

## Percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de escolarização<sup>1</sup>

Rita de Cassia Ietto Montilha<sup>2</sup>  
*Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil*  
Edméa Rita Temporini  
*Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil*  
Maria Inês Rubo de Souza Nobre  
Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto  
*Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil*  
Newton Kara José  
*Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil*

**Resumo:** A promoção da inclusão escolar de pessoas com deficiência visual demanda que os profissionais conheçam as percepções que estes alunos têm a respeito de suas limitações e possibilidades. Neste estudo, foram identificadas características e percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de reabilitação. Foi realizado um estudo descritivo transversal com escolares de 12 anos e mais, inseridos no sistema público de um município do Estado de São Paulo. Aplicou-se questionário mediante entrevista. Obteve-se população de 26 alunos, sendo 46,2% com visão subnormal e 53,8% com cegueira, com média de idade de 17,1 anos. A repetência escolar foi declarada por 73,1%. Entre as dificuldades escolares decorrentes da cegueira, sobressaiu-se a leitura de livros didáticos e, entre as decorrentes da visão subnormal, a visualização da lousa. O nível de escolaridade mostrou-se baixo em relação à média de idade. Evidenciaram-se percepções coerentes em relação à problemática da inclusão escolar.

**Palavras-chave:** deficiente visual, reabilitação, inclusão escolar.

## The perception of visually impaired students in relation to the schooling process

**Abstract:** The inclusion of people with visual impairment in the school system demand professionals to know these students' perceptions regarding their limitations and possibilities. Characteristics and perceptions of students with visual impairment related to their process of rehabilitation were identified in this study. This cross-sectional and descriptive study was carried out with 12-year students included in the public school system of a city in the state of São Paulo, Brazil. A questionnaire was applied through interviews. A population of 26 students, 46.2% with low vision and 53.8% with blindness, with an average age of 17.1 years was obtained. School failure was reported by 73.1%. Reading didactic books stood out among difficulties faced due to blindness and visualization of the blackboard stood out among difficulties due to low vision. Education level was considered low in relation to the average age. Coherent perceptions related to the school inclusion problem were evidenced.

**Keywords:** visually disabled, rehabilitation, school inclusion.

## Percepciones de escolares deficientes visuales en relación a su proceso de escolarización

**Resumen:** La promoción de la inclusión escolar de personas con discapacidad visual demanda que los profesionales conozcan las percepciones que estos alumnos tienen sobre sus limitaciones y posibilidades. En este estudio fueron identificadas características y percepciones de escolares con deficiencia visual, con relación a su proceso de rehabilitación. Fue realizado un estudio descriptivo transversal con escolares a partir de 12 años de edad, pertenecientes al sistema público de enseñanza en un municipio del Estado de São Paulo, Brasil. Se aplicó un cuestionario mediante entrevista. Se obtuvo un universo de 26 alumnos, siendo 46,2% con visión subnormal y 53,8% con ceguera, con media de edad de 17,1 años. La repetición de grados escolares fue declarada por 73,1%. Entre las dificultades escolares causadas por la ceguera, sobresalió la lectura de libros didácticos y entre las consecuencias de la visión subnormal, la visualización de la pizarra. El nivel de escolaridad se mostró bajo en relación a la media de edad. Las percepciones encontradas fueron coherentes con la problemática de la inclusión escolar.

**Palabras clave:** discapacidad visual, rehabilitación, inclusión escolar.

Esta pesquisa versa sobre características de escolares portadores de deficiência visual inseridos no sistema público

de ensino de um município do Estado de São Paulo e suas percepções em relação ao próprio processo de escolarização. Adota-se como deficiência visual a presença de cegueira ou visão subnormal. Segundo a World Health Organization (Thylefors, Negrel, Pararajasegaram, & Dadzie, 1995), é considerado portador de cegueira o indivíduo com acuidade visual desde 3/60 (0,05), no melhor olho e melhor correção óptica possível, até ausência de percepção de luz, ou correspondente perda de campo visual no melhor olho com a melhor correção possível. A definição de visão subnormal corresponde à acuidade visual igual ou menor que 6/18 (0,3)

1 Este texto foi revisado seguindo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990), em vigor a partir de 1º de janeiro de 2009.

