



Universidade de Brasília

**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**

**A inclusão escolar de crianças cegas em uma turma de alfabetização de uma  
escola inclusiva do Distrito Federal**

**Letícia Pereira Santos de Sousa**

BRASÍLIA/2018



Universidade de Brasília

**Universidade de Brasília – UnB**  
**Faculdade de Educação – FE**

**Leticia Pereira Santos de Sousa**

**A inclusão escolar de crianças cegas em uma turma de alfabetização de uma  
escola inclusiva do Distrito Federal**

Trabalho de conclusão de curso apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação como exigência final para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo

BRASÍLIA/2018

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

Letícia Pereira Santos de Sousa

### **A inclusão escolar de crianças cegas em uma turma de alfabetização de uma escola inclusiva do Distrito Federal**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do grau de Pedagoga. Apresentação ocorrida em \_/\_/2018.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo (Orientadora)

---

Profa. Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar (Examinadora)

---

Profa. Dra. Amaralina Miranda de Souza (Examinadora)

BRASÍLIA/2018

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe e padrasto, meus  
irmãos , tios, minha avó e todos os meus  
amigos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus que me tem dado forças e condições para ter chegado até aqui.

A minha querida mãe, que ao longo de toda a minha vida me ajudou, me apoiou, acreditou em mim quando eu mesma já não acreditava. Obrigada pelo seu amor incondicional, carinho e cuidado. Sem seu apoio jamais teria chegado ao final desta graduação.

Meus tios mais próximos, Luciano, Marcos e Leandro, obrigado por todo apoio no decorrer desta jornada.

Minha avó, que é minha segunda mãe, obrigada por todo o cuidado, carinho e atenção que foram fundamentais para mim.

Meus amigos Joanita e Luciano, obrigada por toda ajuda. Aos meus amigos que foram compreensivos quando estive ausente e distante em alguns momentos. Em especial ao Geovane Alziro, que foi a pessoa que despertou em mim o interesse pela educação especial.

A todos os professores que passaram pela minha trajetória escolar e acadêmica, meu muito obrigada. À minha orientadora Sinara, por toda ajuda não apenas na escrita deste trabalho, mas também todos os conselhos ao longo destes semestres em que estivemos juntas.

## **RESUMO**

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada durante o segundo semestre de 2017 e finalizada durante o primeiro semestre de 2018. O trabalho tem como objetivo principal compreender o processo de inclusão de duas crianças cegas incluídas em sala de aula comum regular. Para alcançar esse objetivo, tem como objetivos específicos conhecer a metodologia e as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de alfabetização das crianças cegas incluídas em sala de aula comum regular, identificar os recursos de acessibilidade disponibilizados pela escola e pela docente para apoiar o processo de alfabetização, analisar a estrutura e as atividades do atendimento educacional especializado (AEE), verificar as atividades avaliativas realizadas com as crianças cegas.

A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa e caracteriza-se como estudo de caso, como instrumento de coleta de dados utilizou-se a observação, entrevista semiestruturada, questionário de perfil e análise documental (Projeto Político Pedagógico e diário de campo da autora). Os sujeitos da pesquisa são dois alunos cegos incluídos na sala de aula comum regular de uma escola pública de anos iniciais do Distrito Federal.

Para organizar e facilitar a compreensão do processo de alfabetização a autora separou em categorias de análise que são a contextualização da escola pesquisada, caracterização das docentes, da turma e das crianças com deficiência visual participantes da pesquisa, o processo de alfabetização de alunos cegos em sala de aula comum regular, o apoio especializado no processo de alfabetização de crianças cegas e desafios para a alfabetização de crianças em contexto inclusivo.

A partir das etapas descritas acima, foi possível compreender o processo de alfabetização de crianças cegas incluídas em sala de aula comum regular.

**Palavras-Chave:** inclusão, alfabetização, cegueira

## **ABSCRAT**

This work is a result of a research made during the second semester of 2017 until the end of the first semester of 2018. The main objective of this work is to understand the literacy process of two blind children included in the regular classroom. To reach this goal, the specific objectives are to know the methodology and pedagogical strategies used in the literacy process of blind children included in the regular classroom, to identify the accessibility resources available in the school and the teacher's support in the literacy process, analyze the structure and activities of the Specialized Educational Service (SES), verify the evaluation activities performed with the blind children.

The research is based on the qualitative approach and it is characterized as a case study, as a data collection instrument it was used the participant observations, a semi-structured interview, a profile questionnaire and documentary analysis (Pedagogical Political Project and author's field diary). The students are two blind kids included in the regular classroom of a public school of preschool in Distrito Federal.

In order to organize and facilitate the understanding of the literacy process, the author separated into categories of analysis: the contextualization of the researched school, description of the teachers, the class, the blind children in the research, the literacy process of blind students in the classroom of regular classroom instruction, specialized support in the process of literacy for blind children, and challenges for children's literacy in an inclusive context.

From the steps described above, it was possible to understand the literacy process of blind children included in the regular classroom.

**Keywords: inclusion, literacy, blindness.**

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
PARTE I	11
MEMORIAL EDUCATIVO	12
PARTE II	14
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1- O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	17
CAPÍTULO 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS CEGAS EM CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO	24
CAPÍTULO 3- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
CAPÍTULO 4- ANÁLISE DOS DADOS	
4.1 Contextualização da escola pesquisada	33
4.2 Caracterização das docentes, da turma e das crianças com deficiência visual participantes da pesquisa	34
4.3 O processo de alfabetização de alunos cegos em sala de aula comum regular	35
4.4 O apoio especializado no processo de alfabetização de crianças cegas	39
4.5 Desafios para a alfabetização de crianças em contexto inclusivo	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
PARTE III- PERSPECTIVAS FUTURAS	45
REFERENCIAS	47
APÊNDICES	50



A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	9 50
B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	51
C – QUESTIONÁRIO DE PERFIL	52
D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	53
E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS/FOTOGRAFIAS DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS	55

## APRESENTAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia foi realizado durante os anos de 2017 e 2018. A aproximação com a temática deu-se a partir, de várias experiências, durante o ensino médio, quando ocorreu o primeiro contato da autora com um aluno com deficiência visual (cegueira). Na graduação, a educação especial esteve cada vez mais presente em sua formação: nas disciplinas cursadas, nas experiências em atividades de monitoria e nos estágios curriculares.

A temática da inclusão de alunos da educação especial nas escolas comuns do ensino regular tem sido frequente nos debates de formação inicial e continuada de professores, pois demandam a reorganização da proposta pedagógica da escola no que se refere às dimensões pedagógicas e de acessibilidade. A pesquisa ora apresentada busca compreender o processo de alfabetização de uma criança com deficiência visual (cegueira), incluída em uma escola pública do Distrito Federal.

Na primeira parte do trabalho apresenta-se o memorial educativo, onde a autora compartilha sua trajetória de vida, experiências pessoais e momentos significativos vivenciados na graduação que a fizeram chegar à problemática da pesquisa.

A segunda parte consiste na apresentação da pesquisa realizada. A introdução contextualiza o processo investigativo e os objetivos a serem alcançados. O primeiro capítulo discute o direito à educação para os alunos com deficiência visual e como esses direitos são positivados nas normativas brasileiras. O segundo capítulo trata do processo de alfabetização de alunos cegos em contexto inclusivo. O terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa. O quarto e último capítulo consiste na análise dos dados contemplando o processo de inclusão de alunos cegos na sala de aula comum, a oferta de apoio especializado e os desafios para a alfabetização de crianças cegas em contexto inclusivo. Por fim apresentam-se os resultados da pesquisa em resposta aos objetivos geral e específicos.

A terceira parte do trabalho apresenta as perspectivas futuras da autora e os projetos profissionais traçados a partir da trajetória acadêmica vivenciada de 2014 a 2018.

**PARTE I**

## MEMORIAL EDUCATIVO

Fruto de um namoro em meados dos anos 90, cresci com muito carinho, atenção e amor, principalmente por parte da minha mãe que não media esforços para suprir todas as minhas necessidades. Minha avó paterna também esteve presente em minha vida e se esforçava para dar o melhor.

O desejo de ser professora veio logo aos 8 anos de idade, ao ser perguntada pela minha mãe se, gostaria de ganhar um quadro para desenhar. Dias depois ganhei um quadro negro, uma caixa de giz e um apagador. Passei muitas tardes brincando de escolinha, tendo como alunos minhas bonecas e ursos de pelúcia, que eu organizava de modo que todos pudessem “enxergar” o quadro. Eu reproduzia fielmente as ações da professora na época, desde o vocabulário até os combinados que a mesma fazia na sala.

Nessa fase eu não tinha consciência que teria que escolher um curso de licenciatura para me tornar professora. Durante boa parte da minha infância brincava de escolinha inclusive com amigas, que em alguns momentos eram professoras como eu, já em outros eram minhas alunas.

Conheci o curso de Pedagogia por meio do meu pai, que ingressou nessa graduação e realizou seu estágio obrigatório na escola em que eu estudei. Neste momento decidi que queria fazer Pedagogia e ser professora. Meu pai, porém, não se identificou com o curso e acabou não seguindo carreira.

Durante todo o ensino médio oscilei entre os cursos de Psicologia e Pedagogia. Me sentia confusa por ter tido contato com uma psicóloga escolar, que me ajudou bastante a ressignificar algumas questões da minha vida. Nesta escola também tinham alunos cadeirantes, com baixa visão e na minha sala tinha um aluno cego. Ter essa oportunidade para mim foi importante, pois durante esse período várias situações me fizeram questionar temas relacionados à inclusão escolar de alunos com algum tipo de especificidade.

