



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA DEFICIENTES VISUAIS NO ENSINO REGULAR PROPRIÁ

Rosângela Santos da Rocha Carvalho¹

RESUMO

O estudo “Práticas Pedagógicas no Processo Ensino Aprendizagem do Deficiente Visual no ensino regular”, tem o objetivo de apreender os principais fatores que precisam ser analisados antes de planejar qualquer prática pedagógica presente na dinâmica das atividades escolares dos alunos com cegueira e baixa visão. A pesquisa considerou os objetivos específicos: - Estimular a curiosidade e o prazer dos alunos com cegueira e baixa visão em realizar as atividades escolares; - Analisar o conceito de sistemas psicológicos e seu valor para a reflexão sobre a intervenção educativa no contexto da deficiência visual; - Implementar experiências educacionais que favoreçam a autonomia e a cidadania das pessoas com deficiência visual. O processo investigativo que foi gestado no questionamento: como utilizar materiais didáticos alternativos que auxiliem no processo de ensino aprendizagem de alunos com cegueira e baixa visão em um ambiente escolar com diversos alunos e em tempo de aula comum a todos? A metodologia empregada foi à pesquisa bibliográfica, junto a materiais bibliográficos, internet e outros de igual natureza, fazendo uso da abordagem qualitativa, levando em conta os princípios da Análise de Conteúdo, que resultou na seguinte inferência: é imprescindível o papel social da Escola e seu compromisso de proporcionar um processo educacional mais justo e democrático para a elaboração de conhecimentos e efetivação de políticas inclusionistas. É dever basilar de a escola proporcionar o atendimento adequado às necessidades especiais desses alunos. Conclui-se este estudo ressaltando-se que através das Tecnologias Assistivas ou materiais didáticos alternativos de baixo custo é possível uma promoção e equalização de oportunidades a todos os alunos, sejam eles deficientes ou não.

Palavras-Chave: Deficiência Visual. Práticas Pedagógicas. Ensino Aprendizagem.

¹ E-mail: rozangelasantoscarvalho@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo foca uma discussão no campo teórico referente às práticas pedagógicas no processo ensino aprendizagem de deficientes visuais, frequentadores de escolas sem aporte especial, tendo por objetivo principal apreender os principais fatores que precisam ser previamente averiguados antes de planejar qualquer prática pedagógica presente na dinâmica das atividades escolares dos alunos com cegueira e baixa visão dentro da realidade contextual.

Nesse entendimento Silva et al (2007), aduz que à cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente

Tratando-se do direito a Educação, a atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20-12-1996, trata, especificamente, no Capítulo V, da Educação Especial. Define-a por modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais. Entretanto, para garantir equidade a este ensino, se faz necessário adaptar as metodologias para que todos os alunos

tenham as mesmas oportunidades de aprendizado.

Como afirma Vygotsky (1984), as limitações que as pessoas com deficiência encontram para interagir com o meio impedem o desenvolvimento de habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem, no qual acabam agindo passivamente. Respaldo nesse entendimento, Rocha e Miranda (2009) entendem que essas limitações podem ser compensadas ou superadas pelas condições adequadas de ambiente. Sendo assim, o acesso aos recursos oferecidos pela sociedade, pela cultura, escola e tecnologias, contribuem decisivamente para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Segundo Galvão Filho, “desenvolver recursos de acessibilidade seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras e inserir este indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem proporcionada pela cultura” (2005, p. 116).

Nesse enfoque o estudo canalizou as observações para materiais didáticos alternativos e de baixo custo que auxiliem no processo de ensino aprendizagem de alunos com cegueira e baixa visão no ensino regular.

O elevado índice de defasagem escolar de alunos nessa situação pela escola não oferecer condições adequadas de inclusão resultou na decisão de desenvolver

o estudo, ante ao seguinte questionamento: como utilizar materiais didáticos alternativos que auxiliem no

processo de ensino aprendizagem de alunos com cegueira e baixa visão em um ambiente escolar com diversos alunos e em tempo de aula comum a todos?

