

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Luiza Fernandes Darós

**DEFICIÊNCIA VISUAL:  
a inclusão de uma aluna na sala de aula regular**

Porto Alegre  
1º Semestre  
2016

Luiza Fernandes Darós

**DEFICIÊNCIA VISUAL:  
a inclusão de uma aluna na sala de aula regular**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Professora Doutora Luciane Magalhães Corte Real.

Porto Alegre

1º Semestre

2016

“Em que pese a demanda institucional pela inclusão ter sido razoavelmente suprida através de instrumentos legais e regimentais, a escola ainda encontra severas dificuldades para justificar a presença e a permanência dos incluídos na educação formal, disto resultando que os alunos supostamente beneficiados pela inclusão escolar ainda amargam a frustração de não serem reconhecidos – pelos outros e por si mesmos – como sujeitos dignos da condição de alunos.”

Luiz Antonio Gomes Senna

## AGRADECIMENTOS

### *Agradeço a Deus:*

Agradeço de coração, pois foi Ele quem guiou e iluminou meu caminho até aqui e possibilitou que o sonho de se formar se tornasse realidade.

### *À minha mãe Claudia D. S. Fernandes:*

Agradeço por me acompanhar e participar de todo meu avanço na graduação. Que sentiu minhas alegrias, que sofreu nos momentos difíceis (principalmente no período do estágio obrigatório), ficou feliz com as minhas conquistas, compartilhou das minhas angústias. Agradeço por me incentivar, por me fazer não desistir, por escutar quando precisei falar e por estar perto quando precisei chorar. A ti, dedico toda minha conquista.

### *Aos demais parentes:*

Minha avó, meu dindo Darwin, minha dinda Sonia, demais tios e tias, irmã Milene Darós, que acompanharam minha vida e crescimento enquanto pessoa e profissional. Minhas outras dindas Kátia e Vanda, todos, de uma maneira ou de outra, tiveram, e ainda têm fundamental participação em minha vida.

### *Ao meu namorado Guilherme Guerim:*

Agradeço por estar comigo dia após dia. Por todo amor, carinho, paciência e compreensão que tem me dedicado. Te amo!

### *As minhas primas e primos,*

Agradeço pelo apoio em todos os momentos. Em especial às meninas Amanda, Fabiana, Diana, Carolina, Gabriela e minha prima quase gêmea Victória.

### *As minhas amigas da vida:*

Agradeço a Luciana Marchesan e a Carolina Renosto por estarem comigo desde o 6º ano até hoje, sempre juntas. São mais de 10 anos de amizade, que a cada ano se fortalece. Amo vocês meninas!

### *As minhas amigas da graduação:*

Para aquelas que estiveram tão próximas, compartilhando tantas emoções boas e ruins durante esses quatro anos. Aquelas que sempre andaram ao meu lado, fazendo trabalhos em grupo, trocando e-mail e ligações. Em especial, para minhas

colegas: Lisiane Aguirre, Juliana Alves, Flávia D'Arco, Paula Ramos, Laura Trei, Ísis Vianna e Débora Moreira.

*À professora Bethé Garbin e demais colegas da aula de Reflexão:*

Agradeço a vocês, pelos ensinamentos durante as aulas de Reflexão, pelos bolos, cafés, pizzas da Marga, risadas, nervosismos e ansiedades diante do “temível TCC”. Em particular: Alessandra, Bianca, Camila, Elisabete, Eveline, Everton, Margarete e Zilda.

*Às professoras do Instituto Santa Luzia:*

Agradeço pelo carinho, paciência, acolhimento, ensinamentos e na imensa experiência que tive com todos. Em especial para: Ozélia, Viviane, Luma, Mariana, Gabriela P, Kamila, Raquel, Janice, Suelle e Maristânia, Bárbara e Gabriela D.

*À minha Orientadora Luciane Magalhães Corte Real:*

Por ter acreditado neste trabalho desde o início, por ser tão gentil e sorridente nas orientações fazendo com que cada encontro fosse mais produtivo, e por ter acalmado minhas ansiedades e inseguranças.

**MUITO OBRIGADA!**

## RESUMO

A presente pesquisa propõe retomar minhas memórias da prática de estágio não curricular realizado no ano de 2015, analisando quais estratégias pedagógicas propostas pela professora-estagiária possibilitaram ou não a inclusão de uma aluna deficiente visual matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de Porto Alegre. O objetivo é compreender de que maneira tais estratégias possibilitaram a inclusão de uma aluna deficiente visual no processo de aprendizagem. Como referencial teórico foram utilizados autores como Cunha (1997), Lüdke e André (1996), Lira e Schindwein (2008); Bueno (2001), Plaisanse (2015), dentre outros. A questão central desta pesquisa é *Como incluir uma aluna deficiente visual na sala de aula regular?* Para ajudar a pensar a questão levanto as seguintes indagações: *Quais estratégias podem ser utilizadas para incluir uma aluna deficiente visual em sala de aula? Que tipo de intervenções facilitam ou dificultam o processo de inclusão?* Para a realização das análises foram construídas duas categorias para responder as perguntas: a primeira em nível cognitivo e a segunda em nível comportamental. As considerações sobre as análises inferem sobre a necessidade de investimentos potentes na interpretação de textos em Braille, no refinamento da motricidade fina para ler em Braille e na mobilidade no espaço escolar para contribuir na autonomia da aluna. Também, na continuidade do trabalho de mobilidade no espaço escolar para contribuir com a autonomia da aluna. Assim, percebi a importância das estratégias pedagógicas utilizadas com a aluna deficiente visual, mas que certamente é um processo contínuo e ininterrupto, tanto a escola, a aluna deficiente visual, os professores e a observância das leis que regem o tema da Inclusão são importantes nesse processo.

**Palavras-chave: Deficiência Visual. Inclusão. Estratégias pedagógicas.**

**Memórias.**

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>TRAÇANDO AS LINHAS.....</b>	<b>08</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHOS TEÓRICOS.....</b>	<b>10</b>
2.1	Deficiência Visual.....	10
2.2	Educação Inclusiva.....	12
2.3	Trabalhos Afins.....	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.....</b>	<b>20</b>
3.1	Escola e Sala de Aula.....	21
3.2	Sujeito da Pesquisa.....	23
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>24</b>
4.1	<i>NÍVEIS COGNITIVOS.....</i>	25
4.1.1	Realizar as atividades diárias descritas no planejamento.....	25
4.1.2	Escrever e ler em Braille.....	27
4.1.3	Realizar as atividades nas aulas especializadas.....	28
4.2	<i>NÍVEIS COMPORTAMENTAIS.....</i>	29
4.2.1	Autonomia em relação à mobilidade na escola.....	29
4.2.2	Brincar e se divertir a hora do recreio.....	31
<b>5</b>	<b>FINALIZANDO AS LINHAS.....</b>	<b>33</b>
5.1	A importância das estratégias pedagógicas.....	33
5.2	Como incluir uma aluna deficiente visual no ensino regular?.....	35
5.3	As escolas estão preparadas?.....	36
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>41</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>44</b>

## 1 TRAÇANDO AS LINHAS

Meus caminhos com a inclusão foram traçados logo no primeiro dia do estágio, assim como as linhas que constituem a minha formação. Desde o início do estágio, senti despertar em mim um sentimento de curiosidade, de vontade de aprender mais sobre o tema da inclusão. Para este Trabalho de Conclusão de Curso pretendo reascender minha experiência de professora-estagiária no contexto da educação inclusiva, apresentando trechos extraídos do meu diário de campo, ao problematizar a minha ação, enquanto estagiária, a partir de uma aluna deficiente visual, que me desafiou a pensar minha própria prática.

O tema da inclusão, escolhido para escrever meu trabalho de conclusão de curso, veio a partir do estágio em uma escola particular inclusiva de alunos com deficiência visual, localizada na zona sul de Porto Alegre. Cheguei a esta escola com a indicação de que havia uma vaga para estágio em turmas do Ensino Fundamental, estava no 5º semestre da pedagogia e achei que precisava iniciar minha carreira docente. Então, me candidatei à vaga. Foi marcada uma entrevista para o dia 26 de fevereiro de 2015, onde fui recebida pela supervisora escolar, que fez perguntas sobre a minha graduação e experiência na função, após, explicações de quais seriam minhas atribuições dentro da escola, sendo elas: auxiliar a turma onde havia uma deficiente visual (DV), pois ela precisaria de alguém para ajudá-la nos temas escolares e quando necessário, ajudar as outras crianças também. Além desta função, levar e buscar a turma nas aulas especializadas; buscar material no recursos; cuidar o recreio; além de trabalhos extraoficiais pedidos pela supervisão escolar. Após a entrevista, saímos para a apresentação da escola, onde percorremos os espaços físicos e me foram apresentadas as professoras do 3º ano, no qual iria realizar meu estágio, sem especificar naquele momento a turma. Iniciei meu estágio na escola esta mesma semana.

Então, a partir de conversas com as professoras da escola, vivenciando objetivamente a situação de inclusão de uma DV na sala de aula, e junto às colegas da graduação, nas poucas disciplinas de educação especial, a pergunta que faço para o Trabalho de Conclusão de Curso é: *Como incluir uma aluna deficiente visual na sala de aula regular?* Para ajudar a pensar nesta problemática levanto as



seguintes questões: *Quais estratégias podem ser utilizadas para incluir uma aluna deficiente visual na sala de aula? Que tipo de intervenções facilitam ou dificultam a inclusão?*

Trazendo estas questões ao meu trabalho de pesquisa, às quais pretendo responder, durante o desenvolvimento do mesmo, através das estratégias e intervenções utilizadas em sala de aula, com uma aluna deficiente visual, que auxiliei durante o ano de 2015. Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa é: Analisar quais estratégias pedagógicas propostas pela professora-estagiária possibilitaram ou não a inclusão de uma aluna deficiente visual matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de Porto Alegre. Desse modo, os objetivos específicos da pesquisa são: compreender de que maneira tais estratégias possibilitaram ou não a inclusão de uma aluna deficiente visual no processo de aprendizagem.

