



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**REGINA PANTOJA SIQUEIRA**

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA  
ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL (DV) NUMA ESCOLA PÚBLICA DO  
MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PARÁ**

**ABAETETUBA, PA  
JUNHO/2019**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE PEDAGOGIA

REGINA PANTOJA SIQUEIRA

UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA ALUNA  
COM DEFICIÊNCIA VISUAL (DV) NUMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE  
ABAETETUBA/PARÁ

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
à Universidade Federal do Pará, como  
requisito parcial para a obtenção do Grau de  
Licenciado em Pedagogia, sob a orientação  
da Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria do Socorro Pereira Lima.

ABAETETUBA, PA  
JUNHO/2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE PEDAGOGIA

REGINA PANTOJA SIQUEIRA

UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA ALUNA  
COM DEFICIÊNCIA VISUAL (DV) NUMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE  
ABAETETUBA/PARÁ

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Maria, do Socorro Pereira Lima- UFPA  
Orientadora - Faculdade de Educação e Ciências Sociais- CAAB/UFPA

---

Profa. Dr./a. Mariza Felipe Assunção - UFPA  
Examinadora – Faculdade de Educação e Ciências Sociais – CAAB/ UFPA

ABAETETUBA, PA  
JUNHO/2019

*Ao Eterno Deus, por tanto amor demonstrado a mim.  
“Pois tu formaste o meu interior, tu me teceste no seio de minha mãe.  
Graças te dou, visto que por modo assombrosamente maravilhoso me formaste; as tuas obras  
são admiráveis, e a minha alma o sabe muito bem” (Salmos 139. 13-14).*

## AGRADECIMENTOS

Quando se fala em agradecimentos, a lista é imensa!

Agradeço primeiramente ao Eterno Deus, que me concedeu a oportunidades de estudar e que me ajudou o tempo todo nesta trajetória. Em tempos de angústia, Ele me mostrou o caminho que eu devia seguir: a confiança nEle. A Ele, todo louvor e gratidão.

Agradeço a esta Instituição de Ensino, especialmente ao curso de Pedagogia que através dos estudos e reflexões realizados pelo corpo docente, me ajudou a compreender a criança/aluna que eu fui, num tempo em que colocavam a culpa nos alunos por não aprenderem (embora esta acusação ainda exista, porém com menos frequência). Em consequência a essas atitudes que muito marcaram a minha trajetória como aluna, não desisti e aprendi valores inegociáveis e uma formação digna e humana. Como diz Paulo Freire, o conhecimento liberta!

O curso também me deu as amigas mais loucas, às quais compõem o grupo das Lisos'somos comilonas: Ana Cláudia, Daniela, Danila e Leileanne. Com vocês, aprendi o valor da amizade verdadeira.

Agradeço a minha querida Professora Orientadora Maria do Socorro Pereira Lima, pela paciência em responder aos meus questionamentos, por vezes repetitivos, e por me orientar no caminho mais adequado para a construção deste trabalho. Meu desejo é que Deus continue lhe dando força e sabedoria para continuar seu precioso trabalho docente.

Agradeço em especial aos pais do sujeito da pesquisa pela contribuição permitindo utilizar as imagens que envolveram sua filha.

Agradeço à coordenação das escolas Criança Esperança e Luís Varela por apoiar este trabalho, em especial a professora regente da sala de aula, PAE e professores do AEE que apesar das dificuldades enfrentadas para se ter uma educação inclusiva, não hesitaram em deixar-me ficar por um período de tempo para a realização da pesquisa. Essa ponte entre universidade e escola pública é sumamente importante para verificarmos os avanços nos processos educacionais existentes.

Agradeço a minha mãe, (*in memória*) que sempre me ensinou a caminhar na honestidade e buscar a cada dia a humildade de reconhecer meus erros, tentar novamente e nunca desistir. Amo-te minha mãezinha! (Na eternidade vou lhe ver).

Agradeço ao meu pai Reginaldo, que sempre demonstrou interesse em saber como eu estava física e emocionalmente no período da pesquisa. Amo-te, pai!

Agradeço a minha criança Renan, pelos abraços e beijos quando eu mais precisei. Pensei em você, ao iniciar essa trajetória acadêmica.

Agradeço ao Josivan, que além das palavras de força e incentivo, me deu suportes materiais para conseguir concluir este trabalho, você sempre foi meu incentivador!

Agradeço a minha segunda família Ethos, pela compreensão quando precisei, constantemente me ausentar.

Agradeço ao Cláudio José pelo ombro amigo e por me ajudar com seu lindo talento.

Agradeço ao meu amigo Edilson pelo apoio em momentos difíceis.

Agradeço às irmãs da Igreja Cristã do Alto Itacuruçá que sempre oraram e torceram por mim.

A todos, o meu muito obrigada!

*A aparente fragilidade das pequenas iniciativas tem sido suficiente para enfrentar, com segurança e otimismo, o poder da velha e enferrujada máquina escolar. A inclusão é um sonho possível!*

*(Maria Teresa Eglér Mantoan)*

## RESUMO

O presente trabalho incide num Estudo de Caso realizado a partir da experiência de aprendizagem vivida por uma aluna com deficiência visual (DV) de uma escola pública localizada no município de Abaetetuba, no Pará. O referido estudo objetiva compreender como se dá o processo de inclusão da aprendizagem da referida aluna na sua relação com as práticas didático-pedagógicas de sala de aula. Metodologicamente a pesquisa é de cunho qualitativo amparando-se em pressupostos teóricos que discutem a educação inclusiva, como Mantoan, Aranha, entre outros, e de teóricos que tratam do processo de aprendizagem, entre os quais, Vygotsky. Para o trabalho de coleta de dados foram utilizados os seguintes procedimentos técnicos: A Observação e entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa indicam que o acesso à aprendizagem da aluna Deficiente Visual (DV) faz mais sentido e significado para ela quando as atividades são disponibilizadas de forma lúdica. Com isso, verificamos através de suas reações que o lúdico é fundamental no processo de aprendizagem de pessoas com DV.

**Palavras-chave:** Deficiência visual; Práticas didático-pedagógicas; Relação DV e aprendizagem escolar.

## **ABSTRACT**

The present study focuses on a Case Study based on the experience of a student with visual impairment (DV) of a public school located in the city of Abaetetuba, Pará. This study aims to understand how the process of inclusion of the student's learning in their relation with the didactic-pedagogical practices of the classroom. Methodologically, the research is qualitative, relying on theoretical assumptions that discuss inclusive education, such as Mantoan, Aranha, among others, and of theorists who deal with the learning process, including Vygotsky. For the work of data collection the following technical procedures were used: Observation and semi-structured interviews. The results of the research indicate that the access to the learning of the Deficient Visual (DV) makes more sense and meaning for her when the activities are available in a playful way. With this, we verified through their reactions that the playful is fundamental in the process of learning people with DV.

**Keywords:** Visual impairment; Didactic-pedagogical practices; DV relationship and school learning.

## **LISTA DE SIGLAS**

**AEE-** Atendimento Educacional Especializado.

**DV-** Deficiência Visual.

**PAE-** Profissional de Apoio Escolar.

**SRM-** Sala de Recurso Multifuncional.

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1-</b> Aluna DV usando canudinhos plásticos para contagem dos dias.....	34
<b>Figura 2 -</b> O uso do brinquedo cantado.....	34
<b>Figura 3-</b> Projeto: Ciranda da Leitura- Língua Portuguesa.....	35
<b>Figura 4-</b> Aprendizagem das letras alfabéticas e Leitura- Língua Portuguesa.....	37
<b>Figura 5 -</b> Jogo de Boliche-Leitura.....	38
<b>Figura 6-</b> Jogo de Boliche-Leitura.....	39
<b>Figura 7-</b> Atividade sensorial de adição- Matemática.....	39
<b>Figura 8 -</b> Varal com leitura de números e letras.....	40
<b>Figura 9 –</b> Aluna participando da atividade de matemática.....	40
<b>Figura 10-</b> Atividade oral- História e Geografia.....	41
<b>Figura 11-</b> Atividade de pintura, colagem e outros-Artes.....	42
<b>Figura 12 -</b> Momento de recreação no salão escolar.....	44
<b>Figura 13-</b> Momento de recreação no salão escolar.....	45
<b>Figura 14-</b> Aluna com DV brincando de faz de conta com sua colega de turma .....	46
<b>Figura 15-</b> Celas braile confeccionados com materiais recicláveis.....	47
<b>Figura 16-</b> Estimulação olfativa.....	48
<b>Figura 17-</b> Avaliação bimestral de Língua Portuguesa.....	50

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>SEÇÃO I - EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA EXCLUSÃO/SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO.</b> .....	16
<b>1.1 Deficiência Visual.</b> .....	19
<b>SEÇÃO II- METODOLOGIA</b> .....	22
<b>2.1- Estudo de Caso.</b> .....	22
<b>2.2- Caracterização do local de pesquisa.</b> .....	26
<b>2.3- Sujeito da pesquisa: Ana, aluna com DV.</b> .....	27
<b>SEÇÃO III- A ALUNA COM DV ANA E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM.</b> .....	30
<b>3.1- Atividades escolares.</b> .....	33
<b>3. 2 Atividades recreativas.</b> .....	44
<b>3.3 Atividades extraescolar.</b> .....	46
<b>3.4 Atividades realizadas no AEE.</b> .....	47
<b>3.5- Atividades avaliativas.</b> .....	49
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	52
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	54
<b>ANEXO</b> .....	56

## INTRODUÇÃO

Este estudo se insere no campo de discussão da educação inclusiva, um campo muito fértil que tem permeado amplamente as discussões em congressos nacionais e internacionais que alimentaram os documentos norteadores da Declaração de Salamanca, de 1994, marcado, sobretudo, pelos direitos de inclusão social e escolarizada de pessoas com deficiências e altas habilidades/superdotação.

Discussões pautadas em torno deste tema, também são feitas em espaços escolares, com destaque às universidades que introduziram em seus currículos debates visando a formação de profissionais para atuarem em espaços escolares e não escolares em favor dessa inclusão.

Na área da Educação, a necessidade de formação de professores acentua estudos prevendo ações pedagógicas inclusivas em salas de aula de forma a garantir a aprendizagem de pessoas com algum tipo de deficiência no processo de escolarização, o que tem sido um grande desafio, tendo em vista que ainda é escassa a presença de profissionais habilitados para atuar com eficiência nos espaços educativos, ainda que se reconheça as iniciativas com resultados bem sucedidos.

Particularmente, o tema sobre a educação inclusiva, muito em pauta nos diferentes espaços e, principalmente nas universidades, tem sido objeto de estudo pelo qual eu me interesse aprofundar com a finalidade de atuar como futura pedagoga, pois, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, sempre foi um assunto bastante debatido nas disciplinas do curso, o que aguçou o meu interesse em investigar sobre o assunto neste Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, do campus Universitário de Abaetetuba.

Além disso, as sugestões de algumas práticas pedagógicas propostas no currículo do curso, possibilitaram construir uma visão geral de como funciona o processo de inclusão do público alvo da Educação Especial. Com base nisso, decidi por fazer um estudo que me levasse a compreender como ocorre o processo de aprendizagem de uma aluna com deficiência visual (DV), que estudo numa escola pública do município de Abaetetuba, de modo a verificar a relação dela com as práticas didático-pedagógicas em sala de aula.

A definição por estudo sobre a deficiência visual me chamou atenção por não ser comum a inclusão de alunos cegos em escolas regulares de ensino em Abaetetuba. Isso deveu-se a minha ida até a SEMEC para fazer a busca de onde poderia encontrar um aluno com deficiência visual matriculado em rede regular de ensino. Do mesmo modo, há poucos

trabalhos que se voltam para esta deficiência, o que me faz acreditar que este estudo poderá contribuir com promissoras reflexões acerca das ações inclusivas direcionadas a alunos deficientes visuais.

O presente estudo também justifica-se relevante para minha formação pessoal, visto que, antes de me envolver nos debates teóricos sobre o assunto, eu carregava de uma forma imperceptível, preconceitos acerca da aprendizagem da pessoa com deficiência visual, porém, minha visão se transformou no processo do curso de pedagogia, levando-me ao desenvolvimento deste estudo.

Este estudo vem somar às demais pesquisas que versam sobre a pessoa com deficiência visual, em particular, quando me dediquei a fazer um estudo de caso da aprendizagem de uma aluna com deficiência visual que estuda numa escola pública do município de Abaetetuba, no Pará.

