a alfabetização no sistema Braille, e a utilização de diversos recursos indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem como a habilidade de trabalho com a máquina de escrever em Braille, gravador, bengala, materiais em alto relevo, dentre outros. É de suma importância estudar as práticas

pedagógicas desenvolvidas pelos professores da sala de recursos e como acontece a interação com o professor da sala de aula da escola regular.

A partir de grande levantamento bibliográfico nos bancos de dados virtuais da biblioteca da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). No Dédalos, na Universidade de São Paulo (USP), nos bancos da Universidade do Sagrado Coração (USC) de Bauru, Domínio Público e o Portal do Ministério da Educação (MEC), têm-se os principais livros e documentos selecionados para o desenvolvimento desse trabalho.

Privilegiaram-se os seguintes autores: Elcie Fontes Masini, Maria Júlia Canazza Dall’Acqua, Gilberta de Martino Januzzi, Mazotta, Rosita Ediler Carvalho, dentre outros especialistas na temática e como acima citado o Portal Virtual do Ministério da Educação (MEC) e os documentos oficiais da Secretária de Educação do Estado de São Paulo.

Inicialmente no primeiro capítulo há a descrição em um breve histórico do processo de atenção escolar à pessoa com deficiência visual no Brasil, como se deu o processo de inclusão desse deficiente na classe regular e a necessidade de uma sala de recursos para complementar o ensino.

No segundo capítulo há a abordagem da fundamentação legal da instalação de sala de recursos e do direito do aluno ao atendimento especializado, bem como a descrição de como deve funcionar a sala, quando foram criadas no estado de São Paulo, os materiais e recursos utilizados. Caracterização do aluno elegível para frequentar a sala e a apresentação de algumas propostas desenvolvidas em salas de recursos para deficientes visuais também são abordados.

O capítulo seguinte descreve como é uma sala de recursos para deficientes visuais, os materiais que possui, como deve ser o trabalho do professor especializado na área, bem como a caracterização das diferenças entre a sala de recursos ainda existentes nas escolas estaduais e as Salas de Recursos Multifuncionais.

Na sequência, para a conclusão deste trabalho de pesquisa, estão descritas as opções metodológicas de abordagem qualitativa, os procedimentos para análise e discussão dos resultados obtidos. Por fim apresentam-se as considerações possíveis devido às limitações desse estudo.

## **2. Um breve histórico da vida escolar da pessoa com Deficiência Visual.**

Sobre o atendimento educacional de alunos com deficiência visual há uma longa trajetória histórica que não será em sua totalidade abordada no presente momento. Dessa forma é preciso destacar aspectos importantes da inserção escolar e das conquistas do deficiente no Brasil até os dias de hoje e sua inclusão na sociedade como ser participante e ativo.

De fundamental importância é ressaltar que antigamente e por muito tempo o deficiente foi excluído, isolado da convivência social. De forma específica, o cego, a sua figura era associada à pedinte, músico, vendedor de balas. Na religião a pessoa com deficiência era vista como consequência de pecado e castigo. Historicamente as sociedades estigmatizavam essas pessoas consideradas anormais de acordo com seus princípios, como em Esparta na Grécia antiga, a aptidão física, principalmente dos filhos homens, era fator de extrema importância, portanto os deficientes físicos eram sacrificados ao nascer e o cego era considerado por ser assim como punição dos deuses:

Ao longo da história da humanidade, diferentes maneiras de compreender a problemática das deficiências foram sendo construídas, modificando-se, alternando-se em por vezes, até coexistindo sob a forma de atitudes sociais diversas em relação àquelas pessoas consideradas divergentes para os padrões de normalidade. (DALL'ACQUA, 2002, p.52).

Um exemplo dessa ambigüidade em relação à pessoa com deficiência e a difusão do cristianismo, em que essas pessoas são acolhidas nas paróquias em troca de pequenos serviços, e passou-se a considerá-los como dotados de alma, e, como tal, filhos de Deus (DALL'ACQUA, 2002, p. 52).

Contudo, no Brasil, a preocupação com a educação do deficiente acontece por volta de 1854 no governo Imperial de Dom Pedro II, e começa a ter alguns significativos avanços quando parte de interesses da elite brasileira e crescente penetração de idéias trazidas principalmente da França, pela elite que ia lá estudar, é influência de vultos considerados “notáveis” [...] (JANUZZI, 2006 p. 10).

Nesse contexto dá-se o primeiro passo em favor da educação do deficiente visual no país, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente chamado Instituto Benjamin Constant (IBC), que tem sua origem ligada ao cego brasileiro José Álvares de Azevedo que estudara em Paris no Instituto de Jovens Cegos, fundado no século XVIII por Valentin Haüy (DALL'ACQUA, 2002 p.11).

Em 1854 foi criado o "Imperial Instituto dos Meninos Cegos". Em 1856 assume a direção do Instituto o Conselheiro Cláudio Luiz da Costa, oferecia cursos profissionalizantes como torneiro, encanador, também as atividades intelectuais como o aprendizado da gramática portuguesa e francesa, Física, Geografia, Álgebra, dentre outras. Fato marcante foi que 1863 a publicação do primeiro livro em alto relevo no Brasil que foi escrito por Cláudio Luiz da Costa e contava a história do Instituto, assim intitulado "História Cronológica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos"

Em 1869 com a morte de Cláudio, tomou posse o Doutor Benjamin Constant Botelho de Magalhães que já ministrava aulas de matemática no Instituto, com dedicação preocupação com os cegos em relação à aprendizagem e a sua integração social. Iniciou o projeto de construção de um novo prédio para o Instituto para atender à demanda cada vez mais crescente:

Nele havia preocupação com o ensino literário, com disciplinas científicas; permaneceu a preocupação com a formação para o trabalho e ampliou-se o número de vagas para 150, quántuplo do número de alunos que antes poderiam matricular-se. (JANUZZI, 2006, p.25).

Assim, Benjamin foi o grande responsável por consolidar o Instituto em uma escola reconhecida em âmbito nacional. Em relação ao nome, em 21 de novembro de 1889 o Decreto nº 09 baixado pelo Governo Provisório da recém-proclamada República, suprimia do nome do Instituto a palavra "Imperial". O Decreto nº 193, de 30 de janeiro de 1890, denominava-o Instituto Nacional dos Cegos. Finalmente, o Art. 2º do Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891, deu-lhe o nome de Instituto Benjamin Constant, pelo qual ainda hoje é conhecido, numa justa homenagem a seu mais longo e profícuo administrador. (BENJAMIN CONSTANT, 2011).

Atualmente o Instituto Benjamin Constant (IBC) é grande referência nacional no atendimento aos deficientes visuais, em caráter profissional e pedagógico, com impressões em Braille, produção em material especializado e produções científicas. Também faz assessoria às escolas e instituições e realiza consultas oftalmológicas a população em geral.



O Instituto Benjamin Constant é um dos exemplos de instituição de apoio ao deficiente visual, porém existem outras a nível nacional disponíveis na página do site da Sociedade de Assistência aos Cegos (SAC), como: Instituto dos Cegos na Bahia; Associação Brasileira de Deficientes Visuais em Brasília; Associação de Cegos Luis Braille em Belo Horizonte, Minas Gerais; Instituto Paranaense dos Cegos em Curitiba, Paraná; Associação de Cegos do Rio Grande do Sul em Porto Alegre, Rio Grande do Sul; dentre outras no Brasil inteiro.

Em São Paulo, destaca-se a Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual (LARAMARA), Instituto de Cegos “Padre Chico”, Fundação Dorina Nowill para Cegos e no interior do estado, na cidade de Bauru o Lar Escola Santa Luzia para Cegos.

O Instituto de Cegos “Padre Chico” é uma instituição filantrópica que atende deficientes visuais. Foi fundada em 18 fevereiro de 1928 quando recebeu a doação de um terreno pelo Conde Dr. José Vicente de Azevedo. Com a ajuda e contribuição da sociedade e da Igreja foi construído e entregue as filhas de caridade.

A Fundação para Cegos Dorina Nowill, uma das maiores referências em atendimento ao deficiente visual surge a partir da cegueira adquirida aos 17 anos de idade por Dorina de Gouvêa Nowill. A jovem que lutou e foi a primeira aluna a ser matriculada na escola regular. Formou-se professora pela Escola Caetano de Campos. Logo em seguida, nos Estados Unidos fez o curso de especialização na área de deficiência visual. Foi grande influência no desenvolvimento da área, bem como na regulamentação da classe Braille e formação de professores:

Cabe também deixar registrado os esforços de Dorina Nowill, de Adelaide Reis de Magalhães e o apoio de autoridades públicas do Estado de São Paulo pela criação da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, em 1946. Em 1990, recebeu o nome da primeira, pelo merecido reconhecimento de seu trabalho em prol da educação, reabilitação, cultura e profissionalização das pessoas cegas ou com baixa visão e da prevenção da cegueira (PRADO, 2006, p. 77).

A maioria das instituições surgiu por caridade ou como forma de vencer um problema em família ou em solidariedade em ajudar outros deficientes. Como medida governamental de inclusão escolar dos cegos e de visão subnormal surge somente mais tarde.

Em meados do final da década de 1950 e início de 1960 houve maiores avanços e preocupação por parte do governo do Estado de São Paulo com o atendimento em classes especiais para os deficientes físicos, mentais, auditivos e visuais.

A primeira classe Braille do Estado de São Paulo, posteriormente denominada Sala de Recursos, foi criada em 1950, com sua oficialização em 1953 pela Lei nº 7 2.287 pelo Decreto

nº 26.258, de 12/08/56. Em 1951, em parceria o Instituto Benjamin Constant e a Fundação Getúlio Vargas, foram realizados cursos de especialização para professores e inspetores para deficientes visuais, com alunos de diferentes unidades federativas. Em 1955 o governo do Estado de São Paulo, pelo Decreto nº 24.606-A, autorizou o funcionamento de um curso de especialização para o ensino de cegos, no Instituto de Educação Caetano de Campo, na cidade de São Paulo (MASINI, 1993).

Em 1966 têm-se a criação do Serviço de Educação Especial, com normas e diretrizes, ou seja, a construção e implantação de uma nova política de educação especial, marcada pela busca da maior integração possível dos alunos excepcionais o meio escolar comum (MAZZOTTA, 1993).

Essas medidas e ações do governo revelam medidas em favor da educação do deficiente visual, porém, em 1971 pela Deliberação CEE nº 15/71 houve a extinção desses cursos de especialização para mais tarde promover uma formação específica e solidificada por fundamentação teórica para uma eficiente formação do profissional que irá trabalhar com esses alunos:

Após um intervalo de cinco anos, iniciou-se, no Estado de São Paulo, a formação de professores para a Educação Especial em nível de 3º grau, incluindo: uma parte comum, constante de disciplinas de formação pedagógica, e uma parte diversificada, compondo a habilitação em ensino de deficientes visuais, com disciplinas específicas, ministradas através de aulas teóricas e estágios supervisionados (MASINI, 1993, p. 64).

A década de setenta e a nova reforma educacional no Brasil deram novo olhar para a Educação do deficiente embasadas por modelos americanos. Porém, conforme relata Dall'Acqua, ainda a escola pública de certo modo competia com o as instituições privadas de ensino para cegos, o número de deficientes visuais matriculados na pública era muito pequeno, assim como o número de professores formados e especializados para tal competência. Em 1992, dados informais revelam que havia 26 professores atuando em toda rede pública oficial, 18 na Grande São Paulo, e alguns desses professores eram portadores de visão subnormal (DALL'ACQUA, 2002).

Outro fator importante é que até esse momento não havia diferenciação e entre cegueira e baixa visão ou visão subnormal no Brasil:

Por toda essa situação, é possível, portanto, compreender porque o conhecimento acerca do conceito de baixa visão é ainda tão pouco presente na realidade educacional: praticamente não há realidade educacional para o deficiente visual. Não existem recursos humanos numericamente expressivos sendo formados e a área é

completamente dominada pelas concepções vigentes nas entidades privadas mais tradicionais, que ainda conservavam o modelo de atendimento que prioriza o cego, o deficiente visual total (DALL'ACQUA, 2002, p.83).