2 Endereço para correspondência:

Profa. Dra. Rita de Cassia Ietto Montilha. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação. Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação "Prof. Dr. Gabriel Porto". Rua Thereza Mazzoni Breviglieri, 46/62. CEP 13.087-722. Campinas-SP, Brasil. E-mail: rietto@fcm.unicamp.br

mas igual ou maior que 3/60 (0,05) no melhor olho com a melhor correção possível.

A educação de crianças e jovens com deficiência vem sofrendo profundas mudanças nas últimas décadas. Procedimentos muito empregados durante um período de tempo acabaram contestados e abandonados ou transformados. Estas mudanças vêm ocorrendo no sentido de ampliar progressivamente as alternativas educativas e terapêuticas como também as oportunidades de participação nas diferentes atividades da sociedade. Na última década do século passado, houve um avanço expressivo neste processo, com o paradigma da inclusão, que supõe uma profunda transformação da escola. O maior deles diz respeito, em especial, à alteração no foco de atenção, pois, ao passar a olhar também para o meio, e não apenas para a pessoa considerada como deficiente, novas questões se apresentam e possibilidades se avistam (Omote, Oliveira, Baleotti, & Martins, 2005).

Os profissionais que atuam na educação e na reabilitação de indivíduos deficientes visuais precisam deter conhecimentos sobre as limitações desses indivíduos bem como sobre o sistema de ensino e reabilitação vigentes. A escola e a reabilitação devem caminhar juntas, suprindo as reais dificuldades da criança, do adolescente e do adulto portador de deficiência visual. Reconhece-se no mundo todo a necessidade de identificar indivíduos portadores de afecções oculares. O dimensionamento dessa problemática, por meio da investigação científica, provê base concreta para o planejamento de ações curativas e preventivas da saúde ocular, com um aporte à formulação de políticas públicas.

A abordagem da saúde pública em Oftalmologia abrange muitos aspectos, como a investigação de problemas oculares na população, a prevenção de problemas que podem levar à cegueira e à incapacidade visual, e a reabilitação de pessoas com deficiência visual (Nizetic, 1973). O planejamento de ações de saúde, que requer participação da comunidade, deve ser realizado mediante um conhecimento prévio acerca do que aquelas pessoas sabem, acreditam, desejam ou rejeitam e fazem em relação ao problema de saúde, objeto do programa (Temporini, 1991; Piovesan & Temporini, 1995). Este princípio é aplicável também às ações educativas, atribuindo-se a esse estudo o caráter de uma pesquisa sobre fatores humanos.

Alguns aspectos essenciais da escolarização do portador de deficiência visual e da educação inclusiva necessitam ser considerados e justificam o planejamento e a execução desta investigação, sendo apresentados a seguir.

A condição para que haja o processo de inclusão do escolar com deficiência visual no ensino é a criação da sala de recursos com professor especializado na área da deficiência visual e de ambientes educacionais contendo materiais e equipamentos específicos disponíveis para a educação dessas crianças. Bruno (1993) recomendou que, na impossibilidade de se contar com o professor especializado na sala de recursos, possa ao menos ser garantida a presença de um professor integrador especializado, como o professor itinerante, para orientar e acompanhar o processo de integração e aprendizagem.

Em 1990, ocorreu a proclamação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na conferência de Jomtiem, na Tailândia, que adotou como objetivo o oferecimento de educação para todos até o ano 2000 (Ministério da Saúde, 1993; Corde, 1994; Saviani, 2000; Santos, 2000). Entre os pontos principais de discussão desta conferência, destacou-se a premência de se prover maiores oportunidades de educação, implicando três objetivos diretamente relacionados entre si, e que trazem consequências à educação especial. Foram eles o estabelecimento de metas claras que aumentassem o número de crianças na escola, a tomada de providências que assegurassem sua permanência e o início de reformas educacionais que permitissem que a escola incluísse em suas atividades, por intermédio de seus professores, serviços que correspondessem às necessidades de seus alunos, das famílias e das comunidades locais. Em 1994, a conferência de Salamanca, realizada na Espanha, proporcionou oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de Educação para Todos, firmada já em 1990. Promoveu uma plataforma que afirmou o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades especiais nessas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem (Corde, 1994, p.19).