O principal objetivo deste estudo é analisar o processo de inclusão da aprendizagem de uma aluna com deficiência visual a partir de práticas didático-pedagógicas vivenciadas por ela em sala de aula. Somando-se a esse objetivo, alguns mais específicos também foram considerados, quais são: identificar as práticas pedagógicas de inclusão da aluna com Deficiência visual (DV); descrever as metodologias utilizadas em sala de aula no processo de aprendizagem da aluna com DV nas atividades escolares; verificar a recepção da aluna com DV em relação às práticas escolares propostas.

Metodologicamente, a presente pesquisa amparou-se no método qualitativo do tipo Estudo de caso, o qual, devido à sua natureza, possibilita empregar as técnicas de observação, bem como realizar entrevistas, conversas informais e análise de documentos para obtenção de dados consistentes acerca do fenômeno investigado.

Desse modo, a pesquisa está norteada pela seguinte questão: Como ocorre o processo de inclusão da aprendizagem de uma aluna com deficiência visual considerando a relação que ela estabelece com as práticas didático-pedagógicas vivenciadas em sala de aula?

Baseada nesta questão, o presente trabalho estrutura-se em três seções, após esta introdução, sendo que a primeira Seção apresenta um breve histórico sobre a educação especial e sobre a definição de cegueira.

A segunda Seção refere-se ao percurso metodológico da pesquisa, na qual procurei mostrar o caminho percorrido para que os dados fossem produzidos por meio de um tempo significativo de observação e posterior entrevistas. Além disso, nesta segunda Seção, forneço informações imprescindíveis para a compreensão do estudo: como o próprio Estudo de Caso, o lócus onde foi realizado o estudo e o próprio sujeito da pesquisa.

A terceira Seção trata dos resultados alcançados com a pesquisa. Tais resultados estruturam-se em cinco (5) grupos, em que cada grupo contém algumas atividades observadas durante a pesquisa, as quais foram orientadas pela professora regente, sendo elas: atividades escolares, atividades recreativas, atividades extraclasse, atividades do AEE e atividades avaliativas. As atividades descritas são discutidas levando em consideração alguns teóricos que abordam a questão da educação inclusiva.

## **SEÇÃO I - EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA EXCLUSÃO/SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO.**

Historicamente, os registros sobre as pessoas com deficiências são caracterizados pela exclusão e segregação social, sem falar na falta de garantias de direitos, entre os quais o direito à escolarização. Neste cenário, a Educação Especial vivenciou várias fases até chegar na atual proposta inclusiva.

De acordo com Mazzota (2001), até o século XVIII o pensamento que se tinha das pessoas com algum tipo de deficiência estava ligado ao misticismo e ocultismo, não tendo base científica para o desenvolvimento de ideias realísticas. Esse período caracterizou-se pela exclusão onde, os indivíduos que apresentavam alguma deficiência eram vistos como imperfeitos. De acordo com Diniz (2007), estes sujeitos recebiam nomenclaturas pejorativas e com tom de eufemismo como “aleijado”, “manco”, “retardado”, “especial”, “pessoa especial” ou qualquer outra nomenclatura discriminatória. Esses termos até hoje são comumente utilizados por pessoas que não têm conhecimento do processo histórico repleto de discriminação vivenciado por pessoas com algum tipo de deficiência que carregam consigo as marcas da marginalidade social. Assim, tais pessoas eram vistas como seres sem valor e sem importância, sendo excluídos e vistos à margem da sociedade. Além disso, eram vistos como seres incapazes de aprender, pois, nessa fase, pouca ênfase era dada à atividade acadêmica.

Um outro período importante caracterizou-se pela segregação, em que a matrícula de alunos com deficiência nas escolas era feita em instituições especializadas. Esse atendimento constituía-se como um sistema paralelo de ensino, separando-se da escola regular, ou seja, de um lado estabelecia-se a escola regular e do outro lado estabelecia-se a escola especial, onde alunos com algum tipo de deficiência era enturmado, sem qualquer possibilidade de integrar-se aos alunos “normais”. Todavia, nesse tempo foi absorvido pelas instituições os estudos realizados em Psicologia da aprendizagem e os avanços da Pedagogia, dando assim a possibilidade de educabilidade às pessoas passaram a ser identificadas como especiais.

Segundo Glat e Fernandes (2005), o período caracterizado pela integração, ocorria em que eram selecionados os alunos oriundos das classes especiais que apresentavam um nível de aprendizagem mais significativo, para então integrá-los em classes regulares de ensino, recebendo atendimento paralelo em sala de recursos conforme suas necessidades.

O período dos anos 90, abriu as portas para um novo paradigma: o inclusivo, sendo esta uma proposta de atendimento a pessoas deficientes mais comentada nos últimos tempos. O paradigma inclusivo foi pensado com base nos Direitos Humanos.

Segundo Aranha (2004) no ano de 1948 foi instituída a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que assegurou às pessoas com deficiência o direito à vida, à liberdade, à educação básica e ao direito de interagir em comunidade, ou seja, de se desenvolver tanto nos aspectos pessoal quanto social. Ainda de acordo com Aranha (2004), a Declaração de Jomtien em 1990 representou um marco importante para a criação de documentos legais e instrumentos norteadores que visavam apoiar a construção de escolas inclusivas nas diferentes esferas públicas. A Declaração de Salamanca (1994), reconheceu a educação como direito fundamental a todas as crianças e incitou os países signatários a criarem formas de garantir tal direito de forma a reduzir a pobreza, a intolerância, o trabalho infantil e promover a paz, a democracia e o desenvolvimento.

Isso foi um grande avanço para a sociedade, pois a partir daí, para ter-se direitos garantidos era preciso preencher um quesito básico para acessá-los: ser um ser humano. A partir disso, novos rumos foram tomados quanto ao acesso à educação dessas pessoas. Um exemplo desse avanço no Brasil (País signatário) é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual buscou constituir políticas públicas de qualidade que promovessem uma educação para todos, conjugando diferença e igualdade como valores indissociáveis. Esta política reconheceu as lutas sociais e o avanço dos estudos para ampliar as possibilidades de efetivar a Educação Inclusiva.

Em diálogo com outros defensores da educação inclusiva, Mantoan (2005, p.19) declara que, esta política “não só redimensiona a educação especial como provoca a escola comum, para que dê conta das diferenças na sua concepção, organização e Práticas Pedagógicas”.

Um outro avanço legal destinado a assegurar os direitos básicos da pessoa com deficiência é o Estatuto da Pessoa com deficiência, que dá as diretrizes necessárias para que os direitos sejam garantidos.

Sendo assim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência N° 13.146/ 2015, assegura que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2015, p. 19).

Nesse Estatuto fica evidente que o espaço educativo inclusivo de qualidade é oportuno para o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência e é dever do estado, da família e da comunidade escolar proporcionar-lhes condições favoráveis de aprendizagem.

Para tanto, o poder público também tem o dever de assegurar a acessibilidade nos mais variados ambientes, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...] III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2015, p. 19-20).

Assim, o Estado tem o dever de assegurar o direito à educação de qualidade da pessoa com deficiência através de políticas públicas, orientando que as escolas devem reorganizar-se em sua estrutura tanto arquitetônica quanto organizacional, de tal forma que ultrapasse as formas tradicionais de ensino e propondo práticas inclusivas específicas de acordo com a necessidade do aluno com deficiência. Mantoan (2003), também concorda que a inclusão escolar não faz parte de um paradigma tradicional de educação e que é necessário ultrapassá-lo.

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao ‘que’ ensinamos aos nossos alunos e ao ‘como’ ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano (MANTOAN, 2003, P. 33).

Uma outra forma de estabelecer uma educação inclusiva é o estabelecimento de uma Gestão Democrática-Participativa, na qual toda a comunidade envolve-se conjuntamente para a elaboração de um Projeto Político Pedagógico que vise a inclusão das pessoas com deficiências nos ambientes escolares. Neste Projeto devem estar contidos os objetivos que a escola deseja alcançar de modo geral, com destaque ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte do direito do aluno que integra a Educação Especial da escola. O AEE constitui-se legalmente como atendimento imprescindível ao público alvo da educação especial, logo, sua garantia deve estar registrada no Projeto Político Pedagógico da Escola inclusiva.

A Resolução N° 4, de 2 de Outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, no art.2º cita que “o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. Ou seja, esse serviço disponibilizado aos alunos público alvo da Educação Especial garante uma gama de práticas específicas que visam eliminar as barreiras para a efetiva participação de tais pessoas na sociedade. Esta mesma resolução dispõe no Art. 13 sobre as atribuições dos professores do AEE. Duas dessas

atribuições correspondem aos incisos IV e VIII. O inciso IV diz que é atribuição dos professores: “elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola”. A outra atribuição corresponde ao inciso VIII e: estabelecer uma relação com os professores da sala regular, a fim de incluir com qualidade o aluno disponibilizando serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade e estratégias que promovam a sua participação nas atividades escolares.

Sendo assim, fica evidente que a relação entre AEE e professores da escola regular de ensino tornam-se indispensáveis para a promoção de práticas inclusivas que tornem possíveis a participação do aluno tanto dentro da sala de aula, quanto fora dela, visto que tais práticas possibilitam o indivíduo a comunicar-se com o mundo ao seu redor. Caso isso não ocorra, o aluno não estará amparado em um paradigma inclusivo, mas em um paradigma de exclusão, que somente o insere em uma sala de aula negando o seu direito de acesso aos recursos específicos para o seu desenvolvimento.

Sendo deste modo, as práticas de inclusão no cotidiano escolar e AEE, bem como a relação comprometida entre ambos fazem toda a diferença e podem promover a inclusão não só no espaço educativo, mas também em outros ambientes sociais. Todavia, as escolas, os gestores e corpo docente precisam estar preparados para enfrentar o desafio não somente de colher alunos com algum tipo de deficiência, mas oferecer-lhes as melhores condições possíveis de aprendizagem, de modo que eles venham a ter as mesmas oportunidades para acessar os conteúdos presentes no currículo escolar.

### **1.1 Deficiência Visual.**

A Deficiência Visual pode ser classificada em Baixa Visão e Cegueira. Segundo Aranha (2005), a Baixa Visão:

É a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo. A cegueira é a perda total da visão, até a projeção de luz (ARANHA, 2005, P. 16).

São muitas as causas que provocam a deficiência visual, as mais frequentes são em decorrência genéticas tais como: Retinopatia da prematuridade, catarata congênita, glaucoma congênito, Degenerações retinianas, deficiência visual cortical, Retinoblastoma etc. Outras causas podem ser pelo fator da deficiência adquirida, que advém de acidentes ocasionados pelo trauma ocular, por doenças como diabetes, catarata e outros.

Ainda de acordo com Aranha (2005) o descobrimento precoce da deficiência visual total ou parcial pode tornar a cura ou correção mais eficiente, tornando possível a atuação da pessoa em condição de cegueira total ou parcial nos espaços sociais. O ideal é que os pais tenham um olhar atento ao desenvolvimento integral dos filhos a fim de que possam perceber algumas possíveis alterações em seus comportamentos tais como: esfregar os olhos, verificar se há sensibilidade ao ter contato com a luz solar ou irritação nos olhos etc. caso seja percebido pelos pais, a escola através de profissionais qualificados deve ter um olhar mais aprofundado acerca de seus alunos e se caso detectar algum tipo de comportamento inadequado devem encaminhá-los para uma avaliação funcional de seus aspectos visuais. Uma avaliação precoce resultará em qualidade de vida para que essas pessoas desenvolvam-se integralmente sem obter grandes prejuízos.

Isso, implica na inclusão de uma gama de práticas específicas que visem o acesso a aprendizagem do aluno com deficiência visual e que explore ao máximo suas potencialidades a fim de que possa desfrutar com equidade seus direitos como o lazer, saúde, vida social dentre outros. Uma das práticas específicas fundamentais para os cegos é o código braile. Vale relembrar uma pouco da história da criação desse sistema que foi amplamente difundido em vários países, inclusive no Brasil.

Segundo Mazzota (2001), foi na Europa que as primeiras ações de atendimento as pessoas com deficiências foram sendo ativadas, com vistas nas mudanças das atitudes dos grupos sociais, para então se concretizarem em medida educacionais. Em 1784, Valentin Haüy, criou o *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos). Nessa época Haüy já utilizava letras em relevo para o ensino de pessoas com cegueira. Esse esforço o levou a receber a aprovação da Academia de Paris. Além disso esse instituto foi reconhecido não somente como assistencialista, mas também como uma preocupação ao ensino especialmente da leitura por parte dos cegos. Em 1819 o oficial do exército francês, Charles Barbier esteve neste instituto com uma sugestão bastante plausível aos professores e alunos. Tratava-se de um processo de escrita por ele inventado para a transmissão de mensagens à noite no campo de batalha. A escrita era expressa por pontos salientes. Esse importante avanço despertou o interesse de professores e alunos do instituto que passaram a utilizá-la. Mais tarde, em 1829, o estudante cego francês Louis Braille, realizou uma adaptação do código criado por Barbier para suprir as necessidades dos jovens cegos. Esse código baseia-se em seis pontos em relevo na célula braile e possibilita sessenta e três combinações e é o código de escrita e leitura mais usados pelos cegos atualmente (MAZZOTA,2001).