Salienta-se, entretanto a relevância deste estudo na medida em que trouxe para discussão a polêmica que norteia as instituições escolares, no que diz respeito a ser um espaço de inclusão, talvez estiver excluindo, comprometendo na maioria dos casos, o processo ensino aprendizagem, que na contemporaneidade tem sido valorizada, inclusive por se constituir um espaço de quebra da ideologia secular e capitalista de ações individualizadas, e de garantia do acesso a todos.

Informa-se ainda, que pesquisas desse jaez, que trata de uma situação complexa, por envolver questões que requer predisposição para entender a forma como lidar e respeitar na sua condição de cidadão, se tratando de um princípio basilar da dignidade da pessoa humana, tem grande valor, pois a mesma oportuniza os interessados pela questão, acessar a essas informações onde tendem a lhes viabilizar maior compreensão dos conflitos interiores vivenciados pelos professores nas ocasiões em que estiverem tendo que ministrar uma

aula para alunos deficientes e não deficientes.

Quanto à metodologia empregada, o estudo considerou a pesquisa bibliográfica, fazendo uso da abordagem qualitativa em que foi valorizada a subjetividade inerente ao objeto foco do estudo, considerando os dados quantitativos, ancorando-se no exposto por Triviños (1987) que é do entendimento, de que a pesquisa na busca de resultados próximos da verdade não desconsidera o conteúdo presente, vezes subjacentes, em dados quantificáveis.

Registra-se ter sido utilizada a técnica da observação indireta, por via de leituras junto às bibliografias, materiais documentais e eletrônicos direcionados que versavam sobre a questão, consistindo esses de valor indiscutível ao desvelamento da problemática objeto do estudo.

Sob a coerência metodológica, foi feito uso dos princípios da Análise de Conteúdo, visto que “é um conjunto de técnicas de análise, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo presente nos dados coletados” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

2. CARACTERIZANDO O PROBLEMA

O decreto nº 5296/04 - REGULAMENTA AS LEIS 10.048 E 10.098/2000, definiu/divulgou a deficiência visual como - cegueira, na qual a acuidade

visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

“É considerado cego àquele que apresenta desde ausência total de visão até a perda da percepção luminosa. Sua aprendizagem se dará através da integração dos sentidos remanescentes preservados”. (Lázaro, 0000)

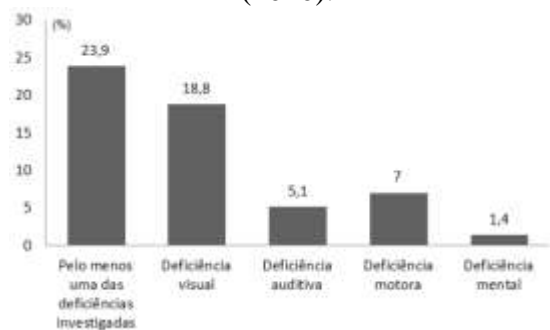
De acordo com Estrela e Fratari (2012), as crianças cegas congênitas constroem a imagem do mundo através da integração dos sentidos restantes (auditivo, olfativo, gustativo, proprioceptivo, tátil e sinestésico). Baseado nesse entendimento se faz necessário estimular essas estruturas sensoriais desde o início buscando compensar a deficiência visual.

A deficiência visual (DV) é uma categoria que abrange dois tipos diferentes de deficiência, a cegueira e a baixa visão, isto é, engloba a perda total ou parcial da capacidade de visão nos olhos (SERRA et al., 2013). Isso envolve não apenas a sensibilidade visual, mas também o controle dos movimentos, englobando uma suspensão temporária ou mesmo a perda

permanente da capacidade visual (TRABER, 2000).