Essa concepção abrangente de “necessidades educacionais especiais” provoca uma aproximação dos dois tipos de ensino, o regular e o especial. Não há porque haver dois sistemas de ensino paralelos. A Declaração de Salamanca propôs “incluir a educação especial na estrutura de educação para todos” (Corde, 1994, p. 19).

Nesse contexto, o eixo central da educação comum tornou-se a diversidade, demandando que a política educacional assegure a operacionalização do discurso legal, sem ruptura entre a política e a prática educativa (Bruno, 2000). Por isso, não somente é importante que, no processo educacional do aluno com deficiência visual, haja uma avaliação cognitiva da sequência das ações empreendidas por ele, mas também o esquema geral daquelas ações que podem transitar de uma situação para a outra de forma funcional, e não apenas de percepção. No que tange às estratégias de ensino, deve-se levar em conta a aceitação que o aluno tem de sua limitação, as intercorrências da perda visual, como funcionam seus sentidos remanescentes e se existem ferramentas didático-pedagógicas adequadas (Profeta, 2007).

A avaliação multidisciplinar envolvendo médicos, psicólogos e educadores leva à compreensão das necessidades educacionais especiais da criança. Estes novos conceitos, associados a uma melhor compreensão das consequências psicológicas e educacionais da deficiência visual, aumentaram as chances destas crianças, mesmo das portadoras de níveis quantitativamente baixos de visão. Programas foram desenvolvidos para avaliar os níveis de percepção visual e para

valorizar as informações clínicas da acuidade e campo visual (World Health Organization [WHO], 1992).

Esse breve histórico sobre a situação do portador de deficiência visual possibilita compreender que os passos concretos, em direção de medidas que deem encaminhamento aos problemas desta população, são lentos e muitas vezes sem continuidade (WHO, 1994; Kara-José & Temporini, 1999). A sociedade arca então com prejuízos elevados, em decorrência da falta de atenção com a saúde visual, representados pela diminuição de produtividade da sua força de trabalho e pelo elevado custo de ações de reabilitação. Acrescem-se a isso consequências psicológicas, sociais e econômicas para o deficiente visual resultantes das restrições ocupacionais, da diminuição da renda e das perdas de *status*, de autoestima, de autoconfiança. Desse modo, a qualidade de vida é afetada, como observa-se especialmente nos países em desenvolvimento.

A criança/adolescente com deficiência visual está inserida no sistema público de ensino? Como tem sido realizada a escolarização do portador de deficiência visual? Estas indagações deram origem ao presente estudo, que teve por objetivo identificar características pessoais e percepções de escolares portadores de deficiência visual em relação ao seu processo de escolarização.

## Método

### *Participantes*

A população foi composta por escolares de 12 anos e mais, portadores de deficiência visual, e que estavam inseridos no sistema público de ensino de um município do Estado de São Paulo. A população foi obtida por indicação do Serviço de Educação Especial da Prefeitura do município estudado, por professores especialistas, professores de salas de recursos, professores de salas do Programa de Jovens e Adultos da Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC), cadastro dos serviços de reabilitação de deficientes visuais e do serviço de visão subnormal do Hospital Universitário do município. A escolha dessa idade, delimitando as características da população, deveu-se ao fato de ser esta considerada a idade mínima necessária para que os escolares fornecessem informações em entrevista. A população foi composta por 26 escolares deficientes visuais, sendo 46,2% com visão subnormal e 53,8% de cegos. A distribuição por sexo apresentou ligeiro predomínio de homens (57,7%). A média de idade foi de 17,1 anos.

### *Material e instrumentos*

Realizou-se um “survey” descritivo, tipo transversal. Estudou-se a percepção de escolares em relação a dificuldades no processo de escolarização, focalizando o grau de influência da própria deficiência sobre o desempenho escolar, atividades escolares dificultadas pela deficiência visual e grau de influência do relacionamento com colegas, professores e diretor no aprendizado escolar. A fim de caracterizar a população, foram selecionadas as variáveis sexo, idade, escolaridade e tipo de deficiência visual.