No Brasil essa iniciativa representou um importante avanço pois tornou o código braile como um importante recurso específico para o aluno cego.

Por meio da portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, o Ministério da Educação no uso de suas atribuições legais vendo como interesse do Governo Federal aderir para todo o País uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação compreendendo especialmente a Língua Portuguesa. Isso significa que esse sistema de leitura e escrita, bem como outras práticas específicas para cegos devem compor o currículo do AEE, para que o aluno cego desenvolva-se com mais autonomia suas atividades do dia a dia.

Um importante teórico que atentou para a possibilidade de educação da pessoa cega foi o bielorusso Vygotsky (1983) que representou um importante avanço na área educacional. Em sua obra “Princípios de defectologia” diz que um ponto do alfabeto Braille fez mais pelos cegos do que muitas pessoas dispostas a ajudar. Esse mesmo autor diz ser necessário o desenvolvimento do pensamento coletivo como principal fonte de compensação, eliminando desta forma as consequências da cegueira. Vygotsky ressalta que a compensação por parte dos outros sentidos não é suficiente para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Isso caracteriza-se como base para a elaboração de práticas- didático pedagógicas que potencialize na pessoa com cegueira atividades de raciocínio, imaginação, interação através do trabalho coletivo e muitos outros. Isso dá a educação inclusiva um suporte para que garanta não somente a inserção das pessoas com deficiência, mas a garantia de que participará de todas as atividades do processo educativo. As práticas lúdicas inseridas no contexto de aprendizagem dão espaço para que o aluno com deficiência visual desenvolva esses aspectos importantes acima citados.

De acordo com Oliveira (1997, p. 67): [...] “a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica”. Para tanto, a inserção de brinquedos, brincadeiras e jogos tornam-se imprescindíveis no processo de aprendizagem visto que dão possibilidade de alcançar importantes objetivos de aprendizagem.

## SEÇÃO II- METODOLOGIA

Esta seção destina-se à metodologia da pesquisa desenvolvida durante um período estimado de dois meses na escola Criança Esperança no município de Abaetetuba, no Pará. Logo, serão tratados os seguintes pontos: o tipo de estudo, caracterização do Lócus onde a pesquisa foi realizada e caracterização do sujeito estudado.

### 2.1- Estudo de Caso.

A metodologia abordada neste estudo é de cunho qualitativo, visando uma proximidade maior com o objeto da pesquisa. Neste sentido, tomamos como encaminhamento teórico Mynayo (1993), por assegurar que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Do mesmo modo, nesse tipo de pesquisa é necessário a presença do pesquisador, segundo o que preconiza Chizzotti:

O pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, preposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos (CHIZZOTTI, 2005, p. 82).

Portanto, foi necessário despojar-me de todos os preconceitos existentes para que então eu pudesse adentrar no universo escolar de uma aluna com deficiência visual e o cotidiano de sua escolarização como aluna especial numa escola pública do município de Abaetetuba, no estado do Pará, com o objetivo de analisar o seu processo de aprendizagem a partir da sua relação com as práticas didático-pedagógicas de sala de aula.

Para uma pesquisa mais aprofundada do processo de inclusão da aprendizagem da referida aluna, optei por um Estudo de Caso qualitativo, por se tratar de um tipo de investigação que se apresenta mais adequada ao objeto em questão e por permitir lançar mão da “observação e análise da realidade de forma natural, complexa e atualizada” (HORA, 1994, p.24).

Segundo, Prodanov e Freitas (2013, p. 60):

O estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc.

Desta feita, este Estudo de caso refere-se ao processo de aprendizagem de uma aluna DV que será tratada neste estudo como Ana<sup>1</sup>, a qual evidencia a deficiência visual (DV) desde a infância.

A percepção da cegueira de Ana, por parte dos pais, deu-se através da observação de algumas fotografias em que perceberam que a pupila do olho da menina apresentava uma mancha esbranquiçada. Além disso, notaram que não erguia o rosto quando era chamada, bem como ela aparentava aparentando um semblante melancólico, que também os incomodava.

Segundo os pais de Ana, após o contato com especialistas da área, a menina foi diagnosticada com um tipo de câncer raro denominado Retinoblastoma<sup>2</sup> e de imediato foi encaminhada para procedimento cirúrgico para a retirada do câncer do olho esquerdo. Conseqüentemente, o olho direito também foi afetado deixando apenas a córnea, ocasionando a perda total da visão.

A reação por parte da família ao receber a notícia foi de insegurança e tristeza. Porém, não deixaram que esses sentimentos os impedissem de buscar formas de ajudar a filha. Sendo assim, a família buscou orientação médica para a compreensão do caso. A orientação foi que a criança deveria passar por diversas sessões de quimioterapia e radioterapia para a obtenção de sua cura.

Após a recuperação a criança interagiu diretamente em seu núcleo familiar, e desenvolveu tanto a comunicação oral, como também parte de sua autonomia como comer, tomar banho, lavar as mãos dentre outros afazeres e hábitos familiares.

Com a idade de 5 anos os pais viram a necessidade em matricular Ana em um espaço escolar acolhedor para que ela pudesse desenvolver suas potencialidades e interatividade. Foi então que em 2017, teve o primeiro contato com a escola pública e ao completar a idade de 6 anos, ingressou na E. M. I. F Criança Esperança, sendo sua segunda escola.

Para conhecer ainda mais o caso em questão, usei como técnica de coleta de dados a observação direta no contexto da sala de aula da escola E.M.E.I.F Criança Esperança onde ela estuda. Essa técnica me levou a um contato direto com o contexto educacional onde Ana estuda e assim procurar compreender o processo de sua aprendizagem.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 166), com esse instrumento, “os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e

---

<sup>1</sup> Nome fictício para o sujeito da pesquisa, com o intuito de preservar sua identidade conforme o conselho de ética.

<sup>2</sup> É um tumor na retina que pode aparecer nas primeiras semanas, até os dois anos de idade. Os primeiros sinais são leucocoria (mancha branca), podendo ser uni ou bilateral, estrabismo e ligeira midríase. O tratamento é a enucleação de urgência, radioterapia ou quimioterapia, conforme resultado anátomo-patológico (ARANHA, 2005, p. 29).

relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação”.

O acompanhamento do processo de aprendizagem da aluna com DV em questão, mediante a observação perdurou aproximadamente 2 meses, entre novembro e dezembro de 2018. Neste período, a observação foi feita no turno da tarde, a partir das 13h30min até às 17h45min.

No que tange diretamente à observação das práticas didático- pedagógicas proposta pela professora de Ana, estas ocorreram em vários lugares que envolveram o processo de aprendizagem da aluna, como na sala de aula, na quadra esportiva de um ginásio localizado em um bairro distante da escola, onde ocorreu uma prática extraescolar e em outros espaços da escola. A observação permitiu-me verificar a relação da aluna DV com tais práticas didático- pedagógicas. Também permitiu-me observar seu contato direto com os colegas de turma, juntamente com as professoras e demais profissionais da escola.

O acompanhamento da aluna também foi verificado na escola Cônego Luís Varela onde é disponibilizado o serviço de Atendimento Educacional Especializado. Não foi possível a visita em vários dias neste espaço devido ao clima chuvoso pelo turno da manhã e também devido a alguns problemas de saúde de Ana, os quais impediram de frequentar o espaço e este fato também não me permitiu caracterizá-lo mais detalhadamente. No entanto, mesmo com a falta de algumas observações neste espaço, foi realizado a conversa com os professores da sala do AEE. Tal conversa revelou pontos importantes sobre a aprendizagem da referida aluna.

Todo o material que eu tive acesso nesse processo de observação para a coleta de dados foi registrado em diário de campo. Para Minayo (1994, p. 63) o diário de campo “é um instrumento ao qual recorremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando[...] nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas”. Para a captação de imagens demonstrativas de algumas práticas, foi utilizado um telefone celular com câmera.

Além disso, uma outra ferramenta metodológica utilizada na pesquisa, foi entrevista semiestruturada, a qual dá a possibilidade de conhecer as percepções do entrevistado/a e ter uma maior interação por ser realizada face a face, onde é possível obter informações de relevância referentes a pesquisa.

De acordo com Szymanski (2004, p.12):

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação.

Para análise e compreensão da pesquisa, na qual foi aplicada a entrevista semiestruturada foram elaborados tópicos pré-estabelecidos a serem abordados durante a experiência juntamente com a professora, onde o diálogo foi aberto para serem abordados aspectos relevantes, portanto, não foi um roteiro fechado, sendo considerado aberto visto que, baseou-se a partir das narrativas do sujeito entrevistado.

A entrevista com a professora da turma regular da aluna com DV foi realizada no último dia da pesquisa devido sua indisponibilidade nos dias anteriores. Houve a cogitação de entrevista-la na hora do intervalo. No entanto, ocupava-se treinando a leitura dos alunos videntes. A entrevista iniciou-se por volta das 15h30min e teve uma duração média de 40 minutos.

Para a obtenção de informações para construir a trajetória escolar da aluna utilizou-se conversas informais. Para isso, recorri a PAE. Para a obtenção de mais informações sobre a DV Ana, foi feito uso da história de vida como instrumento de coleta de dados tendo como base os estudos de Minayo (1994), a história de vida “[...] É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato” (MINAYO 1994, p. 59). Portanto, esse instrumento torna-se fundamental, pois fornece dados indispensáveis para a análise de um estudo de caso.

Ressalto que durante a realização da pesquisa fui bem recebida por todos os funcionários da escola, pelos professores e, sobretudo, pela coordenação escolar que viu na oportunidade da pesquisa um momento para refletir suas práticas. Tive a oportunidade de observar diversas atividades em diferentes ambientes durante esse período. Sendo assim, foi um ambiente natural e sem conflitos.

Conforme afirma Minayo (1994, p.56),

É no processo desse trabalho que são criados e fortalecidos os laços de amizade, bem como os compromissos firmados entre investigador e a população investigada, propiciando o retorno dos resultados alcançados para essa população e a viabilidade de futuras pesquisas (MINAYO, 1994, p.56).

Logo, no processo da pesquisa, foi possível constatar que esse envolvimento entre pesquisador e escola trouxeram grandes benefícios para todos os envolvidos pois este estudo foi interessante para todos.

## 2.2- Caracterização do local de pesquisa.

O Estudo de Caso sobre o processo de aprendizagem da aluna DV Ana foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Criança Esperança. A referida escola possui estrutura física que compreende 2 prédios: matriz e anexo (a infraestrutura descrita adiante é do prédio matriz, visto que, é nesse prédio que a aluna DV Ana estuda), ambos localizados no bairro São Lourenço, Abaetetuba- Pará, com funcionamento nos turnos manhã e tarde. Todavia, nem sempre a escola contou com a atual estrutura. No decorrer do tempo, passou por diversas transformações arquitetônicas e no seu tipo de gestão escolar.

A escola iniciou seu trabalho em caráter assistencialista. Atendia somente crianças da localidade com vulnerabilidade econômica. As professoras que iniciaram o trabalho não dispunham de formação superior, possuindo apenas o ensino médio. Com o tempo vários problemas surgiram como a falta de cadeiras e merenda escolar o que levou a escola a buscar parceria com o governo municipal. Assim sendo foi firmado um convênio onde a prefeitura cederia funcionários e merenda escolar a escola. E assim foi por muito tempo.

Após um período, a DIOCESE apoiou o projeto e resolveu ampliar a comunidade escolar, sob a condição de que, deveria ela contribuir e apoiar os projetos da igreja.

Depois de um tempo a prefeitura assumiu a responsabilidade da escola e então, passou a ser do município, porém com as mesmas condições que a igreja tinha proposto anteriormente. Conforme relatos, a escola até então recebia apenas algumas pessoas do público alvo da Educação Especial.

No aspecto organizacional, em 2010, a nova gestão caracterizada como democrático-participativa, permitiu um novo foco: ampliou o atendimento a outros alunos do público alvo da Educação Especial, como a aluna Ana com DV, buscando meios de tentar tornar concretizado o processo de educação inclusiva, apesar do enfrentamento de muitas dificuldades existentes no contexto educacional.

A insistência da gestão escolar mediante o incentivo dados aos professores a não desistir de educar os alunos com deficiência, bem como o fornecimento de formação específica para os professores, é percebido na forma como tal gestão relaciona-se com todos os sujeitos da comunidade interna e externa à escola.