No último ano do ensino médio, pesquisei mais sobre o curso de Pedagogia, as disciplinas do curso e o papel do pedagogo. Percebi que se não escolhe a Pedagogia, estaria negando todo o desejo de contribuir na formação das crianças, em cidadãos com mais consciência de seu papel perante a sociedade e contribuindo no desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Para ingressar na Universidade de Brasília (UnB), fiz as três etapas do Processo de Avaliação Seriada (PAS), que é um sistema exclusivo da UnB para ingressar na Universidade. O PAS é dividido em três etapas e ao final de cada ano do ensino médio faz-se uma prova com o conteúdo respectivo à série. O resultado do PAS saiu 1 mês após a conclusão do ensino médio e foi um momento muito importante porque foi a conquista de algo que desejei muito e me dediquei para conquistar. Também marcou o início de uma nova fase na minha vida.

O primeiro semestre do curso foi muito confuso, pois acabei não me identificando com a maioria das disciplinas que estava cursando. Junto a essa situação vieram também um turbilhão de dúvidas que pairavam na minha mente diariamente; por algumas vezes fiquei arrependida da escolha que havia feito e já pensava em mudança do curso.

No começo do 3º período, surgiu a oportunidade de fazer um estágio remunerado na educação infantil. Assumi a função um pouco insegura, mas considerei essa experiência como um divisor de águas que me ajudaria a decidir a situação em que me encontrava. O dia a dia na escola foi fundamental para que eu pudesse ver na prática o que realmente eu queria.

As matérias O Educando com Necessidade Educacionais Especiais, Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE, Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, Processos de Alfabetização e Didática Fundamental foram as que mais despertaram interesse.

A alfabetização foi um tema recorrente durante a minha graduação; durante os dois semestres de estágio obrigatório pude acompanhar o processo de alfabetização realizado em uma escola pública do Distrito Federal. Essa experiência evidenciou, que o professor tem que amar o que faz e ter muita paciência, pois é uma fase que envolve o emocional da criança.

Durante algum tempo fiquei em dúvida quanto ao tema do trabalho final de Curso, porém, ao refletir com mais calma notei que tanto a Educação especial mais especificamente a deficiência visual e a alfabetização foram temas relevantes na minha trajetória formativa. Observo, entretanto, uma lacuna na formação do pedagogo nessas temáticas e a necessidade de ampliação de estudos acadêmicos na área.

**PARTE II**

## INTRODUÇÃO

O direito à educação para todos está positivado desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem publicada no ano de 1948. No entanto, o debate no cenário internacional e nacional sobre o direito à educação para as pessoas com deficiência e a organização de escolas inclusivas ascende com ênfase a publicação da Declaração de Salamanca, reafirmando no Fórum Mundial da Educação (Unesco, 2009). Tais normativas reconhecem a educação como um direito humano

O movimento da educação inclusiva se contrapõe a toda forma de exclusão seja de classe social, religião, etnia, habilidade e gênero ou deficiência (VITELLO; MITHAUG, 1998). Nessa perspectiva a política educacional brasileira tem como referência essa proposta, e reorganiza a educação especial como modalidade responsável pela oferta de atendimento educacional especializado, recursos e serviços da educação especial, de forma a apoiar o processo de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (CF nº 9.304/1996, Decreto nº 7.611/2011)

A ratificação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência, como emenda constitucional brasileira, por meio do Decreto nº 6.949/2009 reconhece a deficiência como um conceito em evolução que resulta da interação de pessoas com barreiras atitudinais e físicas que impedem a efetiva participação na sociedade de maneira igualitária e com as mesmas oportunidades das demais pessoas. Nessa perspectiva, a deficiência é uma condição humana e os ambientes devem se tornar acessíveis. Tal concepção de deficiência demarca o processo de transição do modelo médico clínico para o modelo social de deficiência.

O presente trabalho tem como público alvo a condição específica de duas crianças cegas. De acordo com o Decreto nº 5.296/2004 a cegueira é conceituada pela acuidade visual igual ou menor que 0,05, no melhor olho, com a melhor correção óptica ou a ausência total de visão até a perda da percepção luminosa. Justifica-se a escolha deste público por demandarem recursos de acessibilidade específicos no processo de alfabetização, bem como conhecimentos específicos da área por parte dos professores que atuam na sala de aula comum e na sala de recursos.

O objetivo geral deste trabalho consiste em compreender o processo de inclusão de duas crianças cegas incluída em sala de aula comum regular. Para responder essa problemática o trabalho tem como objetivos específicos:

- identificar os recursos de acessibilidade disponibilizados pela escola e pela docente para apoiar na alfabetização;
- analisar a estrutura e as atividades do atendimento educacional especializado oferecido para as crianças cegas em processo de alfabetização;
- verificar as atividades avaliativas realizadas com as crianças cegas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de tipo estudo de caso, que utilizou como instrumentos de coleta de dados a realização de observações participantes na turma de alfabetização (registradas em diário de campo), análise documental (projeto político pedagógico da escola e diário de campo) e entrevista semiestruturada com as professoras que atuam na sala de aula comum e na sala de recursos da escola pesquisada. O estudo pretende contribuir tanto para a comunidade acadêmica, como para familiares e professores da educação básica que atuam com crianças com deficiência visual (cegueira e baixa visão).



## **CAPÍTULO 1- O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Este capítulo trata dos fundamentos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e do direito à educação para as pessoas com deficiência, com ênfase nos direitos das pessoas com deficiência visual (cegueira e baixa visão). O texto apresenta os conceitos de educação inclusiva e a forma como a educação especial, entendida como uma modalidade de ensino segundo a LDB N° 9.394/1996, se articula com esse movimento para afirmar o direito à educação para as pessoas com deficiência.

O início da educação formal para alunos com deficiência visual tem como marco o ano de 1784, ano em que surgiu o Imperial Instituto dos Jovens Cegos de Paris, criado por Valentin Haüy (Ministério da Educação-Instituto Benjamin Contant:2016.) O acesso à educação formal foi de grande importância para esses sujeitos, pois permitiu eles pudessem ter uma oportunidade de formação educacional, já que sem sua maioria eram excluídos por suas próprias famílias e viviam em situação de mendicância.

No Instituto dos Jovens Cegos, um estudante foi muito importante para a educação de cegos - Louis Braille. Aos 3 anos de idade, Louis Braille machucou o olho esquerdo com um objeto pontiagudo e foi acometido por uma infecção que tempos depois contaminou também seu olho direito, tendo como consequência a perda total da visão de ambos os olhos. Louis Braille, aos 10 anos de idade, ganhou uma bolsa de estudos no Instituto dos Jovens Cegos e foi um dos primeiros a idealizar e desenvolver um projeto cujo o objetivo era ensinar as crianças cegas a lerem. (Ministério da Educação-Instituto Benjamin Contant:2016.)

Valentin Haüy, fundador do primeiro instituto na França, teve como “testes” iniciais gravações de textos em alto relevo e em papéis grossos. Esse sistema foi fundamental para a aprendizagem da leitura pelas pessoas cegas, porém havia uma grande questão: o que Haüy havia desenvolvido limitava-se apenas à leitura, ou seja, não era possível aprender e tão pouco desenvolver a habilidade da escrita. Isso ocorria pelo fato das letras serem costuradas no papel, permitindo apenas a leitura.

No ano de 1821, um capitão reformado da artilharia francesa visitou o Instituto; na época Louis Braille tinha apenas 12 anos. Haüy apresentou um sistema de comunicação de escrita noturna chamado Serre, que anos após passou a chamar-se sonografia. Esse sistema consiste em um método de comunicação táctil que utilizava pontos em relevo em um

retângulo com 6 pontos de altura por 2 de largura. Esse sistema, apesar de ser bem mais desenvolvido do que o do francês Valentin Haüy, apresentava uma lógica bastante complexa. (Ministério da Educação-Instituto Benjamin Contant:2016.)

Louis Braille passou aproximadamente os dois anos seguintes ao encontro com o capitão reformado Charles Barbie, não medindo esforços para facilitar o uso do sistema de escrita noturna. Braille teve êxito em seu empenho e conseguiu desenvolver um sistema eficaz e sofisticado, baseado em uma célula de três pontos de altura por dois de largura. O sistema também continha apenas 6 pontos o que facilitou e simplificou o código. Ele foi além: ao elaborar e aprimorar o sistema, incluiu notação numérica e musical. Com 15 anos, Louis Braille finalizou o seu sistema e começou a lecionar no mesmo instituto. O sistema, com o passar dos anos, passou por algumas melhorias, mas segue essencialmente o mesmo.

Com o passar dos anos, o Instituto dos Jovens Cegos tornou-se um “abrigo”, os cegos passaram a trabalhar para permanecer dentro do Instituto e também para conseguirem se alimentar. As pessoas com deficiência visual tornaram-se, de certa forma, apenas trabalhadores que exigiam pouco ou quase nada pelo seu trabalho. (Ministério da Educação-Instituto Benjamin Contant:2016.)

Esse modelo educacional chegou ao Brasil por volta do século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro/RJ. O Instituto tinha como funções ofertar a educação primária e algumas áreas do ensino secundário, moral, religioso e algumas atividades relacionadas ao trabalho em fábricas. A autorização para a criação do Instituto foi por meio do Decreto nº 1.428/1854.