### *Instrumento*

Foi elaborado um questionário estruturado, ou seja, contendo perguntas e respostas, destinado aos escolares portadores de deficiência visual, aplicado por meio de entrevista. Constituinte etapa preliminar a esta, foi realizado estudo exploratório com a finalidade de elaborar questionários adequados à realidade estudada (Piovesan & Temporini, 1995).

### *Estudo exploratório*

O estudo exploratório permite ao pesquisador elaborar instrumento de medida mais consentâneo à realidade que se pretende estudar, por identificar enfoques, terminologia e percepções populares, a serem utilizados na elaboração das perguntas e respostas do questionário.

Sabe-se que, muitas vezes, o repertório de conhecimentos do profissional distingue-se do repertório do entrevistado. O pesquisador detém conhecimentos de caráter científico, práticas e motivações derivados de sua formação e ideologia. Se vista apenas sob a óptica do pesquisador, o estudo pode sofrer distorções e mostrar uma realidade como ele julga que seja (Piovesan & Temporini, 1995).

Esse recurso metodológico exige a realização de entrevistas em profundidade, não- dirigidas, dando ao entrevistado liberdade de expressão. Na etapa seguinte, as entrevistas são realizadas com questionários semiestruturados, contendo perguntas mais específicas. São procedidas tantas etapas quantas forem necessárias, cada uma com finalidade e metodologia próprias. Cada etapa apoia-se nos resultados obtidos na etapa anterior. Tais informações são coletadas de pessoas que apresentam características semelhantes às da população-alvo da pesquisa, sendo excluídas, posteriormente, do estudo final (Piovesan & Temporini, 1995).

Nesta pesquisa, o estudo exploratório foi efetuado entrevistando-se alunos de outros municípios da região a fim de não excluir da amostra final escolares deficientes visuais do município, prevendo-se uma amostra de tamanho reduzido.

### *Teste prévio*

O teste prévio tem a finalidade de aperfeiçoar a forma do instrumento e integra-se gradualmente às etapas do estudo exploratório. Constitui prova necessária para assegurar confiança e validade dos dados (Piovesan & Temporini, 1995). Neste estudo, o teste prévio foi aplicado mediante o questionário a escolares deficientes visuais de outros municípios. Procederam-se algumas alterações, sendo o instrumento submetido novamente a outros escolares até não haver mais críticas ou sugestões. Foi então considerado instrumento definitivo da pesquisa. Com base no estudo exploratório e teste prévio, foi elaborado o questionário estruturado contendo perguntas e respostas. As variáveis quantitativas foram mantidas abertas e caracterizadas “a posteriori”. Foram escolhidas algumas das questões abordadas no questionário. O critério de escolha das questões apresentou relação direta com os objetivos e as variáveis do estudo.

**Procedimentos**

*Coleta de dados*

A coleta de dados foi realizada pela própria pesquisadora nas escolas onde os deficientes visuais estudam por meio de entrevista individual. Estas entrevistas foram agendadas com a diretoria ou com a coordenação pedagógica da escola. Obteve-se colaboração dos diretores, que foram devidamente esclarecidos sobre a pesquisa, por meio de entrevista e de carta, desta maneira, foi possível obter auxílio da direção para que os professores dispensassem alunos durante as entrevistas. O presente estudo manteve os aspectos éticos de pesquisas com seres humanos nos termos da Resolução 196/96 do CONEP. Os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

**Processamento e análise dos dados**

*Análise estatística*

Foi criado um banco de dados no programa EPI INFO versão 6.4 (Dean e cols., 1994). A análise estatística

descritiva foi desenvolvida por intermédio do pacote estatístico “The SAS System for Windows” (Statistical Analysis System), versão 6.12. Foi realizada a distribuição de frequências, medidas de posição e de dispersão.

