

Atendimento de educandos com deficiência visual: Saberes e práticas inclusivas

Attendance of students with visual impairment: Inclusive knowledge and practices

MATOS, Maria A. de S. 1; BATISTA, Claudenilson P. 2; SANTOS, Christiane B. dos 3 e LEMOS, Cátia de 4

Recebido: 18/04/2019 • Aprovado: 02/07/2019 • Publicado 08/07/2019

Conteúdo

1. Introdução
 2. Metodologia
 3. Resultados
 4. Considerações Finais
- Referências bibliográficas

RESUMO:

Este trabalho focaliza o atendimento de discentes com restrição visual. É uma pesquisa onde foi investigadas as Políticas de inclusão enfatizando o atendimento educacional especializado de educandos com deficiência visual. O objetivo foi conhecer o Atendimento Educacional Especializado para educandos com deficiência visual, com o interesse de socializar saberes e práticas pedagógicas inclusivas, numa tentativa de contribuir para a lapidação das ações implementadas por professores na escola.

Palavras chave: Políticas públicas. Deficiência visual. Atendimento Educacional Especializado

ABSTRACT:

This work focuses on the care of students with visual restriction. In this research was investigated the Inclusion Policies emphasizing the specialized educational service of students with visual impairment, which aimed to know the Specialized Educational Assistance for students with visual impairment. The aim was the interest of socializing knowledge and inclusive pedagogical practices, in an attempt to contribute to the stoning of the actions implemented by teachers in the school.

Keywords: Public policies. Visual impairment. Specialized Educational Assistance

1. Introdução

Ao refletirmos acerca das principais dificuldades dos professores para atender educandos com deficiência visual, consequência de uma qualificação insuficiente, julgamos relevante abordarmos questões relativas a procedimentos pedagógicos práticos, que auxiliem o professor de chão de escola em suas atividades no dia a dia.

Ressaltamos que não temos a pretensão de lançar um receituário pedagógico, pois, bem sabemos, que a diversidade do alunado, não permite estratégias uniformes para todos os educandos. Ademais, em educação especial, as práticas pedagógicas são construídas dia

após dia na escola, de forma empírica.

As estratégias aqui apresentadas são frutos de experiências exitosas no exercício de nossas atividades profissionais enquanto assessor pedagógico na área da deficiência visual, em interface com os estudos de outros autores.

Nosso trabalho está estruturado com 3 (três) tópicos, a saber:

No primeiro tópico, abordamos os principais aspectos sintomáticos, que sugerem uma dificuldade visual, ou o desenvolvimento de uma possível patologia ocular.

No segundo tópico, fazemos sugestões de métodos avaliativos funcionais da visão, que aplicados de forma correta, pode-se obter ótimos resultados.

O terceiro tópico, versa sobre o Atendimento Educacional Especializado, realizado em salas de recursos multifuncionais, bem como alguns procedimentos a serem aplicados na sala de aula comum.

2. Metodologia

Este estudo de cunho teórico, se configura como bibliográfico e documental, cujo objetivo geral foi conhecer o Atendimento Educacional Especializado para educandos com deficiência visual.

Para justificar o caráter científico de nossa produção, nos apoiamos nos estudos de renomados autores que se debruçam sobre o tema (Glat, 2005-2007), (Masini, 2007), (Gasparetto, 2007), (Elizabete Dias de Sá, 2011).

As principais fontes de consultas foram: rede mundial de computadores, sites com alta confiabilidade, livros, teses, dissertações e periódicos com qualis elevados.

3. Resultados

3.1. Sinais de alerta

É atribuição de todo professor, observar as especificidades de seus alunos. Em se tratando de educandos com baixa visão, ou com qualquer restrição visual, exige uma atenção muito maior.

Por razões diversas, algumas famílias não informam a escola, no momento da matrícula, essa característica do aluno. Às vezes, por temer que a escola o rejeite, sob a alegação que aquela unidade escolar, não está em condições de atendê-lo, podendo ocorrer ainda, da própria família desconhecer a limitação visual.

Muitos pais, por não terem o hábito de levarem seus filhos periodicamente para consultas médicas, não percebem a manifestação de alguma patologia ocular. A redução visual de uma criança, pode não ser identificada de imediato pela família, pelo fato desta estar perfeitamente adaptada ao o espaço doméstico.

