

APRENDIZAGEM DA CRIANÇA CEGA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

BLIND CHILD LEARNING IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Sirlene Caxias da Costa **1**

Selma Mota do Carmo **2**

Carlos Alberto Batista dos Santos **3**

Artur Gomes Dias Lima **4**

Resumo: O presente artigo busca abordar as diversas interfaces no enfrentamento da criança com deficiência, para discutir as dificuldades que a criança cega enfrenta no processo de aprendizagem, reflexos da política de inclusão e dos processos de socialização quando da inserção desta na sala de aula tradicional. Foi realizada uma revisão bibliográfica em artigos, publicados em periódicos indexados na base de dados Scielo e Scholar Google e documentos reguladores e orientadores da educação da pessoa com deficiência disponíveis em sites oficiais do governo brasileiro. A discriminação e preconceitos são as principais barreiras a serem transpostas pela criança cega, quando da sua inserção na escolarização a partir da educação básica.

Palavras-chave: Deficiência Visual. Educação. Inclusão.

Abstract: This article seeks to address the various interfaces in coping with children with disabilities, to discuss the difficulties that the blind child faces in the learning process, reflections of the inclusion policy and of the socialization processes when inserting it in the traditional classroom. A bibliographic review was carried out on articles published in journals indexed in the Scielo and Scholar Google databases and regulatory documents and guidelines for the education of people with disabilities available on official websites of the Brazilian government. Discrimination and prejudice are the main barriers to be overcome by blind children, when they enter schooling from basic education.

Keywords: Visual Impairment. Education. Inclusion.

Pedagoga. Mestranda em Programa de Pós-graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental pela Universidade do Estado da Bahia. **1**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0536660861883480>.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4248-5785>.
E-mail: sirlene.caxias14@gmail.com

Pedagoga. Mestranda em Programa de Pós-graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental pela Universidade do Estado da Bahia. **2**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7202302408479736>.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6124-8398>.
E-mail: scarmo@uneb.br

Biólogo. Doutor em Etnobiologia e Conservação da Natureza pela Universidade do Estado da Bahia. **3**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0024544164324027>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2049-5237>.
E-mail: cabsantos@uneb.br

Biólogo. Doutor em Biologia Parasitária pela Universidade do Estado da Bahia. **4**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3206137774204778>.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1656-9598>.
E-mail: parasitologista@gmail.com

Introdução

Durante muito tempo a literatura especializada insistiu em afirmar que a criança com necessidades educativas especiais (NEE), seguia a mesma sequência de desenvolvimento e aprendizagem, porém num processo mais lento, do que uma criança sem deficiência. Atualmente, a premissa é de que o desenvolvimento da criança com NEE segue uma sequência diferente de desenvolvimento, ou seja, os comportamentos são aprendidos em uma ordem própria (CUNHA; ENUMO, 2003).

Segundo Sasaki (2010), a sociedade acreditava que, sendo a deficiência um problema existente exclusivamente na pessoa com deficiência, bastaria que esta recebesse algum tipo de serviço/atendimento para solucioná-lo. Dessa forma, o conceito que se tinha era o de que a deficiência era doença que devia ser tratada fora do convívio social, por meio da reabilitação, em busca da cura em instituições especializadas.

O processo histórico do atendimento às pessoas com deficiência desde a idade média até os dias atuais nos mostra que apesar do desconhecimento e do preconceito social, sempre houve iniciativas isoladas de pesquisadores que acreditaram na capacidade dessas pessoas conquistarem os seus direitos e suas singularidades, em todas as esferas da sociedade.

Entretanto, somente quando a Organização das Nações Unidas (ONU) começou a dedicar-se ao assunto foi que os Estados e a sociedade passaram a dar a devida atenção à causa, elaborando leis que permitem o direito à inserção da pessoa com deficiência, com isso, percebe-se uma melhora considerável, da qualidade de vida e do bem estar social dessas pessoas. Mas, apesar dos termos “acessibilidade” e “inclusão social” serem muito usados em nosso país, a compreensão acerca de seus significados são pouco compreendidos e consequentemente não são colocados em prática.