**Resultados**

A maioria da população estudada estava cursando o ensino fundamental (65,4%), sendo que 30,8% estavam matriculados nas primeiras séries do curso supletivo e 73,1% declararam repetência em séries do ensino fundamental. Os maiores percentuais de repetência situaram-se na 1ª, na 2ª e na 3ª série, 61,1%, 33,3% e 27,7%, respectivamente. Cabe ressaltar que 69,2% dos escolares repetiram mais de uma série (Tabela 1). As razões da repetência foram variadas, mas se destacaram as que referiram-se à dificuldade para enxergar o que estava escrito na lousa. Entre elas ainda se destacaram o fato de não enxergarem o que estava escrito no caderno (29,4%) e a falta de assistência de um professor especializado (17,6%). Quase a totalidade dos escolares com visão subnormal (91,6%) declarou ter repetido uma ou mais séries do ensino fundamental, enquanto que o grau de repetência entre os escolares cegos foi de 57,1%.

Tabela 1  
*Escolaridade de portadores de deficiência visual em processo de escolarização no sistema público de ensino, no município de Campinas*

<b>Escolaridade</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Série que está cursando (n=26)		
1ª a 4ª série (supletivo - ensino fundamental)	8	30,8
4ª a 8ª série do ensino fundamental	9	34,6
1ª a 3ª série do ensino fundamental	9	34,6
Repetência (n=26)		
Sim	19	73,1
Não	7	26,9
Séries de repetência (1º grau)* (n=18)		
1ª série	11	61,1
2ª série	6	33,3
3ª série	5	27,7
4ª série	1	0,1
5ª série	1	0,1

\* respostas múltiplas; 1 sujeito declara não lembrar

Do total de escolares que participaram do estudo, 50,0% declararam que a deficiência visual dificultou em parte o

desempenho escolar, ao passo que, para 38,5%, a deficiência visual em nada dificultou (Tabela 2).

Tabela 2

*Opinião de escolares portadores de deficiência visual sobre o grau de influência da própria deficiência visual no desempenho escolar (n=26)*

Opinião	f	%
A deficiência visual atrapalha muito	2	7,7
atrapalha mais ou menos	13	50,0
não atrapalha	10	38,5
Não tem opinião	1	3,8

Entre as dificuldades escolares apontadas em razão da cegueira, sobressaiu-se a leitura de livros (71,4%) e entre aquelas decorrentes da visão subnormal ressaltaram-se, além da leitura de livros (100,0%), as atividades que exigiram do aluno enxergar à média ou longa distância, como no caso da lousa (Tabela 3).

Tabela 3

*Opinião de escolares portadores de deficiência visual sobre dificuldades decorrentes da deficiência visual em atividades escolares (n=26)*

Dificuldades*	Tipo de deficiência			
	Visão subnormal (n=12)		Cegueira (n=14)	
	f	%	f	%
Ler os livros escolares	12	100,0	10	71,4
Compreender a matéria	2	16,7	6	42,9
Fazer trabalhos em grupo	1	8,3	6	42,9
Fazer as provas	4	33,3	4	28,6
Participar da educação física	2	16,7	3	21,4
Participar de educação artística	–	–	3	21,4
Anotar as aulas	–	–	5	35,7
Enxergar na lousa	12	100,0	–	–
Enxergar no caderno	10	83,3	–	–
Escrever no caderno	10	83,3	–	–

Nota=Respostas múltiplas.

Quanto ao relacionamento na escola, 96,1% dos escolares deficientes visuais declararam relacionar-se bem com professores, 90,4% com o diretor e 88,4% com os colegas de classe. A maioria dos escolares (69,2%) reconheceu que a qualidade do relacionamento com os professores influía positivamente no aprendizado escolar. No relacionamento com colegas e diretoria da escola, as opiniões de que pouco ou nada influíram no aprendizado escolar foram predominantes, com o percentual de 42,3% e 73,1%, respectivamente (Tabela 4).

