

A Inclusão na Educação de Jovens e Adultos- EJA: O Aluno com Baixa Visão

Sabrina Gomes Cozendey¹

Maria da Piedade Resende da Costa²

Márlon Caetano Ramos Pessanha³

1 Introdução

Neste trabalho busca-se discutir e analisar a inclusão do aluno com baixa visão na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A EJA é um curso no qual pessoas jovens e adultas podem cumprir o ensino regular em um tempo menor. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 37 e inciso primeiro:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

A EJA é um espaço que historicamente recebe pessoas de culturas e classes diferentes, tais como: indígenas, afrodescendentes, populações rurais, pessoas privadas de liberdade, entre outras. Assim, a EJA constitui-se como um espaço plural, ou seja, um espaço educacional onde diferentes realidades se encontram em busca de um mesmo objetivo: adquirir os conhecimentos básicos que lhes poderão garantir melhores condições de vida.

Com as mudanças atuais na educação nacional, em que uma proposta de “educação inclusiva” torna-se cada vez mais uma realidade desejada, aos poucos a EJA

¹ UFSCar/PPGEEs- sgcfisica@gmail.com

² UFSCar/Departamento de Psicologia- piedade@ufscar.br.

³ USP/Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências- pessanha@usp.br

começa a fazer parte desta nova perspectiva educacional, se tornando também um ambiente de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Segundo Aguiar et al (2009):

Jovens e adultos com deficiência constituem hoje ampla parcela da população de analfabetos no mundo porque não tiveram oportunidades de acesso à educação na idade apropriada. Nos países economicamente ricos, a maioria das pessoas com deficiência está institucionalizada, nos países economicamente pobres, está escondida, invisível na escola e nos vários espaços sociais. Em ambos os casos elas são privadas de oportunidades de aprendizagem formal e de desenvolvimento humano (AGUIAR et al, 2009, p.75).

Ainda Aguiar *et al* chama a atenção para “uma crescente conscientização das secretarias de educação e das comunidades escolares sobre a necessidade de incluir jovens e adultos com deficiência nas turmas de EJA, a fim de propiciar a convivência com seus pares da mesma faixa etária” (AGUIAR et al, 2009, p.77).

Para Aguiar *et al* (2009), a inclusão de pessoas com deficiência na EJA deve ser bem planejada, pois muitas práticas escolares contribuem para exclusão deste aluno. A referida autora diz que muitas pessoas associam a deficiência a uma incapacidade cognitivo-intelectual para aprender, o que leva à exclusão de pessoas com deficiência (AGUIAR et al, 2009). Essa visão de que a deficiência está associada à incapacidade intelectual está equivocada: pessoas com deficiência visual, auditiva e física podem alcançar um desenvolvimento intelectual proporcional ao de uma pessoa sem deficiência, mas de forma diferente, por meios diferentes.

Com as políticas em prol da inclusão, é possível que nos próximos anos o número de alunos com deficiência matriculados na EJA aumente, pois ainda existem muitas pessoas adultas com deficiência que não frequentam a escola. Segundo Aguiar et al (2009), é preciso desenvolver investigações para que esta inclusão possa ser adequada.

EJA & Deficiência constituem áreas em que seus beneficiários são membros de grupos sociais com extrema vulnerabilidade, dessa forma, é

urgente e necessário que este tema seja incluído na agenda das políticas públicas. Também é fundamental, dado à escassez de literatura na área específica, promover espaços de aprendizagem internas e externas, envolvendo neste processo representantes chaves das instâncias governamentais e sociais que assumem a tarefa de pensar e construir uma política pública compatível com a demanda social atual (AGUIAR et al, 2009, p.119).

Pode-se inferir que é necessário desenvolver pesquisas que abordem o tema inclusão de pessoas com deficiência na EJA, isto porque estes alunos estão sendo matriculados na EJA e existem poucas pesquisas que abordam os caminhos para uma inclusão adequada.

Conforme o exposto, é possível inferir que a inclusão de pessoas com baixa visão na EJA é um tema novo na educação brasileira, um tema ainda pouco discutido, e que necessita ser pensado para que a inclusão ocorra de forma eficaz, não sendo apenas mais um processo de socialização. Daí emergem as seguintes questões: a) É possível incluir um aluno com baixa visão na EJA? b) Como mediar a aquisição de conceitos pelo aluno com deficiência visual? c) Quais as adaptações necessárias tanto nos materiais como nos conteúdos para que o aluno com deficiência visual adquira as exigências curriculares mínimas?