Neste trabalho de conclusão de curso foi pensado, no primeiro capítulo, apresentar as considerações iniciais de como surgiu o interesse nos temas inclusão e deficiência visual. O segundo capítulo constará os conceitos teóricos pertinentes aos temas da deficiência visual e educação inclusiva e, logo a seguir, uma busca por trabalhos que falassem sobre os temas propostos e que fossem relevantes para o suporte teórico. O terceiro capítulo serão as estratégias metodológicas inseridas nos contextos da pesquisa. O quarto capítulo apresentará os dados específicos, onde estarão incluídas as memórias retiradas do Diário de Campo, em duas categorias; a primeira a nível cognitivo e a segunda a nível comportamental. O quinto capítulo será subdividido em três partes: a importância das estratégias pedagógicas; como incluir uma aluna deficiente visual na sala de aula; as escolas estão preparadas?. Após, apresentação das considerações finais da pesquisa. E finalmente, as referências e os anexos.

## 2 CAMINHOS TEÓRICOS

Este capítulo é dividido em três subcapítulos os quais apresento os principais conceitos que utilizo no meu trabalho e em quais autores eles estão embasados. A primeira fala sobre a deficiência visual; o segundo sobre educação especial e inclusão; o terceiro é sobre alguns trabalhos sobre o tema proposto, deficiência visual, para ajudar no suporte teórico para a escrita deste trabalho.

### 2.1 Deficiência Visual

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a deficiência pode ser definida como sendo:

Uma anomalia da estrutura ou da aparência do corpo humano e do funcionamento de um órgão ou sistema, seja qual for sua causa; em princípio, a deficiência constitui uma perturbação de tipo orgânico. (OMS, 2001).

De acordo com pesquisa divulgada em 2012 detalhando os resultados do Censo 2010, a deficiência mais frequente entre a população brasileira é a visual. Cerca de 35 milhões de pessoas (18,8%) declararam ter dificuldade de enxergar, mesmo com óculos ou lentes de contato. Conforme o Ministério da Saúde (2006, p. 16), como "uma situação irreversível de diminuição da visão, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais".

A palavra deficiência por si só, já carrega muitos mitos. Mitos que com o tempo e conhecendo melhor nosso sujeito com deficiência, vão sumindo, porém não deixando de existir. O sujeito que possui uma deficiência têm uma desvantagem e uma incapacidade. A desvantagem diz respeito aos prejuízos que o sujeito tem devido sua deficiência, ou seja, um adulto cego sozinho no centro de Porto Alegre, onde não tem nenhum acesso inclusivo, está em desvantagem sobre aqueles que são videntes e poderão ver os obstáculos. A incapacidade está relacionada com a deficiência que o sujeito possui, ou seja, a incapacidade de uma criança cega é sua

perda da visão (e somente isso). O sujeito com deficiência, seja ela qual for, tem como direito, sua capacidade volitiva, isto é, seu direito de escolha. Não podemos tirar isto deles porque tem alguma deficiência.

Existem cinco mitos presentes na sociedade em relação aos deficientes, sendo estes mitos descritos em um dos textos lidos ao longo do Curso de Pedagogia: Generalização indevida: é atribuir mais deficiências além do que o sujeito tem, por exemplo - quando falamos mais alto com uma pessoa deficiente visual; Correlação linear: tratar todos iguais dentro de um mesmo ambiente, ou seja, o aluno cego não acompanha o mesmo ritmo dos alunos videntes dentro de uma sala de aula porque ele possui peculiaridades referentes à falta de visão; Ideologia da força de vontade: se refere ao mito da superação, isto é, ficamos surpresos quando um aluno com deficiência faz algo que não esperávamos, mesmo ele tendo as mesmas condições das outras pessoas ali presentes; Culpabilização da vítima: a clássica frase - “ele não consegue porque é deficiente”; Contágio osmótico: possui a clássica frase também - “se chegar perto, eu pego”.

Através do conhecimento desses cinco mitos, tenho a impressão de que, agimos, a maioria de nós, refletindo essas ações com pessoas deficientes, seja ela qual for. Penso que sejam ações automatizadas em toda a sociedade. Por exemplo, quando sabemos que uma pessoa é ou está surda, se fala mais alto e lentamente para ver se ela escuta. O mesmo com uma pessoa DV: “deixa que eu vejo aqui”? Essas duas ações descritas estão no nosso subconsciente e então utilizamos no automático, sem nos darmos conta de que essas atitudes, na realidade, estão de certo modo, erradas, porque temos que dar e ensinar autonomia para essas pessoas.

No presente Trabalho de Conclusão de Curso, pretendo argumentar sobre um tipo de deficiência - a visual. A deficiência visual é entendida como a perda total ou parcial da visão, seja congênita ou adquirida. É uma limitação de uma das formas de apreensão de informações do mundo externo – a visão. Segundo critérios estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde, há dois tipos de deficiência visual: cegueira e baixa visão.

A baixa visão (leve, moderada ou profunda) é compensada com o uso de lentes de aumento, lupas, telescópios, com o auxílio de bengalas e de treinamentos

de orientação. Usando auxílios ópticos (como óculos, lupas etc.), a pessoa com baixa visão apenas distingue vultos, a claridade, ou objetos a pouca distância. A visão se apresenta embaçada, diminuída, restrita em seu campo visual ou prejudicada de algum modo.

A cegueira é quando não existe qualquer percepção de luz. O sistema braile, a bengala e os treinamentos de orientação e de mobilidade, nesse caso, são fundamentais. As causas mais frequentes de cegueira e visão subnormal são: Retinopatia da prematuridade causada pela imaturidade da retina, em decorrência de parto prematuro ou de excesso de oxigênio na incubadora. Catarata congênita em consequência de rubéola ou de outras infecções na gestação. Glaucoma congênito que pode ser hereditário ou causado por infecções. Atrofia óptica. A cegueira e a visão subnormal podem também resultar de doenças como diabetes, descolamento de retina ou traumatismos oculares.

A partir dos anos 70, o diagnóstico deixou de considerar a acuidade visual para avaliar as formas de percepções do sujeito: utilizando o tato, olfato, cinestesia, etc. Para o cego, a importância da linguagem no seu desenvolvimento é inquestionável, pois as informações visuais a que ele não tem acesso podem ser parcialmente verbalizadas.

A criança cega pode perfeitamente se apropriar das significações de seu meio e participar das práticas sociais, pois dispõe do instrumento necessário para isso – a linguagem. Além disso, a concepção de que, com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o homem transforma sua relação com o mundo e nela introduz a dimensão semiótica, minimiza a dimensão da perda decorrente da cegueira. (LIRA & SCHLINDWEIN, 2008, p. 187)

Analisando o que Lira e Schlindwein (2008) citam acima, a linguagem tem um papel fundamental na vida, não somente escolar como social do sujeito, pois o que ele não vê por meio da linguagem, ele percebe por meio de todos os outros sentidos, tirando a visão. O tato, olfato, paladar, audição... tudo se torna mais significativo.

## 2.2 Educação Inclusiva

O conceito de Inclusão no campo da Educação implica, antes de tudo, a exclusão de qualquer pessoa dentro ou fora da escola. Para isso, a escola que desejar seguir com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva desenvolve normas, culturas e práticas que tendem a valorizar cada aluno à construção de um conhecimento partilhado e assim, alcançar a qualidade acadêmica e social sem discriminação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um documento elaborado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007 entregue ao MEC em 2008. Foi composta por profissionais da Secretaria de Educação Especial/MEC em conjunto com professores pesquisadores da área da Educação. Na Política, é apresentado primeiramente um marco histórico e normativo; o diagnóstico da educação especial; os objetivos da Política; quem é atendido pela Educação Especial; as Diretrizes da Política e por último, seus Referenciais Bibliográficos.

Na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, no Art. 59, sugere que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Sendo assim, os sistemas de ensino devem organizar as condições necessárias de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos, métodos de ensino reorganizados e a comunicação que contribua com as aprendizagens de forma que consiga atender as necessidades de todos os alunos. Por esta razão, penso que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é tão importante e tem um papel fundamental nas escolas: o de reconhecer as diferenças e saber respeitar sem discriminar, criando formas de superá-las fazendo com que todas as aprendizagens sejam significativas.

Nas escolas, a inclusão aparece muito mais como uma imposição do que um novo jeito de se pensar a educação. Ela é um aprimoramento da educação escolar para todos os alunos, com ou sem deficiência, serem beneficiados. A inclusão escolar envolve o processo de reforma e reestrutura como um todo, para que assegurem que todos os alunos possam ter acesso a todas as chances educacionais e sociais oferecidas pela mesma. Isto abrange o currículo, a avaliação, as práticas na sala de aula, lazer e recreação, etc.

Atualmente, vivemos em um século em que é possível ser diferente, desde que não seja possível demonstrar essa diferença. A sociedade luta pela liberdade de

expressão, porém discrimina pessoas por suas características intelectuais, físicas, culturais, sociais, entre outros. O impulso em favor da inclusão tem como princípio a igualdade das oportunidades na sociedade, seja social como escolar. Sendo que, todos os alunos terão o direito de frequentar a escola regular, no qual a diferença é respeitada. O sucesso da inclusão na escola regular provém das possibilidades de se conseguir os avanços significativos do aluno com deficiência, através da adaptação das práticas pedagógicas. Consequentemente, Sasaki (1998) escreve que:

A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes. (SASSAKI, 1998c, p. 8)

Sendo assim, a educação inclusiva é um processo que ocorre nas escolas para assegurar um ensino de qualidade a todos os alunos, independentemente das características pessoais, físicas, intelectuais e necessidades comuns ou individuais. Então, em busca da qualidade no ensino, também é necessária a formação contínua dos professores, e que haja, políticas públicas acessíveis aos que querem trabalhar nessa área, sendo imprescindível no que diz respeito à inclusão. A partir daí, fazer isso possível na escola é muito importante, no sentido de que os profissionais se apropriem e conheçam estratégias de ensino mais variadas e eficazes.