Como disposto na Figura 1, o IBGE (2010) estima que 35,8 milhões de pessoas no Brasil (18,8% da população) tenham alguma dificuldade para enxergar, sendo que cerca de 6,6 milhões dessas pessoas possuem deficiência visual severa e 506,3 mil delas são cegas. A DV, então, constitui-se como a categoria de deficiência mais frequente na população brasileira.

Figura 1 Dados comparativos entre tipos de deficiências investigadas pelo IBGE (2010).



a. A Questão da Cidadania

O conceito de deficiência visual como algo operacionalizado, que diferencia uma pessoa com baixa acuidade visual e pessoas com capacidades visuais típicas, é um conceito que satisfaz a comunidade médica, ajuda na criação de políticas públicas específicas para essa população e facilita a comunicação entre profissionais. É preciso, entretanto, considerar a importância das diversas representações sociais das pessoas com DV e das pessoas sem DV

(FRANÇA, 2014) e essas representações justificam o olhar focado a pessoas com alguma deficiência.

A grande quantidade de pessoas com alguma DV no Brasil e a necessidade de quebra do paradigma biomédico na educação evidenciam a urgência de estudos que embasem práticas pedagógicas que auxiliem na inclusão e aprendizagem dessas pessoas.

Apesar de o tema inclusão escolar parecer ser recente no meio acadêmico brasileiro, esse é um assunto que vem sendo fortemente discutido há, pelo menos, 15 anos. Em 1990 houve a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, na qual o Brasil estava sendo representado, entre outros países. Em Jomtien, na Tailândia, onde acontecia o evento, era também marcada uma mudança no paradigma de atendimento a pessoas com diversas deficiências dentro das escolas.

b. O Contexto Educacional

Muito antes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, entretanto, a necessidade de uma atenção especializada às pessoas com deficiência visual já era percebida. Em 1784 surgiu, na França, a primeira instituição dedicada à educação dessas pessoas, o Instituto dos Jovens Cegos. Embora esse avanço seja histórico, não

havia o apoio popular para projetos desse tipo (MARTINS, 2014).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica (BRASIL, 2001) é uma tentativa de garantir os direitos educacionais de pessoas com deficiência, visto que os mesmos problemas de apoio popular e preconceito parecem persistir nos dias de hoje. Nesse documento é retomado o da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (ESPANHA, 1994), onde é proposto que:

“todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a ela deva ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento”;

“cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios”;

“os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades”;

“as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”;

“As políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações”;

“os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentarem necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente”.

Diversas declarações como as recortadas acima são sustentação para que a educação de pessoas com diferentes deficiências possam ter acesso ao ensino da mesma forma que pessoas típicas. Isso significa um afastamento de instituições especiais e uma aproximação da escola e do ensino regular. Para isso ser efetivado, é preciso também pensar em materiais pedagógicos adaptados para pessoas com DV.

Não podemos pensar em inclusão sem citar a declaração de Salamanca (1994), onde infere que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”. Além disso, também defende a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Trazendo para nossa realidade, Glat (1998), articula que o professor da classe regular não está preparado para receber o aluno especial, então na prática, a política de integração na escola não funciona. Talvez um dos caminhos fosse à capacitação dos

professores efetivamente para lidar com essas diferenças. Ideia também defendida pela declaração de Salamanca.

Desde 1996 a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece os rumos de tudo o que está relacionado à educação. Com relação ao atendimento aos alunos com deficiência, esta lei obriga o estado a oferecer atendimento especializado e recomenda que este seja feito, preferencialmente, em salas de aula regulares, isto é, junto com os outros alunos da mesma série.

Isso se justifica pelo fato de a institucionalização é uma experiência que não promove independência e priva de oportunidades de convívio social e da escolarização regular.

Este processo de escolarização regular, conforme a mesma lei deverá oferecer apoio sempre que necessário com métodos e materiais adaptados às necessidades de cada aluno bem como educadores especializados para o apoio individual e outro da turma regular capacitado para promover a inclusão destes alunos.