Em um ambiente escolar, uma restrição visual pode induzir professores com pouco tato, a emitirem julgamentos equivocados. Alguns alunos são considerados dispersos, indolentes, desinteressados, eas vezes tidos como portadores de distúrbio de aprendizagem ou dificuldade de aprendizagem. De acordo com (Passeri, 2003) e (Osti, 2004), o primeiro termo está relacionado a comprometimentos neurológicos, enquanto que o segundo, refere-se a problemas da área acadêmica, decorrentes de fatores internos ou externos ao indivíduo.

Em 2008, o governo federal lançou o programa "Olhar Brasil", parceria entre os ministérios da Educação e da Saúde, cujo objetivo é "contribuir para a melhoria do processo ensino/aprendizagem, a partir da prevenção, identificação e correção de problemas visuais em educandos matriculados na rede pública de ensino da educação básica, primeiramente os do ensino fundamental (1ª a 8ª série/1º ao 9º ano) e em alfabetizados do "Programa Brasil Alfabetizado" e, a partir da mesma ação, contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população com idade igual ou acima de 60 anos" (Brasil, 2008).

Certamente, que o professor não tem a competência para diagnosticar, no entanto, ante à observações empíricas, pode fazer alguns encaminhamentos que se fizerem necessários. A escola pode aplicar o teste de Sneller, que consiste em mensurar uma faixa de acuidade visual, que sugere uma investigação mais profunda, por meio de procedimento que é facilmente realizado por qualquer profissional da escola, desde que devidamente instruído, ou solicitado aos pais que o encaminhem ao oftalmologista.

O Programa "Olhar Brasil", enumerou alguns sinais de alerta, que podem ser observados por pais e professores:

Lacrimejamento, principalmente durante ou após realizar atividades que exigem esforço visual, como ver televisão, ler, desenhar, entre outros (BRASIL, 2008).

Olho vermelho;

Secreção;

Purgação;

Crosta nos cílios;

Aperta ou arregala os olhos para enxergar melhor;

Aproximar-se muito da televisão ou aproximar muito o papel para ler;

Necessitar afastar muito os objetos do rosto para ler ou ver melhor;

Inclinação de cabeça;

Visão embaçada;

Fotofobia, (sensibilidade excessiva à luz);

Dores de cabeça;

Visão dupla;

Desvio ocular (olho vesgo).

Ainda podemos destacar outros comportamentos:

Andar com excessiva cautela;

Esbarrar constantemente em carteira ou em pessoas;

Levantar-se constantemente para se aproximar do quadro para ler;

Vertigens recorrentes;

Não seguir a pauta do caderno ao escrever;

Movimento involuntário dos olhos (nistagma) ;

Perda progressiva da pigmentação do olho.

Ao observar um ou mais dos referidos sinais, inicialmente, o professor pode dialogar com o próprio aluno, para confirmar ou não, que ele realmente não está com um bom aproveitamento visual. Não sendo suficiente, recomenda-se comunicar o fato ao profissional de pedagogia da escola, ou ainda, recomendar aos pais que providenciem uma consulta ao oftalmologista, profissional mais credenciado para emitir uma opinião.

Não havendo melhora com o uso de lentes, o educando pode ser encaminhado para atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais, para apoio complementar.

Ao abordarmos questões de saúde ocular, pode causar a impressão que estamos falando de um modelo clínico ainda. Mas acreditamos, que a saúde pode perfeitamente caminhar em articulação com a educação, na solução de algumas situações. Consideramos importante sim, que o professor tenha conhecimentos básicos sobre a condição clínica de educandos que apresentam alguma particularidade ocular.

Um professor que conhece as especificidades de seu aluno, saberá melhor interagir com ele. Pode-se ainda evitar, que uma criança com um simples problema refracional na visão, como miopia, astigmatismo ou hipermetropia, casos que são facilmente corrigidos com o uso de óculos, possa ser encaminhada de maneira desnecessária à sala de recurso, ou ainda estigmatizada como deficiente.

A Resolução nº 02, de 2001, estabelece as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, em seu Art. 5º. No contexto desse documento consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas às condições, disfunções, limitações ou deficiências;

I - Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis (Brasil, 2001).