Sendo assim, o tipo de gestão constitui-se em um ponto fundamental para a promoção da inclusão de alunos com deficiência na escola regular de ensino.

Desse modo, Oliveira ([sd], p. 4) argumenta que:

A gestão democrática é entendida como a participação efetiva de vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização,

na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola [...]  
A democratização da gestão é defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola [...] (OLIVEIRA, S/N).

É nesse sentido que a referida escola busca colocar em prática a política de inclusão para todos, a fim de que a comunidade escolar como um todo usufrua dos benefícios da escola inclusiva, não dando mais espaço para a segregação, mas disponibilizando acesso a aprendizagem por meio de práticas pedagógicas inclusivas.

No documento Projeto Político Pedagógico (2014) da referida escola, no que refere-se à educação qualitativa dos alunos, a escola:

[...] busca num processo de construção constante de seus professores, estabelecer parâmetros para uma prática pedagógica, objetivando construir uma escola que promova a transmissão de valores humanos às gerações futuras e a inclusão dos atores num mundo social gratificante (PPP, 2014, P.4).

Percebe-se que a prática pedagógica aparece ligada aos objetivos esperados, apresentando-se como um dos fatores fundamentais para a aprendizagem dos alunos, e que visa sua atuação em vários ambientes para além dos muros da escola.

Ainda aspecto físico, o prédio matriz possui 6 salas (do primeiro ao sexto ano), sala de leitura, sala dos professores, diretoria, sala da coordenação pedagógica, cozinha, banheiros com itens em tamanho proporcional às crianças (masculino e feminino), sala de informática, porém não possui recursos tecnológicos, salão estreito para a realização de algumas programações como a acolhida geral com todos os alunos.

Vale ressaltar que a estrutura arquitetônica é inadequada para o recebimento de alunos deficientes em geral, exemplo: não possui piso tátil para DV, rampa na entrada, adaptações nos banheiros para deficientes físicos, etc., os quais dificultam o acesso pleno dos alunos deficientes e não deficientes, sobretudo o sujeito com DV da pesquisa.

No entanto, embora a comunidade geral escolar, tenha se voltado a proporcionar aos alunos uma educação que desenvolva aspectos integrais, muitas lacunas ainda são perceptíveis que vão desde a formação do professor, perpassando as barreiras atitudinais e findando nas barreiras arquitetônicas as quais muitas vezes dificultam o acesso pleno dos alunos deficientes e não deficientes, sobretudo ao sujeito com DV da pesquisa.

### **2.3- Sujeito da pesquisa: Ana, aluna com DV.**

Atualmente, Ana tem 6 anos, cursa o primeiro ano do ensino fundamental da referida escola.

Sendo assim, em função de sua chegada, no início de 2018, alguns materiais pedagógicos foram parcialmente adaptados pela professora regente, sob instrução da coordenação pedagógica. Os materiais pedagógicos como: alfabeto, numerais, chamadinha, quadro silábico, calendário adaptado com a categoria tempo (chuvoso, ensolarado, nublado), quadro dos aniversariantes, semáforo do comportamento e formas geométricas, foram confeccionados em alto relevo, com diversas texturas e cores variadas, porém sem qualquer caractere em braille.

O ambiente onde ocorre a aprendizagem é climatizado, assumindo um formato retangular com espessura estreita. A organização das cadeiras dentro desse espaço se dá pela formação de quatro (4) filas, sendo composta por vinte e quatro (24) alunos ao todo.

Na quina da sala, pudemos perceber dois espaços importantes: o primeiro denominado “o cantinho da leitura” onde estão disponíveis em uma cordinha diversos livros de contos; o segundo lugar é reservado para a exposição de trabalhos artísticos como: pintura e colagem os quais são grampeados nos varais pela professora.

A aluna DV possui cadeira e mesa, em lugar estratégico para que ela possa escutar com atenção as explicações da professora regente. Além disso, ela conta com o trabalho de um profissional de apoio escolar (PAE), que fica à sua frente em uma cadeira um pouco maior devido a sua forma física. A PAE assume um papel sumamente importante para obtenção de êxito na realização das atividades propostas em sala, fornecendo ajuda necessária a aluna ao comer ou ir ao banheiro, também informa aos pais as dificuldades e progressos da aluna.

Conforme a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência):

Art. 3º, consideram-se:

XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

Sendo assim, compete a esse profissional atuar ativamente em todo o processo escolar da aluna DV e lhe proporcionar formas de realizar as atividades escolares, a fim de que seja incluída de fato no ambiente escolar. O apoio deste profissional, somado ao trabalho do professor regente torna mais produtiva e significativa a aprendizagem da aluna com DV.

Normalmente as aulas do ensino regular, iniciam-se no horário de 13h30min, com intervalo das 15h30min às 15h45min e com término às 17h45min.

Para complementar e suplementar a aprendizagem, a aluna DV dispõe do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recursos multifuncional da Escola Cônego Luiz

Varela, de forma esporádica no turno oposto ao qual estuda, cujo horário é de 9h00 às 10h00, somente às terças-feiras.

O atendimento educacional especializado é ofertado no contra turno ao da classe regular na sala de recursos multifuncionais (SRM) da escola Cônego Luís Varela, localizada num outro bairro identificado como Algodual, Abaetetuba. Esse atendimento tem uma duração em média de uma hora semanal, com o objetivo de proporcionar a aprendizagem através de recursos específicos. Os professores que atendem na sala multifuncional trabalham conjuntamente.

A sala é retangular e espessura estreita, especifica para o recebimento do público-alvo da Educação Especial segundo a perspectiva inclusiva: pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/ superdotação, os quais são atendidos por três professores todos com especialização em Educação Especial.

Nas laterais da sala é possível visualizar jogos, brinquedos e diversos materiais didáticos, alguns confeccionados pelos educadores e outros enviados pelo governo através de programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os equipamentos tecnológicos presentes são: um *notebook* e uma impressora, ambos para pessoas videntes. O *notebook* possui *software* para conversão dos textos escritos para a linguagem falada (DOSVOX<sup>3</sup> e NVDA). Porém a aluna com DV ainda não utiliza esses recursos tecnológicos. Portanto, não é apropriado para o sujeito observado desta pesquisa.

---

<sup>3</sup> Sistema operacional desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui um conjunto de ferramentas e aplicativos próprios além de agenda jogos interativos. Pode ser obtido gratuitamente por meio de “download” a partir do site do projeto do DOSVOX: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox> (SÁ, CAMPOS E SILVA, 2007, p.33).

### **SEÇÃO III- A ALUNA COM DV ANA E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM.**

Esta seção apresenta os resultados obtidos durante as observações, entrevistas e conversas informais registradas em gravador de voz e diário de campo, além disso, compreende alguns registros fotográficos que foram significativos para a análise dos dados.

O primeiro ano escolar da aluna com DV, na escola Criança Esperança, marcou-se por muitas dificuldades, as quais foram superadas paulatinamente, na medida em que ações de inclusão foram sendo materializadas. As primeiras dificuldades foram o enfrentamento da agressividade demonstrada pela aluna e de seu desinteresse em participar e dialogar com a comunidade escolar.

Em conversa com a professora regente, relatou que:

Quando ela começou aqui [...] queria ficar na sala, inclusão para ela era zero. Não queria ficar na sala, não queria de jeito nenhum fazer nada, só queria brincar. [...] todo dia era uma briga, todo dia era uma luta. Mas o tempo todo não desistimos dela. A diretora e a coordenadora vinham e conversava também. Foi, foi até que ela foi começando a participar, depois ela foi gostando. [...] nós tivemos que trabalhar do zero a questão da inclusão (PROFESSORA REGENTE, DEZEMBRO, 2018).

A partir dessa narrativa, percebe-se que as práticas inclusivas começaram a ser trabalhadas no espaço escolar aos poucos. Com muito diálogo, algumas práticas didático-pedagógicas fizeram com que aluna com DV tivesse acesso a um de seus direitos básicos, que é o de educação, não somente de frequentar a escola regular, mas também, de participar do processo de aprendizagem.

Com base nisso, a primeira prática aplicada pela professora, foi uma reunião em sala com todos da turma a fim de comunicá-los que teriam uma colega em condição de cegueira, que assim como todos deveria ter acesso aos direitos e deveres.

Concordando com isso, Ferreira, Dechichi e Silva (2012, p. 66), argumentam que o paradigma inclusivo prevê “ o direito de acesso à educação democrática e de qualidade que [...] garanta um desenvolvimento social, emocional e intelectual adequado” para toda as crianças, igualmente para a criança com DV. Sendo assim, essa reunião, contribuiu também para orientar os demais alunos acerca da importância do respeito, da ajuda mútua e o cuidado ao relacionar-se com a aluna com DV.

Após a conversa, a professora regente levou a aluna com DV para fazer o reconhecimento da sala de aula, mostrando e a fazendo-a tocar um a um dos objetos da sala, tais como: a porta, quadro, mesa, armários, livros, cadeiras e entre outros. Por meio do toque, a aluna conseguiu captar de forma particular as informações, de modo que conseguiu locomover-se na sala, prestando atenção nas vozes das pessoas ao seu redor.

Contudo, mesmo com as constantes orientações dadas pela professora, um aluno demonstrou-se desconfiado<sup>4</sup> ao ver que a aluna conseguia locomover-se pela sala sem a ajuda de alguém, pois no início do ano escolar a aluna com DV não tinha Profissional de Apoio Escolar.

A professora regente por diversas vezes conversou com o aluno e o escutou a fim de esclarecer suas dúvidas. Com o passar do tempo, o aluno compreendeu a realidade e passou a interagir normalmente com a aluna com DV.

Segundo Mantoan (2003),

O professor [...] não procurará eliminar as diferenças em favor de uma suposta igualdade do alunado que é tão almejada pelos que apregoam a (falsa) homogeneidade das salas de aula. Ante estará atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as (MANTOAN 2003, p.42).

Nesse sentido, vale destacar o papel fundamental do professor em mediar as relações existente na sala de aula. Essa mediação através do diálogo contínuo pautada na aceitação da diferença e no respeito ao outro, constitui-se como base fundamental para a construção de relacionamentos sólidos e harmoniosos, contribuindo para a erradicação das raízes do preconceito presente na escola e proporcionando mudança atitudinal nas pessoas, pois,

A maioria das relações estabelecida com as pessoas com deficiências visuais, em uma sociedade que prioriza e valoriza a comunicação visual, bem como concebe sujeitos com essas particularidades para o desenvolvimento e para a aprendizagem como portadores de uma falta, desvalorizando outros modos de estar no mundo, cria dificuldades (FERREIRA, DECHICHI E SILVA (2012, P,122)

A direção escolar, a professora e os alunos aos poucos adaptaram-se a nova demanda e os demais funcionários da escola também criaram novas atitudes na recepção da aluna com DV, criando assim redes de apoio, a fim de que se sentisse acolhida e incluída.

De acordo com Bendinelli (2018), “No universo escolar, diversas redes de apoio podem ser formadas, envolvendo desde os alunos na sala de aula, [...] até a equipe escolar como um todo, contando com seus gestores para impulsionar o processo de inclusão escolar”.

Portanto, quando a comunidade escolar compromete-se mutuamente, há um ganho a mais para que a educação inclusiva seja de fato materializada.

Para facilitar a organização das atividades na escola, os conteúdos disciplinares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, A.V.C, Artes e Educação Física, obedecem a um cronograma escolar. Abaixo o cronograma mostra as disciplinas e os horários das aulas:

---

<sup>4</sup> Uma vez ou outra o aluno colocava alguns dedos em frente aos olhos da DV e perguntava quantos dedos havia em sua mão.

**Quadro 1: Cronograma semanal- 1º ano.**

<b>Horário inicial</b>	<b>Horário final</b>	<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
13h30	14h30	Português- Acolhida (Prof. Substituto)	Português	Matemática	Português	Matemática
14h30	15h30	Português- Acolhida (Prof. Substituto)	Português	Matemática	História	Matemática
Intervalo 15h30	15h45	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15h45	16h45	Ed. Física- Acolhida	Geografia	Ciências	História	A.V.C
16h45	17h:45	Ed. Física Acolhida	Geografia	Ciências	Arte	Ens. Religioso

**Fonte: Elaboração própria (novembro, 2019).**

Como podemos verificar acima, o dia de segunda-feira é designado ao planejamento das atividades que são realizadas durante a semana. Apenas nesse dia um professor substituto é chamado para ensinar oralidade e leitura para os alunos.

O planejamento, segundo Baffi (2002, p. 2) “[...] é uma atividade que está dentro da educação”, visto que esta tem como características básica: “evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa”.