As definições supracitadas vão ao encontro da Meta 4 do Plano Nacional de Educação, Lei 13005/2014, que pretende universalizar o acesso à educação básica para a população de quatro a 17 anos com deficiência. Para isso, tem se desenvolvido

uma série de estratégias, como por exemplo, a educação bilíngue para alunos surdos e a utilização de recursos em braile para alunos cegos.

Assim, as escolas têm trabalhado em função de atender alunos com quaisquer deficiências e inserindo-os em salas de aula regulares.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA DEFICIENTES VISUAIS

Para Martins (2014), o aluno com deficiência não deve ser privado de atividades, deve ser tratado como um aluno com desenvolvimento típico que também tem suas especificidades. O objetivo da inclusão é proporcionar ao aluno oportunidades de ser autônomo e apto para exercer sua cidadania. Para isso, é necessário que a equipe educadora faça algumas adaptações em seu ambiente físico e adquira ou produza materiais pedagógicos adaptados.

O Catálogo de Materiais Pedagógicos Adaptados da Fundação Catarinense de Educação Especial (2009) destaca a importância de se ter materiais adaptados. Para eles, sem desconsiderar o conteúdo, os materiais pedagógicos desempenham um papel crucial desde a alfabetização de alunos com DV. Os autores apresentam um catálogo com diversas atividades que ajudam os professores a desenvolverem

programas curriculares centrados nas habilidades que o aluno já possui e com foco em outras habilidades, com um desenvolvimento gradativo, seguindo o ritmo de cada aluno.

Apesar de a necessidade de materiais pedagógicos adaptados ser óbvia, existem aspectos importantes a serem destacados em relação a essa necessidade. Um desses aspectos é que os materiais devem explorar as potencialidades cognitivas do aluno com DV. Isso significa que a progressão na dificuldade deve ocorrer, ainda que gradualmente. Os conteúdos e materiais para pessoas típicas estão muito bem cristalizados nas escolas e, apesar de não respeitar o ritmo de todos os alunos, pretende atingir a maioria deles. Com a utilização de materiais adaptados, isso deve se esvanecer.

Outro aspecto importante é que os conteúdos devem ser socialmente relevantes, isto é, devem estar inseridos no contexto do aluno com DV. Por mais que os conteúdos usuais sejam importantes de serem aprendidos, o desafio com alunos com DV deve ter uma atenção especial à questão pragmática para eles, visto que o mundo ainda é muito pouco preparado para acolher essas pessoas. É papel da escola, então, através de diversos materiais especializados, proporcionar cada vez mais autonomia para alunos com DV.

A aquisição ou confecção de materiais pedagógicos adaptados para pessoas com deficiência visual é respaldada pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996, a qual prescreve que:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Para que a permanência e a igualdade sejam efetivadas, cabe ao Estado proporcionar meios de que os materiais didático-escolares cheguem às pessoas com deficiência visual. Isso pode incluir cursos de capacitação e disponibilização de recursos financeiros também.

O Braille é o método alternativo de escrita para pessoas com DV, entretanto, quando se fala em material pedagógico adaptado, muito mais pode ser útil. Devem ser levados em consideração que pessoas com DV podem precisar de intervenções

especiais voltadas à estimulação auditiva e tátil, atividades de vida diária (AVDs), textura em relevo, estimulação visual com contraste, entre outros.

3.1 Braille

De acordo com Silva et al (2007), a disponibilidade de recursos que atendam ao mesmo tempo às diversas condições visuais dos alunos pressupõe a utilização do sistema braille. Essa forma de escrita é ensinada aos deficientes visuais em seu primeiro contato escolar como forma de alfabetização.

De acordo com Borges (2008), o Método Braille é utilizado na alfabetização convencional de pessoas cegas. Criado por Louis Braille, em 1825, na França, o sistema braille (Figura 1) é conhecido universalmente como código ou meio de leitura e escrita das pessoas cegas (SILVA, 2007).