A demanda para o Instituto para deficientes visuais no país aumentava cada vez mais. No ano de 1926 surgiu a segunda organização, nomeada Instituto de Cegos no Brasil, que também era conhecido como “Instituto São Rafael”, localizado em Belo Horizonte. Nos anos seguintes foram inaugurados institutos em outros estados, como no Paraná.

O direito à educação já estava presente na Declaração Universal dos Direitos dos Homens (1948), que apresentava em seu texto que todas as pessoas nascem possuindo os mesmos direitos independentemente de cor, religião, posicionamento político ou qualquer questão relacionado a essa natureza. Foi no ano de 1975, durante a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, com a promulgação da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, que se teve como registro o reconhecimento desse segmento como sujeitos de

direito. O texto desta declaração alegava que independente da origem e intensidade da deficiência, todos possuíam os mesmos direitos dispostos aos demais cidadãos, podendo usufruir principalmente, dos direitos relacionados à educação.

As normativas internacionais supracitadas influenciaram na elaboração dos marcos legais brasileiros. Durante os anos 80, especificamente na Constituição Federal de 1988, o direito à educação foi afirmado para todos, destacando o dever do Estado e da família no Art. 205 e a oferta do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, que deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino (CF, Art. 208, inciso III).

A palavra "preferencialmente" abria margem para que a educação especial não ocorresse necessariamente em classes regulares. Como consequência, os alunos da educação especial, seguiam em sua maioria restritos às classes especiais ou aos centros educacionais exclusivos, voltados para o atendimento apenas de pessoas com alguma especificidade, tanto física, como intelectual ou sensorial (Mendes, 2010)

Com a promulgação da Lei N° 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), afirma-se, no Art. 3º, parágrafo único (alterado pela Lei N° 13.257/2016), que:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

No Art. 53, o ECA ratifica os preceitos da Constituição Federal de 1988, e afirma que a "criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho".

No âmbito internacional, a Declaração de Salamanca: princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, publicada no ano de 1994, apresenta, pela primeira vez, a proposta de organização de sistemas educacionais inclusivos. Em seu texto explicita "aqueles com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades". O referido documento influencia o contexto da política educacional brasileira. No mesmo ano, publica-se no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial

(MEC, 1994), que propõe a organização da educação especial no sistema de ensino numa perspectiva integracionista.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/1996, apresentou um avanço importante na área da educação especial, ao destacar um capítulo específico para essa modalidade de ensino. Em linhas gerais, define educação especial e apresenta o público a qual se refere (Art. 58), responsabiliza os sistemas de ensino para a promoção de processos pedagógicos adequados às necessidades específicas dos estudantes e pela formação de professores (Art. 59), e a previsão de que o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos alunos da educação especial na própria rede pública regular de ensino (Art. 60).

Tratando-se especificamente da deficiência visual, a Portaria do Ministério da Educação Nº 319, de 26 de fevereiro de 1999, institui a Comissão Brasileira do Braille, com atribuição de definir 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, a Matemática e outras Ciências, a Música e a Informática. Em 2002, a Portaria do Ministério da Educação Nº 26, de 24 de setembro, aprova o projeto da Grafia Braille para Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo território nacional.

Em 2003, foi lançada no Brasil a Política Nacional do Livro, regulamentada pela Lei Nº 10.753, que assegura às pessoas com deficiência visual a produção de materiais informacionais acessíveis, nos formatos digital, magnético e ótico e também livros impressos em Braille. Ainda tratando-se da acessibilidade, vale destacar o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nos 10.048/2000 e 10.098/2000, que respectivamente tratam da prioridade de atendimento e às normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. O Art. 8º do Decreto nº 5.296/2004 define acessibilidade como:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Importante destacar que o Decreto nº 5.296/2004 apresenta a definição de deficiência visual, ainda utilizada como referência na coleta de dados do Censo Escolar MEC/INEP (2017):

Deficiência visual: consiste na perda total ou parcial de visão, congênita ou adquirida, variando o nível ou a acuidade visual da seguinte forma: ° Cegueira: acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; ausência total de visão até a perda de percepção luminosa. ° Baixa visão: acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo de visão em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Em nível internacional, destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pela ONU em 2006, aprovada como emenda constitucional brasileira pelo Decreto Legislativo no 186/2008 e ratificada pelo Decreto Nº 6.949/2009. Em seu Art. 1º, a Convenção define:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Observa-se que o conceito apresentado reconhece a condição específica do segmento, entretanto, considera que a deficiência é produzida culturalmente e que advém da falta de acessibilidade nos diversos contextos sociais. Vale destacar, também, a possibilidade que o conceito de deficiência da Convenção apresenta de superação do modelo médico clínico e de defesa pelos princípios do modelo social, que, na perspectiva dos direitos humanos, considera a deficiência como uma condição humana (DINIZ, BARBOSA e SANTOS, 2009).

Tal perspectiva repercute na elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008. Para Zardo (2016, p. 3), o referido documento apresenta as seguintes proposições, em linhas gerais:

i) a educação especial é compreendida como uma modalidade de ensino transversal aos níveis, etapas e demais modalidades da educação; ii) a educação especial tem como função ofertar recursos e serviços de acessibilidade complementar ou suplementar ao processo de escolarização e; iii) a educação especial organiza e

oferta o atendimento educacional especializado; iv) são estudantes público alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No contexto da implementação dessa política, vale destacar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais<sup>1</sup> como uma ação estratégica para subsidiar a oferta do atendimento educacional especializado nos sistemas de ensino. O programa disponibiliza mobiliário, equipamentos de informática e recursos pedagógicos para organização das salas de recursos multifuncionais. No que se refere aos alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) o Programa previa a organização das Salas de Recursos Multifuncionais - Tipo II, que continha materiais específicos para esse alunado, a exemplo de impressora braille, máquina braille, soroban, globo terrestre adaptado, calculadora sonora, dentre outros.

De acordo com o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Conforme Art. 2º, a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização desses estudantes. Vale ainda destacar que o atendimento educacional especializado é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e de forma suplementar para estudantes com altas habilidades/superdotação. O Art. 3º do referido Decreto afirma que são objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

---

<sup>1</sup> Cf. Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 abr. 2018.

As normativas atuais orientam a oferta da escolarização para os estudantes com deficiência visual (cegueira e baixa visão) na perspectiva da educação inclusiva, ou seja, tais alunos têm o direito de ter acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem que os demais alunos que não possuem deficiência. Entretanto, o que deve ser garantido é a oferta de recursos e serviços de acessibilidade, que apoiem o estudante com deficiência visual no acesso aos conteúdos curriculares, nas formas de avaliação e na realização das atividades com autonomia no contexto escolar. Para Mittler (2003, p. 34):

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Portanto, a educação especial apoia-se na perspectiva da educação inclusiva para assegurar o direito à educação para os alunos da educação especial, que historicamente tiveram seus direitos violados. Ainda em termos de positivação de direitos pelo texto da lei, destaca-se a Lei Nº 13.146, de 6 de junho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), e que ratifica os preceitos da Convenção da ONU de 2006, afirmando, em seu Art. 27 que:

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.

Considerando as normativas brasileiras que asseguram aos alunos com deficiência visual a garantia do direito à escolarização e ao atendimento educacional especializado, o presente estudo focalizará o processo de alfabetização de duas crianças com deficiência visual em uma escola pública do Distrito Federal, por compreender que a etapa da alfabetização é fundamental para a apreensão dos elementos culturais e para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência visual.

## **CAPÍTULO 2- CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS CEGAS EM CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO**

Neste capítulo serão tratados os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva vygotskyana (cf. 2001, 2011) e os conceitos de alfabetização e letramento, tendo como referência Magda Soares (1988) e Emília Ferreiro (2002, 2006). Tais estudos foram fundamentais para compreender como se dá o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças cegas incluídas em salas comuns, que utilizam o sistema braille como código de representação.

Vygotsky foi um dos principais autores a desvincular o processo de aprendizagem da criança e do ingresso a educação formal (escolar). Para Vygostky (2011), a escola não é o único lugar em que o sujeito pode aprender, já que a construção do conhecimento se dá na interação com o mundo e com as outras pessoas em diferentes situações que são vivenciadas antes mesmo de ingressar na educação formal. Por esta razão muitos estudiosos acreditam que o processo de aprendizagem permeia toda a trajetória de vida do sujeito. Para Oliveira (1993)

Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sóciohistóricos, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (obuchenie) significa algo como processo de ensino aprendizagem, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina, e a relação entre as duas pessoas. Pela falta de um termo equivalente em inglês, a palavra obuchenie tem sido traduzida ora como ensino, ora como aprendizagem e assim re-traduzida em português (OLIVEIRA, 1993, p. 57).

Ao afirmar que o processo de aprendizagem ocorre antes do ingresso do indivíduo na escola, Vygostky (2011) também conclui que os conhecimentos escolares não precisam seguir o mesmo “percurso” entre as crianças. Sobre a relação de desenvolvimento e aprendizagem Vygotsky (2001) afirma que o desenvolvimento ocorre de maneira casual dentro do padrão da espécie, já a aprendizagem é totalmente sistematizada e oferece algo totalmente novo.

Quando se pretende definir a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível de desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da



criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado (VYGOTSKY, 2001, p. 111).

Tais fundamentos são imprescindíveis para compreender que a criança cega se desenvolve e aprende, sendo necessários recursos de acessibilidade que façam a mediação no processo de alfabetização. Nessa perspectiva, alfabetizar as crianças cegas tem se mostrado como um desafio no contexto das escolas inclusivas, seja pela falta de recursos de acessibilidade, seja pela falta de conhecimentos específicos dos professores para atuarem com as crianças cegas.