Tabela 4

*Opinião de escolares portadores de deficiência visual sobre o grau de influência do relacionamento com professores, colegas de classe e diretor na escolarização (n=26)*

Grau de influência	Professores		Relacionamento com colegas		Diretor(a)	
	f	%	f	%	f	%
Influi muito	18	69,2	7	26,9	3	11,5
Influi mais ou menos	2	7,7	8	30,8	4	15,4
Pouco/nada influi	6	23,1	11	42,3	19	73,1

## Discussão

O conhecimento de percepções de escolares portadores de deficiência visual a respeito de seu processo de escolarização foi fundamental ao planejamento de ações educativas para essa população. No Brasil, tem sido ressaltada a importância da identificação do número de pessoas com deficiência visual. Neste estudo, registrou-se população reduzida de pessoas com deficiência visual, a saber, 26 escolares. Uma das expectativas era encontrar um número maior de escolares com deficiência visual incluídos no ensino público. Foram identificados dez escolares com visão subnormal na triagem oftalmológica da Campanha Comunitária de Reabilitação Visual na Escola, realizada em 1999 no município estudado (Nobre, Temporini, Kara-José, & Montilha, 2001). Eles cursavam a 1ª série do ensino fundamental no sistema público do município.

Se a cada ano letivo tem havido dez matrículas novas de escolares com visão subnormal, a quantidade destes escolares, somado ao número de escolares cegos, resultaria em um número bem maior, principalmente se fossem consideradas as matrículas no ensino fundamental e no ensino médio. É possível supor que muitos deles tiveram dificuldades de ingresso na escola ou evadiram ao longo dos primeiros anos de escolarização, constatando-se alto índice de repetência (73,1%) nas primeiras séries do ensino fundamental (Tabela 1).

A média de idade (17,1 anos) foi alta levando-se em conta o nível de escolaridade dos entrevistados que cursavam o ensino fundamental ou o ensino supletivo. Identificou-se ainda elevada proporção de repetência entre os escolares com visão subnormal e cegos. Este fato pode estar relacionado ao desconhecimento de professores, familiares e do próprio escolar com visão subnormal em relação ao seu potencial visual, bem como à falta de recursos ópticos e não-ópticos que irão beneficiá-los na realização das atividades escolares.

Para os escolares com visão subnormal e professores, ainda é desconhecido que simples alterações ambientais poderão favorecer o aprendizado, como por exemplo a aproximação da lousa e a melhora na iluminação ambiental da sala de aula, dos corredores e outras dependências da escola.

Para o conhecimento e compreensão dos benefícios do uso de recursos em sala de aula, serão fundamentais as orientações aos familiares e a capacitação dos professores, pois somente a partir desses incrementos eles poderão compartilhar e estimular o uso de tais recursos no ambiente escolar e familiar.

Na última década, verificou-se a efetivação de legislações, políticas e declarações nacionais e internacionais voltadas à educação inclusivista de pessoas com necessidades especiais, porém ainda acontece grande discrepância em relação aos paradigmas apresentados nas leis e às práticas exercidas nas escolas com os professores e com os escolares (Bruno, 2000; Azevedo, 2000; Profeta, 2007).

Para diminuir ou acabar com a discrepância entre a teoria e a prática, serão necessárias mudanças, entre elas a inclusão do tema da deficiência visual ou das deficiências de forma geral nas disciplinas de formação do professor e também que seja proporcionada a capacitação continuada sobre os conhecimentos específicos da deficiência. Por outro lado, serão imprescindíveis os apoios informais e formais às comunidades inclusivas que estão respondendo às necessidades de todos os alunos e, desta forma, à supressão dos serviços especializados arcaicos.

Os professores das escolas especiais poderiam atuar como professores de salas regulares, professores de equipe, especialistas e colaboradores na gestão de recursos humanos e facilitadores de redes de apoio à educação regular. Além disso, a riqueza de materiais, procedimentos, apoios, equipamentos e recursos da educação especial deveriam ser integrados à educação geral (Stainback & Stainback, 1999).

Outro elemento relevante ao desenvolvimento da rede de apoio e da comunidade inclusiva seria a oportunidade de existir um intercâmbio, graças às diferenças individuais. Tal fortaleceria a escola, a sala de aula e ofereceria a todos os seus membros maiores condições de aprendizagem (Stainback & Stainback, 1999).

De acordo com estimativa da Organização Mundial de Saúde (OMS) de 2002, havia mais de 161 milhões de pessoas com deficiência visual no mundo, das quais 124 milhões teriam visão subnormal e 37 milhões seriam cegas (WHO, 2004). Com base nestes dados, haveria expectativa de encontrar maior número de escolares com visão subnormal. Contudo, observou-se neste estudo a predominância de alunos cegos.