O Sistema Braille é constituído por 63 sinais, obtidos pela combinação metódica de seis pontos que, na sua forma fundamental, se agrupam em duas filas verticais e justapostas de três pontos cada. Estes sinais não excedem o campo tátil e podem ser identificados com rapidez, pois, pela sua forma, adaptam-se exatamente à polpa do dedo.

Figura 2
Alfabeto Braille (leitura)

1ª série - série superior - utiliza os pontos superiores 1245	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
2ª série é resultante da adição do ponto 3 a cada um dos sinais da 1ª série	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
3ª série é resultante da adição dos pontos 3 e 6 aos sinais da 1ª série	u	v	x	y	z	ç	ê	á	è	ú
4ª série é resultante da adição do ponto 6 aos sinais da 1ª série	â	ë	î	ô	û	ä	ñ/ı	ü	õ	ö/w
5ª série é formada pelos sinais da 1ª série posicionados na parte inferior da cela	ˆ	˙	˚	Sinal Dividido	?	!	=	" "	*	o (grau)
6ª série é formada com a combinação dos pontos 3456	ı	ã	ó	Sinal de Alg.	Primo Final ou Apóstrofo	- (hifen)				
7ª série é formada por sinais que utilizam os pontos da coluna direita da cela (456)	(4)	(45)	l Barra Vertical	(5)	Sinal de Multilinha	S	(6)			

Fonte: Capítulo I - Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão. (Silva et al 2007)

Apesar de este método apresentar vantagens como o baixo custo dos equipamentos - quando comparados a outros -, a relativa facilidade em aprender e em encontrar rótulos e embalagens adaptados, o treinamento exigido para que haja fluência é bastante rigoroso. O aluno precisa aprender a sensibilidade nas pontas dos dedos, por exemplo, para isso, são utilizados

materiais com texturas variadas e muitas vezes, são confeccionados pelo próprio professor.

Além disso, ainda de acordo com Borges (2008), estima-se que um texto em braille seja oito vezes mais volumoso do que um feito à tinta. Também há que se considerar que poucas pessoas videntes - incluindo pais de crianças cegas e professores de uma forma geral,

conforme aponta a autora - sabem ler ou escrever em braille. Deste modo, o que o aluno cego escreve, fica restrito a interlocutores específicos.

Assim, surge a necessidade de um instrumento que seja acessível a pessoas com deficiência visual ou não. Neste sentido, Borges (2008) aponta o DOSVOX como um recurso que atende tais necessidades. Trata-se de uma tecnologia criada na UFRJ e pode ser usada em um computador comum para ler, escrever ou imprimir textos em Braille ou tinta, além de reproduzir textos em português. Este recurso oferece a possibilidade de um aluno com deficiência visual ser integrado completamente a uma sala de ensino regular, visto que, além de acessar tudo o que os outros colegas acessam sua produção acadêmica também pode ser lida por quaisquer professores, colegas e/ou familiares.

Além do Braille e de recursos tecnológicos como o DOSVOX, Bertalli (2008), aponta que a elaboração de materiais táteis com texturas diferentes pode ser uma saída interessante não só para alunos com deficiência visual.

CONCLUSÃO

Na lógica da inclusão, as diferenças de cada aluno são percebidas

e validadas e servem de base para a construção de uma nova metodologia pedagógica.

Com o crescente número de pessoas portadoras de deficiência visual (cegueira e baixa visão), torna-se necessário adaptar não só a mobilidade, como também a oferta de uma educação adequada.

Os docentes precisam saber lidar com as limitações do aluno portador da deficiência visual em uma sala de ensino regular, pois eles têm a mesma capacidade de aprendizado, só necessitam de metodologias e recursos diferentes para estimulá-los e facilitar o aprendizado.