Ainda de acordo com Baffi (2002) o planejamento torna-se um dos elementos imprescindíveis para o direcionamento nas atividades escolares, evitando desperdício de tempo e promovendo aprendizagens significativas. No planejamento das atividades, a professora considera as especificidades da aluna com DV, pois precisa de atividades que façam sentido e tragam significados a ela.

Durante o ano, a docente participou de palestras, seminários e oficinas voltados ao ensino de metodologias específicas para cegos, oferecidos pela SEMEC e recorreu à internet como fonte de busca de atividades que desse acesso a aprendizagem a aluna cega, porém ainda tem dificuldades em repassar o conteúdo em Braille. Por conta dessa formação e o processo de avaliação nas atividades da aluna com DV, observamos que a professora regente

conhece algumas de suas atitudes, necessidades afetivas e de aprendizagem. Algumas podem ser supridas com alguns recursos, outras, todavia, somente com o apoio do poder público e o apoio contínuo da família nas atividades ofertadas pela escola.

Com base nisso, observamos muitas práticas no cotidiano, que resultam de sua formação, buscas na internet e sugestões da gestão escolar, porém vamos nos atentar apenas para algumas que nos chamaram a atenção por seu caráter acessível.

Desta forma, tais práticas foram realizadas no período da pesquisa, as quais dividem-se em cinco grupos a saber: Atividades escolares, as quais compreendem as atividades em sala de aula; Atividades recreativas proporcionadas pela coordenação pedagógica junto à professora regente e PAE; Atividades extraclasse, direcionadas pela coordenação escolar em parceria com os pais e comunidade escolar; Atividades do AEE, coordenadas pelos professores da sala multifuncional e Atividades avaliativas, as quais referem-se a forma de avaliação da aluna nas atividades disponibilizadas. Em todos os grupos são verificadas a relação da aluna com DV com as práticas disponibilizadas.

### **3.1- Atividades escolares.**

De acordo com a observação feita, verificamos que, diariamente, a aluna com DV é acolhida pela professora regente na porta da sala de aula. Todavia, os demais alunos também se envolvem, prestando auxílio, encaminhando e posicionando-a até o local onde comumente fica. Ao sentar-se, tem a oportunidade de conversar e partilhar assuntos relacionados ao seu dia a dia com seus amigos. Devido a essa vivência diária com seus colegas, identifica-os cada um pelo timbre de voz.

Além da prática da acolhida, outras atividades fazem parte do cotidiano da sala de aula, como a seleção do ajudante do dia. O aluno selecionado deve assumir um papel prestativo diante da turma e executar algumas tarefas, tais como: levar os lanches até a cozinha, verificar o dia, data e tempo, conduzir a oração universal e utilizar alguns brinquedos cantados.

Observamos o dia em que a aluna com DV foi chamada para tal atividade. Para tanto, recebeu orientações da PAE, visto que ainda não possui total autonomia para a execução de determinadas tarefas que envolvem a locomoção autônoma.

Primeiramente a aluna levou os lanches dos alunos até a cozinha. Em seguida, fez o reconhecimento do dia e data, dispostos no calendário. Para a verificação do dia e data fez apenas recapitulação do dia e data anteriores. Para a contagem dos dias utilizou material concreto: canudinhos plásticos (cada canudinho equivale a um dia). A figura 1 abaixo exemplifica o momento em que a aluna fez a contagem com canudinhos plásticos.

**Figura 1- Aluna DV usando canudinhos plásticos para contagem dos dias.**



**Fonte: Produção da autora (dezembro, 2018).**

No calendário, estava disposto a categoria tempo, que visava a percepção do tempo chuvoso, ensolarado ou nublado. Para a realização dessa tarefa a aluna foi na parte externa da sala e usou suas vias sensoriais remanescentes (auditivas, olfativas, táteis) e percebeu o tempo em que estava. Para a finalização desse momento, a aluna com DV conduziu a oração universal e em seguida utilizou alguns brinquedos cantados.

**Figura 2 - O uso do brinquedo cantado.**



**Fonte: Produção da autora (dezembro, 2018).**

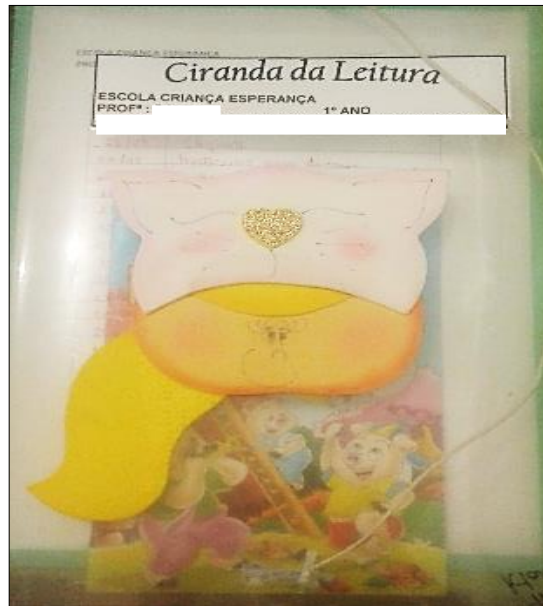
A figura 2 acima mostra o momento de interação da aluna com DV com seus colegas de turma, utilizando o brinquedo cantado: fui ao mercado, o qual exigia movimentos corporais e identificação das partes do corpo.

Verificamos que a aluna envolveu-se ativamente, mostrando-se interessada em executar uma a uma das atividades supracitadas. Na medida em que participou das atividades, alguns pontos fundamentais no processo de aprendizagem foram desenvolvidos: o protagonismo da própria história, a perda da timidez, o estímulo dos sentidos remanescentes e a interação com o meio.

Sobre esse último, Beyer (2006), afirma que os estudos de Vygotsky em sua obra “Fundamentos de Defetologia”, encontra na sócio-histórica o cerne de sua teoria. Esta teoria propõe que, para a criança, bem como o ser humano no geral desenvolva as estruturas cognitivas indispensáveis como a linguagem, é necessário que esteja inserido socialmente, seja em grupo familiar ou em outro ambiente como a escola, já que esse ambiente favorece a interação e o contato com a diversidade.

Sendo assim, as atividades do cotidiano, mostram-se indispensáveis para o favorecimento da aprendizagem pois é em meio a diversidade que a criança apropria-se de elementos essenciais para o seu crescimento psicossocial.

**Figura 3- Projeto: Ciranda da Leitura- Língua Portuguesa.**



**Fonte: Produção própria da autora (novembro, 2018).**

A escola aderiu ao projeto “ciranda da leitura”, o qual é realizado uma vez por semana. A professora regente utiliza um cronograma com as histórias, para evitar possíveis repetições. O projeto divide-se em dois momentos: no primeiro, o (a) aluno (a) leva para casa um livro de contos dentro de uma pasta transparente. Essa atividade é um dos tipos de dever para a casa. A figura 3 acima exemplifica alguns dos materiais da ciranda da leitura (pasta transparente, livro e cronograma).

No segundo momento, acontece a socialização das histórias, onde o aluno tem a possibilidade de expressar-se individualmente, demonstrando todo o seu potencial na área das linguagens e criatividade. Nessa etapa utiliza-se uma caixa de som e um microfone para a amplificação da voz, para torná-la audível a todos.

No entanto, os livros disponibilizados são desprovidos de fontes ampliadas, são livros imagéticos para videntes. Isso faz com que a aluna com DV recorra a um membro familiar (mãe), como fonte de informação, a qual lê a história para a compreensão e narração em sala de aula.

Verificamos que no desenvolvimento dessa atividade, a linguagem oral e artística da aluna com DV, encontra-se bastante desenvolvida, pois ao socializar, a aluna DV demonstrou ter compreensão da história do começo ao fim, pois ficou à vontade para expressar-se. Durante o conto, fez distinção entre a voz do narrador e dos personagens, imitando todos os sons possíveis como o barulho de animais do vento etc., percebendo o ápice da história, tornando-a agradável e atrativa aos ouvintes, ao passo que era rica em detalhes. A história que continha um desfecho pronto e acabado, foi parcialmente mudado pela criação do desfecho da própria aluna, ou seja, percebemos através de sua expressão facial o entusiasmo, a criatividade em expor a história do livro, bem como a criação de sua própria versão.

De acordo com as autoras Sá, Campos e Silva (2007),

A linguagem amplia o desenvolvimento cognitivo porque favorece o relacionamento e proporciona os meios de controle do que está fora do alcance pela falta de visão. Trata-se de uma atividade complexa que engloba a comunicação e as representações, sendo um valioso instrumento de interação com o meio físico e social (SÁ, CAMPOS E SILVA, 2007, p.21).

Sendo assim, a atividade que envolve a contação de história faz com que a aluna com DV adentre no mundo da linguagem e imaginação e adquira nossas formas de ver e sentir o mundo que a rodeia. A estimulação por meio de histórias infantis torna a aprendizagem acessível de modo que todo o conhecimento adquirido será utilizado para a comunicação no dia a dia da criança.

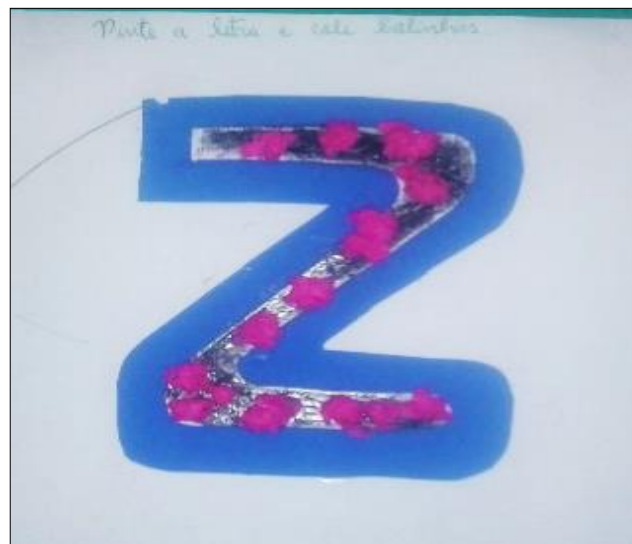
A disciplina de Ensino Religioso também baseia-se na contação de histórias Bíblicas, todavia, a professora regente que narra tais histórias. Essas histórias visam ensinar valores como o respeito à diferença entre as pessoas, promover um espaço harmonioso entre os alunos, além disso estimular a criatividade da aluna DV. No decorrer das aulas, observamos fortemente a presença dos objetivos da igreja católica presente no currículo escolar, especialmente nas aulas de ensino religioso.

Verificamos que por ter a audição aguçada, a aluna com DV ficava atenta ao escutar as histórias e demonstrava irritabilidade ao ouvir conversas paralelas durante o conto da professora regente.

Ainda de acordo com Sá, Campos e Silva (2003, p. 15) “Sem a visão, os outros sentidos passam a receber a informação de forma intermitente, fugidia e fragmentária”.

Isso revela o quanto é importante que os alunos fiquem em silêncio quando a aula está sendo ministrada oralmente, do contrário haverá desconcentração por parte da aluna DV e conseqüentemente ocorrerá a fragmentação de informações indispensáveis.

**Figura 4- Aprendizagem das letras alfabéticas e Leitura- Língua Portuguesa.**



**Fonte: Produção própria (novembro, 2018).**

A aprendizagem do sistema alfabético comum ocorreu através da disponibilização de letras ampliadas e em alto relevo. A cada dia era disponibilizado uma letra do alfabeto para se ter um melhor resultado. Cada letra continha um espaço no centro para o preenchimento com algum tipo de material concreto. Para o preenchimento desse espaço, utilizou-se a pintura e colagem com materiais como bolinhas de papel, feitas pela aluna. Porém, outros materiais também foram utilizados para essa mesma atividade como: o feijão, arroz e outras texturas. O objetivo implícito nessa atividade, é o de explorar o sentido tátil da aluna com DV e incluí-la no mundo da leitura e escrita.

Verificamos que ao fazer a leitura com as duas mãos, a aluna com DV não conseguiu identificar a letra e quando errou demonstrou irritabilidade e disse ser incapaz de aprender.

Porém, a PAE entrevistou demonstrando sensibilidade e paciência diante das dificuldades da aluna com DV, buscando outras formas de explicar o conteúdo para que a aluna com DV não ficassem em desvantagem.

Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 38) explica que “É fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares”.

Diante do que foi exposto em relação à forma como a aluna com DV recepcionou a atividade de leitura, é importante enfatizar que inúmeros fatores podem causar o sentimento de incapacidade demonstrado por ela. Um deles é o uso constante do tato, o que torna a atividade mais fatigante. Sendo assim, o professor deve desenvolver as atividades e disponibilizar um tempo a mais para que tal atividade seja executada com paciência e concentração por parte da aluna DV para que não se sinta pressionada e conseqüentemente incapaz.