Enquanto nos Estados Unidos, com os estudos de Natalie Barraga é que se teve definido o conceito de visão subnormal, diagnóstico, tratamento e intervenções no ambiente escolar, bem como estimulação para a visão; no Brasil até então, esses conceitos de visão subnormal, bem como do atendimento ao deficiente visual foram introduzidos vagarosamente por força de uma série de fatores próprios de nossa realidade e de nossa história (DALL'ACQUA, 2002).

Contudo, vagarosamente e pela população de deficientes visuais ser também minoritária em relação às outras deficiências, a situação em favor ao atendimento educacional do deficiente visual começa a mudar. Em 1994 surge o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual (CAP), por mobilização e reivindicações dos pais de alunos deficientes matriculados nas escolas públicas, e também de professores da área. “Professores especializados em Orientações Técnicas para Professores da área de Deficiência Visual também relatavam a dificuldade de acesso a livros adaptados e em Braille para seus alunos, entre outros recursos pedagógicos”. (RESENDE, 2007, p.29)

Assim o CAP contribuiu principalmente na produção de materiais didáticos e recursos pedagógicos, facilitando e concedendo maior tempo ao professor diretamente com o aluno e não em produção de materiais:

O CAP iniciou com três professores e uma diretora especializados dois digitadores e um encadernador. Havia duas impressoras Braille, uma impressora em tinta e materiais para encadernação. O CAP retomou a produção do livro em caracteres ampliados para alunos com baixa visão (visão subnormal), já que a Fundação Dorina, desde 1974, não mais produzia esses livros (RESENDE, 2007, p.40).

Fica evidente que entre as décadas de 60,70 e 80 foram importantes, mesmo que ainda restrito, houve avanços na educação do deficiente visual, porém por reivindicações ou por iniciativas individuais, privadas ou da assistência de caráter filantrópico por meio das instituições para cegos. Ainda não há uma efetiva participação e medidas pelo governo.

É na década de 90, com os debates mundiais de grande importância, como a Declaração de Salamanca e a atenção voltada para os Direitos e Igualdade da pessoa com deficiência, que o Brasil também dá grandes passos em termos de Legislação de amparo ao deficiente, bem como medidas educacionais de inclusão escolar do aluno deficiente visual, recursos e formação de professores.

Em relação a esses documentos e marcos importantes o capítulo seguinte abordará o assunto das grandes conquistas e do amparo legal pela legislação, os quais se constituíram fatores decisivos para o fortalecimento do processo de inclusão escolar do aluno com deficiência visual.

### 3. Aspectos legais sobre o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência visual.

O processo de inclusão escolar de alunos com deficiência muitas vezes requer recursos e atendimento especializado, dessa forma, a sala de recursos funciona como suporte pedagógico. Para tanto é necessário compreender que para sua legitimação, estruturação e funcionamento foi necessário que houvesse uma garantia legal, ou seja, no corpo de leis que garantam os direitos de acesso, permanência e qualidade no processo educativo das pessoas com deficiência. Assim apresentamos inicialmente algumas declarações e direitos defendidos no mundo sobre a educação inclusiva de pessoas com deficiências descritas no Quadro 1.

QUADRO 1. Principais documentos e declarações a nível mundial para a inclusão dos deficientes.

Cronologia	Documento	Proposição
Em 1948	A Declaração Universal dos Direitos do Homem.	Os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) adotaram um documento de 30 artigos em que dispõe os princípios de igualdade, liberdade e sobre direitos econômicos, sociais e culturais. Dessa forma em relação à educação, em seu artigo 26, incisos I e II estabelece o direito e a igualdade educacional a todos os homens.
Em 1959	Declaração dos Direitos da Criança.	A Declaração dos Direitos da Criança garante os direitos a todas as crianças, sem distinção de raça, cor, sexo, nacionalidade, religião, posição econômica, ou seja, qualquer condição inerente relacionada à criança ou a sua família. Quanto à educação, o direito a educação gratuita e o lazer, e de forma específica os cuidados especiais com as crianças deficientes física ou mentalmente.
Em 1975	Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente	A Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente foi aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, em 09 de dezembro de 1975. Dentre os princípios e direitos assegurados, de igualdade e de desenvolvimento pleno de atividades, e outros direitos como a ter tratamento médico, psicológico e funcional, isso inclui aparelhos protéticos e ortóticos, reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e para o processo de sua integração social.

Em 1994	Declaração de Salamanca	Em 1994 a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais da Espanha/UNESCO, resultou na Declaração de Salamanca. É um documento de grande importância, pois abre espaço para a escola inclusiva, proclama que todos, crianças, jovens e adultos podem aprender juntos, independente das diferenças e deficiências, sejam elas físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais.
Em 1999	Declaração de Guatemala	Em maio de 1999 aconteceu a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, em que os Estados partem com uma série de medidas, ações recursos e de uma legislação vigente, a fim de eliminar a discriminação das pessoas deficientes.

**Fonte: Elaboração própria com referencial teórico dos documentos.**

Essas declarações e documentos em nível mundial, cuja elaboração reuniu representantes governamentais de muitos países, significaram avanços na educação e na inserção do aluno deficiente na escola regular, e também a garantia de apoio em todas as suas necessidades. Houve grandes transformações políticas, educacionais e de forma geral na sociedade em relação ao tratamento especializado e inclusão desses pessoas.

A Declaração de Salamanca é umas das referências mais importantes e fundamentais para a inserção dos alunos deficientes nas escolas públicas, respeito as diferenças, não somente dos deficientes, mas de cor, raça, gênero, intelectuais, enfim, em favor da escola inclusiva.

No Brasil, com relação à educação e as garantias de direito a educação do deficiente, tem a sua legitimação com a Constituição Federal de 1988, que declara, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

Estabelece ainda no Art. 208º inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988) E legitima como no caso para deficientes visuais, disponibilidade de sala de recursos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, contém um capítulo sobre educação especial. De forma específica o artigo 58 destaca para a oferta de educação especial e atendimento especializado desde a educação infantil que compreende faixa etária de 0 a 6 anos. Garante a inclusão no sistema de ensino escolar de alunos com necessidades

especiais, assegurando “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades” (LDB, 1996).

A partir dos direitos e garantias estabelecidos para a inclusão escolar da pessoa com deficiência e a necessidade de recursos especiais, de maneira específica, a sala recursos para a aprendizagem das crianças deficientes visuais e de visão subnormal, para que seja desenvolvida, inicialmente é importante observar para que não se tenha segregação como afirma Dall’Acqua para o distanciamento entre a educação comum e a educação especial:

Para a educação comum, o deficiente visual continua sendo compreendido como de responsabilidade exclusiva da educação especial. Aliás, seja por seus aspectos conceituais, metodológicos ou políticos, a conjunção de fatores tem mantido os dois atendimentos funcionando separadamente. (DALL’ACQUA, 2002, p.83).

A oferta da Educação Especial para deficientes no Brasil se respalda na legislação vigente, de modo geral, o site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo contém todas as Leis e Resoluções disponíveis para acesso irrestrito em LISE<sup>1</sup> (Legislação Interna da Secretaria da Educação), com documentos digitalizados a partir de 1981 até 2009.

Especificamente no Estado de São Paulo, os alunos deficientes matriculados em classes comuns nas escolas estaduais da rede pública têm o atendimento garantido pelo Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE), por meio de Sala de Recursos, garantido pela Resolução da Secretaria de Educação Especial 95/00, atualmente revogada. Dessa Resolução com as alterações introduzidas pela Resolução SE Nº 08/2006 e pela resolução Nº 02/2007 destaca-se:

Artigo 8º - A implementação de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPEs) tem por objetivo melhorar a qualidade na oferta da educação especial da rede estadual, mediante uma reorganização que favoreça a adoção de novas metodologias nas classes especiais bem como a inclusão gradativa do alunado em classes comuns do ensino regular.

Parágrafo Único: Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPEs) serão implementados por meio de:

I – aulas ministradas por professor especializado, em sala de recursos específicos, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele em que o aluno frequentou a classe comum da própria escola ou de unidade diversa;

II – aulas ministradas por professor especializado, em atendimento itinerante;

III – aulas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderem ser inseridos nas classes comuns do ensino regular.

---

<sup>1</sup> [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br) . Central de Atendimento. Legislação. LISE.

Artigo 10º - A organização dos SApEs na unidade escolar, sob a forma de sala de recursos ou de classe especial, somente poderá ocorrer quando houver:

- I – comprovação de demanda avaliada pedagogicamente;
- II - professor habilitado ou, na ausência deste, professor com Licenciatura Plena em Pedagogia e curso de especialização na respectiva área da necessidade educacional com no mínimo de 360 horas de duração;
- III – espaço físico adequado, não segregado;
- IV – recursos e materiais didáticos específicos;
- V – parecer favorável da CENP, expedido pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado.

§2º constituição da turma da sala de recursos e da classe especial deverá observar o atendimento a alunos de uma única área de necessidade educacional. (BRASIL, 1995).

Esta Resolução, nessa época, foi considerada uma das mais importantes em relação à garantia de atendimento em sala de recursos de forma específica para o deficiente visual, na rede estadual de ensino do estado de São Paulo.

Conforme já colocado, a criação do Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CAP), entra em ação através da Resolução SE Nº 135 de 18 de julho de 1994, e resolve no artigo I as finalidades do CAP:

- I - oferecer aos alunos deficientes visuais matriculados na rede estadual de ensino recursos apropriados para desenvolverem atividades relativas à leitura, à pesquisa e ao aprofundamento curricular, atendendo:
  - a) em sua sede;
  - b) nas unidades escolares desprovidas de sala de recursos;
- II - promover a melhoria da qualidade de ensino desenvolvido nas classes comuns através do aperfeiçoamento constante dos professores especializados na área e do oferecimento de materiais adequados;
- III - produzir materiais específicos através da informatização do livro Braille ou outras tecnologias modernas e promover sua divulgação e distribuição na rede estadual de ensino. (BRASIL, 1994).

Nesta mesma Resolução dispõe ainda sobre o trabalho conjunto entre as Coordenadorias de ensino da Grande São Paulo e do interior, bem como suas funções, como por exemplo, uma delas, a de cadastrar os alunos deficientes visuais matriculados na rede estadual de ensino. Também coloca sobre a estruturação administrativa do CAP.

Mais tarde, através da Resolução SE Nº 61 de 05 de Abril de 2002, determina a alteração do nome CAP para Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), com a finalidade de atender a todas as deficiências, não somente a visual.

Artigo 1º - As ações de gerenciamento e definição de diretrizes que atendam à demanda de alunos da rede pública estadual com necessidades educacionais especiais passam a integrar o Centro de Apoio Pedagógico para o Deficiente Visual, ampliando-o e alterando sua denominação para Centro de Apoio Pedagógico Especializado. (BRASIL, 2002).



Atualmente, em versão mais atualizada com disposições revisadas em virtude dessas e de outras resoluções para o atendimento especializado de alunos com deficiência visual no estado de São Paulo, têm-se a Resolução SE Nº 11 de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino, considerando o atendimento preferencial e sala comum na rede regular, e atendimento especializado na própria ou em outra Unidade Escolar. Assim como a inclusão, permanência e sucesso desses alunos frente aos novos paradigmas da inclusão escolar, resolve em alguns principais artigos:

Art. 1º - São considerados alunos com necessidades educacionais especiais:

I - alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado;

II - alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes;

III - alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento;

V - alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais.

Art. 2º - Os alunos com necessidades educacionais especiais, ingressantes na 1ª série do ensino fundamental ou que venham transferidos para qualquer série ou etapa do ensino fundamental e médio, serão matriculados, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular, excetuando-se os casos, cuja situação específica, não permita sua inclusão direta nessas classes.

§ 1º - O encaminhamento dos alunos de que trata o caput deste artigo para serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos far-se-á somente após avaliação pedagógica realizada em conformidade com o disposto na presente resolução. (BRASIL, 2008).