Buscando respostas a estes questionamentos, o presente estudo teve como objetivo identificar as necessidades de adaptação curricular que o aluno com deficiência visual (baixa visão) incluído nas turmas da EJA precisa.

2 Inclusão Escolar na EJA

Nas últimas décadas, a inclusão de pessoas com deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino vem sendo discutida e assumida como um direito fundamental em vários documentos nacionais e internacionais: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial Sobre educação para todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), a Convenção da Guatemala (1999), ratificada pelo Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001), a Convenção dos Direitos das Pessoas Com deficiência (2007), ratificada e incorporada à constituição como Decreto Legislativo nº

186/2008 (BRASIL, 2008), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), entre outros dispositivos legais.

Na LDBEN, é estabelecido o direito aos alunos com necessidades especiais de acesso ao ensino especializado gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino. Com esta determinação, as matrículas dos alunos com deficiência são asseguradas por lei. A LDBEN também prevê que para incluir adequadamente os alunos com necessidades especiais é preciso pensar em práticas e currículo adequados. Com estas determinações previstas na lei, ampliam-se as discussões sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência (BRASIL, 1996).

Segundo Rodrigues (2006):

[...] o conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica inicialmente em rejeitar a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva deve desenvolver práticas que valorizem a participação de cada aluno (RODRIGUES, 2006, p. 302).

A educação inclusiva, portanto, “pressupõe uma participação plena numa estrutura em que valores e práticas são delineados tendo em conta as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo” (RODRIGUES, 2006, p. 303). Isto é evidenciado no documento da UNESCO (1994), quando relata que:

O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada - um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios,

organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares (UNESCO, 1994, p. 8).

Existem muitas variáveis que devem ser garantidas para que a inclusão ocorra adequadamente. Ao se pensar na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) na EJA, existe uma variável que nos parece mais importante: a adequação curricular.

Uma das características que diferenciam a EJA das outras modalidades de ensino é o fato de o ano letivo ocorrer em um semestre, que na prática corresponde a quatro meses. E ao assumir esta realidade, a EJA prevê uma adequação curricular muito bem planejada. Isto implica que, além de conseguir discriminar quais aquisições de conceitos devem ser mediados e discutidos, é preciso também reconhecer quais são os mais adequados ao grupo; conseqüentemente, conseguir propor práticas que favoreçam a participação de todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais. Cabe destacar que as práticas devem não somente visar à participação de cada aluno, mas também, que estes alunos possam aprender com estas práticas.

Assim, a inclusão de pessoas com NEE na EJA pode se constituir como um grande desafio. Desafio este que pode, talvez, ser mais facilmente enfrentado se, no processo educacional, forem considerados os princípios da aprendizagem dialógica. A aprendizagem dialógica é uma proposta pautada nos estudos de comunicação de Habermas (1987) e em alguns estudos de Freire (2005) sobre dialogicidade. Os princípios da aprendizagem dialógica são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

Os princípios da aprendizagem dialógica apresentam características que podem favorecer o processo de aprendizagem. Acreditamos que estes princípios podem também contribuir para uma inclusão adequada nas turmas da EJA.

Segundo Mello (2003), em um diálogo igualitário supõe-se que “as falas e proposições de cada participante serão tomadas por seus argumentos e não pelas posições que ocupam” (p.5). Ou seja, todos os interlocutores têm o direito e a possibilidade de se manifestar e opinar sobre aquilo que está em discussão,

independente de qualquer hierarquia estabelecida socialmente, hierarquia esta que não se mantém no diálogo igualitário. Assim, para a referida autora:

Cada qual apresenta seus argumentos com base no que sabe e no que pensa e, na interlocução, vão se construindo novas compreensões e consensos em benefício de todos. Os conhecimentos se complementam e a aprendizagem pela compreensão das razões da diversidade transforma-se em característica positiva do processo, já que necessária para a vida na Sociedade da Informação (MELLO, 2003; p.5).

A *inteligência* cultural consiste na capacidade que as pessoas têm de ação em diferentes contextos e de adaptação dos conhecimentos a novos contextos. Essa inteligência é fruto das interações cotidianas, da vivência diária (MELLO, 2003).