O processo para que a escola se torne inclusiva não é fácil. Além das mudanças ocorrerem gradativamente, as leis não acompanham tais ações. Nas escolas, vemos situações, ainda de resistência ao que é diferente. As escolas nesta perspectiva têm como meta questionar, duvidar, contrapor-se, discutir e reconstruir suas práticas, para que a exclusão dos diferentes não seja mais permitida e para que haja o reconhecimento diante do processo educacional, buscando a participação e o progresso de todos. Por esta razão, Bueno (2001) comenta que:

A escola inclusiva é um desafio, pois os sistemas pouco ou nada fazem, a inclusão exige modificações profundas, que demandam ousadia, prudência, política efetiva, oferecendo as crianças com deficiência educação de qualidade para que seja uma escola única e democrática. (BUENO, 2001, p. 27).

Adotar tais ações inclusivas depende de mudanças que vão além da escola e das salas de aula. Para se concretizar é preciso o desenvolvimento de novos conceitos e práticas pedagógicas.

Atualmente, com a constante mudança nas leis inclusivas, as escolas estão sendo coagidas a aceitar pessoas com deficiência para que possam ter uma educação de qualidade e futuramente, terem seu lugar nos espaços comuns da sociedade. Porém as escolas não estão preparadas para receber esses alunos deficientes. Essa é a função primordial da escola, atender os alunos, com ou sem deficiência, percebendo o aluno como centro do seu processo educacional. Cabe a escola favorecer o desenvolvimento dos alunos nos aspectos: cognitivos, sociais e comportamentais. O Ministério da Educação, através da Cartilha chamada “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino” fala que:

A escolaridade dos alunos com deficiência compete às escolas comuns da rede regular que, para não continuarem criando situações de exclusão, dentro e fora das salas de aula, devem responder às necessidades de todos os educandos com práticas que respeitem as diferenças. O papel da instituição é o de oferecer o que não é próprio dos currículos da base nacional comum e, como defensoras dos interesses das pessoas com deficiência, cuidar para que as escolas comuns cumpram o seu papel. (BRASIL, 2004, p. 16)

Portanto, em defesa da escola de qualidade para todos, com ou sem deficiência, gestores, professores, alunos e outros profissionais da área, estejam comprometidos com a melhoria da escola, criando situações nas quais, de fato ocorra a inclusão, oferecendo estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades de cada aluno.

A atenção formal às pessoas com deficiência iniciou-se com a criação de internatos, ainda no século XVII, ideia originada da Europa, na Idade Média. Segundo Bueno (1993), o primeiro foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC). Este foi criado no Rio de Janeiro, pelo Imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428, de 1854.

O segundo foi o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), também criado no Rio de Janeiro e oficialmente instalado em 1857. Essa prática a favor da caridade, tão comum no país naquela época, instituiu o caráter apoiador que mediou à atenção à pessoa com deficiência,

no país, e à educação especial, em particular, desde seu início. As instituições foram gradativamente assumindo uma natureza de asilos, destinadas ao acolhimento de pessoas inválidas.

Palavras novas para ações novas? Talvez. Estamos inserindo na linguagem atual as expressões “deficiência”, “necessidade educativa particular” e “educação inclusiva”. A palavra deficiência é uma noção moderna, atestada entre 1950 a 1960. A primeira classificação da OMS em 1980, com o título de Classificação Internacional das Deficiências (CIH) tinha como objetivo desmembrar a representação homogeneizante da deficiência, considerando três níveis distintos, mas conectados entre si: deficiência, incapacidade e deficiência no sentido de desvantagem social.

As últimas expressões abordadas no texto são integração ou inclusão? A palavra integração é um termo essencial da superação na educação especial e tinha como objetivo a tentativa de aproximar o setor especial ao setor comum, para ajudar na inclusão das crianças com deficiência. Concordo com o Plaisance (2015) quando cita Armstrong (1998) que articula:

A integração escolar é uma medida parcial, uma simples melhoria do especial. De um lado distinguem-se os alunos “integráveis” e aqueles que não o são. Do outro, os “integráveis” mantêm status de meros “visitantes” quando estão no meio escolar usual. A inclusão e a educação inclusiva, ao contrário, repousam em uma posição radical que implica a presença de todas as crianças em um tronco comum, como membros plenos da comunidade escolar. (ARMOSTRONG *apud* PLAISANCE, 2015, p. 236).

No Brasil, a inclusão faz parte das políticas públicas nacionais que tem como objetivo inserir os diferentes sujeitos com deficiência nos diversos âmbitos da sociedade atual seja no emprego, no transporte, na escolarização, etc. Concordo com a expressão:

A educação especial foi estabelecida sobre a cultura da separação, considerando certas crianças como estando fora da porção comum, ou mesmo “ineducáveis”. (PLAISANCE, 2015).

Tendo, portanto, de frequentar instituições separadas (classes ou estabelecimentos especiais). Penso que ainda estamos vivendo em um “paradigma inclusivo”, claro que já avançamos muito se criando leis e aplicando-as nas escolas,



mas ainda há muita carência. Esse é o nosso paradigma inclusivo educacional, no qual o ensino regular recebe estudantes que compreendem toda a diversidade de pessoas existentes em nossa sociedade, incluindo os alunos com necessidades especiais, porém sem dar subsídios suficientes para que os professores (e os alunos também) saibam como lidar com este aluno inclusivo.

### 2.3 Trabalhos Afins

Foram pesquisados alguns trabalhos sobre o tema proposto, deficientes visuais, para ajudar no suporte teórico necessário para a escrita deste trabalho. Foram pesquisados em sites como: LUME UFRGS, SABI UFRGS, SciELO, Google Acadêmico e na Revista Instituto Benjamin Constant. NEPOMUCENO e ZANDER (2015) fazem uma “análise dos recursos didáticos táteis adaptados ao ensino de ciências a alunos com deficiência visual inseridos no ensino fundamental” (p. 49). Neste trabalho foram consideradas quatro bases de dados: O Instituto Benjamin Constant, Google Acadêmico, Capes e SciELO. Em suas análises, eles perceberam como é importante os recursos didáticos no processo de inclusão escolar no ensino de Ciências como facilitadora no processo de ensino e aprendizagem tanto para alunos com deficiência visual quanto para aqueles com visão normal.

MOREIRA (2015) “apresenta experiência educacional sobre a utilização de uma música e de histórias infantis como recursos pedagógicos para o estímulo do aprendizado de conceitos por crianças cegas.”. (p.90). Para este trabalho, participaram crianças cegas com idades entre 5 e 7 anos na Educação Infantil do Instituto Benjamin Constant. Nas análises, os resultados obtidos revelaram a possibilidade de empregarmos as músicas e histórias infantis como recurso pedagógico a fim de favorecer o aprendizado das crianças cegas. Este artigo me fez pensar que o uso de recursos didáticos é imprescindível, ao se tratar de alunos deficientes visuais, para melhorar a apropriação de conceitos, em especial nas áreas do conhecimento como Ciências, Física e Química.

MAZZARINO e FALKENBACH (2011) fazem um estudo que pretendeu investigar “como a escola e as aulas de Educação Física apresentam condições de

acessibilidade e de inclusão para uma aluna com deficiência visual na escola comum.” (p. 87). O estudo contou com a participação de uma deficiente visual do 6º ano do Ensino Fundamental, onde analisaram os conteúdos de acessibilidade e da inclusão nas aulas de Educação Física. Os dados alegam que a aluna deficiente visual sente-se incluída da escola e nas aulas de Educação Física, mesmo que as condições de acessibilidade não sejam as ideais. O trabalho delas é de muita importância tanto para professores da sala de aula regular como para as aulas especializadas, que é o caso da Educação Física, pois como tudo é visual, para um aluno que não enxerga, o processo da acessibilidade e da inclusão nestas aulas deve ser trabalhada de uma forma muito especial.

LAPLANE e BATISTA (2008) discutem o “desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com deficiência visual, seus modos de apreensão do mundo e o uso de recursos para auxiliar na participação escolar.” (p.209). Foram entrevistados e observados quatro deficientes visuais. Suas análises permitiram perceber que os exemplos de confecção e uso de materiais acessíveis, exemplo: lupas e telescópios, ampliações, iluminação especial e outras adaptações do ambiente, sistema Braille de escrita, materiais mais estruturados e fixos para tabuleiros e ilustração dos livros, assim como jogos de bingo e dominó; foram de extrema importância, pois esses materiais adaptados para atividades concretas e projetos de ensino contribuem para as necessidades de cada aluno. No estudo elas abordam a questão do desenvolvimento relacionado à motricidade, cognição, linguagem, sociabilidade, personalidade, entre outros, destacando a importância desses estímulos para uma criança deficiente visual e como essas questões devem ser adaptados o mais precocemente para que ocorra o desenvolvimento. O toque e a linguagem se tornam indispensáveis para o desenvolvimento.

MORAES (2015) encarrega-se em sua pesquisa, da articulação entre duas práticas ocorridas em tempos distintos, “uma, realizada com o fim de levar a cabo pesquisa de doutorado; outra, realizada no percurso profissional da autora. Em ambas, um fio condutor: a prática corporal com crianças e jovens cegos ou com baixa visão. Práticas distintas, certamente. Em uma, a oficina de expressão e movimento; em outra, a estimulação precoce com crianças e bebês.” (p.6). A autora apresenta neste artigo como a cegueira e a baixa visão são analisadas tendo como ponto de vista, o corpo. Como base teórica ela utilizou-se da anatomia e metabólico,

ou seja, respectivamente, o corpo que eu tenho como sendo um objeto de estudo e o corpo em ação, em movimento. Na pesquisa, a autora faz um investimento em torno de promover espaços de experimentação corporal, marcada por uma concepção de que o corpo não se reduz aos limites da pele, assim fazendo com que esses espaços sejam novos caminhos de se pensar o corpo.

Por fim, estas investigações deram-me suporte teórico para as escritas deste Trabalho de Conclusão.

### 3 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

O presente trabalho de conclusão de curso caracteriza-se por ser uma abordagem de pesquisa qualitativa em educação, do tipo estudo de caso. O estudo de caso é um método qualitativo que consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual. Ele serve para responder questionamentos onde o pesquisador não tem muito controle sobre o fenômeno estudado. De acordo com Goode e Hatt (2001), o estudo de caso é “um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado o seu caráter unitário”. Os autores consideram o objeto estudado como um todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos, etc.), então, por meio do estudo de caso, o que se deseja é, pesquisar as particularidades, o contexto, a prática e o período, os quais são importantes, para o objeto de estudo. De acordo com Wilson (*apud* LUDKE & ANDRÉ, 1986) existem duas hipóteses para a pesquisa. Refletindo sobre a minha pesquisa, percebi que meu trabalho se encaixa na hipótese qualitativo-fenomenológica, que é compreendida como sendo:

Ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos, ações. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 15).

Em tal caso, o pesquisador deve compreender o contexto em que aquele indivíduo se localiza para posteriormente tentar compreender suas ações. No meu caso, desejo compreender de que forma ocorreu a inclusão de uma aluna deficiente visual no contexto da sua escola.

Conforme Yin (*apud* ANDRÉ, 2005) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados. A primeira característica diz respeito ao fato de que o estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que faz com que seja um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos.

Desta forma, enfatizo que a pesquisa propõe retomar minhas memórias, investigando as estratégias utilizadas, que possibilitaram ou não, a inclusão de uma

criança deficiente visual no processo de alfabetização no período de 2015. Os dados para que esta pesquisa ocorra, serão adquiridos através do diário de campo, feito antes de iniciar a pesquisa. O diário de campo foi construído, juntando minhas memórias, no período de estágio não curricular, no qual mantinha contato direto e diário com a criança deficiente visual, escolhida para o estudo de caso. Nesta mesma direção, é necessário relatar que estas memórias foram alcançadas por meio de “insights” (traduzido para português - “percepções”) no decorrer da escrita do diário. Cunha (1997) defende a ideia de que as memórias provocam mudanças, na forma como nós e os outros as compreendemos, e por esta razão são consideradas importantes estratégias a serem utilizadas na pesquisa em educação. Por esta razão, evidencio uma escrita do autor que diz:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (CUNHA, 1997).

Neste contexto, escrevi meu diário de campo transversalmente às memórias, dando-lhes novos sentidos, que antes não tinham tanta importância e que agora percebo, me transformaram na profissional que sou hoje. Somente o fato de poder destacar situações, suprimir episódios, reforçar as influências, lembrar - esquecer - relembra, posso mudar a representação dos significados, para poder explorá-los neste trabalho.

### 3.1 Escola e Sala de Aula

A escola fundou-se em 1941 com o objetivo de auxiliar os cegos para futuramente dar-lhes oportunidades, eram atendidos 50 cegos na época. A partir de certo período, não especificado, a instituição de ensino começa a atender alunos de visão normal no regime de externato e alunos deficientes visuais, em regime de internato. Em 1998, extinguiu-se o regime de internato, sendo aceitas todas as crianças e não somente com alguma deficiência visual.

A escola, onde o estudo de caso foi realizado, fica localizada no bairro Cavalhada, em Porto Alegre. Atende alunos desde a Educação Infantil (NA e NB), Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Ensino Médio, contando também com o Turno Integral, além de oferecer atividades extraclasse como: Dança, Judô, Futsal, Ginástica Rítmica e Olímpica, Música, Reforço Escolar e Teatro.

Os espaços físicos que a escola oferece são: um ampliado auditório, biblioteca informatizada, com uma grande oferta de livros, dos mais variados autores, mesas de leitura, salas de aula interativas, brinquedoteca (para alunos do NA ao 2ª ano), campos de futebol, capela e gruta, estacionamento para pais e professores, ginásio e quadra poliesportiva, bosque e horta, laboratórios de biologia, física e química, laboratório de informática, pátios cobertos amplos, pista de atletismo, playground, sala de psicomotricidade, sala de artes e sala de ginástica.

Os alunos brailistas e de baixa visão, incluindo a menina DV do caso estudado, eram 47 em 2015 e estavam matriculados desde o NA até o 3ª ano do Ensino Médio. A escola oferece um curso de Braille para professores com a carga horária de 12 horas, contendo informações muito importantes sobre o uso e funcionamento dos materiais dos brailistas, assim como uma noção do Soroban (aparelho para cálculos matemáticos).

Os professores que atendem os deficientes visuais, contam com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e quando ingressam na escola recebem uma formação do Sistema Braille e Soroban, para atender seus alunos. Não tem uma Sala de Integração e Recursos, têm um setor que reproduz o material em braile e em tinta. Usam recursos ópticos para os alunos de baixa visão como: lupa eletrônica, lupa régua e ampliações de acordo com a acuidade visual de cada sujeito. Contém duas salas de Atendimento Educacional Especializado onde os alunos são atendidos. O objetivo desta sala é dar suporte para o aluno na sua organização, resgatar os conteúdos em defasagem e criar estratégias para descobrir a melhor maneira de trabalhar com os educandos.

O ambiente nas salas de aula é simpático – conta com quadro de giz, cadeiras e mesas, dois armários para guardar livros e outras matérias. Trabalhos dos alunos são expostos nas salas de aula e corredores da escola. As atividades são realizadas de acordo com o planejamento semanal das professoras. As aulas

especializadas da criança observada, no ano de 2015, eram: segundas-feiras, (Informática), quartas-feiras (Inglês) e quintas-feiras (Artes e Educação Física). O horário do lanche dos alunos é das 15h às 15h45 e o recreio é das 15h45 às 16h. O uso de materiais, como folhas de Xerox, folhas A3 e A4 é constante. A escola oferece materiais necessários para as atividades diárias e isso facilita muito.

Dentro das salas de aula não há adaptadores para os cegos, somente nos corredores da escola, há lixas (para saberem quando começa um novo corredor), linhas (para saberem quando tem banheiros).

## 2.2 Sujeito da Pesquisa

É uma aluna deficiente visual congênita, por um problema de saúde da mãe durante a gestação. Residia com sua avó materna, que não tem problema de visão. Na escola, ficava no turno integral juntamente com os outros deficientes visuais. Em 2015, a época em que tive a oportunidade de trabalhar com a aluna, ela era uma menina extrovertida, alegre e que mantinha relações amigáveis com seus colegas, os quais a acompanham desde o 1ª ano. Tinha nove anos e cursava o 3ª ano do Ensino Fundamental. Na sala de aula sua mesa se localizava ao lado da janela, na primeira fileira, à esquerda do quadro, em frente à mesa da professora titular. Essa estratégia de manter os alunos deficientes visuais em um mesmo lugar, durante o ano letivo, é pela questão da mobilidade e autonomia, pois assim, eles podem gravar o caminho e, num determinado momento, não precisarão de ajuda para se locomover, dentro da sala de aula.

Com relação à escrita, a aluna utilizava a máquina Braille Perkins (Anexo B), que era oferecida pela escola. No início do ano de 2015 a aluna não tinha autonomia para colocar e retirar a folha do caderno (também oferecido pela escola). A partir da metade do ano, a aluna já conseguia colocar suas folhas na Máquina.

#### 4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A partir do meu Diário de Campo (da pesquisadora) foram levantadas categorias com o objetivo de investigar as estratégias utilizadas por mim no ano de 2015, no seu estágio não curricular, com uma aluna deficiente visual matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental. No Diário de Campo<sup>1</sup>, foram descritas dez memórias, essas memórias foram divididas em duas estratégias: a primeira em nível cognitivo e a segunda em nível comportamental, e a posterior intervenção, quando necessária. Ao fazer a análise das memórias, chega-se a constatação de que, das dez descritas, sete deram certo e a menina DV, através da intervenção, conseguiu resolver o problema; e três intervenções não deram tão certo.

As estratégias são divididas nas categorias cognitiva e comportamental. Vale citar que as categorias não são excludentes, uma ação pode estar em mais de uma categoria, como por exemplo: ir ao banheiro está dentro das ações da categoria comportamental, mas sabe-se também que é necessária uma estrutura cognitiva para isto.

<b>CATEGORIA COGNITIVA</b>	<b>CATEGORIA COMPORTAMENTAL</b>
Ações que a aluna realiza na sala de aula que precisa utilizar-se da atenção e raciocínio: <ul style="list-style-type: none"><li>• Realizar as atividades diárias descritas no planejamento da professora.</li><li>• Escrever e ler em Braille.</li><li>• Realizar as atividades nas aulas especializadas (Inglês, Educação Física e Artes).</li></ul>	Ações que a aluna realiza dentro e fora da sala de aula e que são responsáveis por contemplar as necessidades diárias: <ul style="list-style-type: none"><li>• Mobilidade na escola: conseguir ir a qualquer espaço da escola sozinha: banheiro, pátio, corredores, salas de aula.</li><li>• No brincar e se divertir na hora do recreio.</li></ul>

<sup>1</sup> Diário de campo escrito através da memória da pesquisadora Luiza Fernandes Darós, no ano de 2015, quando foi realizado seu período de estágio não obrigatório.



## 4.1 NÍVEIS COGNITIVOS

Nesta sessão, escrevo sobre as estratégias relacionadas a nível cognitivo que foram utilizadas com a aluna deficiente visual, através dos relatos (memórias) do Diário de Campo.

### 4.1.1 Realizar as atividades diárias descritas no planejamento

Neste item, apresento as memórias com a aluna (DV) referente às atividades diárias do planejamento.

No dia a dia em sala de aula e, com relação às atividades propostas pela professora em seus planejamentos, fui percebendo que as aulas não eram adaptadas para os deficientes visuais, contendo, por exemplo, atividades como cruzadinhas, caça-palavras, etc., ou seja, atividades que a aluna (DV) não iria conseguir fazer sozinha, então, a maior parte do tempo eu, como auxiliar, tinha que fazer adaptações. Ela também não conseguia ler os materiais de Braille impressos porque o tato do dedo indicador direito ainda não estava bem desenvolvido. (Memória 1)

Esta memória é uma das mais recorrentes, encaixando na categoria de análise denominada *categoria cognitiva*, pois são ações que a mesma realiza na sala de aula e precisa utilizar-se da atenção e do raciocínio. Durante o ano de 2015, foram feitas diversas adaptações nos planejamentos da professora titular porque a maior parte das atividades a aluna DV não conseguia fazer sozinha.

Em uma das aulas, no planejamento das professoras, tinha uma atividade de ligar os pontos. Fiquei pensando em como iria adaptar aquela atividade para aquela aluna (DV), então perguntei se sabia o que seria aquele tipo de atividade, ela relatou que não sabia, pois suas atividades eram perguntas e respostas. Fiquei meio chocada e comecei a preparar duas folhas em branco para a atividade de ligar os pontos. Peguei a primeira folha em branco e

coloquei na máquina de Braille pedindo a aluna escrever todas as palavras da atividade uma abaixo da outra. Assim ela fez. Depois, recortei e coleí as palavras na segunda folha em branco, que havia deixado separadas. Assim como se fosse uma atividade de ligar os pontos para os videntes. Então peguei pedaços de linha de lã para a aluna (DV) poder relacionar as palavras. Mostrei através do tato para ela como iria funcionar a atividade e ela ficou feliz de poder (pela primeira vez) entender o que significava aquela atividade. (Memória 6)

Esta memória foi uma das mais complicadas em relação à inclusão desta aluna, porque penso que os planejamentos da professora titular deveriam ser pensados para todas as crianças realizarem com sucesso. Uma atividade de ligar os pontos, para uma criança deficiente visual, não é possível, justamente pela falta de visão. Quando tinha essas atividades, tinha que adaptar para a realidade dela, no caso, perguntas e respostas. Mas um dia, ela me perguntou o que seria ligar os pontos, então tive esta ideia. Foi uma atividade muito demorada para ser realizada, pois a aluna tinha que ler a palavra e achar uma correspondente do outro lado.

Utilização do Soroban: Nas aulas de Matemática, quando a aluna (DV) tinha que fazer contas no Soroban, perdíamos muito tempo até a mesma conseguir realizar com sucesso cada conta, justamente por ser um material concreto que demanda atenção e muita percepção do tato, habilidade que a aluna ainda não tinha adquirido. Nos momentos da prova de Matemática era outro problema, por serem provas extensas, com muitas contas para realizar, a aluna (DV) precisava usar o Soroban, mas era bem complicado porque ela não conseguia fazer todas as questões. (Memória 8)

Esta memória é em relação às atividades matemáticas. Na hora dos cálculos, a aluna utilizava o Soroban, que é o nome dado ao ábaco japonês. Aqui no Brasil, este ábaco foi adaptado para ser uma calculadora para pessoas com deficiência visual. No Anexo C têm a imagem do ábaco, que é composto por várias colunas, cada uma representando uma unidade, dezena, centena, etc. Cada coluna, por sua vez, contém duas partes: uma de cima e outra de baixo. As peças da parte de cima valem cinco e as peças de baixo valem um. O uso do Soroban permite desenvolver algumas habilidades mentais relacionadas ao raciocínio matemático, entre eles:

memorização, cálculo mental e concentração. Porém, a utilização deste método com esta aluna não dava (tão) certo, porque ela não tinha o tato desenvolvido, sendo assim, demorava muito para realizar os cálculos. Depois de um tempo, a avó lhe comprou uma calculadora falante. A partir desse momento, a aluna (DV) conseguiu fazer com mais rapidez e agilidade os cálculos solicitados. Penso que, ao mesmo tempo em que a calculadora falante é mais fácil de ser utilizada, a aluna DV esquecerá as habilidades desenvolvidas com o Soroban.

#### 4.1.2 Escrever e ler em Braille

Neste item, apresento as memórias com a aluna (DV) referente à escrita e leitura em relação ao Braille.

Em algum momento de uma das aulas, a aluna (D.V) tinha que escrever em seu caderno a palavra “pizza”. Como a maioria das palavras que a aluna não sabe escrever, ela deduz pelo som da voz, então ela escreveu “pitiça”. Quando fui transcrever as escritas, falei com ela sobre a palavra, como tinha escrito e como era na verdade. Ela ficou espantada e indignada porque era uma palavra muito estranha. (Memória 7)

Esta memória se enquadra na *Categoria Cognitiva*. Quando me lembrei desta situação, comecei a rir, pois foi um momento engraçado. Na hora da escrita do Braille, sempre ditei para ela escrever na Máquina Perkins (Imagem no Anexo B). Quando a aluna (DV) não sabe ou não lembra como se escreve uma palavra, ela me pergunta ou pela audição, escreve do jeito que acha que é. Então neste momento, ela escreve “pizza” como escutou, sendo assim, “pitiça”. Na hora de transcrever o que tinha escrito para a professora ler, apareceu o erro, corrigimos a palavra, então, ela começou a rir pelo jeito que tinha escrito a palavra “pizza”.

Como já mencionei anteriormente a aluna (DV) não tinha a motricidade fina, ou seja, o tato

do dedo indicador direito, para as possíveis leituras em Braille. Por esse motivo, quando era solicitado que a mesma lesse os textos, ela não conseguia. Então eu, como professora-estagiária, lia em voz alta para que a aluna entendesse o texto e pudesse realizar as atividades. (Memória 9)

Esta memória é em relação à leitura de textos em Braille. A escola oferece a transcrição dos textos de tinta para textos em Braille para todos os alunos DV. Porém, a aluna (DV) não conseguia ler em Braille por causa do tato. Um dia, questionei a mesma sobre a leitura dos textos em casa, ela me relatou que a avó não ajudava, pois não sabia Braille. Então, enquanto ela não conseguisse ler em Braille, a única maneira era através da audição, eu lia e ela fazia as atividades. Nem todas as pessoas com deficiência visual conseguem ter velocidade de leitura, porque isso depende da idade em que a pessoa aprendeu a ler e do grau de desenvolvimento do tato. Até o final do ano, ler em Braille ainda era uma dificuldade. Esta memória é considerada em minha análise, uma das atividades que não deram (tão) certo.

#### 4.1.3 Realizar as atividades nas aulas especializadas

Neste item, apresento as memórias referentes à realização das atividades das aulas especializadas (Inglês, Educação Física e Artes).

Outra memória que tenho em relação à aluna (DV) é sua participação na aula de Artes. Além de ser sempre a mesma atividade, no caso, pintura de algum desenho com giz de cera, lápis de cor, caneta hidrocor ou tinta, apesar da aluna, na maioria das vezes, preferir usar giz de cera. O desenho na folha de papel A4 para a aluna DV era sempre em relevo, (se passava cola quente em cima das linhas do desenho) o que facilitava muito na hora da pintura, fazendo com que distinguisse as formas dos objetos na folha. (Memória 3)

Então, as aulas de Artes para a aluna DV consistia em pintar um determinado desenho com as linhas em relevo. Essa atividade ela conseguia realizar com

sucesso, uma ou outra linha borrava para fora do desenho. Quando a aluna era orientada a fazer um desenho livre, ela fazia riscos na vertical ou horizontal, sem representar os objetos que fazem parte do cotidiano, os desenhos eram abstratos. Mas e os desenhos que ela recebia em relevo para pintar, eram representações de elementos que fazem parte do mundo; casa, árvore, flor, etc, porque ela não conseguia gravar esses itens para desenhá-los depois.

Em uma determinada aula de Artes, a atividade seria sobre os desenhos do Romero Britto e os alunos teriam de utilizar as tintas. A professora entregou a folha com o desenho em relevo para a aluna (DV) pintar e foi bem legal, pois ela se entusiasmou usando varias cores, passando o dedo sobre o relevo e pintando nos espaços. No final da aula ela ria muito, pois ficou com os dedos cheios de tinta, contando que era a primeira vez que ficava com os dedos sujos assim. A partir daquele dia, pediu para a professora deixar usar tinta em outras atividades, pois ela tinha gostado muito daquele material. (Memória 3)

Na mesma direção, nas aulas de Artes, até o momento, a aluna não tinha pintado com tinta utilizando os dedos, sempre com pincel. Neste dia, foi proposto que a mesma usasse os dedos. No início, quando pegou a tinta com os dedos ela não gostou da sensação “gelada”. Logo após, se acostumou e começou a pintar se divertindo e brincando com as cores.

## 4.2 NÍVEIS COMPORTAMENTAIS

Nesta sessão, escrevo sobre as intervenções relacionadas a nível comportamental que foram utilizadas com a aluna deficiente visual, através das memórias contidas no Diário de Campo.

### 4.2.1 Autonomia em relação à mobilidade na escola

Neste item, apresento as memórias com a aluna (DV) de acordo com o nível comportamental, referente à mobilidade geral na escola.

A aluna (DV) no começo do ano não apresentava autonomia em relação à mobilidade na escola, possivelmente por causa dos responsáveis, que não eram DV e assumiam a função de levá-la pela mão a todos os lugares. Isso se tornou um problema, pois outras crianças com a mesma idade e deficiência andavam até à rua sem ajuda de ninguém. Ela não conseguia ir até o banheiro ou qualquer outro lugar na escola sem ajuda. Então, uma das minhas funções na escola era acompanhar a mesma em todos os lugares. Isso foi uma das coisas que a supervisora educacional me orientou a fazer, proporcionar a aluna autonomia para se localizar na escola sozinha. Foi um processo lento e de muita paciência. (Memória 2)

Proporcionar autonomia é fazer com que uma pessoa se movimente sozinha por qualquer lugar, sem precisar de ajuda. No caso específico da aluna DV, era em relação à mobilidade dentro da escola, seja na ida ao banheiro, ou na ida às aulas especializadas. A autonomia é uma das principais ferramentas de liberdade de um indivíduo, e conseguir com que essa aluna deficiente visual a adquirisse, era uma das prioridades dentro da escola. Passado algum tempo e, com o exercício diário de estimulação, da sala de aula até o banheiro ou mesmo para as outras aulas, ela ia lembrando o caminho. Era um processo diário de memorização.

Quando a aluna queria ir ao banheiro, no começo, eu levava pela mão e com a outra ela tateava as paredes. Logo percebi que isso não estava gerando resultado, porque afinal, eu estava levando-a pela mão. Comecei com outra tática. Guiava somente pela voz, dizendo para qual lado ela tinha que virar (esquerda ou direita, etc.) Percebi então que a nova tática estava dando resultados positivos. Então comecei a utilizar este método. Depois de algum tempo, comecei a ficar em silêncio, somente acompanhando a aluna. (Memória 2)

Levá-la ao banheiro segurando sua mão, não estava trazendo resultados em relação ao objetivo proposto, a autonomia da aluna, porque, na verdade, ela estava

sendo conduzida. Quando mudei a estratégia, percebi que aos poucos, ela estava conseguindo ir ao banheiro sem ajuda, somente contando os passos ou tateando as paredes. Essa autonomia, tão procurada, estava começando a introduzir-se com sucesso na vida da aluna.

Lembro-me também, que depois de alguns dias nesse método, a aluna (DV) me interrogou sobre ter parado de guiá-la, expliquei que precisava dessa autonomia, porque no futuro, ela terá de fazer algumas coisas sozinha. Houve um dia que, ao invés de dobrar no corredor para chegar ao banheiro, ela seguiu reto e quase bateu a cabeça em uma das portas. Então perguntei se sabia onde estava, disse que sabia e que queria explorar aquele corredor. Então começamos a explorar junto os corredores, e quando percebemos tínhamos ido para uma parte da escola na qual nunca tinha tateado. Este dia foi muito legal porque ela descobriu várias salas diferentes da escola e percebi que estava bem feliz de ter conseguido explorar sozinha aquele espaço. (Memória 2)

Uma das metas a ser alcançada era fazer a aluna DV ir ao banheiro sozinha. Neste dia, especificamente, depois de tentar de várias formas possíveis que ela “decorasse” o caminho até o banheiro, no momento em que estava conversando comigo, se distraiu e seguiu adiante, não lembrou que tinha de dobrar para chegar ao destino, então eu a acompanhei, sem falar nada, esperando que percebesse que estava no lugar errado. Quando chegamos para dobrar de um corredor para outro, ela entendeu onde estava e onde tinha errado no trajeto, porém, pediu que seguíssemos porque ainda não tinha tateado aquele espaço, apesar de já ter estado ali, pois para ir às aulas de educação física os alunos usam este corredor. Seguimos e, a cada porta que tateava, eu falava em qual sala estava. Ela ficou feliz, pois era um novo espaço que ela tinha memorizado na escola.

#### 4.2.2 Brincar e se divertir na hora do recreio

Neste item, apresento as estratégias mais significativas que ocorreram através das brincadeiras na hora do recreio.

Outra memória que surge é a da hora do recreio. Certo dia fiquei curiosa para ver seu comportamento nesse momento do dia e muito feliz com a atitude de um colega com baixa visão. Este colega passeia, conversa, corre, brinca com a aluna (DV) o tempo todo do recreio. Falando com a aluna na volta do recreio, ela me relatou que este menino, considerado seu amigo, acompanha-a sempre nos recreios. Vejo que é muito importante essa união entre os DV. (Memória 4)

No momento do recreio dos alunos, normalmente faço meu intervalo. Um dia, resolvi acompanhar o recreio da aluna DV. Achei legal quando a vi conversando e dando voltas com um amigo também DV. É importante ver a amizade entre dois DV, mas fiquei um pouco decepcionada, imaginava que crianças videntes brincavam com ela. Sinto que não houve inclusão, e isso também seria uma responsabilidade da escola, porque se a escola é inclusiva, no mínimo, teriam de ter mais pessoal especializado em todos os setores da escola para proporcionar uma efetiva inclusão desses alunos DV ou baixa visão.

Percebia que a aluna (DV) não conseguia brincar juntamente com seus outros colegas, por ser cega e não entender algumas brincadeiras muito visuais. No recreio, por exemplo, enquanto as outras crianças - videntes - brincavam de correr, pegar, etc., a mesma passeava pelo pátio acompanhada de outros alunos cegos, baixa visão, ou ficava sentada conversando. (Memória 10)

Brincadeiras como pega-pega, polícia ladrão, bola e outras, de crianças que enxergam se tornam difíceis para as de baixa visão ou DV, porque, por mais que haja a tentativa de incluí-las nessas atividades, é pouco provável que dê certo, pois as crianças videntes não tem paciência, na hora de brincar, de resolver os problemas dos DV, para isso, teria de haver monitores preparados para orientar as brincadeiras no recreio da escola. Então, na hora do recreio, esta aluna passava grande parte do tempo conversando com outros colegas DV, passeando pelo pátio ou simplesmente sentada, mas, pelo menos, sempre tinha algum colega para conversar.



## 5 FINALIZANDO AS LINHAS

Este Trabalho de Conclusão de Curso se propôs, como objetivo geral, investigar as estratégias utilizadas pela professora-estagiária para a inclusão de uma aluna deficiente visual na sala de aula regular. Para isso, os objetivos específicos foram: compreender como as estratégias utilizadas pela professora-estagiária poderiam ou não incluir uma aluna deficiente visual, e verificar quais as estratégias que possibilitaram a inclusão e quais não.

O primeiro passo desta pesquisa foi à escrita do diário de campo da pesquisadora, buscando através das memórias, lembrar o tempo passado na sala de aula com a menina DV, do estudo de caso. Depois, para tentar incluir a aluna DV em todas as atividades propostas pela professora, foram utilizadas estratégias, divididas em cognitiva e comportamental e, a seguir, as intervenções que possibilitaram ou não a inclusão da aluna deficiente visual. Cunha (1997) relata que as memórias provocam mudanças na forma como compreendemos o processo de lembrar, relembrar e assim, dar novos significados. Esse trabalho de pesquisa fez com que houvesse o entendimento de novos sentidos ao processo de lembrar, pois, ao fazê-lo, dei novos significados às estratégias para incluir essa aluna nos temas propostos em aula. O trabalho também procurou, para o registro dos *Trabalhos Afins*, outros trabalhos de conclusão de curso e alguns artigos que ajudassem no referencial teórico.

### 5.1 A importância das estratégias pedagógicas

Constatou-se que as categorias de análise cognitiva e comportamental me fizeram pensar que a inclusão em nível comportamental é de extrema importância para a socialização e autonomia da aluna deficiente visual. A questão da autonomia é um dos principais instrumentos de liberdade de um indivíduo. Uma de minhas prioridades era fazer com que a menina DV adquirisse mobilidade dentro da escola.

Pode-se dizer que há autonomia moral quando a consciência considera como necessário um ideal racional, independentemente de qualquer pressão exterior: 'a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. (PIAGET *apud* CORREIA, 2003, p.135).

De acordo com Piaget, os valores morais são construídos a partir das interações com os diversos ambientes sociais. É na convivência diária, principalmente com o adulto, que irá estabelecer seus valores, princípios e normas morais. Fui propiciando a autonomia e constituindo o respeito mútuo através do exercício diário que fazia, acompanhando a aluna DV nos corredores da escola, quando ela tinha as aulas especializadas, ou quando queria ir ao banheiro. A princípio, levando-a pela mão, depois, usando a linguagem verbal, guiava-a pelo corredor. Isso fez com que se criasse um respeito e uma confiança entre nós, fazendo com que ela ficasse mais confiante em sua capacidade de andar pelo colégio, e adquirisse maior autonomia. Nesse processo, é claro que o professor tem papel fundamental no desenvolvimento da autonomia.

Para acontecer a autonomia, a linguagem é essencial. Para o cego, a importância de transmitir as informações visuais que ele não tem acesso, é muito importante, pois temos que verbalizar a maior quantidade de informações possíveis e, pensar que aquelas imagens, que passam despercebidas por nós, videntes, podem fazer a diferença no entendimento de uma pessoa cega.

Lira e Schlindwein (2008) explica que a criança cega utiliza-se da linguagem como uma forma de se apropriar do meio em que vive, para participar das práticas sociais da sociedade. A linguagem tem um papel fundamental na vida, não somente escolar como social do sujeito, pois o que ele não vê por meio da linguagem, ele percebe por meio de todos os outros sentidos, tirando a visão. O tato, olfato, paladar, audição. Tudo se torna mais significativo. É no meio sociocultural que a criança cega aprende, desenvolve os sentimentos em relação a si mesmo, comportamento em relação aos outros, de convivência com seus amigos, para que possa aprender a se relacionar com o mundo. A teoria de Jean Piaget sobre desenvolvimento e aprendizagem dá o embasamento necessário para dizer que a criança, com ou sem deficiência, aprende muito mais no meio social que

propriamente no meio físico, é a partir dessas interações. De tal modo, Sayegh apud. Piaget, afirma que:

Para Piaget o nível de desenvolvimento colocava limites sobre o que podia ser aprendido e sobre o nível de compreensão possível daquela aprendizagem, não podendo, a pessoa ir além do seu ritmo. Não adiantaria ir além do ritmo da criança, de maneira tradicional ou simplista. O que resultaria num bloqueio na aprendizagem. Se a criança não consegue ir além do que lhe é permitido mentalmente, cabe observar e usar técnicas para que esse desenvolvimento ocorra, com ajuda externa, e colocações de questões para a própria criança perceber onde está, dentro do que lhe é cobrado, exigido. Seria uma troca de meios para que esse desenvolvimento ocorra, fatores internos e externos intercalando-se. (Piaget apud. Sayegh, 2003, s.p).

No caso específico da aluna DV, levando em conta sua estrutura sociofamiliar, pois se sabia que a convivência com uma avó vidente, sem conhecimento técnico para incentivar, desde a tenra idade, alguma mudança significativa, na tentativa de promover mais autonomia na vida desta menina cega, certamente, quando ela chegasse ao ensino regular, se adaptaria mais facilmente. A aluna em questão não tinha motricidade fina no dedo, para uso do Braille e também, não tinha a destreza com o Soroban, tornando mais difícil o trabalho de desenvolver a autonomia. Creio que minhas estratégias e intervenções deram certo até um determinado momento, porque, por mais que o professor se esforce tentando ensinar, buscando novas fórmulas para isso, sempre terá de ser mais paciente, porque alunos com alguma deficiência necessitam desse cuidado.

## 5.2 Como incluir uma aluna deficiente visual no ensino regular?

Percebeu-se que a categoria cognitiva traz junto todo o questionamento da inclusão pedagógica, pois a aluna frequenta o ensino regular, mas em algumas atividades não era incluída, como por exemplo: em atividades de “ligar os pontos”. A memória ligada a esta atividade é uma das mais inquietantes em relação à inclusão da aluna deficiente visual. Supõe-se que os planejamentos das professoras têm que

ser pensado para que todas as crianças realizem. Uma atividade de ligar os pontos, para uma criança deficiente visual, não é possível, justamente pela falta de visão.

Nesta situação, quando li o artigo da Laplane e Batista (2008), suas análises permitiram perceber que os exemplos de confecção e uso de materiais acessíveis foram de extrema importância, pois esses materiais adaptados para atividades concretas e projetos de ensino contribuem para as necessidades de cada aluno. Deram-me uma luz, pois as perguntas que fiz repetidas vezes quando comecei meu estágio não curricular: *Como ensinar alunos com deficiência visual? Qual é o lugar dos recursos pedagógicos e dos auxílios na sala de aula?* Essas perguntas foram sendo respondidas na medida em que adaptava os exercícios específicos para uma deficiente visual, o exemplo é a atividade “ligar os pontos”. O contato diário com uma aluna deficiente visual na sala de aula regular foi uma experiência que serviu para pensar o quão pouco ainda se faz nas escolas para incluir esses alunos.

Foram usadas duas estratégias para a análise das memórias com a aluna DV, creio que as duas categorias, em dois níveis, cognitivo e comportamental, foram importantes para tentar incluir, conseqüentemente com as intervenções, necessárias para fechar o conceito de que, apesar de haver políticas públicas eficientes no país para a inclusão de alunos deficientes, ainda pouco se consegue fazer para que haja uma mudança real no paradigma da Inclusão.

### 5.3 As escolas estão preparadas?

No Brasil, em 1996, criou-se um projeto nacional com apoio do Ministério da Educação, para ampliação, no país, de produção de material didático-pedagógico impresso em sistema Braille e outros adaptados aos alunos deficientes visuais. Também se ofereceu treinamento de pessoal e equipamentos, sendo que estados e municípios garantem a área física, recursos humanos, manutenção e material de consumo.

A partir de 1997, com atraso, certamente, começam os primeiros movimentos sociais em prol das pessoas com deficiência. Nesse momento, há avanços significativos, onde se consegue um patamar mínimo de visibilidade social, mas

insuficiente para que essas pessoas tenham uma vida digna, independente e autossustentada. Atualmente, a política nacional visa à inclusão dos deficientes, com base em iniciativas internacionais, organizadas pelos Movimentos de Direitos Humanos, pela ONU, entre outros.

Em 2001, no Rio Grande do Sul, havia 41 escolas da rede estadual de ensino oferecendo atendimento educacional às pessoas cegas e de baixa visão, integrando-as aos diversos níveis de ensino: infantil, fundamental e médio. O atendimento desses alunos dá-se em vários espaços: classes comuns do ensino regular, com ou sem apoio das salas de recursos; escolas especiais e classes especiais. Em 2002, eram atendidos 600 alunos cegos, em 40 salas de aula com recursos didático-pedagógicos especializados.

Uma escola referência em Porto Alegre, no atendimento a cegos, é o Instituto Santa Luzia. Hoje uma instituição de caráter privado, e o funcionamento são na forma de externato. Os alunos cegos e deficientes visuais são distribuídos em turmas normais, em média, três alunos por turmas. Outras especificidades da escola estão expostos no texto escola e sala de aula, no parágrafo 2.1.

A lei mudando a norma ou a norma mudando a lei? Quando surgiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, a educação especial estava cada vez mais sendo discutida e introduzida nas escolas. Porém, atualmente, a inclusão, prevista nas leis, aparece muito mais como uma imposição as escolas do que uma maneira nova de se pensar a educação. Na Lei das Diretrizes e Bases da Educação, do nº 9.394/96, no Art. 59, sugere que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (BRASIL, 2008, p. 55)

Atualmente, com a constante mudança nas leis inclusivas, as escolas estão sendo obrigadas a aceitar pessoas com deficiência para que possam ter uma educação de qualidade e futuramente, terem seu lugar nos espaços comuns da sociedade, porém as escolas não estão preparadas para receber esses alunos deficientes. Senna (2004) ressalta que,

[...] a demanda institucional pela inclusão ter sido razoavelmente suprida através de instrumentos legais e regimentais, a escola ainda encontra severas dificuldades para justificar a presença e a permanência dos incluídos na educação formal, disto resultando que os alunos supostamente beneficiados pela inclusão escolar ainda amargam a frustração de não serem reconhecidos – pelos outros e por si mesmos – como sujeitos dignos da condição de alunos. (SENNA, 2004, p. 53 e 54)

O processo da escola se tornar inclusiva não é fácil. Além das mudanças ocorrerem gradativamente, as leis não ultrapassam as teorias. Nas escolas, vemos situações, ainda de resistência ao que é diferente. Todavia, cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos alunos com alguma necessidade especial nos aspectos: cognitivos, sociais e comportamentais. Tornar a escolaridade desses alunos mais digna, criando situações que respeitem as diferenças, de acordo com as peculiaridades de cada sujeito. Por este motivo, verificou-se que a escola, no seu papel de gestão pedagógica, inserida na categoria cognitiva, tem como meta reconstruir suas práticas para que a exclusão dos diferentes (seja qual for) não seja mais permitida.

Houve um crescimento, apesar de pequeno, de matrículas de alunos deficientes visuais no ensino regular no Brasil, mas o maior empecilho continua sendo o preconceito e a falta de informação das famílias responsáveis por essas pessoas. O preconceito da sociedade se constitui uma barreira para a inclusão, mas também o pouco investimento que se faz nessa área dificulta com que as escolas ofereçam ensino de qualidade para esses alunos. As escolas, em sua totalidade, não estão preparadas para recebê-los, mas se for esperar mais tempo, realmente, nunca estarão. O certo é incluí-los e depois, lutar junto as CRES de seus estados, para que haja materiais e pessoas qualificadas para atendê-los com eficiência. Pois como diz a nossa constituição, Somos todos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”

(Cora Coralina)

O tema da inclusão, escolhido para escrever meu trabalho de conclusão de curso, veio a partir do estágio em uma escola particular inclusiva de alunos com deficiência visual, localizada na zona sul de Porto Alegre. Resolvi retomar minhas memórias da prática de estágio não curricular realizado no ano de 2015, onde trabalhei como auxiliar de turma, especificamente ao lado de uma aluna deficiente visual. Esta experiência marcou minha trajetória de estudante na graduação e, também, minha vida profissional, pois me foi dada a oportunidade de trabalhar com a Inclusão, um tema atual, importante e cada vez mais presente nas escolas do país. Então, a pergunta que fiz ao trabalho de conclusão foi: *Como incluir uma aluna deficiente visual na sala de aula regular?* Para ajudar a pensar no problema foram levantadas as seguintes questões: *Quais estratégias poderiam ser utilizadas para incluir uma aluna deficiente visual na sala de aula? Que tipo de intervenções facilitariam ou dificultariam a inclusão?*

Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa foi: analisar quais estratégias pedagógicas propostas pela professora-estagiária possibilitaram ou não a inclusão de uma aluna deficiente visual matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de Porto Alegre. Desse modo, os objetivos específicos da pesquisa foram: compreender de que maneira tais estratégias possibilitaram ou não a inclusão de uma aluna deficiente visual no processo de aprendizagem.