De acordo com Araújo (1996), foram vários métodos utilizados para alfabetização ao longo da história da humanidade. Ao voltar no tempo e analisar o período da Antiguidade, o método de soletração foi o principal utilizado para alfabetizar, sendo referência, também durante a Idade Média. Na perspectiva do autor, durante o período contemporâneo surgiu a necessidade de acrescentar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para poder alfabetizar.

Após a popularização do uso das Cartilhas na escola, surge o método Global que teve como precursores Feil (1983) e Nicolas Adms (1780). Segundo Adms (1780) a aprendizagem deveria estar relacionada com o dia a dia da criança e a alfabetização se daria por meio de palavras que as crianças já conhecessem.

Globalização, segundo Jacotot, não se limitava a palavra. Ele vai além, afirmando que a alfabetização deve partir de uma frase. Lança-se a frase (pois é ela o verdadeiro sentido da ideia) e analisa junto às crianças os elementos, destacando o mais importante, passando da análise para a síntese. (FEIL, 1983. p. 31)

De acordo com Carvalho (2011), outro método que teve influência aqui no Brasil foi o método global de contos, que tem como objetivo alfabetizar a partir da criação de um texto passando-se para a frase e as palavras, finalizando o ensino pelas sílabas destas.

Destaca-se, também, a perspectiva de alfabetização de Paulo Freire que buscou elaborar um método que ultrapasse os limites das cartilhas. O educador deveria elaborar um roteiro de ação trazendo palavras que fizessem parte do cotidiano dos seus alunos e que tivessem de fato significado para os mesmos.

Na segunda metade dos anos 1980, chega ao vocabulário da educação brasileira a palavra “letramento”, que de acordo com o dicionário Aurélio é o “conjunto de conhecimentos de escrita e leitura adquiridos na escola”; “capacidade de ler e de escrever ou

de interpretar o que se escreve”. A palavra alfabetizar de acordo com o mesmo dicionário significa “ensinar a ler” e o mesmo significado é usado para alfabetização.

Letramento é uma palavra com tradução literal, que em português significa o resultado de uma ação, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de se ter apropriado da escrita. Ao falar-se sobre letramento, cabe ressaltar o conceito de iletrado que é “o que não tem conhecimentos literários”.(Soares 1998)

Soares (1998) define como letramento o resultado da ação de ensinar e aprender às práticas sociais de leitura e escrita; “[...] aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, assumi-la como sua propriedade” (SOARES, 1998, p.39). Por vez, o processo de alfabetização é definido por Ferreiro (2006) como:

[...] transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária.

Percebe-se que Soares (1998) e Ferreiro (2002) em suas conceituações incluem a importância das práticas sociais no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Essas práticas podem ser apropriadas por um grupo social; ou pelo indivíduo. A cultura para Ferreiro (2002) é fundamental na definição das produções textuais e na adequação às suas distintas práticas.

Teberosky e Ferreiro (1984) fundamentadas em métodos clínicos realizaram uma pesquisa com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, com o objetivo de identificar os 4 níveis da escrita que são:

- 1- Nível pré silábico – a criança ainda não consegue diferenciar o desenho da escrita, pois a mesma acredita que os desenhos são os nomes dos objetos.
- 2- Nível silábico – nesta fase a criança já cria hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. Para a criança cada letra equivale a 1 sílaba, logo é comum nesta fase utilizarem muitas letras
- 3- Nível silábico alfabético – nesta fase a criança descobre usar uma letra para cada sílaba não funciona e com isso ela busca acrescentar mais letras.

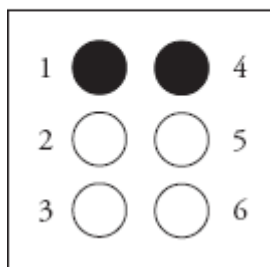
- 4- Nível alfabético – nesta fase a criança já consegue fazer análise sonora dos fonemas das palavras que escreve.

Ao tratar do processo de alfabetização de crianças cegas, Oliveira (2002) afirma que as crianças nessa condição conseguem ter uma imagem de um determinado objeto por meio de percepção auditiva, tátil, gustativa ou olfativa. Todas essas informações são processadas pelo sistema central nervoso, pelo córtex cerebral, que são somadas a outras informações que estão armazenadas, e são memorizadas na forma de imagem mental. Dessa forma as crianças cegas elaboram os conceitos e conseguem traduzir na forma escrita, por meio de processo de alfabetização, atribuindo significado à função da leitura e da escrita.

As estratégias usadas para alfabetização das crianças cegas, irá depender das características do aluno e de seus conhecimentos prévios acerca dos recursos de acessibilidade e do contexto circundante, além da própria noção de espaço. Para isso é necessária uma avaliação pedagógica da criança, a fim de começar o processo de introdução ao sistema braille como código de representação da escrita.

O Sistema Braille é um arranjo de seis pontos em relevo colocados verticalmente em duas colunas com três pontos cada. Esses seis pontos formam a “cela braille”.

Figura 1  
Cela Braille

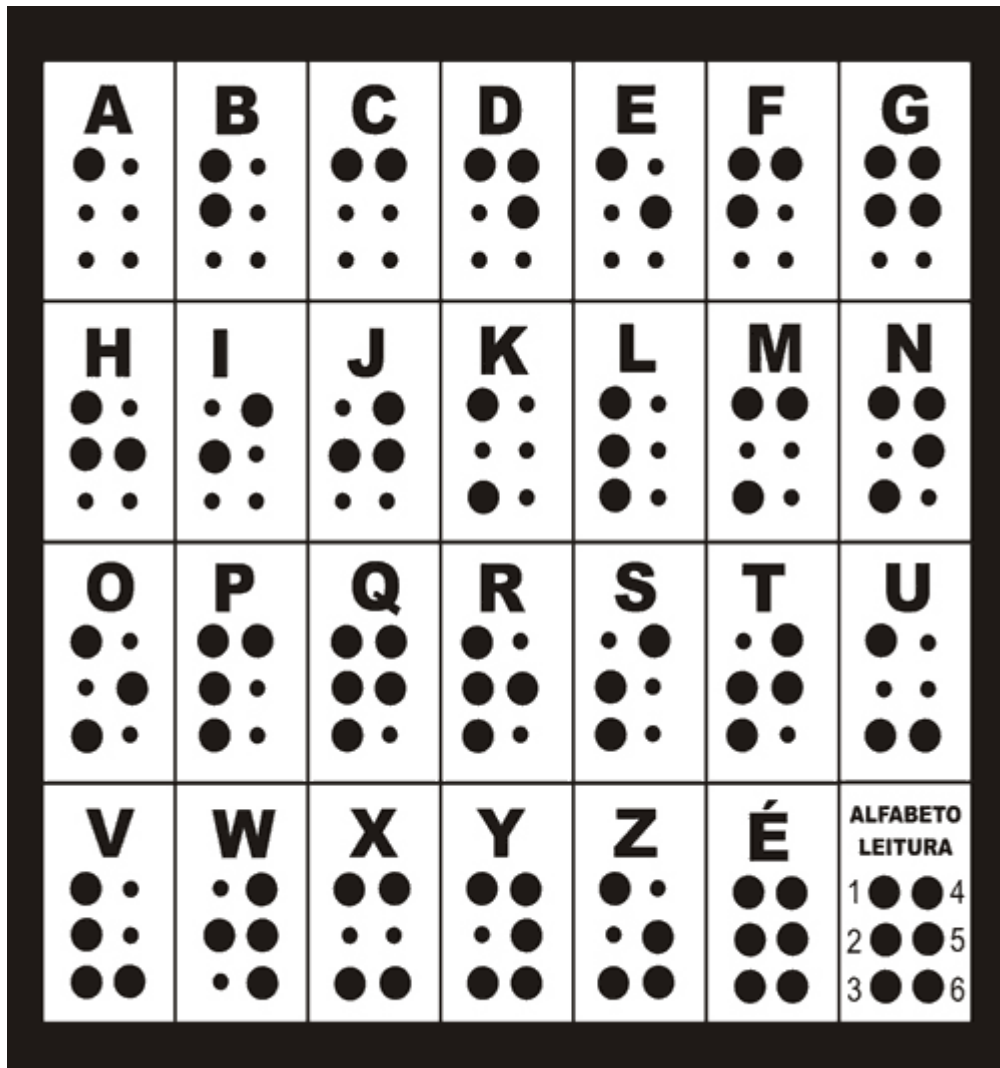


Fonte: <http://silvanapsicopedagoga.blogspot.com.br/2012/10/confecionando-alfabeto-braille-celas.html>(2018)

Descrição da imagem: representação de uma cela braille com os pontos 1 e 4 em destaque, representando a letra “c” do alfabeto.

As distintas colocações desses seis pontos permite que sejam feitas 63 combinações. Ele pode ser produzido por impressoras elétricas e computadorizadas, máquina de datilografia e de forma manual, com apoio de reglete e punção. Segue abaixo o alfabeto em braille:

Figura 2



Fonte: [http://www.deficienciavisual.pt/r-LouisBraille-invencao\\_do\\_braille-JoseAntonioBaptista.htm](http://www.deficienciavisual.pt/r-LouisBraille-invencao_do_braille-JoseAntonioBaptista.htm)(2018)

Descrição da imagem: representação do alfabeto braille, com a indicação das letras de A a Z, letra “e” com acento agudo e a representação dos seis pontos da cela braille, no último quadro, numerados de 1 a 6, na ordem vertical.