A *transformação* acontece no diálogo em que se compartilham “diferentes pontos de vista e maneiras de analisar e resolver as situações pode-se dizer que ao participar de um debate democrático onde os saberes de todos são valorizados, as pessoas aprendem por meio das discussões realizadas (MELLO, 2003)”.

Ao compartilhar diferentes pontos de vista e maneiras de analisar e resolver as situações, por meio do diálogo guiado pela validade dos argumentos, necessariamente estabelece-se um processo de mudança com duas orientações comunicáveis: uma transformação interna, em cada participante, e a transformação externa buscada em benefício de todos (MELLO, 2003; p.7).

A *dimensão instrumental* está diretamente relacionada aos conhecimentos e habilidades necessários para uma vida em sociedade, e para continuar os estudos. “O acesso ao conhecimento instrumental é uma necessidade para a vida na atualidade e a para transformação do entorno” (MELLO, 2003).

A *criação de sentido*, segundo Mello (2003), refere-se a uma aprendizagem que tenha um sentido para o aluno. Indica a necessidade de se preocupar em trabalhar com questões que sejam importantes aos alunos, que mostrem uma razão pela qual ele está na escola discutindo um determinado conteúdo.

A *solidariedade*, segundo Franzi et al (2009, p.169), “emerge do reconhecimento de que juntas/os somos mais fortes. Em solidariedade, podemos nos colocar a favor da participação, luta e esforços para melhores condições de vida”.

Por último, a *igualdade de diferenças* afirma que todos possuem iguais possibilidades de aprendizagem e que as diferenças serão tratadas de formas igualitárias, desta forma, nenhum aluno será privilegiado em detrimento do outro (MELLO, 2003).

Com base nas ideias aqui apresentadas, pode-se inferir que para Freire uma escola para todos é aquela em que há uma proposta humanizadora, onde o conhecimento do aluno é valorizado e onde ocorrem diálogos igualitários. As ideias de Freire e Habermas que levaram ao desenvolvimento do conceito de aprendizagem dialógica podem ser aplicadas em turmas de EJA. Entre estas idéias, podem ser encontrados os princípios que favorecem a aprendizagem e participação dos estudantes.

Pode-se inferir que, para Freire, uma proposta de ensino fundamentada no diálogo tem mais chances de alcançar bons resultados, por permitir que todos participem e por desenvolver uma estratégia de trabalho pautada em sentidos, ou seja, onde o que se aprende tem um porquê de se aprender para o aluno.

Uma prática de ensino pautada na aprendizagem dialógica pode ser direcionada às turmas inclusivas. Os princípios citados anteriormente, principalmente os de diálogo igualitário, criação de sentido e solidariedade, são aplicáveis e importantes em turmas que possuem alunos com alguma deficiência. Assim, acreditamos que a inclusão de pessoas com deficiência visual pode ser favorecida em um ensino que valorize os princípios da aprendizagem dialógica.

Todas essas análises foram feitas e propostas pra podermos discutir, embasados em teorias voltadas à EJA, a inclusão do aluno com baixa visão na EJA.

Contudo, para que possamos ter uma visão crítica sobre este processo, é preciso conhecer as necessidades educacionais diferenciadas que o aluno com baixa visão precisa, para que este possa realmente ser incluído.

3 As necessidades educacionais do estudante com DV

Conforme o documento Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), a deficiência visual é uma deficiência sensorial

que abrange duas categorias: a de pessoas com baixa visão e a de pessoas cegas; essas últimas abrangem as pessoas com cegueira congênita e com cegueira adquirida.

O nível de comprometimento das diferentes funções visuais e o quanto a performance visual está prejudicada varia muito entre as pessoas com deficiência visual. De acordo com Ormelezi (2000), a Organização Mundial da Saúde (OMS) considerada cega a pessoa que possui capacidade visual no melhor olho, mesmo após correção óptica e tratamentos, de 0 a 6/60 ou inferior. Para a pessoa ser considerada com baixa visão, a sua acuidade visual no melhor olho, após correção máxima, deverá estar entre 6/60 e 6/20.