É preciso ressaltar que esse modelo de atendimento em sala de recursos específicos a uma deficiência ainda permanece nas escolas públicas do Estado de São Paulo, porém em nível nacional, desde 2008, na perspectiva da Educação Inclusiva, o Ministério da Educação (MEC) oferece o atendimento por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, que será abordado mais a diante no próximo capítulo.

Assim, dentro dessa resolução, possui novas reformulações acerca do atendimento nas SAPEs, uma vez que a partir da publicação da mesma, ficou revogada a Resolução Nº 95/00. Contudo é preciso atentar para as especificidades regionais e locais nas salas de recursos de acordo com a Resolução Nº 11 de 2008, como bem esclarecidas nos Artigos 7º e 8º:

Art. 7º - Consideradas as especificidades regionais e locais, serão organizados, gradativamente, em nível de unidade escolar e por sua solicitação, Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes), desde que acompanhados dos termos de anuência da Diretoria de Ensino e da respectiva Coordenadoria de Ensino.

Art. 8º - A implementação de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) tem por objetivo melhorar a qualidade da oferta da educação especial, na rede estadual de ensino, viabilizando-a por uma reorganização que, favorecendo a adoção de novas metodologias de trabalho, leve à inclusão do aluno em classes comuns do ensino regular.

Parágrafo único - Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) serão implementados por meio de:

1 - atendimento prestado por professor especializado, em sala de recursos específicos, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele que o aluno frequenta na classe comum, da própria escola ou de outra unidade;

2 - atendimento prestado por professor especializado, na forma de itinerância. (BRASIL, 2008).

No artigo 11, dispõe ainda sobre a organização dos SAPes como sala de recursos, sendo que só poderá ocorrer quando houver comprovação da demanda avaliada pedagogicamente; professor com Licenciatura Plena em Pedagogia e com curso de especialização de 360 horas na referida área da necessidade do atendimento educacional; espaço físico adequado e não segregado; materiais didáticos específicos e parecer favorável da CENP, expedido pelo CAPE. Em relação às atribuições dos professores que irão atuar nos SAPes:

Art. 12 - Os docentes, para atuarem nos SAPes, deverão ter formação na área da necessidade educacional especial, observada a prioridade conferida ao docente habilitado.

Art. 13- Caberá ao professor de Educação Especial, além do atendimento prestado ao aluno:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;

II - elaborar plano de trabalho que contemple as especificidades da demanda existente na unidade e/ou na região, atendidas as novas diretrizes da Educação Especial;

III- integrar os conselhos de classes/ciclos/séries/termos e participar das HTPCs e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola;

IV- orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns;

V - oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns;

VI - fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade. (BRASIL, 2008).

Na mesma resolução, coloca ainda sobre a responsabilidade das Diretorias de Ensino de cada região como estabelecido no artigo 15º de fazer levantamento das necessidades de implementação de salas de recursos ou de apoio do professor itinerante “com o objetivo de transformar ou transferir o serviço oferecido, remanejando os recursos e os equipamentos para salas de unidades escolares sob sua jurisdição”, com a finalidade de atender os alunos que

necessitam do atendimento em toda a rede pública. Também apresenta em três anexos com modelos de fichas de análise diária, anual e bimestral da aprendizagem do aluno para ser feito pelo professores das salas de recursos ou itinerante. Foram publicados no DOE de 12/02/2008 (Resoluções de 11/02/2008). (Anexos A, B e C).

É de grande importância salientar que já de acordo com os novos paradigmas de educação inclusiva, e as mudanças e avanços em relação ao atendimento especializado também houve modificação das nomenclaturas de “deficiências” para necessidades educacionais especiais e “portador de deficiência” para pessoas com deficiência.

Dessa forma, a expressão necessidades educacionais especiais já é vista na Declaração de Salamanca de 1994, e segundo Fernandes (2011), surgiu com a intenção de atenuar as terminologias que rotulavam os alunos como deficientes, anormais, retardados, excepcionais, dentre outras. Além de essa expressão fazer referência e incorporar a outros grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem, e não necessariamente com alguma deficiência. Já o termo “portador de deficiência”, bastante utilizado principalmente como visto na legislação, remete a deficiência a algo que tem com ele, podendo ter ou se desfazer segundo a sua vontade, assim, desde 2007, aprovado em debate mundial, o termo “pessoa com deficiência” é colocado em relato da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, assim esse termo é o correto a ser utilizado.

Na sequência, o capítulo 3 faz referência às unidades de Salas de Recursos no Estado de São Paulo, os materiais e um pouco do trabalho realizado pelos professores, assim como uma breve citação a respeito das Salas de Recursos Multifuncionais, proposta pelo MEC.

#### **4. Sala de Recursos para deficientes visuais: propostas e desafios no Estado de São Paulo.**

A Sala de Recursos, na definição de Mazzotta (1993, p.25) deveria constituir-se da seguinte forma:

A sala de recursos, como o ensino itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum.

Atualmente a Secretaria de Educação do estado de São Paulo ainda mantém esta modalidade de apoio ao aluno com deficiência. A sala de recursos recebe então a denominação de Sala de Apoio Pedagógico Especializado – (SAPE), garantido pela Legislação estadual por meio da Resolução N° 95/00.

De acordo com a lei, as Salas de Recursos devem existir quando houver demanda de alunos após avaliação pedagógica; professor habilitado bem como espaço físico não segregado na escola e recursos materiais didáticos e pedagógicos específicos. Atende aos alunos do Ensino Fundamental e Médio em salas comuns na rede pública:

[...] o horário de funcionamento, de cinco horas diárias para atendimentos alunos de 2 ou mais turnos, preferencialmente em período inverso ao que o aluno frequenta a classe comum; o apoio suplementar oferecido aos alunos em sala de recursos tem como parâmetro o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar 2 horas diárias e a 10 horas semanais para cada aluno [...] (RESENDE, 2007, p. 60).

Dessa forma, a Sala de Recursos complementam o ensino dos alunos e também possibilitam o apoio técnico-pedagógico aos professores das classes comuns assim como efetivo atendimento, face aos conteúdos e objetivos propostos (RESENDE, 2007).

Conforme a legislação, após levantamento da demanda e da avaliação clínica e pedagógica dos alunos elegíveis para frequentá-la, assim será possível fazer o diagnóstico e diferenciação de cegueira e baixa visão, para intervenção, visto que são diferentes de acordo com cada caso:

Clinicamente, a deficiência visual é a perda ou diminuição significativa da capacidade de ver com o menor olho, e após correção óptica, manifesta-se como cegueira ou baixa visão. Um indivíduo possui visão subnormal ou baixa visão, quando sua acuidade corrigida no menor olho é menor que 20/70 e maior ou igual a 20/400. Possui cegueira quando os valores encontram-se abaixo de 20/400 (PRADO, 2006, p.43).

Esta definição compreende o ponto de vista clínico de médicos oftalmologistas e que é etapa primeira e essencial para definir as intervenções e adaptações curriculares. Educacionalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Educação Especial, define como:

cegueira: perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação;

visão reduzida: acuidade visual dentre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos (BRASIL, 1998, p.26).

Nota-se nesse período a relevância e o conhecimento a partir de estudos da diferenciação entre cegueira e baixa visão, principalmente do ponto de vista educacional, também alicerçados e garantidos em documento oficial para os professores da rede, como o PCN:

O conceito de deficiência visual envolve dois grupos distintos: cegueira e baixa visão (congenita ou adquirida), ou visão subnormal, como é mais conhecida em nosso meio. As pessoas com visão subnormal constituem-se um grupo bastante heterogêneo e diferenciado em virtude das diferentes patologias, níveis e qualidade da visão residual, capacidade e eficiência visual e, principalmente, quanto às necessidades ópticas específicas. (BRUNO, 1999, p. 36).

A baixa visão, como já citado é mais comum entre as pessoas, sendo em menor quantidade as pessoas com cegueira total. Assim, a baixa visão se diagnosticada clinicamente por médicos oftalmologistas com rapidez, a criança tende a ter um desenvolvimento maior tanto educacionalmente quanto socialmente. Geralmente é causada por doenças, traumas ou disfunção da visão diminuindo a acuidade visual, campo visual reduzido e dificuldade de enxergar de longe e/ou perto. Algumas enfermidades que causam a baixa visão são: retinopatia da prematuridade, retinocoroidite macular por toxoplasmose, albinismo, catarata congênita, retinose pigmentar, atrofia óptica e glaucoma (BRASIL, 2008).

Alguns sintomas da baixa visão podem ser percebidos pelo professor em sala de aula, uma vez que geralmente são mais visíveis nas crianças quando estão no Ensino Fundamental por conta de alguns detalhes nos sintomas que são evidenciados claramente nesse período e

que devem ser observados para encaminhamento ao médico especialista para diagnóstico de baixa visão. Os principais sintomas são:

Olhos vermelhos; lacrimejamento durante ou após esforço ocular; piscar continuamente; visão dupla e embaçada; movimentar constantemente os olhos (nistagmo); dificuldades para enxergar a lousa; aproximar demais os olhos para ver figuras ou objetos e para ler ou escrever textos; sensibilidade à luz; dores de cabeça; tonturas, náuseas; aproximar-se muito para assistir televisão; tropeçar ou esbarrar em pessoas ou objetos; ter cautela excessiva ao andar; esquivar-se de brincadeiras ou de jogos ao ar livre; dispersar a atenção (BRASIL, 2008, p.6).

A cegueira por sua vez, relacionada à piedade, preconceitos e mitos pode ser congênita, quando já nasce ou durante os primeiros anos de vida; e também pode ser adquirida quando se perde repentinamente, por exemplo, por doença ou acidente:

Estima-se que somente 10% do segmento de pessoas com cegueira não apresenta nenhum tipo de percepção visual, pois a maioria delas revela a presença de algum resíduo de visão funcional, mesmo que seja apenas para detectar pontos de luz, sombras e objetos em movimento (BRASIL, 2008, p.6).

Assim, em meio as particularidades de intervenção para a cegueira e baixa visão as salas de recursos devem dispor de espaço adequado e também dos recursos e adaptações para o ensino desses aluno

Muito dos aspectos exigidos para instalação de uma sala de recursos seguia as orientações de documento elaborado pelo MEC em 1995. Em relação ao ambiente, aspectos físicos da sala de recursos, deverá ter área de pelo menos 20m<sup>2</sup> para a locomoção do DV, piso antiderrapante, parede de cor clara e entrada de luminosidade. O mobiliário adequado, portanto a sala de recursos deverá conter também mesas e cadeiras para datilografia (máquina de datilografia Braille) e mesas com foco de iluminação para utilização individual de recursos ópticos (BRASIL, 1995). Equipamentos como máquina de datilografia Braille, gravadores, auxílios óptico como lupas, entre outros:

O material didático e escolar especializado da sala de recursos deverá incluir: punções, regletes de mesa e de bolso, bengalas, soroban, livros em Braille, papel para escrita em Braille (quarenta quilogramas), cadernos com pautas para letras ampliadas, mapas em relevo, maquetes em diversas escalas, relógios adaptados, figuras geométricas em relevo, lupas de várias dioptrias, luminárias e outros (BRASIL, 1995, p.28).

O Braille serve para a leitura e escrita da pessoa cega. É fundamental para que realize estas atividades com êxito. Método criado por Louis Braille, constitui em uma adaptação do

método de doze pontos em alto relevo desenvolvido por Barbier, adaptou para seis pontos, de modo que compreende códigos para letras e números.

A escrita se dá por meio da máquina conhecida Perkins Braille. Além das seis teclas, possui uma tecla usada como espaçador, localizada no centro do teclado, outra para mudança de linha e outra para retrocesso (MOSQUERA, 2010).

Assim como o Soroban, é um instrumento de origem japonesa é utilizado para cálculos matemáticos. Também melhora o raciocínio e memorização para realização das operações.