Na prática, tem sido notado que a maior parte das pessoas com deficiência visual está sendo identificada como cega. O uso deste termo justifica-se, porque esta população foi caracterizada como cega apoiando-se na definição de cegueira legal, mas, na verdade, ela possui visão subnormal e é, a princípio, capaz de usar a visão residual para as tarefas escolares e da vida cotidiana (International Society for Low-Vision and Rehabilitation, 2005). Evidenciou-se o fato de que, na opinião de 50,0% dos escolares, a deficiência visual atrapalhou mais ou menos o desempenho escolar, despertando a atenção porque paradoxalmente tanto os escolares cegos

como os com visão subnormal apontaram dificuldades escolares decorrentes da deficiência visual (Tabela 3).

Essa afirmação provocou reflexão no sentido de que, para os escolares, essa opção seria menos comprometedora. Supõe-se que para eles seria difícil fazer a autoavaliação. Também deve ser ressaltado que 38,5% dos alunos declararam que a deficiência visual não atrapalhou o desempenho escolar (Tabela 2).

Entre as dificuldades mencionadas pelos escolares cegos, sobressaiu-se a leitura de livros (71,4%) e, entre os escolares com visão subnormal além da leitura de livros (100%), evidenciou-se a dificuldade em ler a lousa (100%). É de se supor que não houve consciência desta aparente controvérsia ou até que eles considerassem que as dificuldades não eram devidas à deficiência visual e sim ao sistema de ensino. Esta, talvez, fosse uma visão mais inclusivista.

Em uma pesquisa que teve como objetivo identificar a percepção e os sentimentos de alunos com deficiência visual na convivência em sala de aula, Souza (2008) verificou que, ao serem questionados sobre situações desagradáveis, ou que foram significativas em sala de aula, os alunos com deficiência visual relataram aspectos ligados à afetividade (atitudes do grupo) e ao acesso aos materiais utilizados em sala de aula. Um dos entrevistados declarou que o livro empregado por ele nem sempre tinha o mesmo número de páginas que o dos colegas sem deficiência visual. Por conta disso, necessitou do apoio da sala de recursos para conseguir o restante das páginas do livro em questão.

Deste modo, percebe-se que a inclusão social é constituída como um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, tomar decisões com vistas a soluções e efetivar a equiparação de oportunidades. O que se observa, na prática, é o modelo de integração social no qual a sociedade permanece passiva, aceitando receber pessoas com deficiência, desde que sejam capazes de se moldar ao sistema já existente (Sasaki, 1997, 2001).

### **Considerações finais**

Os resultados referentes ao grau de influência do relacionamento com professores, colegas e diretor levaram à suposição de que os escolares atribuíram maior importância ao relacionamento com o professor, por ser ele a pessoa responsável direta na tarefa de facilitar o processo de aprendizagem. O estudo evidenciou ainda o reduzido número de alunos portadores de deficiência visual inseridos no ensino regular do município estudado. O nível de escolaridade mostrou-se baixo em relação à média de idade, o que indica provável evasão escolar ou dificuldade de acesso à escola. Verificaram-se percepções coerentes dos alunos sobre a problemática da inclusão de portadores de deficiência visual no ensino regular, no que se refere à formação do professor especializado e ao acesso ao material didático.