Quanto às necessidades educacionais, o Art. 6º explicita: "Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de saúde, assistência social, trabalho, justiça e esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário". (Brasil, 2001).

As articulações intersetoriais previstas na lei, nem sempre ocorrem. Não é raro identificarmos alunos julgados com comportamento atípico, sem qualquer parecer multiprofissional.

3.2. Avaliação funcional da visão

Quando o professor da sala comum, observa uma possível anormalidade visual no aluno, pode comunicar ao profissional de pedagogia da escola, para solicitar a visita de um assessor do sistema de educação especial do município. Este profissional por sua vez, após dialogar com o professor a cerca das observações realizadas em sala de aula, faz uma pequena entrevista com o educando e aplica um teste prático de desempenho visual. Este procedimento, faz parte da avaliação funcional da visão, que possui um caráter mais abrangente. Exauridas todas as possibilidades de identificação de algum problema visual, não se confirmando nenhuma patologia, deve-se encaminhar o educando para uma avaliação multiprofissional.

De acordo com a legislação, a avaliação funcional, "[...] é a observação do desempenho visual do aluno em todas as atividades diárias, desde como se orienta e locomove-se no espaço, alimenta-se, brinca, até como usa a visão para realização de tarefas escolares ou práticas" (MEC, 2001).

A aplicação desse método avaliativo, revela dados qualitativos de observação informal a respeito de:

O nível de desenvolvimento visual do aluno;

O uso funcional da visão residual para atividades educacionais, de vida diária, orientação e mobilidade;

A necessidade de adaptação à luz e aos contrastes;

Adaptação de recursos ópticos, não-ópticos e equipamentos de tecnologia avançada (MEC, 2001).

É importante salientar, que a avaliação funcional da visão, pode ser a única fonte de informação de crianças pré-verbais, ou que possuem deficiências conjugadas, como deficiência intelectual, sensorial ou física.

O laudo oftalmológico, também é valorizado, pois contém valiosas informações, que auxiliam

para as devidas providências a serem tomadas em termos de atendimento pedagógico. Nosso pensamento se coaduna com o de (Gasparetto e Nobre, 2007), quando afirmam que a avaliação funcional visual, não substitui o exame realizado pelo oftalmologista, mas o complementa. Assim, pode-se identificar em que circunstâncias, a criança otimiza sua visão. Em seus trabalhos, (Bruno, 1992) apresenta uma avaliação clínico-funcional da visão, a qual é realizada por profissionais da oftalmologia e da pedagogia, envolvendo os seguintes elementos: diagnóstico e prognóstico, acuidade visual para longe e para perto, sensibilidade aos contrastes, visão para cores, prescrição de recursos ópticos e orientação para seu uso correto. Seguimos essa mesma proposta, por entendermos que as informações de fontes científicas diferentes, oferece maior credibilidade, com maior número de informações.

O ambiente para realização da avaliação da pessoa com baixa visão, parece ser importante, podendo interferir no resultado. Nesse pensamento (Gagliardo e Nobre, 2001), observaram que o desempenho visual da criança, será melhor avaliada, quando forem oferecidas situações lúdicas em um ambiente tranquilo, silencioso e por equipe interdisciplinar.

A complexidade do uso funcional da visão, pode levar a diferentes opiniões. Para (Ormelezi, Corsi e Gasparetto, 2007, p. 64), "[...] não existe a baixa visão, mas sim, diversos quadros clínicos com manifestações particulares. E o mais significativo: a mesma patologia não define a mesma vivência de mundo e a mesma representação psicossocial da deficiência para cada pessoa. Assim, é comum educandos deficientes visuais, serem penalizados, por não terem um atendimento completo, eliminando ou mitigando suas dificuldades.

3.3. O Atendimento Educacional Especializado

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, propõe um modelo de educação, que atenda a todos os indivíduos indistintamente. Isso fez surgir a necessidade de se implementar também, um sistema de atendimento sistematizado de apoio especializado aos alunos que apresentam especificidades, as quais obstaculizam a aprendizagem.

O atendimento dos educandos com deficiência visual, envolve várias questões, muito além de apenas aplicar técnicas metodológicas. Envolve ainda, formação docente, espaço físico adequado com acessibilidade, acolhimento humano e urbanístico, política interna da escola, com clareza acerca dos serviços, apoio técnico e financeiro, etc.