Figura 3 - Reglete



Fonte: [http://www.loja.tece.com.br/inclusao/reglete-de-bolso-comum-15-celas\(2018\)](http://www.loja.tece.com.br/inclusao/reglete-de-bolso-comum-15-celas(2018))

Descrição da imagem: reglete sobre uma superfície plana

Figura 4 - Punção



Fonte:

[https://lojadasfacas.pt/ferramenta-para-furar-e-arranhar\(2018\)](https://lojadasfacas.pt/ferramenta-para-furar-e-arranhar(2018))

Descrição de imagem: punção sobre uma superfície plana

Figura 5 – máquina braille



Fonte: <http://www.civiam.com.br/civiam/index.php/necessidadesespeciais/equipamentos-para-impressao-braille/maquina-de-escrever-braille.html>(2018)

Descrição de imagem : máquina de datilografia braille sobre uma superfície plana.

A inclusão de crianças cegas é um processo diferenciado das crianças que não possuem comprometimento visual. Essa diferenciação ocorre por uma série de fatores, que vão desde o contato visual com o contexto circundante, com materiais impressos, com estímulos dentre outros. O professor alfabetizador deve iniciar um trabalho bem sistemático para que sejam estimuladas as habilidades sensoriais básicas como (tato, olfato, audição e paladar), promover atividades que contribuam com a expressão corporal e sensorial, por fim, desenvolver mecanismos que contribuam positivamente para o desenvolvimento da linguagem.

O Sistema Braille não faz parte do cotidiano, como um objeto socialmente estabelecido. Somente os cegos se utilizam dele. As descobertas das propriedades e funções da escrita tornam-se impraticáveis para ela. Infelizmente as crianças cegas só entram em contato com a escrita e com a leitura no período escolar. Esse impedimento pode trazer prejuízos e atrasos no processo de alfabetização dessas crianças (BRASIL, 2006, p. 58-59).

Deve-se enfatizar que independentemente da concepção pedagógica da instituição escolar não se pode nem deve ignorar as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes com deficiência visual, habilidades essas que são fundamentais para a leitura e escrita em Braille. Para o começo dessa alfabetização é preciso uma estimulação contínua que contribuirá para o desenvolvimento de habilidades básicas como por exemplo uma percepção corporal. Portanto o alfabetizador deve estimular seu educando de maneira equilibrada, contribuindo para a autonomia dele. “[...] inicialmente praticar exercícios com o corpo todo, em seguida com os braços, as mãos e finalmente, trabalha-se os músculos que fortalecem os dedos, tornando-os mais flexíveis e sensíveis” (BRASIL, 2006, p. 61).

### CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi fundamentada na abordagem qualitativa, pois busca compreender o processo de alfabetização de duas crianças com deficiência visual (cegueira), incluídas em uma sala de aula comum de uma escola pública do Distrito Federal. Para Minayo, (2001) a pesquisa qualitativa trabalha com um mundo de sentidos, razões, desejos, crenças e valores que não podem limitar-se a operacionalização de variáveis. Caracteriza-se, portanto, como um estudo de caso, pois tem como referência o contexto específico de uma escola pública.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador” (FONSECA, 2002, p. 33).

A escolha da instituição escolar para realização da pesquisa utilizou como critério o fato de a escola ser referência para a inclusão de alunos com deficiência visual nos anos iniciais do ensino fundamental, segundo informações obtidas por telefone junto à Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (DIEE/SEEDF). Para a geração de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: observação participante registrada em diário de campo, entrevista semiestruturada, questionário e análise documental (projeto político da escola e diário de campo).

A observação participante foi utilizada como instrumento, pois "possibilita obter uma perspectiva holística e natural das matérias a serem estudadas" (MÓNICO et al, p. 731). As observações foram realizadas no segundo semestre de 2017, em uma turma de alfabetização de uma escola pública, em que estavam incluídos dois alunos com deficiência visual. Os dados foram registrados em diário de campo. Para De Tezanos (2002, p. 42):

[...] el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo.

A entrevista semiestruturada também foi utilizada como instrumento de coleta de dados. Essa técnica é bastante flexível, por dar a possibilidade que alguns contratempos sejam superados pelo entrevistador. Foram escolhidas para serem entrevistadas a professora da sala comum, que atua no processo de alfabetização em contexto inclusivo, e a professora da sala de recursos multifuncional, que realiza o atendimento educacional especializado.

O questionário foi utilizado como recurso para a caracterização dos participantes da pesquisa e foi composto por perguntas fechadas para identificar o perfil das docentes. Por fim, utilizou-se a análise documental, recomendada por Ludke e André (1986), compreendida como um mecanismo importante para a pesquisa qualitativa, seja complementando a pesquisa ou para expor novas questões para um problema. No caso desta pesquisa, foi realizada a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição estudada, com o objetivo de compreender como está prevista a organização da educação inclusiva bem como a análise do diário de campo, com o registro das observações realizadas

A análise dos dados será realizada a partir da definição de três categorias, que se articulam com os objetivos da pesquisa: o processo de alfabetização de alunos cegos na sala de aula comum; o apoio especializado no processo de alfabetização de crianças cegas; e os desafios para a alfabetização de crianças cegas em contexto inclusivo.



## **CAPÍTULO 4- ANÁLISE DOS DADOS**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os dados coletados na instituição pesquisada com o objetivo de compreender como ocorre o processo de alfabetização de crianças com deficiência visual em sala de aula comum do ensino regular. Os dados foram coletados a partir da realização de análise de documentos (Projeto Político Pedagógico da escola e anotações feitas no diário de campo da autora), de observação participante na sala de aula, e da aplicação de questionário de perfil e entrevistas com a professora da sala de aula comum e professora a sala de recursos multifuncionais.

### **4.1- CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA**

A escola pesquisada oferece o Ensino Fundamental (anos iniciais) e recebe alunos oriundos do Centro de Ensino Especial de deficientes visuais (CEEDV). A instituição também recebe alunos com deficiência intelectual, transtornos funcionais específicos, transtornos globais de desenvolvimento, dentre outras especificidades.

No que se refere à educação especial, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola prevê:

A escola deve assegurar a todos os alunos, principalmente aos portadores de necessidades educacionais especiais, oportunidade de prosseguimento nos estudos, visando sua inserção na sociedade como cidadãos conscientes e agentes transformadores. (2017, p. 9).

Em seu PPP, a instituição se compromete a trabalhar os valores da tolerância, respeito, ética, cidadania, justiça, solidariedade, responsabilidade, cooperação, honestidade e liberdade, com o objetivo de garantir a todos os alunos, e principalmente aos alunos com necessidades educacionais específicas a condições necessárias para viver de forma plena a cidadania.

No que se refere à infraestrutura, a escola conta com 1 sala de recursos de deficiência intelectual, 1 sala de recursos de deficiência visual, biblioteca, sala de informática, cantina, sala de depósito de material pedagógico, sala de depósito de material de limpeza, sala de depósito de merenda escolar, 1 sala da direção escolar, 1 sala de serviço de orientação educacional (SOE), sala de secretária, pátio coberto, pátio descoberto, horta, sala de servidores, 1 banheiro unissex para servidores, 1 banheiro para alunos do sexo masculino, 1 banheiro para alunos do sexo feminino, 1 banheiro para professores e 1 banheiro adaptado para deficientes físicos.

A equipe de recursos humanos da escola é composta por 21 professores, com 229 alunos no total, porém não específica quantidade de alunos da educação especial, apenas explique que na escola tem alunos com deficiência visual, alunos com deficiência intelectual e muitos alunos integrados no ensino regular (PPP,2017, p. 116).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III - Cronograma de atendimento aos alunos; IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V - Professores para o exercício do AEE; VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, 2010, p. 7)

A resolução é muito importante, não apenas para compreender a organização do AEE, mas também para saber quais profissionais devem fazer parte desta equipe e que estes mesmos profissionais tenham uma orientação de como iniciarem os trabalhos.

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS DOCENTES, DA TURMA E DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL PARTICIPANTES DA PESQUISA

A docente da sala comum tem 60 anos, sexo feminino e se declara da cor branca. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Distrito Federal (UDF) e nesta instituição graduou-se no ano de 1989. Possui Pós-graduação em administração escolar e Transtornos Globais do Desenvolvimento. Ingressou na Secretária de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em 1986 e atua na área da educação cerca de 30 anos.

A docente da Sala de Recursos multifuncionais, tem 41 anos, sexo feminino e se declara de cor parda. Graduou-se em Biologia no ano 2000 pela Universidade Cruzeiro do Sul e formou-se em Pedagogia no ano de 2017 pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (UniCEUB). Não possui Pós-graduação, porém fez cursos pelo Centro de Aperfeiçoamento

dos profissionais da Educação (Eape). Fez o curso de Braille, Sorobã básico e avançado, Libras básico e intermediário, Educação de surdos alfabetização braille e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ingressou na SEEDF no ano de 2003, atua há cerca de 3 anos na área da educação e há 2 anos na Sala de Recursos multifuncionais.

A sala observada contém 18 alunos, sendo dois alunos com deficiência visual. Não tinha nada em braille na organização visual da sala, que estava preparada apenas para os alunos videntes. Nem o número da porta da sala dos alunos estava em braille, tão pouco possuía piso tátil na sala. Os recursos pedagógicos na sala de aula comum regular eram poucos.