A medida de acuidade visual é determinada mediante comparação com uma visão tida como normal. Como exemplo, o valor igual a 6/60 significa que uma pessoa com visão normal consegue enxergar um objeto a 60m, a pessoa considerada com cegueira conseguirá enxergar o mesmo objeto somente a uma distância entre 0m e 6m. Com base neste exemplo, é possível afirmar que a cegueira (0 a 6/60) é heterogênea, isto é, ainda que duas pessoas sejam consideradas como cegas, elas poderão possuir entre si uma considerável diferença na capacidade visual.

Segundo Amiralian (1997), na educação, é importante conhecer a época da incidência da cegueira, pois isso influencia de forma diferente o desenvolvimento e a aprendizagem.

Por causa da limitação visual, a pessoa com baixa visão pode apresentar dificuldade para realizar tarefas escolares, tais como: copiar da lousa, ler o livro didático, fazer provas, entre outras.

A carência da visão, ou seja, a não disponibilidade deste sentido, pode limitar as experiências da pessoa. E isso, de acordo com Ferrel (2006) e Langley (2006), interferirá em algumas áreas do desenvolvimento, tais como cognitiva, social, comunicação e motora. Contudo, segundo as autoras, isso não impossibilitará as pessoas com deficiência visual de se desenvolverem, apenas proporcionará a elas um desenvolvimento e uma aprendizagem diferente, mas demorada.

Segundo Vygotski, uma pessoa com NEE apresenta condições iguais a uma considerada normal, de se desenvolver e aprender; contudo, o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual ocorre por caminhos diferentes (VYGOTSKI, 1983).

El niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de distinto modo, por un camino distinto, con otros medios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño (VYGOTSKI, 1983; p.17).

No caso do aluno com deficiência visual, é necessário pensar em adaptações curriculares, uma vez que este aluno precisa de um tempo maior para compreender os conceitos; além disso, é preciso conhecer bem o aluno, pois cada aluno é um, e cada caso será um. Isso quer dizer que uma adaptação bem sucedida a um estudante não necessariamente trará bons resultados com outro estudante.

Nos estudos de Kastrup (2007), a autora afirma que a deficiência visual “produz uma reorganização do sistema cognitivo em função de novos investimentos da atenção” (p. 69). Para a autora, essa reorganização cognitiva a qual se refere não deve ser compreendida como uma compensação dos outros sentidos, e nem o aguçamento dos mesmos. Para Kastrup (2007), isso significa orientar a atenção desses sentidos para perceberem signos não visuais.

Segundo Vygotsky, a deficiência não é um fator que dificulte a aprendizagem, mas sim um diferencial que necessita de recursos próprios para que seja garantida a formação do conhecimento. Dessa forma, cabe a escola fornecer instrumentos que garantam a interação da linguagem com o conhecimento (VYGOTSKY, 1987).

Assim, na sua escolarização, o aluno com deficiência visual precisará de estímulos, oportunidades e recursos adequados, não visuais, que auxiliem na sua aprendizagem e contribua para o desenvolvimento das suas habilidades.

Pensando na realidade da EJA, onde o período letivo é menor, para que seja possível considerar tudo o que fora discutido e desenvolver uma proposta de inclusão adequada, é fundamental que a escola crie um currículo diferenciado e flexível. Será possível perceber nas discussões seguintes, que para incluir adequadamente na EJA é preciso criar um currículo próprio que considere as características desta modalidade de ensino, seu público diferenciado e as necessidades educacionais especiais deste público.

4 Metodologia do estudo

Para conhecer as estratégias que podem favorecer a inclusão de alunos com deficiência visual nas turmas de EJA, isto é, as dificuldades e possibilidades de aprendizado, optou-se por efetuar uma coleta de dados junto aos estudantes com deficiência visual que já se encontravam matriculados em turmas de EJA. Esta coleta de dados foi feita por meio do uso de um questionário.

São analisadas no presente estudo as respostas ao questionário fornecidas pelos participantes. Portanto, este trabalho pode ser considerado como um estudo de caso.

Segundo Gil (1996), o “estudo de caso caracteriza-se por grande flexibilidade”. Nos estudos de casos, podem ser estabelecidas quatro fases: a) delimitação da unidade-caso, b) coleta de dados, c) análise e interpretação dos casos e d) redação do texto. O estudo de caso permite uma investigação para se observar ou perceber funcionamentos de contextos significativos da vida real.

Participaram do estudo dois estudantes regularmente matriculados na EJA, que possuíam baixa visão. Um dos alunos cursava o ensino fundamental (EF) e o outro cursava o ensino médio (EM). No quadro 1, são apresentadas as informações sobre os participantes da pesquisa.

Quadro 1- Informações dos participantes da pesquisa

Participante	Data de nascimento	Escolaridade	Momento de aquisição da deficiência
EF	14/10/1975	Ensino Fundamental	Com 28 anos
EM	02/02/1991	Ensino Médio	Nascimento

*Ambos participantes são do gênero masculino e com baixa visão.

A coleta dos dados com o uso do questionário ocorreu nas escolas onde cada um dos alunos entrevistados estudava. Durante o preenchimento do questionário, o pesquisador esteve presente para auxiliar os participantes no caso de: a) dúvidas ou b) dificuldades de preenchimento do questionário devido à limitação visual. Isto ocorreu com o participante EF.

Foi solicitada a aprovação do estudo para o Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (Parecer 196/2010) e, após sua aprovação, foi solicitada a

autorização para os participantes sobre o uso dos dados coletados para fins de pesquisa, bem como foi esclarecida a importância desta.

Para fins de análise, ou para favorecer a apresentação e discussão dos dados coletados, foram organizadas cinco categorias, a saber: 1) *momento da aquisição da deficiência*, 2) *interação aluno-aluno*, 3) *interação aluno-professor*, 4) *interação aluno-escola* e 5) *estratégias e elementos facilitadores e dificultadores*.

Momento da aquisição da deficiência

Em relação à aquisição da deficiência, chama-se a atenção para o fato do participante EF ter adquirido baixa visão já adulto e o participante EM ter nascido com baixa visão.

Observando esta realidade e as respostas dadas aos questionamentos por estes participantes, pode-se perceber que as dificuldades encontradas são diferentes. O participante EF passou mais da metade de sua vida enxergando, logo aprendeu a andar, a falar e a escrever como uma pessoa vidente. Já o EM teve muita dificuldade para aprender a andar e escrever, visto que já nasceu com baixa visão.

O momento de aquisição da deficiência pode ter efeitos na aceitação da pessoa perante a sociedade. Nas falas do participante EF, é possível perceber que ele acredita ser bem aceito pelas pessoas, consegue ter uma vida normal e se relacionar adequadamente com outras pessoas com quem convive. A realidade do participante EM é bem diferente, ele não se sente aceito por pessoas desconhecidas e precisa da ajuda dos pais para realizar algumas atividades do dia a dia.

O momento de aquisição da deficiência pode afetar também a autonomia do indivíduo. O EF tem autonomia, ele se sustenta, apesar de estar na reabilitação. Não precisa de ajuda para realizar as atividades do dia-a-dia e relata ser incentivado pela família para ser independente. Já o EM também recebe apoio da família para ser independente, mas precisa de ajuda dos pais para realizar tarefas domésticas. Este participante também encontra dificuldade na locomoção, o que dificulta um pouco sua independência.

Pode-se concluir que mesmo que os dois participantes da pesquisa tenham baixa visão, estes constituem dois casos de inclusão muito diferentes. Isto por que cada aluno

é um, e cada um deles está incluído em um a escola diferente, e também porque eles adquiriram a baixa visão em tempos de vida diferentes.

Interação aluno-aluno

Em relação à interação aluno-aluno, os dados indicam que os dois participantes recebem apoio dos colegas, mostrando terem uma relação amigável. Segundo os relatos de EF e EM, os demais alunos da turma eram solidários com eles, ajudando-os e incentivando-os. Pode-se perceber a presença de um dos princípios da aprendizagem dialógica, o de solidariedade.

A solidariedade presente nas relações aluno-aluno é fundamental para que os estudantes se sintam parte do grupo e sejam realmente incluídos.

Interação aluno-professor

Ao analisar a interação aluno-professor é importante destacar alguns dos relatos obtidos na coleta de dados.

O que chama mais atenção nestes dados foi o fato de os alunos não perceberem que os professores se esforçam para ensiná-los. Este fato pode estar relacionado à atitude dos professores de não prepararem materiais adaptados para trabalharem com os alunos, ou mesmo a ausência de flexibilização nas aulas. Esta flexibilização está relacionada à percepção de que o aluno com baixa visão precisa de um tempo maior para realizar as tarefas, inclusive as provas.

O EF relata receber apoio dos professores e demais funcionários da escola para acompanhar as aulas. Já em relação ao EM, este afirma não receber a ajuda de ninguém para acompanhar as aulas.

Considerando ainda a interação aluno-professor, cabe destacar as disciplinas que, segundo os participantes, tiveram professores que melhor os ensinavam. De acordo com o participante EF o professor que melhor o ensinou foi o de matemática. Informou que nesta aula havia pouca coisa para copiar da lousa, o conteúdo era discutido em um tempo maior, e havia mais tempo para realizar as tarefas. Para o participante EM, os melhores professores foram os de física e matemática. Nestas aulas, o conteúdo era

discutido, havia pouca coisa para copiar e a explicação era repetida algumas vezes. Segundo o participante, estas aulas eram mais teóricas.

O que se pode perceber nestas falas é que os estudantes com baixa visão precisam de mais tempo para acompanhar a aula, e precisam que na mediação do conceito a ser adquirido este seja explicado mais de uma vez, e que hajam discussões sobre os conceitos.

Interação aluno-escola

Em relação à interação aluno-escola, pode-se dizer que o EF não tem problemas com os aspectos físicos do prédio onde estuda. Contudo, o mesmo não pode ser afirmado para o EM. Este apresenta dificuldades para se locomover no percurso escola-casa, ou casa-escola, e também no interior do prédio da escola, o que, inclusive, ocasiona muitas vezes a ausência na participação do recreio.

Os dados mostraram que as questões de acessibilidade podem impedir a inclusão do aluno, ou seja, um estudante se privar de participar do recreio por não conseguir andar pela escola é uma situação muito desagradável.

Em relação ao oferecimento de materiais adaptados pelas escolas, o EF relata que a escola não oferece material adaptado, enquanto que, para o EM, é oferecido pela escola material adaptado. Contudo, como no aspecto interação aluno-professor, o EM declarou que os professores não adaptavam materiais para ele, surge uma pergunta: se os professores não adaptam os materiais, quem adapta? A resposta para esta indagação pode ser obtida pelo fato de os pais do estudante serem professores na mesma escola onde ele estuda. Talvez não seja a escola que está adaptando os materiais, mas sim os pais do aluno.

Sobre a escola que preferiam estudar, o EF disse que gosta da escola e que não mudaria para uma escola específica para pessoas com deficiência visual. O EM disse que também não mudaria de escola, mas preferia estudar em uma escola regular que tivesse uma sala de recursos para auxiliá-lo. Ou seja, os participantes consideram a escola regular um local ideal para estarem aprendendo. Isto significa que para estas pessoas a inclusão é realmente um caminho adequado; elas querem estar com as outras

pessoas, não em lugares específicos; mas também querem que as escolas regulares se adequem para incluí-los melhor.

Estratégias e elementos facilitadores e dificultadores

Em relação às estratégias e elementos facilitadores da aprendizagem, pode-se destacar como uma alternativa positiva no processo de inclusão a apresentação do conteúdo por meio de discussões.

Em relação aos dificultadores da aprendizagem, pode ser destacado: a) a necessidade de copiar da lousa e ler os livros didáticos, b) o formato das provas e c) o tempo destinado a elas. A dificuldade que os dois participantes indicaram em acompanhar as aulas, principalmente em copiar da lousa e ler o livro didático, está associada ao tempo de realização das tarefas, pois muitas vezes, enquanto os outros alunos estão terminando de ler ou de copiar da lousa, o aluno com baixa visão ainda está no começo da leitura ou da cópia.

Em relação às disciplinas, o EF tem mais dificuldade em inglês e biologia, e gosta mais da disciplina de matemática. Já o EM tem mais dificuldade na disciplina de estudos sociais e gosta mais da disciplina de física.

Ao verificar as disciplinas que os participantes indicam como melhores ensinadas e as disciplinas que indicam ter mais dificuldade percebem-se uma questão importante: as disciplinas citadas como as mais complicadas são as que envolvem leitura e escrita, são também as que forçam mais a visão (para ler e copiar da lousa). Já as disciplinas que os participantes indicam como melhores ensinadas são as da área de exatas; são justamente aquelas em que há menos leituras e cópias da lousa, e exigem mais reflexão para resolver os problemas.