## Referências

- Azevedo, T. F. P. (2000). Educação da pessoa com necessidades especiais: O caso de Juiz de Fora. *Temas sobre Desenvolvimento*, 9(50), 40-47.
- Bruno, M. (2000). Escola inclusiva: Problemas e perspectivas. *Série-Estudos*, 10, 79-90.
- Bruno, M. M. G. (1993). *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: Da intervenção precoce à integração escolar*. São Paulo: Newswork.
- Corde. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde.
- Dean, A. G., Dean, J. A., Coulombier, P., Brendel, K. A., Smith, D. C., Burton, A. H., Sullivan, K., Fagan, R. F., & Arner, T. G. (1994). *Epi info, version 6: A word processing, database, and statistics program for epidemiology on microcomputers*. Atlanta, Georgia: Center for Disease Control and Prevention.
- International Society for Low-Vision and Rehabilitation. (2005). *Toward a reduction in the global impact of low vision*. Oslo: ISLVR.
- Kara-José, N., & Temporini, E. R. (1999). Cirurgia de catarata: O porquê dos excluídos. *Revista Panamericana de Salud Publica*, 6, 242-248.
- Ministério da Saúde. Coordenação de atenção a grupos especiais. Programas de atenção à saúde da pessoa portadora de deficiência. (1993). *Atenção à pessoa portadora de deficiência no Sistema Único de Saúde: Planejamento e organização de serviços*. Brasília: Secretaria de Assistência à Saúde.
- Nizetic, B. (1973). Perspectives in ophthalmology: A public health point of view. *Canadian Journal of Ophthalmology*, 8, 311-316.
- Nobre, M. I. R. N., Temporini, E. R., Kara-José, N., & Montilha, R. C. I. (2001). Deficiência visual de escolares: Percepções de mães. *Temas sobre desenvolvimento*, 10(55), 24-27.
- Omote, S., Oliveira, A. A. S., Baleotti, L., & Martins, S. E. S. O. (2005). Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paideia (Ribeirão Preto)*, 15, 387-398.
- Piovesan, A., & Temporini, E. R. (1995). Pesquisa exploratória: Procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, 29, 318-325.
- Profeta, M. S. (2007). A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. In E. F. S. Masini (Org.), *A pessoa com deficiência visual: Um livro para educadores* (pp. 209-236). São Paulo: Vetor.
- Santos, M. P. (2000). Educação inclusiva e a declaração de Salamanca: Consequências ao sistema educacional brasileiro. *Revista Integração*, 10(22), 34-40.
- Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Sassaki, R. K. (2001). Inclusão: A universidade e a pessoa com deficiência. *Revista Nacional de Reabilitação*, 20, 5-9.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão um guia para educadores*. Porto Alegre: ArtMed.
- Saviani, D. (2000). *Da nova LDB ao plano nacional de educação: Por uma outra política educacional* (3a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Souza, O. S. H. (2008). A (con)vivência no mundo da sala de aula: Percepções e sentimentos de alunos com deficiência visual. In O. S. H. Souza (Org.), *Itinerários da inclusão escolar: Múltiplos olhares, saberes e práticas* (pp. 61-76). Porto Alegre: ULBRA.
- Temporini, E. R. (1991). Pesquisa de oftalmologia em saúde pública: Considerações metodológicas sobre fatores humanos. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*, 54, 279-281.
- Thylefors, B., Negrel, A. D., Pararajasegaram, R., & Dadzie, K. (1995). Global data on blindness. *Bulletin of the World Health Organization*, 73, 115-121.
- World Health Organization. (1992). *Management of low vision in children: Report of a WHO Consultation*. Bangkok.
- World Health Organization. Regional office for Europe. (1994). *Social and behavioural aspects of comprehensive eye care: Report on a WHO Meeting*. Brussels.
- World Health Organization. (2004). *Magnitude and causes of visual impairment*. Genebra, Suíça: WHO, 282.
- Rita de Cassia Ietto Montilha é Professora Doutora da Faculdade de Ciências Médicas, Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação, da Universidade Estadual de Campinas.
- Edméa Rita Temporini é Professora Associada da Faculdade de Medicina, Departamento de Oftalmo-Otorrinolaringologia, da Universidade de São Paulo.
- Maria Inês Rubo de Souza Nobre é Professora Doutora da Faculdade de Ciências Médicas, Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação, da Universidade Estadual de Campinas.
- Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto é Professora Doutora da Faculdade de Ciências Médicas, Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação, da Universidade Estadual de Campinas.
- Newton Kara José é Professor Titular da Faculdade de Medicina, Departamento de Oftalmo-Otorrinolaringologia, da Universidade de São Paulo.

Recebido: 07/05/2008  
1ª revisão: 16/04/2009  
2ª revisão: 28/05/2009  
Aceite final: 27/07/2009