Além de servir como ferramenta para auxiliar nas aulas com alunos portadores da deficiência visual no ensino regular, a presente pesquisa servirá para auto avaliação por parte dos professores e reflexão sobre suas práticas docentes, para que humanizem suas aulas e motivem seus alunos a participarem mais de toda dinâmica que ocorre no âmbito escolar.

Oferecer ambientes adaptados, com sinalização em braile, escadas com contrastes de cor nos degraus, corredores desobstruídos e piso tátil, é mais uma medida importante para a inclusão de deficientes visuais. O entorno da escola também deve ser acessível, com a

instalação de sinais sonoros nos semáforos e nas áreas de saída de veículos próximas da escola. Isso será de grande valia para garantir a equidade de oportunidades a esses alunos que a luz da nossa legislação educacional deve, de preferência, serem inseridos em escolas regulares, pois somente tratando os casos diferentes como cotidianos estaremos nos aproximando de uma educação para todos, contribuindo para a formação de uma sociedade empática, criativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BORGES, J. A., PAIXÃO, B. R., BORGES, S. Projeto DEDINHO - Alfabetização de crianças cegas com ajuda do computador. Rio de Janeiro, 2008.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, 20 de dezembro de 1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lcis/19394.htm> Acesso em 30/05/2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001 (a).
- BRASIL. Plano Nacional de Educação, Nº 13005/2014, 25 de dezembro de 2014.
- <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 30/05/2020.
- BÜRKLE, T. da S. A sala de recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana. 2010. 147f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/teses/pdf/thyene_dissert.pdf>. Acesso em: 18 mai 2020.
- CARVALHO, e.N.S. Monte, f.r.f. A educação inclusiva de portadores de deficiências em escolas públicas do DF. Temas em Educação Especial III, São Paulo, Ed. Universidade de São Carlos, 1995.
- CATÁLOGO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS DA FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. São José, SC: FCEE, 2009.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 1994, Espanha.

FRANÇA, T. H., A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Brasília, Vol. 6 Nº 11, Julho de 2014.

IBGE. 2010. Dados do Censo 2010 publicados no Diário Oficial da União do dia 04/11/2010. Disponível em <http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=31> Acesso em 04/05/2020.

MARTINS, L. S., Análise dos Recursos Didático-pedagógicos para alunos com deficiência visual em escolas públicas do DF, Brasília, 2014.

SALAMANCA, Declaração de - Padrões das Nações Unidas para a Igualização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Res. das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 21 mai. 2020.

SANTOS, F. M. T. Unidades Temáticas: Produção de material didático por professores em formação inicial. Experiências em ensino de ciências, Porto Alegre – RS. v. 2, p. 01 – 11, 2007.

SANTOS, J. C., SILVA, M., & SILVA, M. A Criança com Baixa Visão no Ensino Regular. Revista Nativa, 2014. <<http://www.revistanativa.com.br/index.php/revistanativa/article/viewFile/173/pdf>> Acesso em: 14/05/2020.

SASSAKI, R.K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 5ª edição, Rio de Janeiro: WVA editora, 1999.

SERRA, B. M., JUNIOR, C. A. A. F., OLIVEIRA, E. V. O., PRADO, M. T. A., PACAGNELLI, F. L., SILVA, R. C. R., FERNANI, D. C. G. L., Avaliação Psicomotora em Crianças com Deficiência Visual. Colloquium Vitae, Presidente Prudente, Vol. 5, 01-08, jan/jun 2013.

(Doutoranda em Ciências da Educação, Mestre em Ciência da Educação, pela Universidad Interamericana) reconhecimento (MEC/PB Especialista em: Metodologia do Ensino Superior (FIP), Graduada em Pedagogia (UVA) e Letras: Português/Espanhol (UNIT), Professora formadora da Secretaria Municipal de Educação em São Brás-AL, Coordenadora de Projetos. Professora do nível Superior pela (FAS) Faculdade Sucesso, experiência na área de Educação, Autora de 02 Artigos (publicados no exterior) E-mail rozangelasantoscarvalho@gmail.com)