Os sujeitos da pesquisa são dois alunos que já nasceram cegos. O aluno número 1 mora apenas com mãe, não tem irmãos e a mãe tem conhecimento básico de braille. O aluno número 2 é adotado, está com a família atual há cerca de dois anos, tem uma irmã e além da deficiência visual, possui déficit de atenção e toma ritalina. É um aluno que durante toda a observação se mostrou bastante inquieto durante as aulas e seu processo foi mais lento para começar a escrever máquina braille. Enquanto o número 1 no começo do ano letivo já fazia uso da máquina braille, o aluno número dois trabalhava apenas com matérias concretos.

#### 4.3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS CEGOS EM SALA DE AULA COMUM REGULAR

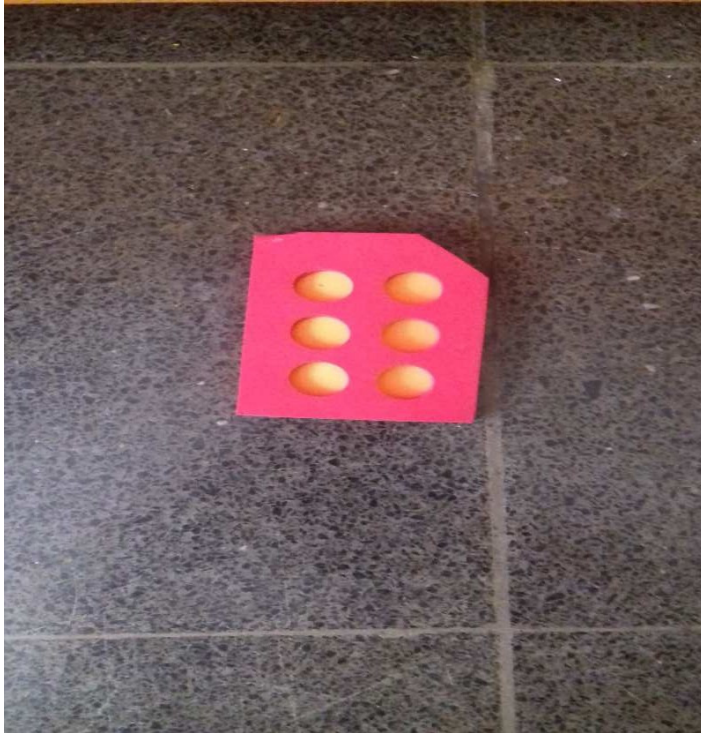
A escola na qual foi realizada a pesquisa apresenta em seu (PPP) as seguintes informações relacionadas ao processo pedagógico para a inclusão dos alunos da educação especial:

Fazemos adaptações relativas ao currículo que é utilizado em classe, que se refere principalmente à programação de atividades elaboradas em sala de aula. Adaptações individualizadas de currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e atendimento a cada aluno. E a flexibilização curricular de acordo com a adequação de cada necessidade diagnosticada, porque no contexto de educação inclusiva, não é possível “trabalhar com normas pedagógicas de aplicação universal e impessoal onde todos os estudantes, independentemente de seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento. (2017, p.46).

Apesar das diversas orientações em relação ao plano de aula e o currículo previstas no PPP, durante a pesquisa observou-se que essa adaptação curricular não ocorreu em momento algum durante as observações na classe comum, pois os alunos cegos durante todo o período

de observação não realizaram as mesmas atividades que o restante da turma. Geralmente os alunos passavam toda a tarde montando o alfabeto em braille no material de EVA como os das imagens abaixo:

Figura 6 - Cella braille produzida em EVA



Fonte: Arquivo da autora (2018)

Descrição: cela braille produzida em EVA vermelho, com fundo amarelo

Figura 7 – Ponto para a marcação da cela braille produzida em EVA



Fonte: arquivo da autora (2018)

Descrição: ponto para marcação da cela braille produzido em EVA amarelo.

Figura 8 – Celas brailles em EVA



Fonte : arquivo da autora (2018)

Descrição: três celas braille produzidas em EVA, representando as letras a,b,c.

Conforme verificado nas observações participantes, os alunos cegos ficavam algumas vezes à parte de tudo que acontecia em sala de aula. Enquanto os demais alunos desenvolviam as atividades, a professora da turma, isto é, a regente da turma entregava aos dois alunos cegos um brinquedo de montar com o seguinte comando “Olha estou entregando o palhaço de montar, um para cada e vocês devem montar exatamente igual vocês estão pegando” (Diário de campo, 2017 p.2). Seguem, abaixo, as imagens dos brinquedos que os alunos cegos montavam :

Figura 9 – Brinquedo educativo palhaço encaixe



Fonte: Arquivo da autora (2018)

Descrição: brinquedo de encaixe com peças coloridas que montam o corpo de um palhaço

Figura 10- parte do brinquedo educativo palhaço encaixe



Fonte: Arquivo da autora (2018)

Descrição: parte do brinquedo de encaixar com peças coloridas, representado os pés e o tronco do corpo de um palhaço

Durante a entrevista semiestruturada, a autora fez a seguinte pergunta à professora da classe comum regular: “você realizou alguma formação continuada para atuar no processo de alfabetização de alunos com deficiência visual? ”. A esse respeito, a professora respondeu: “Não! Com deficiência visual não. Com ensino especial sim. T... TG... TGD! ”. Nota-se que a professora da classe comum regular, não tem formação que a instrumentalize no processo de alfabetização de alunos com deficiência visual, o que pode ser um fator que interfere na forma como a docente organiza a dinâmica de trabalho em sala de aula com as crianças cegas. Apesar da formação ser um elemento importante para a educação inclusiva, de acordo com a Orientação Pedagógica de Ensino Especial (SEEDF,2010, P. 60):

Não é apenas a qualificação profissional do professor, inicial e continuada, fator indicativo de sua competência para atuar com estudantes com necessidades especiais. É imprescindível que ele disponha de qualidades humanas e de desenvolvimento profissional que capacite para essa atuação.

Durante a entrevista feita com a professora da sala, a mesma foi questionada “De que forma você incluiu os alunos com deficiência visual nas atividades propostas”? A professora respondeu: “A gente tenta na medida do possível fazer adaptação dos conteúdos. É feito na sala de recursos, eu mando o material reduzido e ela adapta muitas atividades”.

Durante a observação em sala de aula comum, não foi possível ser constatado pela autora a adaptação dos materiais, já que os alunos cegos sempre estavam realizando outras atividades enquanto o conteúdo era passado para os demais estudantes. O que foi possível constatar foi o acúmulo de atividades de outros alunos cegos da escola, exceto os alunos cegos da turma observada, que a professora da Sala de Recursos multifuncionais justificou na entrevista. Este tema será abordado com mais clareza na próxima categoria.

#### 4.4 O APOIO ESPECIALIZADO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS CEGAS

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é de extrema importância para o processo de alfabetização de crianças cegas.

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito de organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (BRASIL, 2010, p. 6).

Para melhor compreensão de como ocorre os atendimentos e como estão organizados foi feita a seguinte pergunta para a professora que atua na Sala de Recursos: “ De que forma você organiza o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual?”

A professora respondeu:

“Eu hoje dentro da secretaria só estou 20 horas. E então assim, pela carga horária eu tenho um quantitativo de alunos que me permite estar nas coordenações e as vezes assim, numa janela ou outra eu estar preparando esse material. Alguma coisa também a gente tem que fazer em casa, principalmente esses de adaptação. Como eu só sou 20 horas, aquilo que eu penso em aplicar aqui se eu não fizer previamente, na minha casa eu não consigo trabalhar. E o que é feito para o aluno em sala de aula, nesses períodos de coordenação ou no horário vago que eu tenho, e o período que eu junto com o outro colega faço a produção de material, a impressão em braille, alguma atividade do professor. Não tem turno contrário, daí a gente faz o que dá, quando não dá tem que levar para casa. Atendimento são 3 horários de 50 minutos cada um. Ele tem direito de três atendimentos por semana. Só que a maioria deles faz dois atendimentos, como todos eles tem atendimento no CEDV e geralmente eles fazem outros atendimentos fora daqui. E... às vezes é uma fono, às vezes eles fazem alguma atividade física, às vezes eles fazem atendimento psicológico. Então

eles têm muitos acompanhamentos. E aí muitos deles não conseguem três atendimentos, mas dois ”

Nesta fala da professora da sala de recursos, que a mesma tem dificuldades por ter uma grande demanda de trabalho, porém, fica apenas 20 horas na escola. Com isso, a maior parte dos recursos para ajudar os alunos, são feitos quando está em casa.

Segundo o fascículo publicado pelo Ministério da Educação, A Educação Especial na Perspectiva da inclusão escolar (2010, p. 22):

A organização do Atendimento Educacional Especializado considera as peculiaridades de cada aluno. Alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. Por isso, o primeiro passo para se planejar o Atendimento não é saber as causas, diagnósticos da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças.

Tal perspectiva propõe para a organização do AEE, leve em consideração as especificidades do aluno, sua história de vida e individualidade, considerando que, os acontecimentos na vida de cada indivíduo que podem influenciar ou não em seu processo de alfabetização e seu processo de inclusão em classe comum regular.

Sobre o processo de inclusão dos alunos da educação especial o Projeto Político Pedagógico (2016, p. 48) propõe:

A inclusão dos alunos ocorre de forma gradativa e interacional onde os professores, monitores enfim, toda a comunidade local participa dos momentos de vivência com apoio quando possível da Equipe Especializada de Apoio, Aprendizagem, Sala de Recursos e Monitores que juntos organizam as rotinas e planejam a vida escolar dos educandos buscando sempre observar o ritmo e atender a especificidade do aluno ANEEs.