Considerando as estratégias facilitadoras da aprendizagem, destaca-se que para o EF a aula ideal seria uma aula rápida, com uma duração temporal menor (não no sentido de ter uma dinâmica mais veloz). O participante ainda destaca que deveria haver mais discussões e menos coisas para copiar, assim como a disponibilidade de um tempo maior para realizar as tarefas, como fazer prova e copiar da lousa. Para o EM a aula ideal é a que ele denomina como teórica, onde há explicações sobre o conceito e pouca cópia e leitura.

Estes relatos remetem novamente à questão de que as pessoas com deficiência visual precisam de um tempo maior para acompanhar as aulas, e que nestas aulas o professores precisam explicar o conceito mais de uma vez, se possível por meio de discussões e evitar passar muitas coisas para copiar na lousa.

Em relação à profissão, o EF gostaria de ser engenheiro civil. Já o EM gostaria de ser engenheiro de aeronaves. Este último relato analisado mostra que o ensino superior também deve estar preparado para receber alunos com baixa visão, afinal, assim como os estudantes participantes deste estudo pretendem continuar estudando, é possível que outros estudantes com a mesma necessidade educacional especial também pretendam.

5 Considerações Finais

Os dados coletados com o presente estudo mostram que muito do que os referenciais de inclusão vêm informando é compatível com a realidade pesquisada. Como exemplo, a pessoa com deficiência visual precisa, realmente, de um tempo maior para acompanhar as aulas, se comparada aos demais alunos que não possuem esta deficiência.

Os referenciais adotados e o que foi exposto pelos participantes permitem concluir que a aprendizagem de conteúdos pode ocorrer de forma facilitada, ou melhor, com menos obstáculos, se estiverem presentes na aula inclusiva o diálogo, a apresentação do conteúdo de diferentes formas, a exploração dos diferentes sentidos, o uso de materiais adaptados, entre outros.

Em relação à exploração dos diferentes sentidos, nesta pesquisa pode-se observar o importante papel da audição (envolvida na linguagem) na aprendizagem de conteúdos; contudo, as contribuições dos outros sentidos (olfato e tato) à aprendizagem não puderam ser verificadas. O fato de inexistirem, conforme o relato dos participantes, materiais adaptados que explorem o olfato e o tato, impossibilitou maiores discussões sobre as contribuições destes.

É certo que os participantes da pesquisa não estão totalmente incluídos. Isto é perceptível quando se verifica que há exclusões por falta de acessibilidade e por falta de estratégias adequadas. Para muitas das falhas identificadas, as soluções não são demasiadamente complexas e envolvem, muitas vezes, pequenas ações.

No caso específico da inclusão de pessoas com baixa visão em turmas de EJA, soma-se a tudo o que fora comentado a importância de se considerar adaptações curriculares que privilegiem a particularidade do estudante com baixa visão.

Ainda que um dos participantes da pesquisa tenha adquirido a deficiência já na frase adulta e esta deficiência não tenha sido o motivo de seu atraso escolar, muitos dos estudantes com deficiência visual acabam por atrasar seu estudo por conta das dificuldades decorrentes da deficiência. Neste caso, estes indivíduos poderão estar em um estado de exclusão social e educacional. O atraso escolar em si já colabora para a exclusão social que muitos dos indivíduos com deficiência já sofrem. Assim, é possível concluir, que a EJA, principalmente em que há turmas inclusivas, possui entre suas funções eliminar ou, no mínimo, reduzir as formas de exclusão. E para eliminar tais exclusões, a reprodução destas no ambiente escolar devem estar ausentes.

Referências

AMIRALIAN, M. L. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos – estórias.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

AGUIAR, M. A. et al (org). **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS o que dizem as pesquisas.** Recife- PE: UFPE-MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

Disponível em:
<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.shtm> Acesso em: 01/04/2011.

LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 07/03/2011.

Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Convenção da Guatemala, de 28 de maio de 1999, ratificada pelo Decreto nº 3.956, de 8/10/2001. Disponível em:
<http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#guatemala> Acesso em: 01/04/2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Out 2007, p.0-15.