O aluno que frequenta a sala de recursos em turno inverso ao que estuda na sala de aula comum tem garantido os recursos necessários, bem como atividades adaptadas do currículo escolar para o seu desenvolvimento acadêmico, levando em consideração as necessidades individuais de cada aluno deficiente visual. Quanto ao atendimento na sala de recursos deverá seguir alguns aspectos importantes como:

- prestar apoio pedagógico especializado ao aluno no processo ensino-aprendizagem;
- fornecer material didático especializado ou adaptado, necessário ao desenvolvimento do currículo;
- garantir o suprimento de material de transcrição Braille/tinta, tinta/Braille, ampliação, gravação sonora de textos, adaptação de gráficos, mapas e similares, além de materiais didáticos para uso de cegos ou portadores de visão subnormal;
- garantir o aluno portador de deficiência visual a participação em todos os trabalhos da classe comum;
- fornecer material didático comum que possa ser utilizado pelo portador de deficiência visual;
- manter em funcionamento a sala de recursos tanto para prestar atendimento individual como para garantir ao aluno deficiente visual a liberdade de utilizar os equipamentos especiais, quando necessário;
- operacionalizar as complementações curriculares específicas necessárias à educação do aluno no que se refere ao treinamento da pré-mobilidade, atividades de vida diária (AVD), soroban e escrita cursiva, e buscar o envolvimento das famílias na educação e integração escolar do aluno portador de deficiência da visão (BRASIL, 1995, p. 30).

A partir de todos os materiais e equipamentos que devem ser oferecidos pela Sala de Recursos, o professor especializado também tem funções diretas e indiretas de atendimento específico ao aluno para promover o seu desenvolvimento pleno. Diretas como estimular outros sentidos sensoriais como auditivas, gustativas, táteis e sinestésicas; atividade de vida diária (AVD); Orientação e Mobilidade. Transcrições Braille; adaptação de material em alto relevo; ampliação de textos e provas para alunos com baixa visão. Indiretas como orientações para a equipe escolar acerca do trabalho com esses alunos; participação no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs); registro das atividades e procedimentos, bem como

de avaliações. Também favorecer a integração social e participação do aluno deficiente frente à comunidade, dentre outras atribuições:

O diretor da escola comum deverá desempenhar importante papel na determinação do atendimento ao aluno portador de deficiência visual de sua escola. A perfeita integração entre o professor especializado e o aluno especial, e destes dois com os demais professores e alunos da classe comum, só será atingida quando o diretor compreender os objetivos da Educação Especial e trabalhar para promover essa integração (BRASIL, 1995, p.31).

Com essa citação fica evidente que até esse momento as políticas públicas de atendimento ao deficiente estavam acontecendo mesmo que ainda devagar, os recursos para o ensino estavam sendo disponibilizados, contudo, esse aluno com deficiência ainda continuava sendo caracterizado como somente da Educação Especial.

Esse tipo de atendimento em sala de recursos foi alvo de muitas críticas, em relação a ser um espaço direcionado para deficientes, como forma de reafirmação da necessidade especial e, portanto, visto como alimento para as diferenças e até mesmo do preconceito:

Evidentemente a escola, como espaço organizado por excelência, para o aprendizado dos conteúdos produzidos pela humanidade, volta-se para a defesa de seus próprios interesses vinculados aos interesses coletivos. O contato com aqueles que têm dificuldades de aprendizagem promove o estabelecimento de critérios para a discriminação quanto à competência escolar acirrando a competição e secundarizando o próprio saber. Exatamente nessa fórmula se apóia a reprodução da segregação, levando a pensar que sua ocorrência passa a não depender mesmo da existência das escolas e/ou dos serviços especial (SILVA, 2010, p.2)

Também crítica em relação à falta de comunicação entre os professores da sala comum e da sala de recursos, assim como também de identificação como espaço caracterizado somente para "reforço escolar", dentre outras críticas .

Porém, a sala de recursos também foi vista como afirma Prado (2006, p. 57) "a criação da sala de recursos é uma resposta diferenciada da escola a um problema que, em linhas gerais, coloca no aluno e em sua deficiência a causa de seu não acesso à escola e de sua não-permanência". É uma análise otimista de avanço e de real aprendizagem desses alunos que não mais ficavam sem estar matriculados na escola ou sem recursos para aprender e dar prosseguimento aos estudos.

De modo geral, além de colocar a pessoas com deficiência na escola, principalmente a visual, não requer somente apoio pedagógico, mas sim atenção, conhecimento e contribuição dos colegas da sala de aula e dos funcionários da escola. É preciso conviver e conhecer esses



alunos deficientes, muitas vezes sendo “olhos” deles em situações que exigem cooperação e ajuda. Assim como em relação às adaptações curriculares em sala para esses alunos não significa fazer diferença entre os alunos mas sim respeito as necessidades de cada um independente de ter alguma deficiência ou não:

Pretendemos que a escola inclusiva seja um espaço em que as diferenças individuais sejam consideradas, não no sentido de ser um precedente para reforçar desigualdades, mas com o propósito de superar aqueles que se oferecem como barreiras de acesso ao conhecimento por serem objeto de discriminação. Se ela assim se coloca, as estratégias diversificadas propostas pelo professor em sala de aula devem ser encaradas como “traduções” de metodologias, conteúdos e formas de avaliação que envolvem múltiplas linguagens, materiais e recursos diversificados e tempos distintos daqueles que nos apreem as maneiras “normais” de realizar a educação escolar. (FERNANDES, 2011, p. 180).

Com um modelo um pouco diferenciado desse proposto pelo estado de São Paulo, o Ministério da Educação (MEC), em âmbito federal propõe em relação ao apoio à inclusão escolar de alunos com deficiência o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Significa atender de forma específica cada tipo de deficiência com atividades e procedimentos pedagógicos com a finalidade de melhorar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Esse tipo de atendimento é feito nas Salas de Recursos Multifuncionais, Salas de Apoio ou em Centros Especializados, por profissionais capacitados e com especialização na área, porém é complementar e não substitui as atividades e experiências realizadas na sala de aula comum, ou seja, a validação de forma real da educação inclusiva. “Refiro-me às oportunidades que qualquer escola deve garantir, a todos, oferecendo-lhe diferentes modalidades de atendimento educacional que permitam assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e na participação”. (CARVALHO, 2004, p.17).

Esse novo modelo federal ganhou ênfase e divulgação em 2008 com a nova proposta de Educação Inclusiva, porém o estado de São Paulo adota ainda o modelo de sala de recursos nas suas escolas, como já citado pela Resolução SE nº 11 de 2008:

A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil a te a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica; nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Assim, através do AEE, o atendimento a pessoas com deficiência visual se dá em Salas de Recursos Multifuncionais. Essas salas consistem em espaços na escola para atendimento especializado a alunos com necessidades especiais. Recebe o nome de multifuncional, pois pode atender a diversas necessidades educacionais de aprendizagem, como transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. No caso de alunos com deficiência visual, por exemplo, deve ter professor especializado, bem como recursos materiais específicos.

O AEE dispõe de material específico para cada deficiência para acesso e conhecimento dos professores disponíveis no Portal do MEC em arquivos que são facilmente baixados e de acesso a todos. Essa democratização de acesso as informações também constituem aspectos da educação inclusiva, não só do professor especializado que irá atender, afinal já possui formação específica para isso, mas para os professores da sala de aula comum, a fim de saber mais sobre as especificidades da deficiência, de como agir e proceder, bem como até em uma avaliação prévia diagnosticar e orientar a família a procurar um médico especialista.

## **5. METODOLOGIA**

### **5.1. Tipo de Pesquisa**

Pesquisa de abordagem qualitativa, a qual segundo Duarte (2004), apesar dos riscos e dificuldades que impõe, revela-se sempre um empreendimento profundamente instigante e desafiador. A pesquisa qualitativa na definição de Ludke e André (2000) considera a existência de uma relação dinâmica com o mundo real, sendo também descritiva e indutiva.

### **5.2. Local**

Dentre as escolas do interior do Estado de São Paulo que possuem sala de recursos para deficientes visuais, optou-se pela escolha de duas escolas, sendo uma na cidade de Bauru e outra na cidade de Jaú, preferencialmente por serem escolas públicas estaduais e pela referência de trabalho efetivo com deficientes visuais.

O trabalho de pesquisa foi realizado inicialmente na cidade de Jaú em uma escola localizada em um bairro de classe média, possui um prédio grande com capacidade para atender grande demanda. Atualmente a escola tem cerca de quatrocentos e oitenta (480) alunos. Funciona em período integral das 7h às 16h com salas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e em horário comum o Ensino Médio. A escola possui a Sala de Recursos para deficientes visuais, é pequena, mas atende a metragem estabelecida por lei, fica entre o pátio e o refeitório.

Posteriormente a pesquisa foi realizada na escola de Bauru, a qual atende ao Ensino Fundamental de nove anos Ciclo I, do 1º ao 5º ano e Ciclo II, do 6º ao 9º ano. A Escola é bem ampla, possui cerca de 400 alunos. A escola possui a Sala de Recursos para deficientes visuais, sendo que a mesma fica localizada logo na entrada do prédio, ao lado da secretaria.

Vale ressaltar aqui que essas duas escolas se constituem como os únicos espaços educacionais, em ambos os municípios, que oferece o atendimento especializado para deficientes visuais e de baixa visão.

### **5.3. Participantes**

Os participantes desta pesquisa foram os alunos autorizados pelos pais e os professores da sala de recursos das escolas selecionadas. Não priorizou pesquisar a família, nem os

professores da sala de aula comum, de acordo com os objetivos deste trabalho, apenas o trabalho desenvolvido em sala de recursos. Porém conforme afirma Duarte (2004), o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas, dificilmente pode ser determinado a priori. Assim, foram feitas as entrevistas com 6 (seis) alunos de sala de recursos e com 3 (três) professores especializados. Apresentação do perfil dos alunos participantes da pesquisa.

Na sequência segue a apresentação do perfil dos alunos participantes da pesquisa

**Aluno 1- Escola de Jaú.** Sexo feminino, 13 anos, reside no município de Jaú. Está cursando a 7ª Série/8º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual em período integral. Tipo de deficiência – visão subnormal ou baixa visão causada por Glaucoma. O Glaucoma consiste no aumento da pressão intra-ocular e se não for diagnosticada e tratada corretamente pode levar a cegueira.

**Aluno 2 – Escola de Jaú.** Sexo masculino, 13 anos, reside no município de Jaú. Está cursando a 7ª Série/8º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual em período integral. Tipo de deficiência – visão subnormal ou baixa visão causada por Retinose Pigmentar. É uma doença da retina que causa a degeneração gradativa das células sensíveis a luz.

**Aluno 3 – Escola de Jaú.** Sexo masculino, 18 anos, reside no município de Jaú. Está cursando o 3º Colégio do Ensino Médio de uma Escola Estadual no período noturno. Tipo de deficiência – visão subnormal ou baixa visão causada por Glaucoma Congênito. O Glaucoma Congênito consiste no aumento da pressão intra-ocular e nesse caso aconteceu desde o nascimento e/ou nos primeiros anos de vida.

**Aluno 4 – Escola de Bauru.** Sexo masculino, 13 anos, reside no município de Bauru. Está cursando a 7ª Série/8º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual no período da manhã. Tipo de deficiência – visão subnormal ou baixa visão causada por toxoplasmose adquirida pela mãe durante a gravidez, ou seja, nome científico da doença é Retinocoroidite macular por toxoplasmose que ocasiona lesão ocular.

**Aluno 5 – Escola de Bauru.** Sexo feminino, 13 anos, reside no município de Bauru. Está cursando a 7ª Série/8º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual no período da tarde. Tipo de deficiência - cegueira adquirida por descolamento de retina desde o nascimento.

**Aluno 6 – Escola de Bauru.** Sexo masculino, 11 anos, reside no município de Bauru. Está cursando a 4ªSérie/5ºAno do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual no período da manhã. Tipo de deficiência – cegueira a adquirida por atrofia congênita de Leber (nervo óptico), desde o nascimento.

O Quadro 1 apresenta uma síntese do perfil dos participantes.