Uma outra atividade desenvolvida, foi o jogo de boliche o qual foi adaptado para que a aluna com DV pudesse participar junto com os demais alunos. A figura 5 abaixo mostra a posição das garrafas e possibilita a visão dos materiais utilizados. A figura 6 mostra a aluna participando do jogo. Com uma pequena distância, a aluna com DV acertou a garrafa, obedecendo a orientação das professoras. Vale ressaltar que esse jogo é uma estratégia utilizada pela professora regente, para que a aluna com DV participe efetivamente.

**Figura 5 - Jogo de Boliche-Leitura.**



**Fonte: Produção Própria (novembro, 2018).**

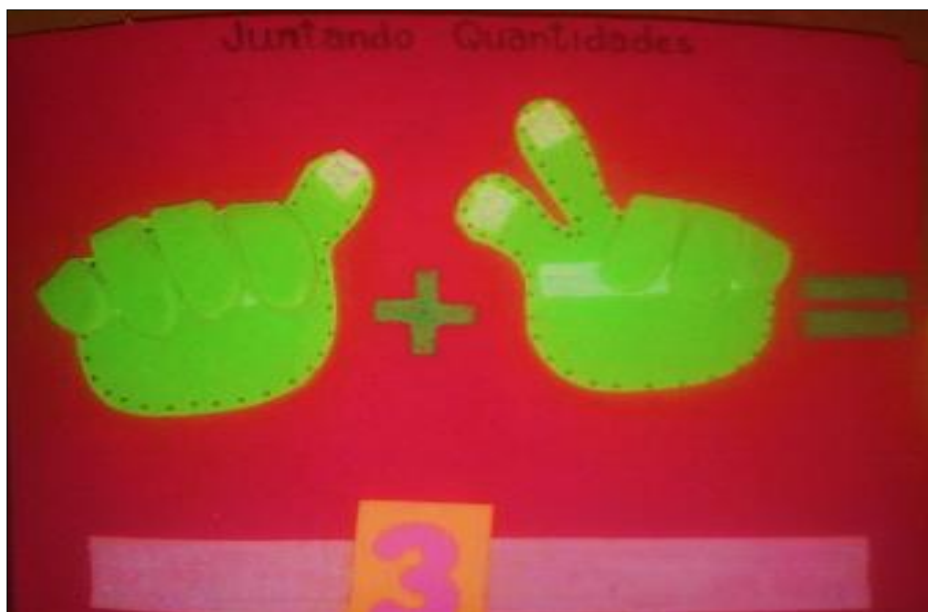
**Figura 6- Jogo de Boliche-Leitura.**



**Fonte: Produção Própria (novembro, 2018).**

Verificou-se que a aluna estava pré-disposta a participar, e executou a atividade com diligência e eficiência pois possivelmente tratava-se de um jogo. Ao realizar esse tipo de atividade, a aluna com DV cria noções de espaço, coordenação motora, distância, interação com o grupo além de muitos outros aspectos importantes para a aprendizagem e conseqüentemente para o aproveitamento na sua vida social.

**Figura 7- Atividade sensorial de adição- Matemática.**



**Fonte: Produção própria (novembro, 2018).**

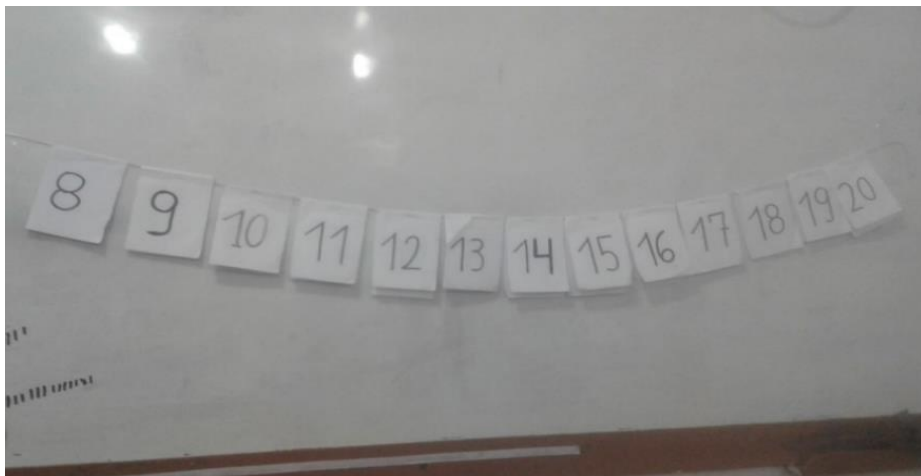
A atividade acima pertence ao livro sensorial com múltiplas texturas e cores, o qual é disponibilizado nas aulas de matemática. Esse livro foi confeccionado pela professora regente

e contém uma série de atividades que estimulam o tato tornando-o mais favorável à aprendizagem do sistema alfabético braile por parte da aluna com DV. Além da estimulação tátil tal atividade visa ensinar através de material ampliado um dos conteúdos de matemática, como por exemplo a adição, conforme demonstrados na imagem acima.

O trabalho da professora regente, além de tentar construir conceitos matemáticos é de fazer com que a aluna associe ao seu cotidiano, o que deixa a aula mais significativa pois em muitos momentos, utilizou-se exemplos do dia a dia da aluna D.V para que entendesse a explicação.

Verificou-se, portanto, que a aluna com DV manuseou o material e conferiu todos os dedos dispostos na atividade, em seguida associou aos seus próprios dedos. Mas com pouco tempo, sentiu alguns bloqueios e quis desistir de terminar a atividade.

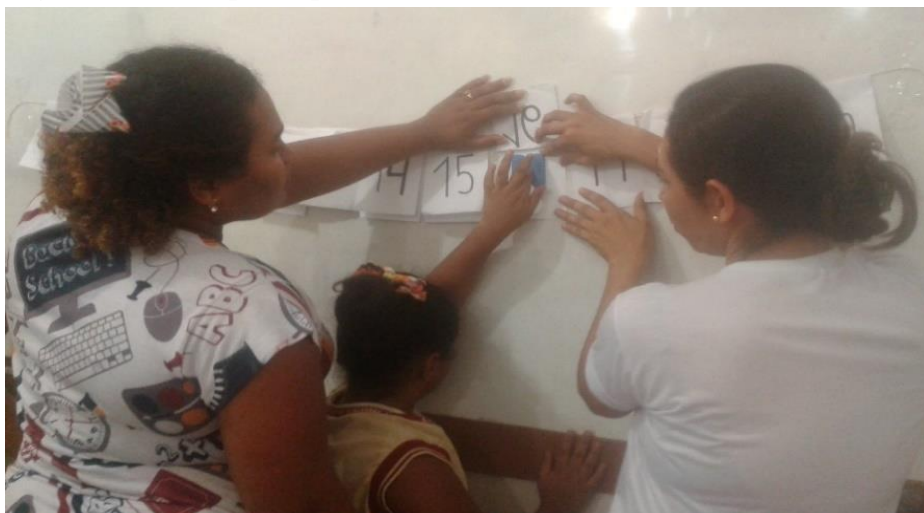
**Figura 8 - Varal com leitura de números e letras.**



**Fonte: Produção própria (novembro, 2018).**

A figura 8 mostra o varal com os números expostos no quadro.

**Figura 9 – Aluna participando da atividade de matemática.**

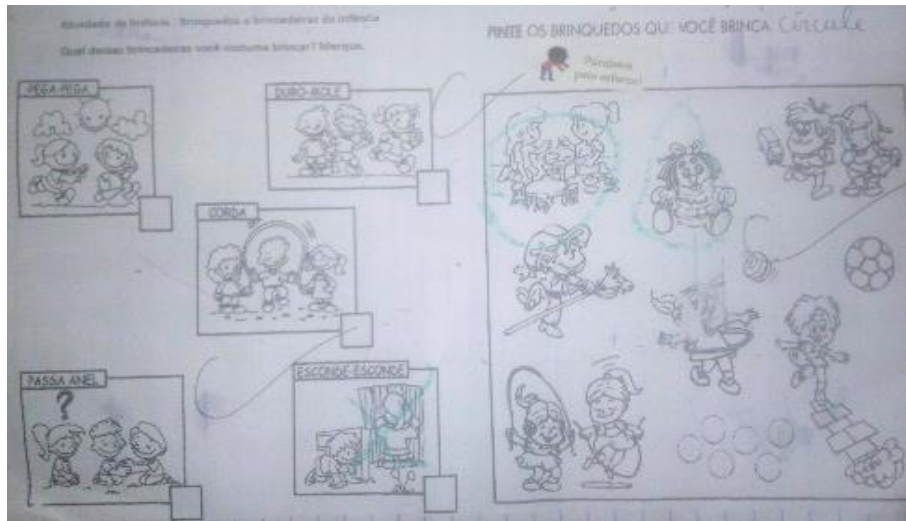


**Fonte: Produção própria (novembro, 2018).**

A figura 9 mostra o momento em que a aluna participou desse jogo matemático. O jogo foi adaptado pela professora regente, para que a aluna com DV pudesse participar. Os números e as sílabas direcionados a aluna com DV, foram confeccionados com barbante e EVA. Em seguida, a professora chamou a aluna para falar primeiro o número, em seguida a sílaba.

Verificou-se que a aluna com DV realizou pacientemente a tarefa e conseguiu identificar o número e as letras com o incentivo da PAE e professora regente.

**Figura 10- Atividade oral- História e Geografia.**



**Fonte: Produção própria (novembro, 2018).**

Observamos que em uma das aulas de História, utilizou-se a oralidade como metodologia. A professora contou a história de como eram as brincadeiras antigamente. Depois levou a criança a refletir sobre as atuais brincadeiras existente e quais delas faziam parte do seu dia a dia. Após a reflexão, a professora também leu as questões propostas na atividade, como exemplifica a figura 10 da atividade acima.

O objetivo das atividades orais é tornar acessível o assunto a ser estudado e enriquecer o vocabulário da aluna com DV, bem como aumentar o repertório de conceitos, na medida em que tem contato com novas experiências. A oralidade também consiste na exploração do recurso de áudio descrição nas atividades, ainda que de forma simples. Esse recurso possibilita a construção de imagens muito próximas do real por meio da descrição detalhada de um determinado objeto ou de alguma ação ou acontecimento.

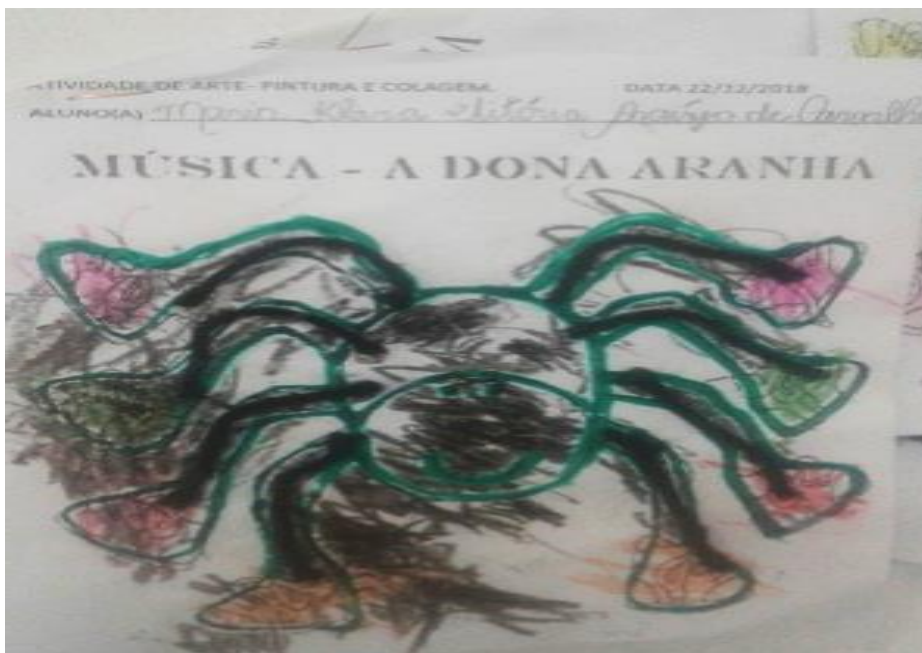
A PAE exerce uma tarefa sumamente importante, pois quando a aluna DV não consegue decodificar a mensagem repassada pela professora regente a todos, então faz-se necessário que entre em ação explicando novamente o assunto com mais detalhes possíveis para que haja a compreensão por parte da aluna com DV.