Nas atividades de apoio pedagógico para os educandos com deficiência, é fundamental a participação da família. A corrente sociointeracionista, prega a relação do indivíduo com os diversos ambientes, como condicionante para o seu desenvolvimento.

[...] é na interação do indivíduo com o meio, que se processa o desenvolvimento e a aprendizagem. Pode ser incluso nesse protagonismo do aprendizado a família, principal grupo de convivência que passa a compartilhar (ou não) com a escola as atenções da criança (Matos, 2008, p. 149).

Os estudos realizados na área da Educação Especial pelo viés da inclusão, revelam um consenso quanto à importância da participação familiar na educação do educando com deficiência, em parceria com a escola. No entanto, segundo (Omote, 1980); (Turnbull, 1997); (Davies e Hall, 2005); (Marturano, 2006); (Matsukura et. Al, 2007); (Zanfelicci e Barham, 2009); (Matsukura e Yamashiro, 2012), tem-se identificado alguns entraves nessa relação família/escola. Tais entraves discutiremos em um outro momento.

O Atendimento Educacional Especializado, que se propõe contribuir de forma complementar e suplementar, com metodologias e recursos, para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem, e que deve ser disponibilizado a todos os educandos, de acordo com a necessidade de cada um, é consenso entre os educadores, quanto à sua importância. Experiências nacionais e internacionais, confirmam que sem esse suporte, dificilmente a implementação da educação inclusiva será exitosa (Glat et al 2003; Mittler, 2003; Mendes, 2006, entre outros.).

Quais as funções do profissional especialista? A Resolução 04, de 2009, em seu Artigo 13º, preconiza as atribuições do profissional da sala de recursos:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos discentes público-alvo da educação especial;

II - Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III- organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV- acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V- estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI- orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII- ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII- estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009).

Observamos, que a lei definiu claramente as funções do profissional especialista, para que este não se constitua em professor de aula de reforço. com atividades bem diferenciadas da sala comum, entretanto, só adquire sentido, se houver articulação entre os dois ambientes.

Os docentes, regentes e especialistas, devem estar seguros quanto as adaptações curriculares, bem como praticarem uma boa relação interpessoal.

A partilha de responsabilidades e a socialização de dificuldades, é extremamente salutar e produtora, pois, o foco, deve ser sempre a criança. "[...] a prática da solidariedade está vinculada entre outros fatores, ao reconhecimento à aceitação e à defesa do direito do outro e o exercício de seus desejos e vontades" (Matos; Santos, 2009, p. 8).

Quanto ao trabalho a ser desenvolvido com educandos cegos, (Elizabeth Dias de Sá, 2011, p. 78), infere que :

A configuração do espaço, não é percebida globalmente pelos alunos cegos, a exemplo do que ocorre com outros educandos, que vislumbram e exploram o espaço circundante. Desviam de móveis e todo tipo de obstáculo encontrados no ambiente;

É importante que se crie oportunidades, e se organize estratégias de exploração, reconhecimento e identificação por completo do espaço frequentado;

A familiaridade, a internalização e a memorização dos espaços físicos, por parte dos alunos cegos, leva mais tempo e dependem da apropriação e interpretação de pistas não visuais, como referências sonoras, táteis, olfativas, sinestésicas, entre outras;

As portas devem ficar completamente abertas ou fechadas, para se evitar acidentes;

Deve-se providenciar placas com inscrições em Braille ou em outras formas de sinalização, para identificação dos principais locais de acesso no espaço escolar;

As noções de orientação e mobilidade, são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e independência, bem como, da auto confiança.

Sobre intervenção em casos de educandos com baixa visão, Masini (2007, p. 64), nos diz:

O educador especializado buscará desenvolver atividades para reconhecimento das funções visuais presentes e seu nível de desenvolvimento e eficiência;

O educador especializado levantará possibilidades de introdução de recursos ópticos a partir de parceria com o oftalmologista especializado em baixa visão e recursos não ópticos, que serão gradualmente incorporados para experimentação e adaptação em seu uso no processo de trabalho;

O educador especializado considerará na ação educativa as diferenças importantes quanto às intervenções distintas requeridas pelos processos: aprendizagens dentro do desenvolvimento perceptivo (educação); reorganização das impressões perceptivas (reabilitação).