O primeiro passo foi à escrita do diário de campo da pesquisadora, buscando através das memórias, lembrar o tempo passado na sala de aula com a menina DV, do estudo de caso. Depois, para tentar incluir a aluna DV em todas as atividades propostas pela professora, foram utilizadas estratégias, divididas em cognitiva e comportamental e, a seguir, as intervenções que possibilitaram ou não a inclusão da aluna deficiente visual.

A aluna em questão não tinha motricidade fina no dedo, para uso do Braille e também, não tinha a destreza com o soroban, tornando mais difícil o trabalho de

desenvolver a autonomia. Creio que minhas estratégias e intervenções deram certo em algumas atividades, como a de ligar os pontos, um exercício que tive que adaptar para que a aluna DV pudesse fazer. A maioria das atividades usadas com essa aluna eram perguntas e respostas, nas quais era usada a linguagem verbal, uma ferramenta muito importante para um deficiente visual, mas com ressalvas, porque se ela estivesse em uma escola pública de ensino regular, não teria acesso a uma professora exclusiva. Outra intervenção que considero positiva, foi em relação à autonomia, a aluna DV consegue, depois de um tempo de treinamento, a destreza de se movimentar pelos corredores da escola sozinha, esse foi um ganho importante para ela.

Creio que, apesar de haver leis importantes que assegurem condições para a inclusão de alunos deficientes, ainda pouco se consegue fazer para que haja uma mudança real no modelo de inclusão. O processo da escola se tornar inclusiva nunca será fácil. Além das mudanças ocorrerem gradativamente, as leis não ultrapassam as teorias.

Então, foram utilizadas duas estratégias para a análise das memórias com a aluna deficiente visual, creio que as duas categorias, tanto no cognitivo, como no comportamental, foram importantes para tentar incluir, junto com as intervenções, a aluna DV no ensino regular. Considero importante também, a continuidade desse processo e, a necessidade de acompanhamento na interpretação de textos em Braille e no refinamento da motricidade fina para ler em Braille. Também, a continuidade do trabalho de mobilidade no espaço escolar para contribuir com a autonomia da aluna. Assim, percebo a importância das estratégias pedagógicas utilizadas com a aluna deficiente visual, mas certamente, é um processo contínuo e ininterrupto, que tanto a escola, a aluna DV, os professores e a observância das leis que regem o tema da Inclusão são importantes nesse processo.



## REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Educação especial e inclusão: um olhar sobre a história e os paradigmas**. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 06/06/2016.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>>. Acesso em: 07/06/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 06/06/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>>. Acesso em: 06/06/2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**. São Paulo: EDUC, 1993.

CORREIA, Wilson. **Piaget: que diabo de autonomia é essa?**. Unicamp – Campinas, Brasil. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 2, p. 126 – 145, Julho/Dezembro, 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/correia.pdf>>. Acesso em: 16/04/2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **CONTA-ME AGORA!: AS NARRATIVAS COMO ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS NA PESQUISA E NO ENSINO**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. , Jan. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23/05/2016.

GOODE, William Josiah; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. 5a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional; 1979.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; BATISTA, Cecília Guarneiri. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. Cad. CEDES, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, Aug. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622008000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14/04/2016.

LIRA, Miriam Cristina Frey de; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. **A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural**. *Caderno CEDES online*. 2008, vol. 28, n.75, p. 171-190.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Em Aberto, v. 5, n. 31, 2011.

MAZZARINO, Jane Márcia; FALKENBACH, Atos Prinz; RISSI, Simone. **Acessibilidade e Inclusão de uma aluna com Deficiência Visual na escola e na Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, SC, v. 33, n. 1, jul. 2011. ISSN 2179-3255. Disponível em: <<http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/606>>. Acesso em: 12 Abr. 2016.

MORAES, Marcia. **Mosaico no tempo: uma inter-ação entre corpo, cegueira e baixa visão**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 21, n. 58, v. 1, p. 49 - 63, jan. - jun. 2015. Disponível em: <[http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/revista/2016/RBC58/BC58\\_1\\_Resenha.pdf](http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/revista/2016/RBC58/BC58_1_Resenha.pdf)>. Acesso em: 23/05/2016.

MOREIRA, Flavia Daniela dos Santos. **Cantando, brincando e aprendendo: a importância das músicas e histórias infantis para o aprendizado de conceitos por crianças cegas**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 21, n. 58, v. 1, p. 49 - 63, jan. - jun. 2015. Disponível em: <[http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/revista/2016/RBC58/BC58\\_1\\_Relatos.pdf](http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/revista/2016/RBC58/BC58_1_Relatos.pdf)>. Acesso em: 23/05/2016.

NEPOMUCENO, Taiane Aperecida Ribeiro. ZANDER, Leiza Daniele. **Uma análise dos recursos didáticos táteis adaptados ao ensino de ciências a alunos com deficiência visual inseridos no ensino fundamental**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 21, n. 58, v. 1, p. 49 - 63, jan. - jun. 2015. Disponível em: <[http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/revista/2016/RBC58/BC58\\_1\\_Artigo3.pdf](http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/revista/2016/RBC58/BC58_1_Artigo3.pdf)>. Acesso em: 23/05/2016.

OMS. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual.** Volume 1. Marilda Moraes Garcia Bruno, Mar Glória Batista da Mota, colaboração: Instituto Benjamin Constant. \_\_\_\_\_ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def\\_visual\\_1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf)>. Acesso em: 18/05/2016.

ONU. **Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Espanha: ONU, 1994. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf). Acesso em: 13 de abril de 2016.

PLAISANCE, Eric. **Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir práticas.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, n.2, p.230 – 238. Maio - ago, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Integração e Inclusão: do que estamos falando?** Temas sobre Desenvolvimento, v.7, n.39. 1998.

SAYEGH, Flávia. **As Relações Entre Desenvolvimento e Aprendizagem Para Piaget e Vygotsky.** 2003. Disponível em: <<http://www.profala.com/artpsico60.htm>>. Acesso em: 17/06/2016.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva.** In: Espaço, Rev. v.22 Rio de Janeiro: INES. ISSN: 0103-7668. pp: 53-58. Disponível em:<[http://www.senna.pro.br/biblioteca/espaco\\_2022.pdf](http://www.senna.pro.br/biblioteca/espaco_2022.pdf)>. Acesso em: 23/05/2016.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.** Tradução de Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001. Disponível em: <[https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin.metodologia\\_da\\_pesquisa\\_estudo\\_de\\_caso\\_yin.pdf](https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin.metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf)>. Acesso em: 27 de abril de 2016.

**ANEXOS**

## **Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL NA SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO.**

#### **Termo de consentimento Livre e Esclarecido**

A presente pesquisa está vinculada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é produzida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso e propõe a retomar as memórias, investigar as estratégias utilizadas e verificar quais foram às estratégias que possibilitaram ou não a inclusão da criança no seu processo de alfabetização. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

Os pesquisadores responsáveis por esta pesquisa são a Aluna Pesquisadora Luiza Fernandes Darós e sua Professora Orientadora Luciane Magalhães Corte Real (ambas da Faculdade de Educação/UFRGS). Compromete-nos a esclarecer adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente o participante e/ou responsável legal venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através dos e-mails [luizadaross@gmail.com](mailto:luizadaross@gmail.com) e [lucreal@gmail.com](mailto:lucreal@gmail.com).

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

Assinatura do Participante/Responsável:

---

Assinatura da Aluna Pesquisadora:

---

Assinatura da Professora Orientadora:

---

## Anexo B – Imagem da Máquina Perkins Braille



Figura 1 Máquina Perkins Braille

## ANEXO C – Imagem do Soroban

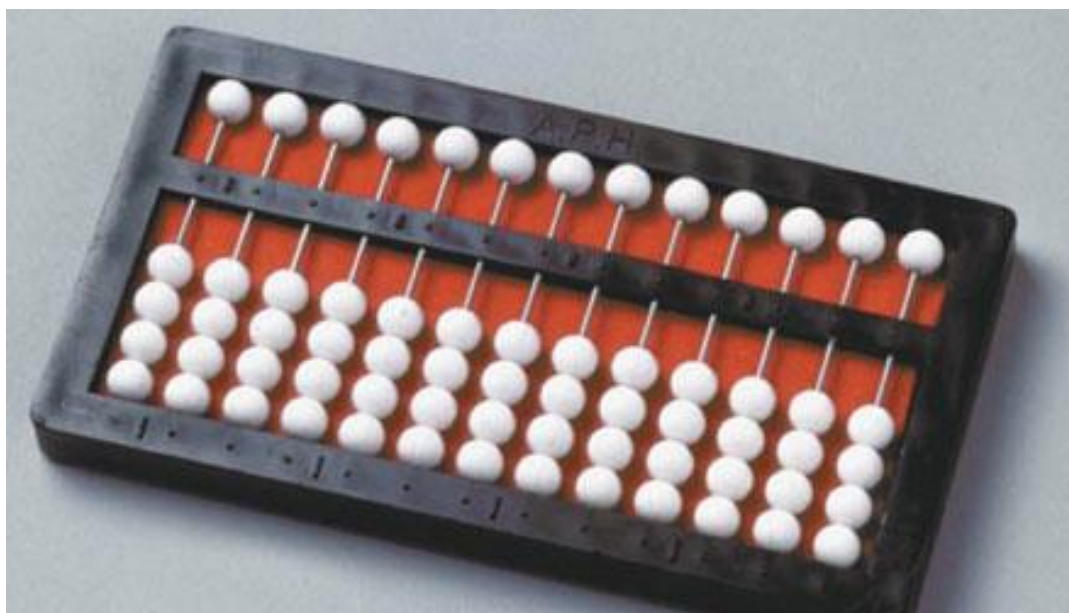


Figura 2 Soroban