Diante dessa atividade, verificamos que ao ter contato com novas palavras a aluna perguntou o significado de cada uma e em outras oportunidades incorporou algumas dessas palavras em seu próprio vocabulário. Além disso, a aluna com DV demonstra-se curiosa diante de novas palavras que lhe são ditas e diante de novos acontecimentos. Esse momento é oportuno para a criação de conceitos na criança com DV visto que para apropriar-se do mundo real necessita de detalhes para a compreensão do mundo em que vive e para que seu convívio com os outros faça sentido para ela.

Segundo Nuemberg (2008) os estudos de Vygotsky dão ênfase para o desenvolvimento do funcionamento psicológico superior, tornando o processo de aprendizagem mais enriquecedor no ponto de vista educacional. Para ele, o desenvolvimento das funções de atenção concentrada, memória mediada, imaginação, pensamento conceitual, entre outras, deve ser a prioridade da educação oferecida aos sujeitos com cegueira e até mesmo aqueles que não possuem nenhum tipo de deficiência.

Nesse sentido, é imprescindível que atividades que envolvem a concentração e outras formas de estimulação do pensamento tornem-se presentes no cotidiano das atividades escolares, pois propiciam a aluna com DV formas de expressar seus desejos, sentimentos, emoções dentre outros.

**Figura 11- Atividade de pintura, colagem e outros-Artes.**



**Fonte: Produção própria (novembro, 2018).**

Observamos que as atividades desenvolvidas nas aulas de Artes em grande parte foram a pintura (tendo por exemplo a figura 11 acima), a colagem e brinquedos cantados. Para a produção do trabalho artístico a professora disponibilizou a aluna DV fios de lã para a

colagem. Executando esse trabalho a aluna desenvolve várias habilidades como a coordenação motora fina e estimulação tátil. Para o sucesso na aprendizagem, é sugerido pela professora regente que essa atividade seja feita em dupla ou em pequenos grupos, oportunizando a aluna com DV a interagir com várias pessoas ao mesmo tempo.

Verificamos que a aluna com DV demonstrou prazer ao executar a atividade de pintura pois várias vezes colocou o ouvido próximo a folha de papel e escutava o som produzido pelo giz de cera em contato com o papel. Além disso, a atividade realizada com a ajuda dos seus colegas proporciona a superação de algumas dificuldades como a localização de alguns objetos, a postura ao sentar-se na cadeira e outros.

De acordo com Mantoan (2003, p. 37), a:

Experiência de trabalho coletivo, em grupos pequenos e diversificado, mudam esse cenário educativo, exercitando tarefas, a divisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares, desenvolvimento da cooperação o sentido e a riqueza da produção em grupo, e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos, em como a valorização do trabalho de cada pessoa para a construção de metas que lhes são comuns.

Sendo assim, é fundamental que a aluna cega além de adquirir habilidades motoras e cognitivas, execute atividades que lhe proporcione interação social com pessoas videntes pois assim desenvolve-se partilhando experiências com os outros, isso potencializa sua atuação em sociedade.

As práticas de Educação Física geralmente são realizadas em dois lugares distintos, na quadra do anexo da escola ou na sala de aula com um professor, onde foram estimulados os sentidos remanescentes, através de brincadeiras que envolviam o corpo.

Observamos uma brincadeira realizada na quadra intitulada como: “brincando com equilíbrio”, onde o professor colocou bambolês na estrutura de amarelinha e alguns cones em pontos estratégicos, formando um ziguezague. Tal brincadeira revelou-se imprescindível para o desenvolvimento da orientação e mobilidade da aluna com DV, pois envolvia os movimentos corporais, e desenvolvimento da lateralidade, na busca de proporcionar a aluna DV, mais autonomia para locomover-se, além disso favorecer a exploração do meio ambiente, treinar a coordenação motora fina e grossa, treinar a concentração, proporcionar a interação, além de outros aspectos importantes para seu desenvolvimento integral.

Verificamos que esse é um dos momentos mais importante para aluna DV pois em alguns momentos perguntava quando seria o dia da educação física. Para tanto, executou a brincadeira, mostrando-se concentrada, porém com algumas dificuldades de mobilidade, todavia a PAE a auxiliou na locomoção a fim de que não se machucasse enquanto brincava.

Conforme Lima (2006), “ Na medida que experimentam essa locomoção, os sujeitos melhoram sua autonomia, apresentando o desenvolvimento de capacidade diversas”

Sendo assim, a atividades de educação física que instiga o movimento pelo espaço, mostra-se relevante para a aluna com DV em muitos aspectos, essencialmente o aspecto de mobilidade o qual pretende desenvolver sua autonomia.

### **3. 2 Atividades recreativas.**

Semanalmente, a coordenação pedagógica em parceria com os professores oferece alguns momentos recreativos a todos os alunos, onde a aluna com DV participa efetivamente.

É importante ressaltar que as brincadeiras tomam conta desses encontros e são realizadas com o objetivo de interação social. Essa prática é em forma de gincanas e acolhida no salão da escola.

Em um desses momentos de recreação, foi organizado um círculo com todas as crianças da sala do primeiro ano no salão da escola. Para o ponto de partida da brincadeira, foi dado a uma criança uma bola pequena. A bola passou de mão em mão, na medida em era cantada uma musiquinha. Quando parasse de cantar a musiquinha, a criança que ficasse com a bola pagaria uma prenda.

A figura abaixo demonstra o exato momento em que a bola parou na mão da aluna com DV.

**Figura 12 - Momento de recreação no salão escolar.**



**Fonte: Produção própria (dezembro, 2018).**

**Figura 13- Momento de recreação no salão escolar.**



**Fonte: Produção própria (dezembro, 2018).**

Em seguida, com ajuda da PAE, levantou-se e foi para o meio do círculo pagar a prenda. As demais crianças pediram para que imitasse um gato. Por alguns momentos ficou parada pensando em como faria a imitação. Logo então, lembrou-se e imitou o gato, fazendo um barulho semelhante ao barulho do animal.

Além disso, o intervalo escolar é oportuno para que a aluna com DV brinque livremente sem a intervenção dos professores, contando apenas com a supervisão deles.

Segundo Khishimoto (2011 p. 137), “é o próprio aluno que tem que dizer quem ele é, do que gosta, com o que quer brincar”. Sendo assim, o professor deve respeitar o querer do aluno e não o forçá-lo a realizar tarefas contrárias ao seu querer, especialmente quando se trata de brincadeiras livres.

Partindo disso, a aluna com DV, tem preferência em ficar na sala, devido não sentir-se a vontade em meio ao agito e barulho das outras turmas.

Todos os dias, na hora do intervalo escolar, ela convida alguns colegas de seu convívio para brincar, sem imposição de regras ou qualquer outra ordem. A PAE supervisiona para que não se machuque enquanto brinca com as outras crianças.

Abaixo, a figura 14 mostra o momento em que a aluna optou em ficar na sala na hora do intervalo. Convidou uma colega de turma para brincar. As duas crianças imitaram papéis da vida adulta. Na brincadeira, a aluna com DV (à direita) representava uma cliente e sua colega ao lado esquerdo representava a manicure que fazia a pintura nas unhas de sua cliente. Ambas conversavam e interagiam como se fossem duas adultas.

**Figura 14- Aluna com DV brincando de faz de conta com sua colega de turma.**



**Fonte: Produção própria (dezembro, 2018).**

Um ponto importante a se destacar nas atividades acima, é a presença do lúdico não somente nas atividades recreativas, mas também nas demais atividades escolares. É importante frisar que o lúdico é imprescindível no acesso a aprendizagem da aluna DV. Todavia, segundo Khishimoto (2011), o jogo não deve ser visto como uma prática romantizada que pode acabar com todos os males e consequentemente cumprir todos os objetivos de aprendizagem, pois existem alguns objetivos que não poderão ser cumpridos mediante o lúdico.

Desta forma, ressaltamos a importância do lúdico, porém não colocando-o como principal no processo de aprendizagem, fazendo necessário o uso de outras práticas específicas às necessidades da aluna com DV.

### **3.3 Atividades extraescolar.**

O calendário escolar apresenta diversas atividades extraclasse tais como: a feira de ciências, feira literária, festas de datas comemorativas onde a participação da aluna com DV é de suma importância para a sua inclusão nas atividades desenvolvidas em cada uma. Das atividades citadas, a aluna não participou por vários motivos.

Todavia, no final do ano letivo de 2019, aceitou participar de um importante evento realizado pela escola: O Alto de Natal.

Antes da culminância do evento, foram realizados vários ensaios de canções com o tema Natalino, no pátio do primeiro prédio. Os professores demonstraram positividade e alegria em relação a esse evento, visto que seria o primeiro ano com a participação da aluna DV. Para

eles isso significou um grande avanço pois a aluna não participou dos outros eventos escolares.

A culminância do evento se deu no dia 21 de dezembro, no Ginásio Hildo Carvalho, com início às 18h30min. O objetivo era reunir a comunidade escolar e família para congratularem-se e agradecer à Deus por mais um ano escolar que estava findando.

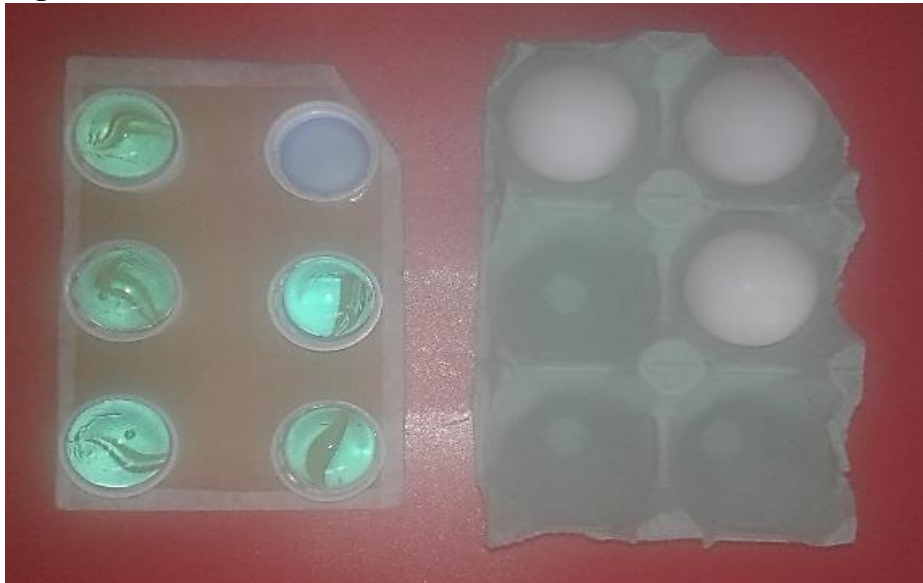
Verificou-se que a aluna participou do coral cantando somente algumas músicas. Com o passar do tempo irritou-se com o a acústica do ambiente, visto que a celebração estava acontecendo em um ginásio fechado, o que provocou ecos sonoros das músicas, ocasionado irritação aditiva na aluna.

### **3.4 Atividades realizadas no AEE.**

É importante enfatizar que a leitura e escrita do código braile também é um direito da pessoa com DV. O AEE junto à escola comum deve criar formas de garantir o direito a este sistema alfabético visto que é um sistema fundamental para a comunicação da leitura e escrita entre cegos.

A aluna com DV iniciou a aprendizagem do sistema utilizando materiais ampliados encontrados no cotidiano tais como: a cuba de ovo bolas de frascos de desodorante e petecas, como mostra a figura 15 abaixo.

**Figura 15- Celas braile confeccionados com materiais recicláveis.**



**Fonte: Produção própria (novembro, 2018).**

Verificamos que ao realizar essa atividade a aluna enfrentou muitas dificuldades por ser sua primeira experiência, pois até então, a leitura era feita por meio do alfabeto convencional.

Uma das professoras começou apresentando as celas ou células que confeccionaram e explicando como funcionava adequadamente e para que servia.

Esse sistema alfabético para deficientes visuais é complexo e demanda tempo para a apropriação. A aluna com DV demonstrou estranheza ao tentar aprender como se segurava a cela e como se escrevia o nome dela naquela forma e falava que não conseguia porque não enxergava. A professora falou que ela enxergava com as mãos. Após várias tentativas conseguiu ler a primeira letra ensinada. Apesar de toda a dificuldade os professores a incentivavam a não desistir de aprender.

Outra atividade observada foi a estimulação do olfato. Para a realização dessa atividade, foram colocados vários componentes olfativos (canela, alho, cera de Holanda e perfume), cada componente em um pote. Na parte superior dos potes tinham vários furos para facilitar a passagem das fragrâncias. Ao utilizar o olfato a aluna com DV deveria identificar cada item.