3.3.1. Procedimentos junto a alunos com baixa visão:

Em casos de alunos com baixa visão ou monoculares, recomenda-se identificar o melhor olho, e posiciona-os nas cadeiras próximas ao quadro e em posição estratégica. Ex: Se o melhor olho for o direito, o educando deverá sentar-se à direita do quadro, tomando este como referência. O aluno sentar-se-á à esquerda do quadro se o melhor olho for o esquerdo;

Se o aluno não consegue visualizar a pauta do caderno comum, ele pode fazer uso de cadernos com pauta ampliada;

Lápis 6 b, 7 b ou 8 b, caneta com ponta porosa ou ainda pincéis finos, são muito úteis para proporcionar uma escrita ampliada;

Disponibilizar textos com caracteres ampliados, em fontes de acordo com a necessidade do educando, pois, evita esforço desnecessário para copiar do quadro;

Recomenda-se orientar o educando chegar até o banheiro e ao bebedouro, para que o faça sem o auxílio de terceiros, adquirindo assim, autonomia e independência;

O uso do plano inclinado é importante, pois, aproxima o livro do rosto do aluno, evitando que este se curve diante do livro;

O uso de lupas, telelupas e barras de leitura, facilitam a leitura nos livros e copiar do quadro;

Para desenvolvimento da coordenação motora, pode-se recortar um personagem de preferência da criança, em papelão ou EVA, com 2 cm de distância da extremidade do desenho, faz-se vários furos ao redor da figura, e com um pedaço de barbante o aluno vai passando o barbante pelos furos;

Em uma folha de papel, faz-se por exemplo, o desenho de um coelho e de uma cenoura, unidos por barbante colado na folha, sempre com muitas curvas. O educando deverá ajudar o coelho a chegar até à cenoura, percorrendo o barbante com a ponta do dedo indicador.

A atividade temática é interessante. No mês da páscoa, utiliza-se um coelho e um ovo de páscoa; no mês de dezembro, Papai Noel e trenó, etc.

É indicado para crianças cegas, com baixa visão ou sem deficiência.

3.3.2. Procedimentos com educandos cegos.

Lembre-se que sua criança cega é muito auditiva, portanto, a comunicação verbal é fundamental para a aprendizagem. Explore ao máximo essa via de comunicação;

Especialmente, sua criança cega se orientará pelos comandos de frente, atrás, direita, esquerda, em cima, abaixo;

A bengala é tão importante na orientação e mobilidade, que podemos considera-la uma extensão do corpo da pessoa cega;

Ir ao banheiro e ao bebedouro sozinha, faz parte do processo de autonomia e independência;

Para desenvolver o sentido tátil, o dominó de textura é um grande aliado. O educando deve combinar as pedras com as mesmas texturas;

O jogo do coelho e a cenoura, já citado anteriormente, ao invés de um barbante inteiro, pode-se utilizar pontilhados em alto relevo, que deverão ser percorridos com a ponta do dedo indicador esquerdo, pois, além de auxiliar no desenvolvimento da coordenação motora, serve como pré-Braille, ou seja, processo preparatório para uso da leitura em Braille, posteriormente;

Para incentivar o interesse pela escrita Braille e pela leitura de livros, pode-se utilizar a estratégia do sentido da necessidade. Comece lendo histórias infantis interessantes,

procurando identificar o estilo literário de preferência da criança. Após despertar o gosto pelas histórias, aos poucos vá desconstruindo a condição de ouvinte, incentivando a própria criança a fazer a leitura. Ex: João! Chegou mais um livro de estorinha para nós lermos. Ponha o livro em suas mãos, peça para ele sentir o cheiro de livro novo, para ele folhear, tateando as páginas com a ponta dos dedos, despertando a curiosidade acerca do conteúdo. Enfatize dizendo: mas é importante que você aprenda a ler em braile, que assim você poderá ler suas histórias na hora que você quiser.

Como já enfatizamos anteriormente, não são receitas, mas sugestões como ponto de partida. A criatividade do professor é fundamental na organização de estratégias.