### QUADRO 2: Perfil dos alunos participantes

Aluno	Sexo	Série Escolar	Idade	Tipo de Deficiência	Município
<b>LTXS</b>	Feminino	7ªSérie/8ºAno	13anos	Baixa Visão	Jaú
<b>TWS</b>	Masculino	7ªSérie/8ºAno	13 anos	Baixa Visão	Jaú
<b>CFL</b>	Masculino	3ºAno do EM	18 anos	Baixa Visão	Jaú
<b>GWI</b>	Masculino	7ªSérie/8ºAno	13 anos	Baixa Visão	Bauru
<b>VFP</b>	Feminino	7ªSérie/8ºAno	13 anos	Cegueira	Bauru
<b>CRTS</b>	Masculino	4ªSérie/ 5ºAno	11 anos	Cegueira	Bauru

**Fonte: Elaboração própria.**

Ainda em se tratando dos participantes a relação aos professores está descrita no Quadro 2, o qual aponta as características solicitadas para que eles respondessem.

### QUADRO 3: Perfil dos professores participantes

Professor	Sexo	Idade	Formação Profissional	Tempo Magistério	Município
<b>P1</b>	Masculino	30	Pedagogia	8 anos	Jaú
<b>P2</b>	Feminino	44	Pedagogia e Filosofia	19 anos	Bauru
<b>P3</b>	Feminino	34	Pedagogia	14 anos	Bauru

**Fonte: Elaboração própria.**

**Professor 1** – Escola de Jaú, sexo masculino, 30 anos de idade, reside no Município de Jaú. Formação Inicial em Pedagogia e Especialização em Deficiência Visual pela UNESP de Marília - SP. Atua na área à oito anos.

**Professor 2** – Escola de Bauru, sexo feminino, 44 anos de idade, reside no Município de Bauru. Formação Inicial em Pedagogia, Filosofia e Especialização em Deficiência Visual pela UNESP de Marília - SP. Atua na área à dezenove anos.

**Professor 2** – Escola de Bauru, sexo feminino, 34 anos de idade, reside no Município de Bauru. Formação Inicial em Pedagogia e Especialização em Deficiência Visual pela UNESP de Marília - SP. Atua na área à quatorze anos

#### **5.4. Instrumento de coleta de dados**

A coleta de dados desta pesquisa realizou-se através de entrevistas semi-estruturadas. Sendo um questionário com perguntas específicas para os professores das salas de recursos e outro questionário específico para os alunos que freqüentam as salas de recursos. Os questionários foram elaborados tendo por base a partir da literatura especificamente aos alunos, embasadas por questionamentos discutidos na tese de Doutorado de Tânia Regina Martins Resende. O questionário do professor também, teve por objetivo investigar os procedimentos e atividades do trabalho feito pelos mesmos em Sala de Recursos para DV no Estado de São Paulo (Apêndice C e D).

#### **5.5. Delineamento da pesquisa**

**Etapa 1** - Leitura e elaboração do questionário. A partir da leitura da literatura sobre deficiência visual, especificamente de uma tese de mestrado, bem como a partir de alguns questionamentos e curiosidades pessoas foram elaborados os questionários, tanto para os alunos, quanto para os professores.

**Etapa 2** - Contato com a escola para realização da pesquisa. O contato com as escolas tanto a de Jaú, quanto a de Bauru foi feito inicialmente por telefone, diretamente com os professores das salas de recursos bem como apresentação inicial do tema da pesquisa e da Universidade. Logo em seguida marcado uma encontro pessoal para apresentação, bem como autorização da direção da escola para realização da pesquisa. Também entrega dos Termos de Consentimento para os professores entregarem aos alunos. Nesse momento houve também já uma inicial conversa e discussão sobre o tema com os professores.

**Etapa 3** – Submissão do projeto ao CEP local, com retorno de aceite (Apêndice A e B).

**Etapa 4** – Em dias previamente agendados com os professores e alunos, após devoluções dos Termos de Consentimento devidamente autorizados, houve a aplicação dos questionários por meio de entrevistas audiogravadas com os participantes.

**Etapa 5** – Tabulação e Análise dos resultados. Em ambos os questionários as respostas foram transcritas das entrevistas audiogravadas e agrupadas em quadros. Estes quadros foram então analisados à luz da literatura estudada.

**Etapa 6** – Redação final do trabalho.

### **5.6. Forma de apresentação da análise dos dados**

Os dados foram agrupados de acordo com o relato apresentado nas respostas aos questionários, e a análise se destes agrupamentos se deu à luz da literatura estudada.

## **6. Apresentação e discussão dos resultados**

Na sequência constam os resultados da coleta de dados em dois momentos distintos. Num primeiro momento abordamos as respostas dos alunos frente à entrevista e num segundo momento as respostas dos professores.

### **6.1. Resultados das entrevistas com os alunos**

Analisando a resposta dos alunos de uma forma macro, é possível perceber que são sempre afirmativas e precisas, fato que demonstra também certa dificuldade em falar de si mesmo e da sua deficiência, fracassos e sucessos, ou seja, de um certo Estigma colocado em relação as pessoas com deficiência visual, segundo GOFFMAN (1982, p.26 ), “o indivíduo estigmatizado pode responder antecipadamente através de uma capa defensiva”. No caso, para gravação das entrevistas os alunos estavam inseguros, queriam saber os tipos de perguntas que eu iria fazer, aos poucos tomaram confiança e até ficaram felizes pelo tema e por participarem da pesquisa.

A primeira questão solicitada aos alunos diz respeito ao tempo que usufruem do espaço educativo da sala de recursos. No Quadro 3 estão sintetizados os resultados que apontam para uma média de 3 anos recebendo o atendimento especializado.

Ainda de acordo com a idade dos alunos há de se inferir que a maior parte deles não recebeu nenhum tipo de apoio, por parte do estado, no período inicial da vida escolar no Ensino Fundamental, ou seja, em torno dos 7 anos de idade, período de alfabetização. Ressaltamos aqui a efetivação do sistema de colaboração entre as esferas governamentais, de forma que a esfera estadual responsabiliza-se pela clientela do ensino fundamental, cabendo aos municípios a responsabilidade pela Educação Infantil. Apontamos aqui a essa prevalência referendada pela, já revogada, Resolução 95/00 artigo 10 § 1º:

As turmas a serem atendidas pelas salas de recursos poderão ser instaladas para atendimento de alunos de qualquer série ou etapa do ensino fundamental ou médio e as classes especiais somente poderão ser criadas para atendimento de alunos cujo grau de desenvolvimento seja equivalente ao previsto para o Ciclo I. (BRASIL, 1995).



**QUADRO 4 – Tempo de frequência na sala de recursos.**

Aluno	Idade	Tempo	Série
<b>LTXS</b>	13anos	3 anos	7ª Série/8º Ano
<b>TWS</b>	13 anos	3 anos	7ª Série/8º Ano
<b>CFL</b>	18 anos	2 anos	3º Ano do E.M
<b>GWI</b>	13 anos	1 ano	7ª Série/8º Ano
<b>VFP</b>	13 anos	5 anos	7ª Série/8º Ano
<b>CRTS</b>	11 anos	4 anos	4ª Série/5º Ano

**Fonte: Elaboração própria.**

Em relação à idade e ao atendimento na sala de recursos, o atendimento em nível do Ensino Fundamental ao Médio mostra essa diversidade entre os alunos, idades e seriação escolar.

**QUADRO 5 – Frequência semanal do aluno na sala de recursos**

Aluno	Frequência
LTXS (13anos) Jaú	Dois dias
TWS (13 anos) Jaú	Esse ano é dois dias por semana, ano passado e ano retrasado era três
CFL (18 anos) Jaú	É tem semana que eu venho três tem semana que eu venho dois só venho mais quando eu preciso fazer alguma pesquisa, algum trabalho de escola.
GWI (13 anos) Bauru	Dois dias
VFP ( 13 anos) Bauru	Um dia antigamente era dois
CRTS (11 anos) Bauru	Dois dias

**Fonte: elaboração própria.**

De acordo com a legislação e com a necessidade do atendimento geralmente, em média, os alunos frequentam a Sala de Recursos duas vezes por semana.

São todos alunos matriculados na rede pública em sala de aula comum e frequentam a sala de recursos em período contrário, conforme consta na legislação por meio da Resolução Nº 11, artigo 8º “1- atendimento prestado por professor especializado, em sala de recursos específicos, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele que o aluno frequenta na classe comum[...]” (BRASIL, 2008).

No caso o aluno 1 e 2 da cidade de Jaú, a escola funciona me tempo Integral, dessa forma, saem ao invés de as 16 horas, nos dias de atendimento em sala, saem as 15 horas. Conforme a legislação frequentam em média dois dias por semana respeitando o limite de até 10 horas semanais também asseguradas na legislação.

#### QUADRO 6 – Disponibilidade de material específico na sala de recursos

Aluno	Disponibilidade de Material Específico
LTXS (13anos) Jaú	Sim
TWS (13 anos) Jaú	Sim
CFL (18 anos) Jaú	Sim tenho os programas que eu uso no computador pra fazer minhas pesquisas tem tudo sim
GWI (13 anos) Bauru	Sim
VFP ( 13 anos) Bauru	Sim
CRTS (11 anos) Bauru	Sim

**Fonte: Elaboração própria.**

A primeira pergunta remete disponibilidade de material em sala de recursos, de forma unânime as respostas foram afirmativas e de modo especial o aluno da cidade de Jaú fala sobre os programas de informática disponíveis para pesquisa, das novas tecnologias a favor do deficiente visual e utilizadas na sala de recursos.

Conforme resposta de todos os entrevistados, as salas possuem todo o material que necessitam e que deve existir garantido pela legislação em sala de recursos para deficientes visuais.

### QUADRO 7 – Acessibilidade e adaptações da sala para alunos com deficiência visual

Aluno	Acessibilidade da Sala de Recursos
LTXS (13anos) Jaú	É preparada
TWS (13 anos) Jaú	É
CFL (18 anos) Jaú	Sim é adaptada para a minha deficiência no caso e as outras também.
GWI (13 anos) Bauru	É mais ou menos
VFP ( 13 anos) Bauru	Sim
CRTS (11 anos) Bauru	Acho que é

**Fonte: Elaboração própria.**

Em relação a essa questão a maioria das respostas foram afirmativas em favor da escola em que estudam regularmente.

### QUADRO 8 – Como os alunos percebem a atuação do professor da sala de aula comum

Aluno	Acessibilidade da Sala de aula comum
LTXS (13anos) Jaú	Ele coloca sempre alguém pra ditar comigo, pra ditar pra mim
TWS (13 anos) Jaú	Ele escreve grande na lousa, e de vez em quando dita
CFL (18 anos) Jaú	A todas as minhas necessidades eles se adapta pra me ajudar
GWI (13 anos) Bauru	É preparado sim ensina bem
VFP ( 13 anos) Bauru	É ele ensina normal
CRTS (11 anos) Bauru	É passa na lousa e explica para ensinar

**Fonte: Elaboração própria.**

Em relação à pergunta sobre como o professor ensina na sala de aula de aula, todos deram respostas afirmativas, principalmente os alunos da escola de Jaú, todos com baixa visão, um deles coloca que a professora escreve bem grande na lousa, e as vezes “dita”.

Geralmente sentam na frente, nas primeiras carteiras para “enxergar” melhor, e também ter maior atenção dos professores. Nesses casos também é função do professor da sala comum fazer adaptações curriculares e também se atentar a alguns detalhes na preparação de atividades para a sala de aula e provas, como exemplo a escolha da fonte e do tamanho da

letras se a atividade for digitada. Se atentar para a utilização de vídeos com legenda, dentre outros requisitos que o professor deve ter que acabam dificultando e/ou excluindo esses alunos da atividade.

É necessário compreender a partir do tipo de deficiência e da capacidade de visão do aluno que tem visão subnormal, pois poderá enxergar mesmo que de perto a lousa, ou não. Em relação ao aluno CRTS de Bauru, disse que a professora passa na lousa, sendo que ele é cego total, mostra o descompasso e falta de adaptações em atividades para esses alunos, bem como de falta informação deles sobre a ação e intervenção desse professores em respeito às suas necessidades.