Verificou-se que ao realizar essa importante atividade de estimulação olfativa (Figura 16), a aluna não estava familiarizada com o cheiro de alguns itens. Após a repetição da atividade, conseguiu reconhecer cada uma das fragrâncias. Abaixo a imagem mostra o momento em que a aluna estava executando a atividade.

**Figura 16- Estimulação olfativa.**



**Fonte: Produção própria (novembro, 2018).**

Um ponto importante a ser destacado, é que durante a observação foram disponibilizadas atividades de montar e desmontar, pintura, contação de histórias e pouca ênfase deu-se as atividades que visavam orientação, mobilidade e aprendizagem do braille. Essa pouca ênfase foi confirmada pela fala dos professores em conversa informal. Além disso como relatado anteriormente, a aprendizagem do código braille foi inserido somente no final

do primeiro ano escolar. Outro ponto importante e que se torna preocupante é a falta de diálogo entre AEE e escola regular, isso é diretamente refletido nas práticas em sala de aula e até mesmo nos materiais pedagógicos fixados nas paredes, como podemos observar na descrição do espaço escolar. Sem esse diálogo fica inviável a garantia de uma educação qualitativa da aluna, pois lhe é negado um direito de acesso ao código próprio para cegos e a recursos específicos de aprendizagem. Além disso, a oferta desse atendimento é reduzida para uma hora em apenas um dia da semana.

Em conversa com a mãe da aluna, relatou que acha muito curto esse tempo e sente falta do importante recurso de linguagem que no caso é o braile.

Segundo Mantoan (2003), os pais podem ser grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira, podendo, através de sua força estimuladora, reivindicar a tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para os seus filhos e não se contentando com programas e com projetos repetitivos.

Sendo assim é imprescindível que essa proposta seja revista do ponto de vista da inclusão.

### **3.5- Atividades avaliativas.**

A avaliação realizada pela professora é do tipo contínua, onde todas as atividades executadas pela aluna com DV, inclusive as atividades extraclases e recreativas são levadas em consideração. Além disso percebemos a constante observação por parte da professora regente e uso frequente de perguntas a PAE de como é o desempenho da aluna durante a execução de tais atividades.

As avaliações encerram-se por meio das chamadas Avaliações Bimestrais que são realizadas a cada dois meses. No período da pesquisa as avaliações Bimestrais iniciaram-se no horário das aulas normais às 13h30min, durante uma semana. Foram aplicadas duas avaliações por dia. Para a aplicação das avaliações foi sugerido pela professora regente, que a PAE levasse a aluna para o salão da escola a fim de que realizasse a avaliação com tranquilidade e concentração. A justificativa para tal ato, foi devido ao excesso de barulho provocado pela turma.

A figura 17 abaixo, mostra uma das avaliações bimestrais de Língua Portuguesa em forma de ditado adaptado. As letras foram confeccionadas em E.V.A. A PAE recitava uma a uma das letras, em seguida a aluna com DV deveria encontrá-las e posteriormente circulá-las.

**Figura 17-Avaliação bimestral de Língua Portuguesa.**



**Fonte: Produção própria (novembro, 2018).**

A avaliação demandou mais tempo devido a aluna ter que tocar todas as letras uma a uma. No entanto, demonstrou tranquilidade ao desenvolver a avaliação. Em todo o processo de execução da avaliação por parte da aluna com DV, a professora regente perguntava como tinha sido seu desenvolvimento.

Portanto, apresentadas as diferentes práticas didáticos- pedagógicas em que a aluna DV Ana está envolvida nos diversos ambientes escolar e não escolar constata-se o seu interesse e melhor envolvimento pelas práticas lúdicas ainda que ela tenha apoio constante e atenção especial da professora de classe para desenvolver também as demais atividades, porém, a aluna cria razões para não desenvolvê-las, ainda que as faça, com mediação da professora.

Importa também ressaltar que a Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil Criança Esperança faz toda a diferença na vida da aluna DV Ana quando os profissionais que nela atua, desde o envolvimento da gestão, que se dispôs à uma proposta direcionada à Educação Especial, fazem um atendimento satisfatório aos alunos com deficiência nua perspectiva inclusiva.

De todo modo, resguardando todas as atividades direcionadas à aprendizagem da aluna com DV Ana, foi constatado que ela precisa dominar o sistema Alfa Braille para poder ganhar mais autonomia, logo, seria conveniente que houvesse um tempo maior da aluna com este código específico a pessoas com deficiência, seja baixa visão ou cegueira total ou que pudesse investir na formação dos professores das classes regulares para que este código fosse também dominado pelos professores que atendem crianças com deficiência visual já que se consta a falta de comunicação da escola com AEE.

Outra alternativa seria a aluna com DV devesse ir ao AEE com ais frequência para que se evidenciasse o seu domínio com este sistema alfabético e assim evitar a rejeição às

atividades que ela precisa fazer uso das mãos, sem contar que o Braille é fundamental para a comunicação da leitura e escrita entre cegos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, com a pesquisa verificou-se que a pessoa com deficiência passou por vários períodos que marcou-se até mesmo pela sua própria morte por não apresentar “normalidades” diante da sociedade. Os períodos marcantes desse processo foram a exclusão/segregação, fase da institucionalização até chegar ao paradigma atual da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Neste sentido, as escolas ganharam uma nova diretriz para a inclusão de alunos do público da educação especial. Essas diretrizes apontam para uma reorganização na estrutura, bem como uma revisão das práticas pedagógicas e os meios mais adequados de avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiências entre outros. Além disso, tal paradigma de inclusão abre caminhos para atuação da pessoa com deficiências nos mais variados segmentos da sociedade garantindo vida, trabalho, saúde, lazer. Essa ideia é defendida por muitos teóricos que acreditam ser possível a inclusão a partir de práticas simples, mesmo sabendo das dificuldades existente no ambiente em que está inserido a pessoa com deficiência.

Sabendo que esta pesquisa não se finda aqui e que com toda certeza ela pode ganhar novos rumos, a presente pesquisa desenvolvida na escola Criança Esperança não objetivou expor os defeitos ou denunciar práticas mas procurar junto aos aportes teóricos base para confrontá-las, repensá-las e enfrentar os desafios de incluir um aluno D.V numa escola regular.

Conforme a observações realizadas durante o período da pesquisa, as atividades que visam ensinar os conteúdos, quando são disponibilizadas em forma de percepção tátil produz bons resultados nos primeiros minutos. Depois, a aluna demonstra desinteresse e resistência.

Em tais atividades houveram reclamação de que suas mãos estavam cansadas. Por outro lado, as atividades que apresentam-se como lúdicas como os jogos e brincadeiras demonstram ganhar mais a atenção da aluna do que as outras em que são usadas somente as mãos. Desta forma, as atividades lúdicas apresentam-se como imprescindíveis no processo de acesso à aprendizagem da aluna com DV. Tais atividades são essenciais para que haja a inclusão de forma que atraia a atenção da criança, porém não privilegiando-a como superior as demais.

Compreendemos o processo de aprendizagem da aluna com DV na referida escola como significativo, pois são exploradas as suas potencialidades com os recursos que a escola possui. Porém, há uma necessidade em expor novas metodologias, recursos tecnológicos, assistivos no contexto escolar para que de certo modo, não se limite apenas nas práticas didático-pedagógicas apresentadas anteriormente. A repetição das metodologias como a pintura,

colagem, contação de histórias, uso constante do tato e outras, deve estar no fato de a professora não ter formação suficiente para trabalhar com a aluna DV, isso a faz permanecer nesse círculo de atividades repetitivas.

Embora, haja boa intenção por parte da professora, verificamos que atividades repetitivas chamam a atenção da aluna com DV somente nos primeiros minutos.

Os resultados apontam também para uma revisão nas práticas disponibilizadas pelo AEE e na quantidade de horas que esse serviço está sendo ofertado. A ausência de práticas que visam a aprendizagem do Braille, orientação e mobilidade pode trazer sérias consequências na comunicação, interação social e outras por aluna com DV.

Conforme os resultados não há uma comunicação entre escola e AEE e sim uma comunicação esporádica, rasa, e superficial, isso resulta em incompletude. Essa falta de comunicação é percebida na sala de aula da escola regular, onde podemos verificar a ausência de caracteres em braile e ausência de atividades que remetem a esse código.

No geral, embora a escola regular demonstre considerável interesse em proporcionar o acesso à aprendizagem a aluna DV Ana, as dificuldades que circundam a escola regular ao receber tal aluno com uma infraestrutura ainda com falhas, pois, a falta de formação dos professores, compromete a efetivação da educação inclusiva.

A aluna com DV aprende de forma específica assim como demais e tem potencial para as artes e comunicação oral, aprende com rapidez, no entanto deve ser mais estimulada em seu processo educacional para que possa usufruir de seus direitos básicos como ser humano. Bem como afirma Camargo (2017, p. 4), as políticas públicas como o Estatuto da pessoa com deficiência, a política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva estão aí e “é o momento de praticá-las, para a promoção de participação efetiva de todos os seres humanos, principalmente dos excluídos dos mais variados espaços sociais”. Caso o contrário ainda teremos uma exclusão dentro de uma escola denominada inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALVES- MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Saberes e práticas de inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento as necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BAFFI, Maria Adelia Texeira. **O planejamento em educação:** revisando conceitos para mudar concepções e práticas. Petrópolis, 2002.

BENDINELLI, Rosanna Claudia. **Atendimento educacional especializado (AEE):** pressupostos e desafios. 2018. Disponível em: <diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios/>

BEYER, H. O. **A educação inclusiva:** ressignificando conceitos e práticas da educação especial. Revista inclusão- jul/ 2006.

BRASIL. Lei nº 13.146. **Estatuto da pessoa com deficiência** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial:** enlaces e desenlaces. Ciênc. Educ., Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 7.ed. – São Paulo: Cortez, 2005. – (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16).

CIBEC/MEC. **Inclusão:** Revista da Educação Especial- Brasília, 2005.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

EMEIF. **Projeto Político Pedagógico.** 2014.

FERREIRA, Juliene Madureira; DECHICHI, Cláudia; SILVA Lázara Cristina da. **Curso básico:** educação especial e atendimento educacional especializado - Uberlândia: EDUFU, 2012.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da educação segregada a educação inclusiva:** Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Revista da Educação Especial- Out/2005.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola:** Artes e ofícios de participação coletiva. 11ª. ed- Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

KISHIMOTO, Tizuco. M (org.) et al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.-** 5. Ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social-** São Paulo, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Églér. **Inclusão escolar: o que é? Porquê? Como fazer?** São Paulo: Moderno, 2003.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1993.

MEC. **Portaria nº 2.678**, de 24 de setembro de 2002.

MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação.** S /n. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br>. Acesso em: 07 abr. 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** 1997.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Emani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.- 2. ed. –** Novo Hamburgo: Freevale. 2013.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/2009. **Diário Oficial da União.** Brasília. 2009.

SZYMANSKI, Heloisa (org.), et al. **A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva:** Brasília: Plano editora. 2002.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: Fundamentos da Defectologia.** Visor. 1983.

## ANEXO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS**

À Direção da Escola Municipal de Ensino Fundamenta Criança Esperança  
Nesta,

Cumprimentamos Vossa Senhoria e, na oportunidade, solicitamos sua autorização para que a aluna do curso de Pedagogia desta instituição de ensino, REGINA PANTOJA SIQUEIRA, possa desenvolver a pesquisa intitulada “UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA ALUNA COM DV NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA”, com os seguintes objetivos: analisar o processo de inclusão da aprendizagem de uma aluna com deficiência visual a partir de práticas didático-pedagógicas propostas na escola, no município de Abaetetuba/Pará. Objetivos Específicos são: identificar as práticas de inclusão da aluna DV propostas em sala de aula, descrever as metodologias utilizadas no processo de acesso da aluna DV nas atividades escolares, verificar a recepção da aluna DV em relação à realização às práticas escolares propostas e compreender o processo de inclusão escolar de alunos portadores de DV.

Igualmente, informamos que a pesquisa deverá ser feita no prazo acordados entre direção e pesquisadora de forma que a presença da pesquisadora não atrapalhe o andamento do trabalho pedagógico da escola.

Contamos com o seu apoio neste trabalho de grande valor para a formação inicial da referida aluna, bem como, estendemos os nossos agradecimentos pela valiosa oportunidade desta parceria entre escola básica e universidade.

Atenciosamente.

Abaetetuba, 22 de outubro de 2018.

*Prof.ª. Dr.ª. Maria do Socorro Pereira Lima  
Faculdade de Educação e Ciências Sociais - FAECS  
Campus Universitário de Abaetetuba*

*M. Cardoso*

Coordenação da Escola

*Maria Eliza Barbosa Cardoso*  
DIRETORA  
Portaria 181/2017