4. Considerações Finais

Entendemos que o objetivo geral desse estudo, foi alcançado, porém não se exaure a discussão, análise reflexiva. Muito pelo contrário, sempre haverá uma contínua necessidade de abordarmos o tema, nas mais variadas dimensões do campo do processo ensino e aprendizagem, tendo o educando com deficiência visual em sua necessidade específica.

Em educação especial, a palavra de ordem é criatividade, para a solução de necessidades que emergem durante o processo de ensino e aprendizagem. As dificuldades que surgem no dia a dia escolar, devem ser enfrentadas como desafios próprios da profissão, lembrando sempre, que ao nos posicionarmos no lugar do outro, evoluímos como pessoa e, portas e janelas se abrem para uma convivência humana mais harmônica.

Os recursos de tecnologia assistiva de baixo custo, quando utilizadas de forma correta, produzem ótimos resultados. Não é a sofisticação do recurso que produz os ganhos pedagógicos esperados, e sim, a sua funcionalidade aliada a uma boa mediação para seu uso.

Sobre essa questão (Galvão Filho, 2011) infere que a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva pode marcar a diferença entre o aluno com deficiência poder ou não poder participar e aprender junto com seus pares.

Vale considerar que (Santos, 2018) também contribui com essa discussão pontuando que o uso de recursos de tecnologia assistiva precisam estar previstos no projeto político pedagógico no contexto do Atendimento Educacional Especializado.

Assim ao se apropriar dos conhecimentos aqui socializados, o professor pode tomá-los como ponto de partida para suas atividades, e não como estratégias únicas e definitivas. Ademais, acrescentando suas experiências, e levando em consideração o ambiente vivenciado pelo educando, seu histórico de vida, etc., certamente fará a diferença em sua escola.

Esperamos que este trabalho inspire outros pesquisadores e profissionais da educação na perspectiva de intensificar a socialização de experiências bem sucedidas, trazendo dessa forma uma importante contribuição com a área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, do qual também constitem-se público-alvo os alunos com deficiência visual.

Referências bibliográficas

Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF. (2001).

Brasil, Ministério de Educação e Cultura (mec). Manual de Acessibilidade para as escolas: o direito à escola acessível. Brasília, 2009.

Bruno, M. M. G. (1992). Deficiência visual: reflexão sobre a prática. São Paulo: Lara Mara, Corsi, M. da G.; Gasparetto, M. E. R. F. O que o educador (pais e professores) precisa saber sobre a visão subnormal. In: Masini, Elcie F. Salsano; Gasparetto, M. E. R. (orgs.) Visão subnormal: um enfoque educacional. São Paulo: Vetor, 2007, p. 63-80.

Davies, S. (2005). Hall, D. Contact a family: professionals and parents in partnership. Archives of Disease in Childhood, v. 90, p. 1053-1057.

Duarte, E. R. A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem. e agora? dissertação (mestrado em educação física), universidade federal de juiz de fora, mg,(2009).

Fernandes, E. M.; Antunes, K. C.; Glat, R. (2007). Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. (org.), in: Glat, r., questões atuais em educação especial - educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. rio de janeiro, rj, parte 1.

Galvão Filho. T.A. (2011). Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, Miryan Bonadiu Pelosi e Cátia Crivelini de Figueiredo Walter (org.) – Marília: ABPEE.

Gagliardo, H. G. R. G.; Nobrem. E. R. S. (2001). Intervenção precoce na criança com baixa visão. rev. neurociências, v. 9, n. 1, p. 16-19.

Gasparetto, M. E. R. F. (2007). A pessoa com visão subnormal e seu processo pedagógico. In Masini, E. F. S; Gasparetto, M. E. R. F. (org.). Visão subnormal: um enfoque educacional. são paulo: vetor, p. 35-53.

Glat, R. (2004). Somos iguais a vocês - depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: ed. agir, _____. a integração social dos portadores de deficiência - uma reflexão. 3ª ed. rio de janeiro: 7 letras.

Glat, R. . (2005). Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. revista inclusão. Brasília, mec/seesp, v. 1 n. 1.p. 35-39.

Harvey, D. (1994). A confissão pós-moderna. 4.ed. são paulo: loyola,

hyvarinen, I. , 1997. identification and assessment of low vision for educational purposes in developing countries.