### Quadro 9 – Participação do aluno nas atividades escolares

Aluno	Participação em atividades escolares
LTXS (13anos) Jaú	Participo de todas as atividades inclusive pintura
TWS (13 anos) Jaú	É eu jogo bola, ping pong, queimada
CFL (18 anos) Jaú	A eu faço todas as atividades sem restrição nenhuma
GWI (13 anos) Bauru	Todas
VFP ( 13 anos) Bauru	Sim participo
CRTS (11 anos) Bauru	Todas eu faço educação física jogo bola

**Fonte: Elaboração própria.**

Em relação à atuação do professor na sala de aula comum, a maior parte das respostas fora de que ensina bem “normal”. Não foi possível extrair com mais riqueza de detalhes dos alunos sobre essa questão. Porém a partir dela pode-se fazer análises com relação à auto-afirmação dos alunos com deficiência e serem considerados “normais”, portanto, em princípio de igualdade com os demais, pois, o princípio da igualdade disposto na legislação, bem como a Política Nacional de Educação Inclusiva garantem práticas inclusivas, porém exige mudança social, principalmente da relação deficiência como caridade e comoção, piedade por parte das pessoas em geral. Também influi sobre outros aspectos, inclusive os psicológicos desses alunos diante das dificuldades e dos impasses do dia-a-dia até mesmo na forma de lidar.

**Quadro 10 – Relacionamento com os colegas na escola**

Aluno	Relacionamento com os colegas na escola
LTXS (13anos) Jaú	Relacionamento muito bom
TWS (13 anos) Jaú	É legal
CFL (18 anos) Jaú	É boa eles me ajuda nas minhas dificuldades e o que eu posso ajudar eu também ajudo eles
GWI (13 anos) Bauru	Normal
VFP ( 13 anos) Bauru	Sim
CRTS (11 anos) Bauru	É bom sim

**Fonte: Elaboração própria.**

Sobre o convívio com os colegas da classe as respostas também foram positivas e sem muito aprofundamento, como já colocado, os alunos foram exatos, sem falar muito de suas experiências. Quanto às necessidades das salas de recursos a maioria das respostas foi que de por enquanto nada precisa ser modificado ou que precisa melhorar.

**Quadro 11 – Necessidades da Sala de Recursos**

Aluno	Necessidades da Sala de Recursos
LTXS (13anos) Jaú	Nada por enquanto nada
TWS (13 anos) Jaú	Por enquanto nada
CFL (18 anos) Jaú	A por enquanto nada ainda nada só tem uns programas que nós tem que atualizar a cada ano, tirando mais nada
GWI (13 anos) Bauru	Nada pra mim nada
VFP ( 13 anos) Bauru	Material adaptado para aula de artes, por exemplo um dia a professora passou uma atividade e o desenho precisava ta em alto relevo
CRTS (11 anos) Bauru	Nada

**Fonte: Elaboração própria.**

A questão da comunicação entre os professores da sala comum e da sala de recursos fica evidente na resposta da aluna, que quando feita a pergunta sobre as atividades, respondeu

em tom mais alterado, mostrando o quanto ficou incomodada com a situação. Todo ser humano erra, houve a falha de comunicação entre a professora de Artes e da SR para a reprodução da imagem em alto relevo, portanto, nessa aula, a aluna ficou sem fazer nada, fato que a marcou muito. Este é um dos grandes problemas nesse tipo de atendimento, pois, o ensino fundamental compreende variação e diversidade de professores, muitas vezes professores em caráter de substituição, fato que dificulta o trabalho entre os profissionais e também de certo modo, prejudica o aluno, e o coloca em situação de reafirmação da diferença em sala de aula.

### Quadro 12 – Atividades do dia na Sala de Recursos

Aluno	Atividades do Dia na Sala de Recursos
LTXS (13anos) Jaú	Um livro que é com letras em Braille para pessoas com baixa visão pessoas que não enxergam
TWS (13 anos) Jaú	Um livro que é em Braille e em letra grande pra que é cego e tem baixa visão
CFL (18 anos) Jaú	Hoje eu vou fazer uma pesquisa de escola
GWI (13 anos) Bauru	Tarefa de História
VFP (13 anos) Bauru	Redação ficha de palavras em Braille
CRTS (11 anos) Bauru	Texto em Braille tarefa

**Fonte: Elaboração própria.**

Sobre a questão sobre as atividades desenvolvidas naquele dia, diversas respostas para níveis diferentes de aprendizagem. Os alunos 1 e 2 da cidade de Jaú produziram um livro em escrita Braille para leitura de pessoas cegas e em letras ampliadas para pessoas com baixa visão. O aluno 3, já no ensino médio, iria fazer junto com professor da sala de recursos uma pesquisa. Já os alunos da escola Bauru, o primeiro iria contar com o auxílio da professora para fazer a tarefa de história, o segundo estava realizando fichas de palavras em Braille, a professora estavam treinando os verbos. E o terceiro, ria fazer a tarefa, o texto impresso em Braille através da impressora, recurso indispensável para a sala, para leitura do aluno como o auxílio da professora para realização da atividade.

A Atividade de Vida Diária (AVD), é muito importante, pois, como próprio nome já diz, dispõe de conhecimentos e de formas de atuação no dia-a-dia. Em momento anterior a entrevista, em uma segunda visita a sala de recursos da escola de Jaú, tive a oportunidade de participar com o professor e dois dos alunos entrevistados para comer um lanche em um local

perto da escola. O professor acompanhou orientando-os a fazer o pedido, e principalmente para realizar o pagamento e a verificação do troco. É algo simples para pessoas que enxergam, porém para as pessoas com deficiência visual é essencial que saibam, principalmente lidar com o dinheiro para que possam estar integrados na sociedade. O professor ainda comentou que o aluno TWS, já utiliza o transporte público sem problemas, muitas vezes indo da sala de recursos para a casa, sozinho.

## 6.2 Resultados das entrevistas com os professores

### Quadro 13 - Formação Específica dos Professores

Professor	Formação Específica
P1	Habilitação em educação especial nas áreas de Deficiência Intelectual e Visual
P2	Habilitação em Deficiência Visual - UNESP Marília
P3	Habilitação em Deficiência Visual – UNESP Marília

**Fonte: Elaboração própria.**

Em relação às respostas dos professores. A primeira pergunta sobre a formação inicial, os três, conforme a legislação, artigo 11 da Resolução Nº 11 de 2008, todos têm Licenciatura Plena em Pedagogia e Habilitação em Deficiência Visual:

Bastante preocupante é a diminuição de cursos de formação nas áreas da deficiência. Das universidades públicas, a única que ainda oferece as habilitações nas quatro áreas (auditiva, mental, física e visual) é a UNESP MARÍLIA, pois a USP há muito tempo extinguiu as duas habilitações, na área da deficiência visual e mental. Com a reforma da pedagogia, não existirão mais as habilitações, que, na UNESP, já estão com o tempo determinado para acabar. Assim, as áreas da Educação Especial passam para as especializações, sendo que nenhuma das universidades públicas de São Paulo têm especialização nas áreas da deficiência (RESENDE, 2006, p. 56).

#### Quadro 14 - Trabalho realizado em sala de recursos

Professor	Formação Específica
<b>P1</b>	Trabalho com confecção de recursos para facilitar o acesso dos alunos a uma educação de qualidade e com menos barreiras impeditivas para o sucesso de seu processo de ensino aprendizagem, diminuindo qualquer desvantagem que haja entre os alunos da sala de recursos em relação aos da classe comum. A criação das salas de recursos faz parte das ações do governo federal e estadual na busca de ampliar o suporte pedagógico especializado para os alunos portadores de necessidades especiais e também aos profissionais envolvidos no processo educacional
<b>P2</b>	O trabalho da sala de recursos é auxiliar o aluno no seu desenvolvimento educacional, suprir as suas dificuldades encontradas na sala comum. Por isso, o professor da sala de recurso é um elo entre a sala comum (professores, sala de recursos) – (Professor especialista). (Braille, soroban, computador, lupas, dosvox, etc.
<b>P3</b>	A sala de recursos atende a alunos com baixa visão e cegueira, proporcionando adaptação do material do aluno para melhor desempenho em sala comum. Além disso, oferece o atendimento ao aluno nas áreas de orientação e mobilidade, A.V.D, soroban, Braille, orientação quanto ao uso de recursos ópticos, etc. Também oferece orientação aos pais e professores.

**Fonte: Elaboração própria.**

Em relação à questão sobre o trabalho realizado em sala de recursos os professores colocaram sobre o auxílio para o acompanhamento do aluno em sala de aula comum, auxiliando a sua aprendizagem através de recursos como o Braille, instrumento de leitura e escrita para cegos e o Soroban para o ensino de Matemática, a totalização desses recursos educacionais contemplam a definição estabelecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Educação Especial.

Também colocam sobre a orientação dos recursos óptico para alunos de baixa visão, e como estabelecido no Artigo 11 da Resolução Nº 11 de 2008 no parágrafo VI – “fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade”. (BRASIL, 2008).



**Quadro 15 – Trabalho referente à percepção sensorial**

Professor	Trabalho com Percepção Sensorial
<b>P1</b>	Trabalhamos com recursos como ampliação, construção de material com relevo e texturas diversas, tele lupa, sistema braile, soroban e programas de leitura de tela como o Dos Vox
<b>P2</b>	Como o aluno deficiente visual é desprovido da visão, ou o aluno de visão subnormal se faz necessário estimular os outros sentidos, isso tem que começar bem cedo (desde bebê), oferecer ao aluno todas as informações necessárias para desenvolver o seu tato, audição, condições de explorar o ambiente que o cerca através dos sons, cheiro, etc.
<b>P3</b>	Quando o aluno possui resíduo visual é trabalhando a estimulação visual para que haja um melhor aproveitamento desse resíduo. Quando o aluno não enxerga nada trabalha-se os sentidos remanescentes de forma que contribui na leitura, escrita, orientação e mobilidade, etc.

**Fonte: Elaboração própria.**

Na questão sobre a percepção sensorial, a professora de Bauru coloca que desde pequena a criança deve ser estimulada. Conforme a LDB garante que todas as crianças com deficiência sejam inseridas na escola, porém o atendimento em sala de recursos acontece nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No período da Educação Infantil, o educador na sala de aula faz adaptações curriculares, muitas vezes sem reconhecer o quanto isso é importante para todos os alunos, mas principalmente com a criança deficiente visual, que são as percepções sensoriais, assim como as texturas, os cheiros, o movimento através das danças, também desenvolvimento na comunicação oral e contação de histórias, a fim de enriquecer suas experiências e contato com o mundo que a cerca:

No caso da criança cega, o ambiente que a cerca que a cerca vai se povoando e sendo preenchido por aquilo que ela conhece e pelos objetos com os quais teve contato e que têm significado para ela, como o cheiro do suco de laranja, o colar da mamãe, o ladrilho liso do banheiro, o som do passo da irmã quando está no piso da cozinha ou no assoalho do corredor; o fofo do tapete da sala de brinquedos na escola, a areia quentinha no pátio da escola, a diferença de pisar na grama, na terra e no barro (MASINI, 2007, p. 29).

A família é muito importante em todo o processo de desenvolvimento da criança, bem como da sua inserção e acompanhamento na escola. Exige disponibilidade e também vontade de aprender para auxiliar a pessoa deficiente visual, não somente nas atividades relacionadas à escola, mas em tudo, para que viva de forma plena, como as demais pessoas videntes:

A família tem um papel primordial para o desenvolvimento da criança, pois é ela a primeira comunidade social a que o indivíduo pertence, devendo estar em seu cerne o processo de inclusão. Os pais devem, por isso, receber apoio e orientação sistemática dos profissionais envolvidos, de forma individual ou em grupo, no intuito de assegurar a continuidade de estimulação no seu próprio lar (PRADO, 2006, p. 92).

### Quadro 16 – Aquisição de Conhecimentos para o trabalho com aluno com visão subnormal

Professor	Formação Específica
<b>P1</b>	Com matérias específicas do currículo da habilitação que cursei, onde estudamos cada anomalia, suas causas e consequências, bem como a metodologia ou procedimento correto a ser realizado.
<b>P2</b>	O conhecimento veio da faculdade, mas principalmente da experiência de vários anos de profissão onde cada aluno que você trabalha de uma maneira, cada aluno é único. E assim você consegue pegar o que deu certo para um e que também pode aplicar em outro, ou melhorar o que não deu certo.
<b>P3</b>	O curso da UNESP dá algumas diretrizes porém, apenas na prática é possível desenvolver as técnicas, com o apoio da bibliografia e de outros profissionais da equipe (oftalmologistas, ortopedistas, psicólogos e pedagogos) aos poucos no dia -a- dia junta-se a teoria à prática.

**Fonte: Elaboração própria.**

Sobre a questão a respeito da aquisição de conhecimentos para o trabalho com alunos de baixa visão ou visão subnormal, de modo geral, os professores colocaram que a formação acadêmica é muito importante para o conhecimento da deficiência das intervenções a serem feitas, porém somente com a prática é possível perceber o que melhorar, procedimentos que obtiveram sucesso, outros que não deram certo, pois cada aluno é único e tem um tempo e forma de aprender.

**Quadro 17 – Realização de atividades referentes à orientação e mobilidade do aluno deficiente visual e de visão subnormal**

Professor	Formação Específica
P1	Embora não tenha formação específica em orientação e mobilidade, realizamos a estimulação precoce, como a pré-bengala, noções de lateralidade e orientação espacial, utilizando o conhecimento adquirido na habilitação e no trabalho com outros alunos cegos.
P2	Sim, mas dependências da escola. A orientação e mobilidade proporcionam uma maior independência e segurança nas atividades que necessitam de locomoção, proporciona autoconfiança de ir e vir como um cidadão comum. É trabalhado o domínio do ambiente, imagem corporal, utilização de técnicas de bengala, como rastreamento, proteção superior e inferior, uso dos sentidos remanescentes (audição, tato, olfato, equilíbrio, etc.). Na faculdade tive uma disciplina de orientação e mobilidade.
P3	Sim. A primeira seria o uso do resíduo visual (onde dependendo da perda visual não é necessário o uso de bengala). Com alunos com uma perda visual total ou com resíduo muito pequeno, ensina-se como se locomover com o guia vidente, com técnicas de defesa, explorando o ambiente e com o uso da bengala longa

**Fonte: Elaboração própria.**

Sobre o trabalho do professor com a Orientação e Mobilidade, indispensável para o desenvolvimento e independência de locomoção da pessoa com deficiência, também garantido pela legislação e é uma das atribuições do ensino do professor da sala de recursos. A Orientação e Mobilidade consiste na orientação espacial do corpo e a mobilidade o deslocamento. No caso do cego, necessita da bengala, ou de um guia vidente para caminhar.

Conforme descreve o professor 1, trabalha com a lateralidade e com a orientação espacial. A professora 2, coloca que trabalha com orientação e mobilidade na escola, isso é muito importante, para que esse aluno comece a ser independente e realizar todas as suas atividades, bem como se locomover dentro da escola, que é um espaço amplo e diversificado, indo a banheiro, biblioteca e se locomover dentro da sala.

Também conforme a legislação, ensinar o uso da bengala é função do professor da sala de recursos:

Autonomia e autoconfiança na integração social forma os pilares que sustentam a OM, tão importantes para os deficientes visuais. Muitos são os objetivos para o uso da bengala nos deslocamentos em ambientes abertos e fechados. Quando o indivíduo cego ou com baixa visão domina as diversas técnicas de uso da bengala, há uma grande possibilidade de que os deslocamentos se façam com grande desenvoltura e segurança (MOSQUERA, 2010, p. 110).

A professora 3 ainda coloca sobre o uso da bengala longa e de um guia vidente na locomoção de pessoas cegas. A o ensino da utilização da bengala longa pode e deve ser feito em uma quadra de esportes, por exemplo, consiste em técnicas específicas na locomoção com a finalidade de proteger o deficiente visual dos obstáculos que podem aparecer (MOSQUERA, 2010).

Assim, como o auxílio de um guia vidente, no caso de alunos que ainda não dominam o uso da bengala, muitas vezes o próprio professor muitas vezes será o grande guia desse aluno. Diante técnicas e orientações específicas é importante destacar para que o guia ofereça o braço para que o cego encoste e segure acima do cotovelo.

A pessoa que está sendo guiada deve manter-se um pouco atrás do guia, para evitar o choque do deficiente com obstáculos. É importante lembrar que orientações verbais também são importantes para um deslocamento seguro (MOSQUERA, 2010).

**Quadro 17 – Auto-Avaliação frente ao seu conhecimento pedagógico para trabalhar com o deficiente visual e de visão subnormal**

Professor	Formação Específica
<b>P1</b>	Me sinto preparado e confiante para trabalhar com qualquer aluno, pois tenho a certeza e a noção exata de que minha formação profissional esta em constante evolução e a busca por novos saberes, técnicas e procedimentos deve ser constante, pois cada aluno nos trás um desafio novo, afinal ele é singular e especial, com características especificas embora apresente anomalias visuais comuns, é preciso colocar os olhos dos alunos no lugar dos meus olhos e buscar colocar os meus no lugar dos deles ( Moreno).
<b>P2</b>	Tenho vários anos de experiência e dedicação, faço o meu trabalho com entusiasmo e estou sempre me reciclando com leituras e cursos a respeito da Educação Especial.
<b>P3</b>	Acho que aprendi algumas coisas com esse pequeno tempo de experiência no trabalho e também na vida pessoal, fui casada por dez anos com uma pessoal cega. Mas acredito que cada aluno que conheço tem sempre muito a me ensinar, acredito que ainda tenho muito que aprender. Quanto mais aprendemos, mais descobrimos que temos muito a aprender.

**Fonte: Elaboração própria.**

Quanto à pergunta que faz referência a auto-avaliação do trabalho realizado por eles em sala de recursos, de modo geral, todos se colocam em constante evolução, e que a experiência vem dos anos de trabalho efetivo em sala de recursos, diversidade de alunos e nas trocas, na dialética do ensinar e aprender presente nas relações educacionais.

De modo geral, é possível perceber a importância da sala de recursos como apoio e auxílio à pessoa deficiente visual. Compreende uma série de procedimentos específicos que vão desde a locomoção, alfabetização, enfim, requer uma formação específica do profissional para atuar com esses alunos, bem como orientação dos pais e da equipe escolar da escola comum, previsto na legislação.

Como já citado, esse tipo de atendimento recebeu críticas, porém os resultados e a efetiva atuação dos profissionais da área demonstram a sua importância e necessidade, assim como a permanência e sucesso dessas salas, quando há comprometimento da família e fácil acesso, como no caso dos alunos pesquisados, moram na cidade em que há a sala, o que facilita a efetiva assiduidade. Ponto negativo é que essas salas no estado de São Paulo são restritas, no caso das salas objetos de estudo, são as únicas na região que possuem o atendimento. Assim, por exemplo, como caso da escola de Jaú, atende alunos das cidades vizinhas como Bariri, Dois córregos, dentre outras; o mesmo acontece com a escola de Bauru.

Esse fato dificulta de certo modo o efetivo desempenho do aluno, uma vez que depende do transporte cedido pelas prefeituras, bem como da disponibilidade dos pais em estar acompanhando os alunos. O professor da escola de Jaú, em conversa, coloca que esse é o fator que mais atrapalha, pois o aluno geralmente falta muito, fica mais difícil a comunicação e orientação da equipe escolar da sala comum que esse aluno frequenta para verificar como está o seu desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos etc. O professor conta que várias vezes teve que levar aluno para casa pois o motorista da cidade que o trouxe esqueceu e não voltou para buscar. Enfim, são alguns impasses e dificuldade que acabam acontecendo.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após apresentação da pesquisa e análise dos dados, podemos concluir que a Sala de Recursos é essencial para o desenvolvimento ensino e aprendizagem do aluno deficiente visual, bem como seu êxito escolar, fica evidente a importância dessa modalidade de Apoio Pedagógico para esses alunos cegos ou de baixa visão.

Na tentativa de responder aos objetivos específicos do trabalho podemos afirmar que as salas de recurso estão amplamente servidas de materiais didáticos e recursos amplamente utilizados durante o processo educacional. Tal constatação se dá tanto pela observação no momento da coleta de dados quanto na fala dos professores e alunos entrevistados.

Em relação ao perfil dos alunos que frequentam a sala de recursos, fica claro que há uma preocupação e atenção no sentido que apenas alunos realmente com deficiência visual ou baixa visão é que são usuários das salas. Todos são oriundos de escolas públicas e encontram-se na faixa etária esperada para o nível de ensino que frequentam.

Por fim, podemos apontar apenas fatores que colaboram para o sucesso do processo de inclusão escolar do aluno com deficiência visual tanto sob sua ótica do professor quanto do próprio aluno, sobre o olhar dessas duas salas objetos de pesquisa e dos entrevistados que frequentam a sala de recursos.

Não basta olhar somente para a deficiência, antes é preciso reconhecer que são pessoas, seres humanos, dotados de sentimentos, medo, insegurança dentre outros passíveis a qualquer um de nós. Dessa forma, o fato de não enxergarem, ou de verem pouco, os torna apenas especiais pela força de vontade em aprender. Não é fácil, requer muita determinação, vontade e garra para alcançar seus objetivos, nada muito estranho ou diferente do que qualquer um precisa para chegar ao topo, realizar seu sonho.

Portanto, a pessoa com deficiência visual, muito estereotipado e associado a músico ou pedinte, assim como muitas pessoas ainda insistem na piedade e no cuidado excessivo, porém, eles só precisam de estímulo, ânimo e pequenas orientações diferenciadas dos demais, do mais são tão capazes como qualquer outra pessoa.

Durante a trajetória de inclusão escolar de deficientes, principalmente a do deficiente visual, brevemente explicitada nesse trabalho, é possível perceber grandes avanços em prol da Educação Inclusiva, bem como dos avanços em materiais e tecnologias a favor dessa clientela. Assim como a formação de profissionais, ainda um pouco restrita, porém esses professores das Salas de Recursos não são Super-Héreis ou possuem uma fórmula mágica, apenas tem domínio de conteúdos específicos para ensinar seus alunos que muito precisam

deles. E o fazem com gosto e com alegria, como pude notar no rosto e nas falas dos professores das salas em que a pesquisa foi realizada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.html)>. Acesso em: 10 de ago. 2010

BRASIL. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)  
Acesso em: 15 jun. 2010

BRASIL. Secretaria da Educação Especial. Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de Educação Especial. Área de Deficiência Visual. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Inclusiva. Brasília, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaespecial.pdf>>. Acesso em: 02 ago 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado Deficiência Visual. Disponível em: <<http://mec.sp.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee.dv.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2011

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais). Brasília, 1999.

BRUNO, M.M.G. O significado da deficiência visual na vida cotidiana: análise das representações dos pais- alunos- professores, 1999 158 f. Dissertação (Obtenção de título de Mestre em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007. Disponível em: <<http://www.bancodaescola.com/marilda.doc>> Acesso em 15 ago. 2010.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2007.

DALL’ ACQUA, M.J.C. Intervenção no ambiente escolar: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: COELHO; BROENS; LEMES (Orgs.). Pedagogia Cidadã Cadernos de formação: Metodologia da Pesquisa Científica e Educacional. São Paulo: Unesp Pró-reitoria de Graduação, 2004.



FERNANDES, S. Fundamentos para educação especial. Curitiba: Ibplex, 2011.

FUNDAÇÃO PADRE CHICO. Disponível em: <<http://www.padrechico.com.br>>. Acesso em: 20 maio 2011.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT. Disponível em: <http://www.abc.org.br>. Acesso em: 15 jun. 2011.

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

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASINI, E.F. S. A educação do portador de deficiência visual – as perspectivas do vidente e do não vidente. Brasília, ano 13, n.60, out/dez. 1993. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/888/795> Acesso em: 25 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: uma orientação para educadores. Brasília: Corde, 1994.

\_\_\_\_\_. A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores (Org). São Paulo: Vetor, 2007.

MAZZOTTA, M.J.S. Trabalho Docente e formação de professores de educação especial. São Paulo: EPU, 1993.

\_\_\_\_\_. Fundamentos da Educação Especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

MOSQUERA, C.F.F. Deficiência Visual na Educação Inclusiva. Curitiba: Ibplex, 2010.

NAMO, D. A percepção e Participação Parental em relação ao Serviço de Salas de Recursos para alunos com Deficiência Visual. 2007, 161f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <[http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/doc\\_academicos.asp](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/doc_academicos.asp)> Acesso em: 05 set. 2010

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos Direitos da Criança. Assembléia Geral das Nações Unidas, 1959.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Assembléia Geral das Nações Unidas, 1975.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2010.

PRADO, L. S. Sala de recursos para deficientes visuais: um itinerário, diversos olhares. 2006, 198f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) - Universidade de São Paulo Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.

SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AS CEGOS (SAC). Disponível em: <<http://www.sac.org.br>> Acesso em: 18 set. 2010.

SILVA, F.C.T. Espaço, tempos e professores das Salas de Recursos e das salas comuns: expressões de cultura escolar. UFMS/PPGEdu. GT Educação Especial n. 15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT15-2010--Int.pdf> > Acesso em: 22 jul. 2011.

RESENDE, T.R.M. Política Nacional de Atendimento a alunos com deficiência visual na cidade de São Paulo: a percepção do usuário. 2007, 134f. Dissertação. (Obtenção de título de Mestre em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <[http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/doc\\_academicos.asp](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/doc_academicos.asp)> Acesso em: 05 set. 2010

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Título da Pesquisa: **SALA DE RECURSOS PARA DEFICIENTES VISUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

**Autora:** Fernanda Aparecida Bicudo da Silva - fer\_bicudo@yahoo.com.br

**Contato:** (14) 3662-8840

**Pesquisadora Responsável:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eliana Marques Zanata – lizanata@fc.unesp.br

**Fone:** (14) 3103-6081

**Local em que será desenvolvida a pesquisa:** A pesquisa será realizada na Escola Estadual José Nicolau Piráquine, na cidade de Jaú – SP. **Resumo:** O presente trabalho de pesquisa busca compreender o processo de ensino-aprendizagem de alunos deficientes visuais e com visão subnormal que freqüentam sala de recursos, pretende-se analisar a contribuição desse atendimento como instrumento complementar da sala de aula comum, bem como a utilização de materiais didáticos específicos e de forma geral o desempenho educacional desses alunos. **Riscos e Benefícios:** Quanto aos benefícios contribuirei para o desenvolvimento das pesquisas nesta área. Também tenho conhecimento de que não haverá riscos em relação a minha participação na pesquisa, respondendo a entrevista. Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, com intuito de dar divulgação às pesquisas científicas, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal.

- **Custos e Pagamentos:** Estou ciente que não terei nenhum custo e que a entrevista se dará no ambiente escolar ou por meio de correio eletrônico.
- Confidencialidade

Eu..... entendo que, qualquer informação obtida sobre mim, será confidencial. Eu também entendo que meus registros de pesquisa estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa; por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

- **Direito de Desistência**

Eu entendo que estou livre para recusar minha participação neste estudo ou para desistir a qualquer momento e que a minha decisão não afetará adversamente o processo de inclusão pelo qual o aluno está vivenciando.

**Consentimento Voluntário.**

Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Uma cópia deste formulário ser-me-á fornecida. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa:.....

Data:.....

Eu certifico que expliquei a(o) Sr.(a)....., acima, a natureza, propósito, benefícios e possíveis riscos associados à sua participação nesta pesquisa, que respondi todas as questões que me foram feitas e testemunhei assinatura acima.

Assinatura do Pesquisador Responsável:.....

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Título da Pesquisa: **SALA DE RECURSOS PARA DEFICIENTES VISUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

**Autora:** Fernanda Aparecida Bicudo da Silva - fer\_bicudo@yahoo.com.br

**Contato:** (14) 3662-8840

**Pesquisadora Responsável:** Profª Drª Eliana Marques Zanata – lizanata@fc.unesp.br

**Fone:** (14) 3103-6081

**Local em que será desenvolvida a pesquisa:** A pesquisa será realizada na Escola Estadual Mercedes Paz Bueno, na cidade de Bauru – SP. **Resumo:** O presente trabalho de pesquisa busca compreender o processo de ensino-aprendizagem de alunos deficientes visuais e com visão subnormal que frequentam sala de recursos, pretende-se analisar a contribuição desse atendimento como instrumento complementar da sala de aula comum, bem como a utilização de materiais didáticos específicos e de forma geral o desempenho educacional desses alunos. **Riscos e Benefícios:** Quanto aos benefícios contribuirei para o desenvolvimento das pesquisas nesta área. Também tenho conhecimento de que não haverá riscos em relação a minha participação na pesquisa, respondendo a entrevista. Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, com intuito de dar divulgação às pesquisas científicas, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal.

- **Custos e Pagamentos:** Estou ciente que não terei nenhum custo e que a entrevista se dará no ambiente escolar ou por meio de correio eletrônico.

- **Confidencialidade**

Eu..... entendo que, qualquer informação obtida sobre mim, será confidencial. Eu também entendo que meus registros de pesquisa estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa; por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

- **Direito de Desistência**

Eu entendo que estou livre para recusar minha participação neste estudo ou para desistir a qualquer momento e que a minha decisão não afetará adversamente o processo de inclusão pelo qual o aluno está vivenciando.

- **Consentimento Voluntário.**

Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Uma cópia deste formulário ser-me-á fornecida. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa:.....

Data:.....

Eu certifico que expliquei a(o) Sr.(a)....., acima, a natureza, propósito, benefícios e possíveis riscos associados à sua participação nesta pesquisa, que respondi todas as questões que me foram feitas e testemunhei assinatura acima.

Assinatura do Pesquisador Responsável:.....

### APÊNDICE C

Roteiro de entrevista com alunos da Sala de Recursos
Perfil dos alunos
Identificação
Nome_____
Sexo _____
Idade_____
Cidade onde mora_____
Escolaridade:
Educação Infantil ( ), Ensino Fundamental de 9 anos( ), Ensino Médio ( )
Série: _____
Período em que estuda na sala de aula comum
Manhã ( ) Tarde ( ) Integral ( )
1- Há quanto tempo frequenta a sala de recursos?
2- Quantos dias por semana?
3- Na sala de recursos você tem tudo o que precisa para complementar ou apoiar os seus estudos na classe comum?
4-Quanto à sala de aula comum na sua escola, você acha que ela é adaptada para atender alunos com deficiência visual?
5-Quanto ao seu professor (a), é preparado? Como o ensina e trabalha em sala de aula?
6-Você participa de todas as atividades da escola? Quais em especial?
7-Como é o seu relacionamento com os colegas na escola?
8-O que precisa melhorar na sala de recursos?
9-Hoje na sala quais atividades vai realizar?

## APÊNDICE D

Roteiro de entrevista com Professores Sala de Recursos
Perfil dos professores
Identificação
Nome_____
Sexo_____
Idade_____
1- Formação Inicial:
2- Formação em Educação Especial? Qual?
3- Há quantos anos atua na área?
4- Descreva seu trabalho realizado na sala de recursos, a necessidade de criação e utilização deste como suporte pedagógico.
6- Com relação ao aluno com visão subnormal, como você adquiriu os conhecimentos necessários para trabalhar com esses alunos?
7- Você realiza atividades referentes à orientação e mobilidade do aluno deficiente visual e de visão subnormal? De que forma? Onde obteve formação adequada para isso?
8- Como avalia o seu conhecimento pedagógico para trabalhar com o deficiente visual e de visão subnormal?

## ANEXO A

### SALA DE RECURSOS / ITINERÂNCIA - PORTIFÓLIO DE ATENDIMENTO ROTEIRO DESCRITIVO INICIAL/ANUAL DE OBSERVAÇÃO DO ALUNO

Ano:  
 Nome do aluno:  
 Data de nascimento:  
 Série:  
 Endereço residencial:  
 Telefone de contato da família:  
 Área de deficiência:  
 Escola:  
 Diretoria de Ensino:  
 Relato do professor da sala comum:

A - Intervenção e interação afetiva, social e familiar

1- Histórico do Aluno

- Descrição das características do aluno (sociabilidade e afetividade)
  - Relacionamento com a família e grupos
  - Expectativas da família
  - Antecedentes de atendimento, caso já tenha frequentado outra escola
  - Antecedentes de atendimento de outra natureza (clínicos e terapêuticos)
- 2- Relacionamento do aluno na escola onde está matriculado (com os professores e colegas)
- 3- Relacionamento do aluno com o professor especialista
- 4- Relacionamento com seu grupo social

B – Avaliação pelo professor especialista - observação descritiva nas diversas situações escolares:

- Interesse
- Atenção
- Concentração
- Compreensão e atendimento a ordens
- Habilidade sensório-motora
  - a) Percepção e memória visual
  - b) Percepção e memória auditiva
  - c) Percepção de diferenças e semelhanças
  - d) Orientação temporal
  - e) Orientação espacial
- Habilidades motoras
- Pensamento lógico
- Expressão Criativa
- Linguagem e comunicação: oral
- Linguagem e comunicação: escrita
- Raciocínio lógico-matemático

C - Observações do Professor e condutas a serem seguidas.

D - Avanços do aluno ao longo do ano letivo.

\_\_\_\_\_  
 Nome do Professor / RG  
 Diretor

\_\_\_\_\_  
 Professor Coordenador

\_\_\_\_\_  
 Nome do Professor/RG (especialista)

obs.: Este documento é roteiro para elaboração da Avaliação Descritiva

**ANEXO B****SALA DE RECURSOS / ITINERÂNCIA - PORTIFÓLIO DE ATENDIMENTO  
FICHA DE ACOMPANHAMENTO DIÁRIO DO ALUNO****Item 1 – Informações Gerais**

Nome do aluno:

Área de deficiência:

Escola:

Série:

Data do atendimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Quantidade de horas de atendimento:

 Aluno  Professores de sala comum  Equipe escolar  Família Comunidade **Obs.:** Nomear o(s) professor(es) atendido(s) e classe(s)/série(s)

Quantidade de horas na produção de material pedagógico: ( )

**Item 2 – Ações desenvolvidas com o aluno, articuladas com o professor da sala comum:  
(Objetivos, tipo de atividade, recurso utilizado e intervenção realizada)****Item 3 – Materiais preparados para o aluno e/ou professor da sala comum:****Item 4 – Observações:**\_\_\_\_\_  
Professor\_\_\_\_\_  
Professor Coordenador\_\_\_\_\_  
Diretor



## ANEXO C

### SALA DE RECURSOS / ITINERÂNCIA - PORTIFÓLIO DE ATENDIMENTO FICHA DE ACOMPANHAMENTO BIMESTRAL E INDIVIDUAL DO ALUNO

**Item 1 – Informações Gerais:**

Nome do aluno:

Escola de matrícula:

Escola da Sala de Recursos:

Série:

Diretoria de Ensino:

Forma de atendimento: ( ) Sala de Recursos ( ) Itinerância

Bimestre:

**Item 2 – Quais os objetivos dos atendimentos no bimestre? Foram alcançados?**

**Item 3 – Foi necessária alguma intervenção especial? Qual?**

**Item 4 – Caracterização do Atendimento:**

Nome do Professor:

Formação do professor:

Carga horária:

Quantidade de horas bimestrais na orientação de:

( ) Professores de sala comum ( ) Equipe escolar ( ) Família ( ) Comunidade

Quantidade de horas na produção de material pedagógico: ( )

Total de horas trabalhadas direto com o aluno: ( )

Total de horas bimestrais trabalhadas em função deste aluno: ( )

**Item 5 – Reavaliação e encaminhamento:**

**Item 5 - Observações:**

\_\_\_\_\_  
Nome do Professor / RG

\_\_\_\_\_  
Professor Coordenador

\_\_\_\_\_  
Diretor