_____. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Ratificados pelo Congresso Nacional pelo decreto legislativo nº 186/2008 em 09/07/2008. Disponível em: < <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>> Acesso em: 01/04/2011.

FERREL, K. A. Your child's development. In: HOLBROOK, M. C. **Children with visual impairments: a parent's guide**. Woodbine House, 2ª ed, 2006, p. 85-108.

FRANZI, J. et alli. Aprendizagem dialógica na educação de pessoas adultas: denúncias e anúncios para a superação de obstáculos e busca de desenvolvimento humano. **Educação: teoria e prática**, v. 19, n.33, p.159-176, jul.-dez. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 48ed.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Vol1. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas S. A., 3ª ed, 1996.

KASTRUP, V. A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 69-93, jun. 2007.

[LANGLEY, B. Daily Life. In: HOLBROOK, M. C. Children with visual impairments: a parent's guide. Woodbine House, 2ª ed, 2006, p. 109-152.](#)

[MELLO, R. Aprendizagem dialógica: base para a alfabetização e para participação. In: 14º. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. Campinas, SP: julho de 2003. Disponível em: <\[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Cse01.html\]\(http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Cse01.html\)> Acesso em 21/02/2011.](#)

ORMELEZI, E. M. **Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso**. 2006. 412p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: (2006) David Rodrigues (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p.1-16.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>> Acesso em: 01/04/2011.

UNESCO. **Declaração de salamanca Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 20 out 2009.

VYGOTSKI, L. V. **Obras escogidas v. Fundamentos de defectologia.** Moscú: Ed. Pedagógica, 1983.

_____. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 5a ed. 1987.

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cephumanos@power.ufscar.br <http://www.propq.ufscar.br>

Parecer N° 196/2010

CAAE: 0043.0.135.000-10

Processo número: 23112.001561/2010-72

Título do projeto: ACIEPE Aprender a ensinar deficientes visuais

Pesquisador Responsável: ZAIRA REGINA ZAFALON

Análise da Folha de Rosto

Assinada pela pesquisadora responsável e chefe do DCI da UFSCar.

Objetivos e justificativa

“Identificar o conhecimento que o corpo docente do ensino fundamental e médio da rede pública municipal e estadual da cidade de São Carlos tem acerca das necessidades educacionais específicas de alunos com baixa visão ou cegueira”.

Metodologia aplicada

Abordagem quali-quantitativa e pesquisa de campo. Para a pesquisa de campo será utilizada como técnica a aplicação do questionário com questões abertas e fechadas, porém as segundas, em caráter predominante.

Identificação de riscos e benefícios

“Como possível risco, têm-se a deturpação das informações coletadas por meio da aplicação do questionário, ou ainda, o vazamento de informações indesejadas, que possam comprometer o grupo a ser estudado. Entretanto, serão adotados todos os procedimentos necessários com o intuito de amenizar tais riscos. Neste caso, especificamente, posicionando os envolvidos em cada etapa da pesquisa, evitando a disseminação de informações errôneas e também, mantendo sigilo sobre as informações que possam comprometer a integridade moral dos sujeitos estudados. Como benefícios da pesquisa, tem-se a identificação e caracterização da população de estudantes cegos ou com baixa visão na rede pública de ensino fundamental e médio da cidade de São Carlos, a identificação das necessidades educacionais específicas desse grupo, além do

Impresso em 7/6/2010 09:23:57



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cephumanos@power.ufscar.br <http://www.propq.ufscar.br>

conhecimento que os professores tem das formas e estratégias de ensino voltadas a esses alunos.”

Forma de recrutamento

Não esclarecida.

Cronograma

Adequado.

Orçamento financeiro detalhado

Pesquisador declara não haver custos.

Adequação do TCLE

Adequado.

Identificação dos currículos dos participantes da pesquisa

Apresentado CV da pesquisadora responsável.

Parecer:

Projeto aprovado. A pesquisadora deverá apresentar a forma de recrutamento dos sujeitos de pesquisa.

Normas a serem seguidas:

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes

que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que

Impresso em 7/6/2010 09:23:57



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cephumanos@power.ufscar.br <http://www.propq.ufscar.br>

tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta dada e ao término do estudo.

São Carlos, 7 de junho de 2010.

Prof. Dra. Cristina Paiva de Sousa
Coordenadora do CEP/UFSCar

Impresso em 7/6/2010 09:23:57