No primeiro dia de observação na instituição, foi possível notar que a inclusão de fato ainda não ocorria efetivamente, porque quando faltavam 5 minutos para o intervalo dos alunos, os monitores passavam em todas as salas buscando os alunos com necessidades educacionais específicas e os levando para o pátio da escola. No momento do intervalo os demais alunos brincavam e corriam, porém, os alunos da educação especial ficavam todos em um lado específico do pátio, interagindo entre si. (Diário de Campo, 2017, p.3). Percebe-se que essa questão é um desafio a ser superado não apenas pela instituição, mas todos os que fazem parte da instituição. Está temática será aprofundada no próximo tópico.



#### 4.5 DESAFIOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM CONTEXTO INCLUSIVO

O processo de alfabetização é uma etapa desafiadora para prática docente, sobretudo tratando-se de alunos cegos. Por essa razão é importante que o professor conheça as diferentes perspectivas teóricas de alfabetização, as especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças cegas e os recursos e serviços de acessibilidade.

Sobre essas questões Amaral (1999, p. 33) diz:

Ter confiança na sua experiência e conhecimento (como ser humano e profissional), " além de " estabelecer níveis realísticos de expectativas para o aluno, quer na escola, quer no lar (tanto no que se refere às aquisições de conhecimentos e habilidades, quanto à disciplina e conduta). O aluno responde bem quando sabe que é esperado dele e quando o esperado está de acordo com suas habilidades.

Ao ser questionada sobre os desafios para alfabetizar crianças com deficiência visual em contexto inclusivo, a professora da sala de aula comum respondeu:

“Olha, é minha primeira experiência em alfabetizar criança cega. Então eu realmente achei muito difícil. Eu acho que eles deveriam vir do centro alfabetizados. Até porque uma sala de inclusão por exemplo, a minha sala era para ser mais reduzida e eu tô com um número além do que deveria ser desejado. Então é muito complicado você atender essas crianças e conseguir alfabetizar, tanto que o processo de alfabetização do B, tá sendo na sala de recursos. Eu reforço, mas é feito na sala de recursos. Aqui na escola, pelo menos a minha turma dispõe de pouco material para os alunos. Não é assim... muito material não! Então realmente é mais difícil”.

A fala da professora já explicita o quão desafiador e complexo tem sido alfabetizar os dois alunos cegos de sua turma. Dentre tantas dificuldades, nota-se que falta o que está previsto em lei que ocorra na classe comum regular. Uma turma maior segundo a docente tem sido um fator complicador para que ocorra o processo de alfabetização como o previsto na legislação, assim como a falta de material.

A mesma pergunta foi feita para a professora da Sala de Recursos multifuncionais. Foi obtida a seguinte resposta:

“A questão é a formação de profissionais, professor regente geralmente ele não tem nenhuma formação nessa área, eu acho que é algo que dificulta. A questão do próprio espaço físico que não é adequado, como aqui na escola mesmo se você

perceber tem piso tátil, porém deveria ter mais sinalização pra eles. Se a família não participar do processo ele é muito mais lento”

Na resposta da docente da Sala de Recursos multifuncionais evidencia-se que o desafio no processo de inclusão de crianças cegas está relacionado a uma formação de professores que não dá subsídio para que a alfabetização ocorra da forma apropriada. Questões de infraestrutura também são fatores que dificultam o processo de inclusão desses alunos na perspectiva da professora.

A professora da Sala de Recursos multifuncionais, ao ser questionada pela pesquisadora, se acha suficiente os recursos de acessibilidade oferecidos pela escola para apoiar a alfabetização das crianças cegas respondeu:

“ Não. Mas eu acho que não que a escola não queira, a escola é muito parceira. Aquilo que a gente solicita, que tá dentro do alcance da direção, estão adquirindo pra gente. A questão é que o recurso que vem é pouco. Então eu acho que a gente poderia ter muito mais, material didático, pedagógico, brinquedo que pudesse tá auxiliando. Então tudo que a gente tem aqui, tudo é produzido pela gente. Então, assim, a gente sabe que existe mais recursos mas infelizmente o que chega... Por exemplo máquina dessa hoje nova, custa na base, dos 8 mil reais. Então quebra! A gente tem dificuldade até de manutenção. Tem um rapaz voluntário, que ele vem na escola e conserta pra gente. Mas não tem ninguém pra consertar, esses 8 mil que a escola recebe dá pra comprar tudo pra dentro da escola e ela vai investir só uma máquina? Então assim sabe ...é complicado.”

A falta de recursos é um desafio apontado pela professora da Sala de Recursos, considerando que os recursos de acessibilidade são de custo, a exemplo da máquina braille, que é utilizada como recurso para escrita de crianças cegas. Para além do valor, a professora destaca a dificuldade de manutenção da máquina, informando que a escola faz esse processo com auxílio de um voluntário. Segundo a professora, a escola é parceira no processo de inclusão e a direção tem apoiado a aquisição de materiais, mas o recurso não é suficiente para apoiar o processo de alfabetização desses alunos

Pode-se observar que os desafios indicados pelas professoras participantes da pesquisa se referem à dificuldade de alfabetizar as crianças cegas em sala de aula comum, tendo em vista a quantidade de alunos na turma e a falta de materiais; Assim como, a formação docente dos professores que atuam nas salas comuns que não contempla essa especificidade; e a falta

de acessibilidade no espaço físico e a falta de recursos para aquisição de materiais específicos para os alunos cegos.

## **5- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se que o objetivo principal deste trabalho que é compreender o processo de alfabetização de crianças cegas incluídas em sala de aula comum regular foi alcançado. Através da pesquisa na escola e da observação participante, foi possível vivenciar todo o processo de alfabetização na prática.

Conhecer a metodologia e as estratégias pedagógicas utilizada pela docente para a alfabetização desses alunos, na realidade mostrou o quão frágil estava esse processo, pois como a regente, estava sem conhecimentos que a ajudassem a subsidiar seu trabalho com os dois alunos cegos, teve como consequência um trabalho aquém do que deveria ser. Com isso, o atendimento na sala de recursos, tornou-se mais que um apoio como está proposto na legislação. O atendimento na sala de recursos, por ter uma docente com conhecimentos que a subsidiavam para apoiar neste processo, passou a executar a função de alfabetizadora, já que nos atendimentos estavam mais para ensino que para o apoio.

Assim, os recursos disponibilizados pela escola para apoiar o processo de alfabetização contribuíram positivamente para o avanço deste processo, apesar das limitações principalmente financeiras que impossibilitam a instituição a adquirir mais recursos e poder realizar a manutenção dos equipamentos que já possui. Os recursos disponibilizados pela docente, eram poucos e insuficientes para apoiar o processo de alfabetização dos alunos.

Como exposto, a estrutura do Atendimento Educacional Especializado é fundamental para o processo de alfabetização dos alunos cegos. No atendimento era o momento que os alunos, tinham acesso de fato ao conteúdo, por ser uma sala equipada para receber esses alunos apesar de todas as limitações, davam total apoio a este processo.

As atividades avaliativas realizadas com as crianças cegas eram planejadas pela professora da sala de aula comum que a entregava para a professora da Sala de Recursos

multifuncionais. Essas atividades não eram as mesmas realizadas pelos demais alunos da sala comum, pois eram reduzidas e eram adequadas para facilitar a compreensão dos alunos, no momento da transcrição para o braille.

Há muito o que avançar tanto na formação de professores, como no trabalho de inclusão desses alunos na escola regular, pois infelizmente a exclusão dos mesmos tem sobressaído ao que de fato está proposto na legislação. Não é algo que mude rapidamente, mas é um trabalho diário, de capacitação e conscientização dos profissionais da educação para que eles tenham subsídio necessário para juntos promoverem a inclusão dentro da escola.

É muito importante a formação de professoras na área de ensino da deficiência visual, pois, esses alunos estão chegando as escolas, entretanto não há professores com formação adequada. Essa formação é para os professores da sala de aula comum, quanto para os professores do Atendimento Educacional Especializado. Deve ter sempre uma articulação entre o trabalho da sala de aula comum, com o Atendimento Educacional Especializado, para que juntos pensem em um currículo adequado para o aluno com deficiência visual, e planejem atividades pedagógicas que possibilitem que os alunos cegos, participem efetivamente do processo de ensino aprendizagem. Pois, assim estará garantido a esse aluno a inclusão não apenas física, mas a inclusão como se foi pensada na construção da legislação que é a maneira correta como deve acontecer.

**PARTE III**

## **PERSPECTIVAS FUTURAS.**

Pensar no futuro é traçar metas a curto e a longo prazo é são nossos objetivos de vida que nos impulsiona a viver todos os dias. Quem não se permite a ter metas, vive uma vida monótona e sem cor, por isso sempre estou traçando nova metas e objetivos, para não só uma realização pessoal, mas para dar um colorido ao meu dia a dia.

Sou uma eterna sonhadora, que acredita na educação como importante instrumento de mudança se for bem utilizado, por essa razão desejo estar em sala de aula, incentivando meus alunos a sonharem e acreditarem em si mesmos. Desejo estar sempre em formação continuada, pois a sala de aula requer um professor que além de intermediador de conhecimento, esteja preparado para as diversas situações que podem acontecer na escola ou em sua sala de aula.