Addis A. F. (2000) Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez.

Marturano, e. m. (2007). Fatores de risco e proteção no desenvolvimento socioemocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. In: e. g. mendes, m. a. almeida,l. c. a.

Masini, E. S.: pessoa com deficiência visual - um livro para educadores. 1ª ed. editora vetor psicopedagógica Ltda. São Paulo.

Matos, M. A. S. (2008). Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede municipal de manaus. tese (doutorado em educação). Porto Alegre .

Matsukuroa, et al. (2007). Estresse e suporte social em mães de crianças com necessidades especiais. revista brasileira de educação especial, v. 13, n 3, p. 425-428.

Matsukuroa, y. J. A. (2012). Relacionamento intergeracional, práticas de apoio e cotidiano de famílias com crianças com necessidades especiais. revista de educação especial, n. 4, v. 18, out-dez.

Mendes, E. G. (2001). Raízes históricas da educação inclusiva. Trabalho apresentado em agosto de 2001, durante os seminários avançados sobre educação inclusiva, ocorrido na umesp de marília (mimeo).

Mendes, E. G. 1994. (org.). pesquisa social. teoria, método e criatividade. Petrópolis/rj: ed. Vozes.

Mittler, T. (2003). Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed.

Nobre, M. I. R. de S. (2007). Avaliação do funcionamento da visão reduzida: educação e reabilitação. In: Masini, Elcie f. Salsano. A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores. São Paulo. vetor, p. 39-59.

OMOTE, S. (1980). Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico. 1980. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo.

OMOTE, S. (1997). Perspectivas para conceituação de deficiências. Revista Brasileira de

Educação Especial, v. 2, n 24, 127-136.

OMOTE, S. (1994). Deficiência e não-deficiência: recortes de um mesmo tecido. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 1, nº. 2, pp. 65-74.

ORMELEZI, E. M. (2000). Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico. 273 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação), São Paulo: Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação.

OSTI, A. (2004). As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor. 2004.149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

PASSERI, S. M. R. (2003). O autoconceito e as dificuldades de aprendizagem no regime de progressão continuada. 2003.179 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

SANTOS, L. M. dos; Matos, M. A. de S. (2012). Política pública e a prática no atendimento educacional especializado na educação municipal de Manaus. In Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. IX ANPED SUL.

Santos, Christiane B. *Revista Espacios*. A Tecnologia Assistiva como possibilidade de participação e aprendiagem de alunos com deficiência na escola pública municipal de Manaus : um olhar sobre político pedagógico. Vol 39, ano 2018, número 49, página 9. Obtido em: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/a18v39n49p09.pdf>.

TURNBULL, A. P. ; TURNBULL, H. R. (1997). Families, professionals, and exceptionality: a special partnership, 3. Ed. New Jersey: Prentice-Hall.

ZANFELICI, T. O.; BARHAM, E. J. (2009). Fatores de risco ao envolvimento materno com filhos pré-escolares: Associações com stress e Burnout. Dissertação (Programa de Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

1. Maria Almerinda de Souza MATOS. Doutora em Educação pela UFRGS-RS (2008). Atualmente é professora da pós graduação stricto sensu (FACED/UFAM) , vinculada ao Departamento de Teorias e Fundamentos (DTF).

2. Claudenilon Pereira BATISTA. Discente do Doutorado em Educação do PPGE-UFAM. Assessor Pedagógico da SEMED-Manaus. NEPPED/FACED/UFAM. E-mail: batista.claudio@outlook.com

3. Christiane Bruce dos SANTOS. Discente do Doutorado em Educação do PPGE-UFAM. Assessor Pedagógico da SEMED-Manaus. Membro do NEPPED/FACED/UFAM. Bolsista Cappes. E-mail: chrisbruce.31@utlook.com.

4. Cátia de LEMOS. Discente do Doutorado em Educação pelo PPGE-UFAM. Assessor Pedagógico da SEMED-Manaus. NEPPED/FACED/UFAM Bolsista FAPEAM. E-mail: catia_lemos@gmail.com

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 40 (Nº 23) Ano 2019

[\[Índice\]](#)

[Se você encontrar algum erro neste site, por favor envie um e-mail para [webmaster](#)]