Conforme apontam Lira e Schlindwein (2008), ao longo da história, e mais especificamente na modernidade, a cegueira tem sido considerada como uma deficiência, como uma falta, uma impossibilidade que vai gerar uma desvantagem em relação às pessoas de visão plena.

Na atualidade, vivemos momentos de transição no que se refere à efetivação de uma sociedade inclusiva. A inclusão parte da premissa que é a sociedade que deve se modificar para receber as pessoas com deficiência em todos os aspectos, especialmente se tratando da escolarização desta pessoa, oferecendo apoio pedagógico, acessibilidade arquitetônica e atitudinal envolvendo todo os atores sociais da escola através de sensibilizações por meio de formação continuada contribuindo com a quebra de velhos paradigmas (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011).

Considera-se inclusão toda e qualquer possibilidade de oportunidade a todos os indivíduos, independentemente de sua condição físico-sensorial, dentre outras condições vistas como impedimento de atuar como cidadão na sociedade da qual faz parte. No Brasil cerca de 582.026 pessoas são cegas e 2.000.000 têm baixa visão (IBGE, 2010). Embora em relação ao número de pessoas normovisuais este quantitativo pareça pequeno, é consideravelmente significativo, necessitando contar com uma atenção especial por parte do poder público e da sociedade em geral.

Metodologia

Nos propomos aqui a realizar uma revisão bibliográfica a respeito da aprendizagem da criança cega nas séries iniciais na perspectiva de uma educação inclusiva. Inicialmente buscou-se artigos científicos nas bases de dados da *Scielo* e *Scholar Google*, além documentos disponíveis em sites oficiais do governo brasileiro.

Para busca na base de dados foram utilizados os descritores: inclusão, aprendizagem, criança cega. Foram selecionados 35 artigos conforme o critério de inclusão previamente definidos, aqueles que tem como tema central a inclusão de crianças cegas na educação formal das séries iniciais.

Após análise dos artigos foram selecionados 30 para leitura exploratória, sendo que destes 2 foram excluídos por não abordar o ensino nas séries iniciais. 28 artigos se adequam aos objetivos deste estudo, foi então realizada a leitura analítica dos textos, finalizando com a realização de leitura interpretativa e redação.

O preconceito como barreira para a aprendizagem da criança cega

O preconceito acerca da pessoa com deficiência é um fator preponderante de bloqueio no seu desenvolvimento. A sociedade, segundo Silva (2006) é marcada pela diversidade/multiplicidade das diferenças humanas – físicas, sociais, étnicas, econômicas, culturais, religiosas – e incorpora também os indivíduos que não se encaixam nos chamados padrões de normalidade física ou mental, devido a causas acidentais ou congênitas que os tornaram pessoas com deficiências e enfrentam barreiras sociais diferenciadas, já que, em grande medida, o meio determina o efeito de uma deficiência ou de uma capacidade sobre a vida cotidiana de uma pessoa.

A pessoa com deficiência pode se perceber relegada à invalidez, se lhe são negadas as oportunidades necessárias nos aspectos fundamentais da vida, tais como trabalho, educação, habitação e lazer. Por um longo período da história os indivíduos com diferenças visuais, ao lado de outras pessoas consideradas como “deficientes”, viveram um duro processo de desvalorização e de exclusão social, sendo que a cegueira, sempre foi tida como um estigma, uma marca diferencial que pressupunha desgraça, castigo e morte (LIRA; SCHLINDWEIN, 2008).

Os padrões de perfeição visual são cada vez mais institucionalizados, a respeito disso, Medeiros (2010), relata que vivemos numa sociedade que valora a estética e a aparência em detrimento da ética e do significado profundo das coisas e das pessoas. Num mundo de falsas imagens de normalidade, que promete felicidade ou infelicidade segundo nos acerquemos mais ou menos delas. Esta sociedade tende a gerar frustrações e sofrimentos na base das relações fundadas na aparência, derivando males do corpo e do espírito pelo não enquadramento em categorias bem vistas.

O Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011) da Organização Mundial da Saúde (OMS), apresenta dados das pessoas com deficiência, onde 15% da população mundial apresenta deficiências, o que corresponde a cerca de um bilhão de habitantes. Neste relatório a OMS define cegueira como sendo a acuidade visual menor do que 3/60 no melhor olho, com a melhor correção óptica, e incapacidade visual acentuada (baixa visão) como a acuidade menor do que 6/60 no melhor olho, com a melhor correção óptica.

Consoante o que trata a Política Nacional de Educação Especial, o conceito de deficiência visual é de que cego é aquele que possui “perda de visão em ambos os olhos” e que a “a cegueira representa a perda total ou resíduo mínimo da visão” (BRASIL, 1994, p.16).

No curso da história os indivíduos com deficiência têm sua trajetória marcada por preconceitos e muitas lutas pelos direitos à cidadania. Sá e Rabinovich (2006) citam que durante séculos, os deficientes foram chamados de “inválidos”, termo que significa “indivíduo sem valor”, ou seja, o inválido era tido como socialmente inútil, um fardo para a família e para a sociedade. Hoje, porém, preconiza-se o termo “pessoa com deficiência” por ter sido proposto e conquistado pelos movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo o Brasil.

A cegueira sempre foi considerada como uma deficiência, como uma falta, uma impossibilidade que vai gerar uma desvantagem em relação aos demais. A percepção da cegueira como deficiência tem como resultado uma relação focada no defeito, na não-possibilidade, o que acarreta preconceito e discriminação para com o cego e limita suas possibilidades reais de inclusão social (LIRA; SCHLINDWEIN, 2008).

Segundo Silva (2006), o preconceito às pessoas com deficiência configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade. Em relação à concepção do senso comum a respeito da pessoa cega limita-se à sua condição visual, deixando de considerar seu potencial.

O preconceito é destacado quando se trata do discente com dificuldades para aprender por ser ou por estar deficiente, do ponto de vista intelectual, social, afetivo, emocional, físico, cultural entre outros. Conforme Mader (1997), é necessário construir uma política de igualdade com seriedade e responsabilidade, possibilitando ações significativas e de qualidade na prática da educação inclusiva.

No entanto, a pessoa cega ainda que possuindo uma deficiência orgânica que se manifesta em um dos seus sentidos físicos, tem capacidade de desenvolvimento como qualquer pessoa, desde que lhe sejam dadas as condições adequadas para tal. Para isto é necessário que o ambiente onde ela viva seja adaptado à sua limitação e lhe possibilite o acesso às informa-

ções visuais por outras vias (NUNES; LOMÔNACO, 2008).

Criança cega x cotidiano escolar

Segundo Laplane e Batista (2008), a visão é uma função altamente motivadora para o desenvolvimento em todos os seus aspectos: os objetos, as pessoas, as formas, as cores e o movimento despertam curiosidade e interesse e incitam a criança a se aproximar e a explorar o mundo exterior.

O desenvolvimento da criança com deficiência visual começa a se estruturar desde o nascimento a partir das habilidades de exploração, bem como das influências do seu ambiente (CUNHA; ENUMO, 2003).

Uma das principais dificuldades que a criança com deficiência visual encontra em seu desenvolvimento diz respeito à lacuna na apreensão dos estímulos devido à ausência da percepção visual em um mundo organizado para e por pessoas com sistema sensorial visual íntegro (CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006).

A Educação Escolar é um direito fundamental para o desenvolvimento do ser humano, a escola por meio do ensino e da aprendizagem garante potencializar a capacidade intelectual do indivíduo, compreendendo o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, aprimorando habilidades e competências. É enfático ressaltar que a educação não se limita à instrução ou à transmissão de conhecimento, mas é responsável pela assimilação da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades garantindo o desenvolvimento da produção do saber da natureza e da cultura (SAVIANI, 2003).

Essa proposta de educação nem sempre é alcançada na sua plenitude, devido aos muitos desafios encontrados no cotidiano escolar, dentre eles a educação inclusiva que ainda constitui uma questão crucial no Brasil e no mundo, sendo objeto de inúmeros debates e reflexões. Portanto, incluir nos anos iniciais do ensino fundamental, uma criança cega merece um olhar mais atento, a criança deve ser vista como um ser capaz de utilizar outros meios que não seja apenas o visual, assim, torna-se imprescindível levar em conta a percepção e cognição do indivíduo, respeitando a dialética específica dos sentidos para interagir com o mundo Vygotsky (1997) afirma que:

[...] a melhora no desempenho dos demais sentidos não é uma dádiva divina e nem pode ser explicada por uma reorganização fisiológica imediata, mas resulta de um processo de construção, em que ganham destaque vetores sociais e culturais, entre os quais se destaca a linguagem.

Em relação ao processo de aprendizagem é necessário proporcionar à criança cega oportunidades em que ela possa integrar todos os sentidos: tátil cinestésico - auditivo, olfativo, gustativo, fazendo com que ela adquira confiança e independência, pois esses sentidos são responsáveis pela interação com o ambiente e com o meio social.

Possibilidades de aprendizagem da criança cega na educação inclusiva

É de suma importância que a escola inclusiva garanta a permanência e o acesso da criança cega nas classes comuns, assegurando profissionais mais bem qualificados e recursos didáticos específicos para que aconteça de fato a inclusão desta, com os mesmos direitos e deveres das demais (RIBEIRO, 2017).

Para que ocorra de forma positiva a inclusão dos discentes com deficiência no sistema educacional de ensino é necessário que os educadores se sensibilizem e inovem suas práticas e haja afetividade por parte de toda a equipe escolar, propiciando um ambiente em que a criança se sinta amada e respeitada independente da sua deficiência.

A educação é um direito de todos, mas uma educação de qualidade e igualitária requer educadores preparados através de formação sólida e contínua que lhe forneça subsídios para uma reflexão sobre a sua prática pedagógica visando quebrar os paradigmas em relação à

diversidade humana, para que haja um atendimento igualitário com direito ao acesso e a permanência de todos na escola (SANTOS, 2008).

Nos anos 90, aconteceu em Jomtien, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que destaca os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. Na mesma década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca em 1994 foram determinantes na formulação das políticas públicas da educação inclusiva (BRASIL, 1990).

Para Aranha (2001), a inclusão parte do mesmo pressuposto da integração, que é o direito da pessoa com deficiência ter igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade. Mantoan (2005), afirma que só recentemente, a partir da década de 80 e início dos anos 90, as pessoas com deficiência, estão se organizando e participando de Conselhos, Comissões e Fóruns, procurando garantir, de alguma forma, que os direitos que conquistaram sejam assegurados, e reivindicam outros, como acessibilidade ao trabalho e transporte; eliminação de obstáculos arquitetônicos, urbanísticos; solução de problemas envolvendo segurança e previdência social.

Sasaki (2009) aponta que o mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Sinais desse processo de construção são visíveis com frequência crescente, por exemplo, nas escolas, na mídia, nas nossas vizinhanças, nos recursos da comunidade e nos programas e serviços.

Movimentos nacionais e internacionais têm buscado o consenso para a formatação de uma política de integração e de educação inclusiva, sendo que o seu ápice foi a Conferência Mundial de Educação Especial, que contou com a participação de 88 países, incluindo o Brasil, e 25 organizações internacionais, em assembleia geral, na cidade de Salamanca, na Espanha, em junho de 1994 (MACIEL, 2000).

Atualmente no Brasil, a garantia do ensino inclusivo é amparada pela lei 13.005 de junho de 2014 e é uma das metas do Plano Nacional de Educação para até 2024 (BRASIL, 2014). Sobre essa política de educação inclusiva como prioridade adotada pelo Ministério da Educação. Arico, Junior e Junior (2016) afirmam que esta trouxe consigo mudanças que permitiram a oferta de vagas na educação básica, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno, e que é crescente o número de alunos com deficiência que entram no ensino regular e frequentam as turmas em salas de aula inclusivas.

A educação inclusiva não é mais um tema desconhecido pela sociedade, e é discutido em todo o mundo quando se discute educação. No Brasil a educação especial teve sua origem no período imperial com a fundação, em 1854, do Imperial Instituto de Meninos Cegos, que atualmente tem o nome Instituto Benjamin Constant. Ao tratar da inclusão, Aranha (2001), declara que não há modelos prontos, nem receitas em manuais.

Sasaki (2005), discorre sobre as práticas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas (princípio da rejeição zero), na convivência harmoniosa (princípio da cooperação e colaboração), na participação ativa e central das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem e, finalmente, na crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo.

A democratização da sociedade brasileira, segundo Aranha (2001), deve ser construída pelo efetivo respeito à pessoa com deficiência, que a duras custas procura conquistar um espaço ao qual, por lei, tem direito. Sobre a construção de uma sociedade inclusiva. Bahia e Schommer (2010) relatam que esse tipo de sociedade que reconheça, valorize, conviva e aproveite sua própria diversidade é algo complexo, processual, construído coletivamente por cidadãos, instituições, governos e comunidades, como uma responsabilidade social compartilhada.

Sasaki (2005), assegura que a inclusão resulta especificamente em adequar os sistemas sociais comuns, eliminando barreiras que a impedem, tornando os sistemas acessíveis a todos. As seis dimensões da inclusão são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técni-

cas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Conforme aponta Medeiros (2010), o jovem ou adulto que perde a visão é fortemente influenciado pelas atitudes e reações emocionais dos membros da família. Ele terá de superar não apenas o sentimento de grande perda que sofreu, como também seus temores e ansiedade, mas terá de lutar também com sentimentos e preocupações dos outros membros da família, que em muitos casos, estão totalmente ignorantes quanto aos efeitos da deficiência e não se sentem capazes de resolver os problemas decorrentes do novo quadro.

A conquista da autonomia pela pessoa com deficiência visual envolve, também, superação dos impactos e dos prejuízos decorrentes da limitação visual, seja perda total ou perda parcial da visão, bem como, dos estigmas socialmente concebidos à deficiência visual (ACIEM; MAZZOTTA, 2013).

É importante ressaltar que a criança cega é uma criança como as demais que enxergam, portanto os seus desejos e as suas necessidades são iguais, é preciso que o professor tenha essa sensibilidade para incluí-la nas brincadeiras, nos momentos de lazer e deixar fluir naturalmente sua interação com as demais crianças, sem que haja rejeição, respeitando as diferenças. Sobre essa autonomia David e colaboradores (2009), ressalta que é possível que a pessoa com deficiência visual possa circular por espaços públicos com autonomia, desde que esses espaços atendam as peculiaridades próprias para a sua locomoção.

Em se tratando das dificuldades de aprendizagem enfrentadas na sala de aula, não é diferente das demais crianças, mas é preciso garantir uma convivência tão igual quanto as demais consideradas *incluídas*. Torna-se, imprescindível a intervenção do professor que tem um papel central na trajetória de todos, que passam pela escola (MELLO, 2000).

O professor tem um papel muito importante, que é o sucesso da educação, mas também tem vários desafios a vencer, dentre eles a preocupação de como vivenciar a inclusão com discentes cegos em salas de aula, visto que nos cursos superiores aprendeu apenas a teoria e não teve acesso às práticas pedagógicas diretamente com esses alunos, causando insegurança (SILVA; ARRUDA, 2014).

Para auxiliar no processo educativo do educando com deficiência, em particular aos cegos, exige que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando as especificidades deles. Essa nova competência implica em elaborar atividades diferenciadas, por meio de equipamentos e programas específicos de informática. Repensar nas suas estratégias de ensino levando em conta outros princípios como a acessibilidade e locomoção, tornando a sala de aula um ambiente acessível e estimulador a autonomia do discente cego. Com isso o professor deve estar consciente de que, desde pequena, a criança deficiente visual precisa aprender as atividades rotineiras que lhe são importantes para a independência pessoal. Somente adquirindo confiança em habilidade simples, ela poderá empreender outras mais difíceis e que exijam maior esforço (MACHADO et al., 2003).

Para que se ofereça uma qualidade de vida melhor ao discente cego, o papel do professor vai além da prática pedagógica, pois deve incentivar que consiga ganhar mais confiança sobre si. Então é fundamental que a família esteja orientada sobre os cuidados básicos como fazer as refeições, cuidar da higiene pessoal, cuidar de seus pertences entre outros, para que essa criança consiga uma maior autonomia (GIL, 2000).

Mas, para que o professor cumpra de fato as especificidades pedagógicas da criança cega é preciso ser capacitado para desenvolver melhor suas habilidades profissionais. Muitos ainda reclamam que falta na escola, também, o suporte de profissionais da área específica para trabalhar com essas crianças, já que elas necessitam de uma atenção especial e um trabalho diferenciado. Sendo assim, aprendizagem deve ser o centro das atividades e o sucesso dos discentes a meta da escola, independentemente do desempenho de cada um, são condições de base para que se caminhe em direção da inclusão (MANTOAN, 2001, p. 115).

Todavia, para que a pedagogia da diversidade seja vista como a pedagogia inovadora das práticas pedagógicas e a educação inclusiva tão almejada seja de fato uma realidade, há muito

para se fazer, pois realmente a formação do professor não é coerente com a diversidade humana. Segundo Mantoan (2001), ainda existem diretores, professores que apresentam certo desconhecimento em aceitar que o perfil dos discentes mudou que as crianças e adolescentes de hoje não são mais os mesmos que tiveram acesso à escola do passado, portanto o perfil do professor precisa ser de um agente transmissor de conhecimento que respeita as diferenças, buscando incansavelmente, formas de apoio a complementar ou a suplementar o processo de aprendizagem instigando a criatividade, a pesquisa e o dinamismo, buscando novas maneiras de ensinar incluindo todos através de um planejamento flexível para novas adaptações.

A inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas com deficiência torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico (MANTOAN, 1997, p.120).

Considerações Finais

A criança normovisual antes de aprender como se escreve e como se lê, já adquire algumas ideias por meio do contato com a escrita na rua, nos meios de comunicação televisivos e outras fontes, com isso assistematicamente vai incorporando hábitos de escrita e de leitura desde muito cedo. No entanto, a criança cega demora muito tempo a entrar no universo do ler e escrever, isso porque o Sistema Braille é restrito apenas as pessoas cegas que utilizam e não faz parte do cotidiano como objeto social.

Neste contexto, as propriedades e funções da escrita tornam-se impraticáveis para ela que infelizmente só tem contato com a escrita e a leitura a partir do período de escolarização, trazendo prejuízos e atrasos no processo de alfabetização. A partir dos estudos anteriores, foi possível refletir sobre as dificuldades que a criança cega enfrenta na sala de aula no processo de aprendizagem, analisar as barreiras atitudinais e os reflexos da política de inclusão nos processos de socialização e de aprendizagem.

É notório que a renovação pedagógica exige, em primeiro lugar, que a sociedade e a escola adaptem-se ao aluno cego, e não o contrário, é necessário ainda, que a escola tenha um olhar diferenciado para os discentes com deficiência, especialmente, para os cegos, e desenvolva projetos de inclusão para que a comunidade escolar principalmente os discentes normo-visuais aprendam a conviver e respeitar a diversidade humana.

Em segundo lugar, o professor, que é considerado o agente determinante da transformação da escola, deva estar preparado adequadamente para gerenciar o acesso às informações e conhecimentos por parte das crianças cegas.

Os estudos demonstram que falta formação educacional inclusiva para os professores atuarem com a diversidade humana tornando, a sua sala de aula um ambiente pouco propício à construção do conhecimento, tanto com o discente com deficiência visual, quanto com os demais.

É importante ressaltar que a escola que matricula crianças cegas, deve comprometer-se a aprimorar a acessibilidade para que esta possa ter acesso a todo material pedagógico através dos recursos básicos, se locomover e interagir com os demais, dessa forma, a escola como espaço inclusivo deve considerar como seu principal desafio, o sucesso de todas as crianças, sem nenhuma exceção.

Referências

ACIEM, T. M.; MAZZOTTA, M. J. S. Autonomia pessoal e social de pessoas com deficiência visual após reabilitação. **Revista brasileira de oftalmologia**, Rio de Janeiro, v. 72, n. 4, p. 261-267, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72802013000400011. Acesso em: 20 dez. 2020.

ARANHA. M. S. Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, p. 160-173, 2001.

ARICO; E. M.; O. JUNIOR A. JUNIOR; P. M. A educação inclusiva de alunos cegos ou com baixa visão: revisão da literatura – desafios e panorama de possibilidades para aulas de química. In: **Anais... II Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. 2016.

BAHIA, M. S.; SCHOMMER, P. C. Inserção profissional de pessoas com deficiência nas empresas: responsabilidades, práticas e caminhos. **Organização e Sociedade**, v. 17, n. 54, p. 439-461, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302010000300003. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 22 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. MÊS\SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 22 nov. 2020.

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F. Desenvolvimento da criança com deficiência visual e interação mãe-criança: algumas considerações. **Psicologia, Saúde e Doenças**, v. 4, n. 1, p. 33-46, 2003. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862003000100003. Acesso em: 02 dez. 2020.

CUNHA, A. C. B.; A. C. B.; ENUMO, S. R. F.; CANAL, C. P. P. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: Um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 3, p. 293-412, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382006000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 dez. 2020.

DAVID, J. S et al. Cidade acessível: igualdade e singularidade da deficiência visual. **Fractal Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 21, n.1, p. 197-198, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922009000100018 Acesso em: 4 dez. 2020.

GIL, M. (org.). **Deficiência visual**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. 80 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em 5 dez. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Atlas do Censo Demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiências, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 5 dez. 2020.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Caderno Cedes**, v. 28, n. 75, p. 209-227, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a05.pdf>. Acesso em 22 nov. 2020.

LIRA, M. C. F.; SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Caderno CEDES**, v. 28, n. 75, p. 171-190, 2008. Disponível em: <https://www>.

scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000200003&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 04 out. 2020.

MACHADO, E. V. et al. **Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual /Elaboração** - Brasília: MEC, SEESP, 2003. 167 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

MANTOAN, M. T. E. et al. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-8839200000200008. Acesso em: 10 ou. 2020.

MADER, G. **Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma**. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração da pessoa portadora de deficiência**. São Paulo, Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão: compreendendo o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São paulo. Memnon, edições científicas, 2001.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada: inclusão. **Revista da Educação Especial**: Brasília, v. 1, n.1, p.24-28, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde sociedade**, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000200010. Acesso em 9 dez. 2020.

MEDEIROS, C. M. B. **Diálogos com a Superação: sobre formação, qualificação profissional e reconstrução de histórias de vida de deficientes visuais**. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPE, 2010. Disponível em: <http://www.producao.ufrj.br/index.php/en/informacoess-academicas/teses-e-dissertacoes/doutorado/2010/263--228>. Acesso em: 14 dez. 2020.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-8839200000100012&script=sci_abstract. Acesso em: 12 dez. 2020.

NUNES, S. S.; LOMONACO, J. F. B. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Psicologia Escolar Educação**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 119-138, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572008000100009&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 12 dez. 2020.

RIBEIRO, L. O. M. A inclusão do aluno com deficiência visual em contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 1, p. 8-32, 2017. Disponível de: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9287>. Acesso 10 dez. 2020.

SANTOS, I. A. **Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica**. Produção Didático-Pedagógica, Caderno Temático, apresentado ao Programa de Desenvolvi-

mento Educacional do Estado do Paraná – PDE. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SÁ, S. M. P.; RABINOVICH, E. P. Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano**, v. 16, n. 1, p. 68-84, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000100008. Acesso em: 8 dez. 2020.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, da Seesp/MEC, ano I, n. 1, p. 19-23, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/379700514/SASSAKI-2011-Inclusao-o-Paradigma-Do-Seculo-21>. Acesso em: 20 out. 2020.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, Ano XII, p. 10-16, 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 19 nov. 2020.

SASSAKI, R. K. **Deficiência psicossocial: A nova categoria de deficiência. Agenda do Portador de Eficiência 2011**, Bloco 2, p. 13-16, 2010. Disponível em: <https://oab-rj.jusbrasil.com.br/noticias/2748813/artigo-deficiencia-psicossocial-romeu-kazumi-sasaki>. Acesso em: 19 out. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-434, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a04v1133.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2020.

SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. 1-29. 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf. Acesso em: 6 dez. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V. Madrid**. Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1997.

Recebido em 26 de janeiro de 2021.

Aceito em 18 de agosto de 2021.