Continuarei aprofundando meus estudos na área do ensino especial, por meio de especializações na área é se possível ingressar no mestrado e doutorado na Universidade de Brasília. Quero fazer parte do corpo docente da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), para que eu possa contribuir com os conhecimentos adquiridos durante a graduação, e na construção deste trabalho final de curso.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, C. W. do. 1997. **A proposta crítica no processo de alfabetização escolar.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. Trabalho de conclusão de curso.
- ARAUJO, Maria Carmem C. da Silva. **Perspectiva histórica da alfabetização.** Viçosa: Imprensa Universitária. Universidade Federal de Viçosa. Caderno 367. 1995.
- ARAUJO, Sonia Maria Dutra de. **Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil: a história do Instituto Benjamin Constant. Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1993.
- BRASIL **Lei 10.753, DE 30 DE OUTUBRO DE 2003.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Leis/2003/L10.753.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/2003/L10.753.htm). Acesso em 13 mar 2018
- BRASIL **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008.** Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-publicacaooriginal-100742-pl.html>. Acesso em 20 mar 2018.
- BRASIL, **LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em 20 mar 2018
- BRASIL, **Lei nº 10.098/2000** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em 20 mar 2018
- BRASIL, **Presidência da República. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/) Acesso em 19 abr 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 1.428/1854** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>, Acesso em 20 jan 2018.
- BRASIL. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 - DOU de 03/12/ 2004.** Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2018
- BRASIL. **DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009.** Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949\\_seesp.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf). Acesso em 10 jan 2018.
- BRASIL. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em 20 jan 2018.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**, disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 20 jan 2018

BRASIL. **Lei nº 13.257/16, de 08 de março de 2016**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm). Acesso em 30 jan 2018

BRASIL. **Lei nº 13.146- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência)**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 10 fev 2018

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - **Instituto Benjamin Contant (2016)**. Disponível em <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>. Acesso em 10 mai 2018

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura **Programa de Implantação de Sala de recursos multifuncional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em 30 jan 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração De Salamanca**: Brasília MEC. 1994

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília MEC, 2008b Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 01 fev 2018

BRASIL. Ministério da Educação, **Censo Escolar (MEC/INEP) 2017**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em 30 abr 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 319, DE 26 DE FEVEREIRO DE 1999**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf>. Acesso em 10 fev 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 2.678 DE 24 DE SETEMBRO DE 2002**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acesso em 25 abr 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação. Educação infantil: Saberes e Práticas da Inclusão. Dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual**. 4. Ed. Brasília/DF:MEC/SEESP, 2006

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

De Tezanos Araceli, Una Etnografía de la etnografía, **Colección pedagógica S XXI**, Colombia, 2002



DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. **Deficiência, direitos humanos e justiça**. Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2018

FEIL, Iselda Teresinha Sausen. **Alfabetização: Um desafio para um novo tempo** . 3ª ed. Rio Grande do Sul: Vozes, 1983. 167p

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (1985). **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porte Alegre: Artes Médicas.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES Mendes, Enicéia, **Breve histórico da educação especial no Brasil**, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003

OLIVEIRA, Martha Khol de. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.

Projeto Político Pedagógico- PPP , 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 52, p.19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.

SOUSA, Pereira dos Santos Letícia, 2017, **Diário de Campo**.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. In:\_\_\_\_\_. Obras completas. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

**APÊNDICES****APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE TEORIA E FUNDAMENTOS**

Brasília/DF, 13 de setembro de 2017.

Assunto: Encaminhamento da estudante Letícia Pereira Santos de Sousa para realização de pesquisa para Trabalho Final de Curso - Pedagogia

Prezado (a) Senhor (a),

Venho por meio deste encaminhar a estudante Letícia Pereira Santos de Sousa, matrícula 140025499, do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, para a realização de pesquisa para a elaboração do Trabalho Final de Curso.

A pesquisa tem como objetivo compreender o processo de inclusão de um /uma estudante com deficiência visual incluído/a em sala de aula comum do ensino regular. Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola (para contextualização da escola pesquisada), a realização de observações no contexto da sala de aula, e, se necessário, entrevista com a professora regente para complementação de informações da pesquisa.

Informo que serão preservadas as identidades dos sujeitos pesquisados (professora e estudante), bem como da instituição.

Desde já agradeço e coloco-me a disposição para esclarecimentos complementares.  
Atenciosamente,

---

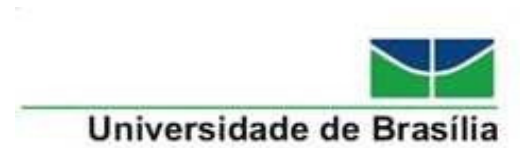
**Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo**

Matricula UnB 1094416

E-mail: [sinarazardo@gmail.com](mailto:sinarazardo@gmail.com)

Telefone: (61) 992847697

## TERMO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



Faculdade de Educação

Curso de Pedagogia

Eu, Letícia Pereira Santos de Sousa – matrícula UnB 14/0025499, graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, venho por meio deste informar-lhe a realização de entrevista para a complementação de informações de pesquisa para o Trabalho Final de Curso (TFC)

A pesquisa tem como objetivo compreender o processo de alfabetização de um/ uma estudante com deficiência visual incluído/ a em sala de aula comum do ensino regular.

Informo que a atividade será desenvolvida considerando os princípios éticos da pesquisa científica conforme resolução N° 12/2009 do PPGE/FE/UnB que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação (disponível para download em: [http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=26&Itemid=27](http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=27)).

Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa, além de serem publicados no Trabalho Final de Curso, poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em Congressos, Seminários ou publicados em diferentes meios.

Por fim, eu \_\_\_\_\_, ciente do que me foi exposto, concordo com os procedimentos que serão realizados participarei da pesquisa, bem como autorizo que sejam feitas entrevistas para a coleta de dados, não permitindo a minha identificação.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito da pesquisa

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PERFIL

1- Nome completo:

2- Idade:

3- Sexo:

Feminino  Masculino  Outro

4- Raça:

Branca  Negra  Parda  Indígena

5- Graduação (identificar o curso)

6- Instituição de ensino superior que realizou sua graduação:

7- Ano de formação:

8- Coursou alguma pós- graduação:

Sim  Não

Se sim, identificar o curso:

Apêndice D – Roteiro de entrevista semiestruturada

**ENTREVISTA SEMIESTRUTRADA COM A PROFESSORA DA SALA DE AULA COMUM**

- 1-Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional e quando passou a atuar com alunos com deficiência visual.
- 2-A sua formação inicial subsidiou o trabalho com alunos com deficiência visual em contexto inclusivo?
- 3-Você realizou alguma formação continuada para atuar no processo de alfabetização de alunos com deficiência visual?
- 4-Sobre a sua atuação profissional em sala de aula com alunos com deficiência visual:
  - 4.1 Como você organiza/planeja as atividades de alfabetização na sua turma?
  - 4.2-De que forma você inclui os alunos com deficiência visual nas atividades propostas?
  - 4.3-Qual metodologia e estratégias pedagógicas você utiliza no processo de alfabetização de alunos com deficiência visual? Justifique.
  - 4.4-Quais recursos de acessibilidade você disponibiliza para os alunos com deficiência visual na alfabetização?
- 5-Há articulação entre o trabalho pedagógico realizado na sua sala de aula e o atendimento educacional especializado? De que forma?
- 6-De que forma você avalia o processo de alfabetização dos alunos com deficiência visual?
- 7-Na sua opinião, quais os desafios para alfabetizar crianças com deficiência visual em contexto inclusivo?
- 8-Você gostaria de fazer comentar algum aspecto que não foi contemplado nas perguntas anteriores?

## **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL**

1-Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional e quando passou a atuar com alunos com deficiência visual.

2-A sua formação inicial subsidiou o trabalho com alunos com deficiência visual na sala de recursos?

3-Você realizou alguma formação continuada para atuar no atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual?

4-Sobre a sua atuação profissional em sala de recursos:

4.1-De que forma você organiza o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual? (É no contraturno? Quantas horas de atendimento por aluno? Quantas vezes por semana? O atendimento é individual ou em grupo?)

4.2-De que forma você apoia o processo de alfabetização dos alunos com deficiência visual?

4.3-Quais recursos de acessibilidade você disponibiliza para os alunos com deficiência visual no AEE?

4.4.-Você considera suficientes os recursos de acessibilidade oferecidos pela escola para apoiar a alfabetização desses estudantes?

4.5-Há articulação entre o trabalho pedagógico realizado na sala de recursos e na sala de aula comum? De que forma?

4.6-De que forma você avalia o processo de alfabetização dos alunos com deficiência visual?

5-Na sua opinião, quais os desafios para alfabetizar crianças com deficiência visual em contexto inclusivo?

6-Você gostaria de fazer comentar algum aspecto que não foi contemplado nas perguntas anteriores?

APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS/  
FOTOGRAFIAS DE MATERIAS PEDAGÓGICOS

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS/FOTOGRAFIAS DE  
MATERIAIS PEDAGÓGICOS**

Neste ato, eu \_\_\_\_\_, nacionalidade \_\_\_\_\_, estado civil \_\_\_\_\_, portador da Cédula de identidade RG nº. \_\_\_\_\_, inscrito no CPF sob nº \_\_\_\_\_, residente à Av/Rua \_\_\_\_\_, nº. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_/Distrito Federal. AUTORIZO o uso de imagens/fotografias de materiais pedagógicos da instituição escolar pesquisada para fins de produção do Trabalho Final de Curso da estudante de Pedagogia Letícia Pereira Santos de Sousa (matr. 140025499). As imagens poderão ser identificadas, desde que preservada a identidade da instituição e dos docentes responsáveis. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

\_\_\_\_\_, dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

(assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato: