



Maihara Pereira Franco de Andrade

**PRÁTICAS SOCIAIS PROMOVENDO O BRINCAR NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Dissertação de Mestrado

Cruz Alta - RS, 2017.

Maihara Pereira Franco de Andrade

**PRÁTICAS SOCIAIS PROMOVENDO O BRINCAR NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Cruz Alta, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Carla Rosane da Silva Tavares Alves
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a. Vaneza Cauduro Peranzoni

Cruz Alta - RS, setembro de 2017.

Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCHS
Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social

**PRÁTICAS SOCIAIS PROMOVENDO O BRINCAR NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Elaborado por
Maihara Pereira Franco de Andrade

Como requisito parcial para obtenção do Título
de Mestre em Práticas Socioculturais e
Desenvolvimento Social.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Carla Rosane da Silva Tavares Alves (Orientadora) ____ UNICRUZ

Prof.^a Dr^a. Vaneza Cauduro Peranzoni (Coorientadora) _____ UNICRUZ

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Santana Camargo _____ UNICRUZ

Prof^a. Dr^a. Silvia Maria de Oliveira Pavão _____ UFSM

Prof. Dr. Fábio Cesar Junges _____ UNICRUZ

Cruz Alta - RS, outubro de 2017.

“Minha filha...
Nunca desista de seus sonhos,
e lembre-se, você é mais forte do que imagina”.
Ione Pereira Franco

Dedico esse trabalho
Ao meu filho Arthur e a meus pais Delmar e Ione (*in
memoriam*), meus grandes amores!
Aos professores que colaboraram com esta pesquisa
e a todos os Deficientes Visuais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que com Sua infinita bondade me permitiu chegar até aqui, me dando saúde, sabedoria e força necessária para enfrentar alguns momentos difíceis que surgiram na minha vida, no decorrer desses dois anos.

Sou imensamente grata ao meu filho Arthur, luz da minha vida, que, apesar de pequeno, soube entender com amor, carinho e paciência os meus momentos de falta. Meu pequeno, você é a principal inspiração de todas as minhas lutas e conquistas!

Agradeço ao meu esposo Gélcio de Andrade, meu companheiro que sempre me ajudou e entendeu todos os meus momentos de ausência, para me dedicar aos estudos e sempre esteve ao meu lado em todos os momentos difíceis que enfrentei. Meus meninos, não tenho palavras para descrever o amor que sinto por vocês dois!

Aos meus pais, Delmar Fernandes Franco e Ione Pereira Franco (*in memoriam*), por serem um exemplo de honestidade e trabalho, o meu muito obrigada pela dedicação, amor, compreensão, carinho e incentivo que me encorajaram a lutar pelos meus sonhos! É em vocês que sempre busco força e inspiração para superar todos os desafios que surgem na minha vida... meu amor é infinito por vocês! Obrigada por lutarem para garantir minha educação e por conseguirem me proporcionar condições dignas, para sempre buscar o conhecimento ao longo de minha vida.

Agradeço, também, aos meus cunhados Clarice Andrade Linassi e Enio Linassi por me acolherem na sua casa, durante o período em que eu estive em Cruz Alta, participando das atividades referentes ao Mestrado, vocês foram essenciais para que eu conseguisse vencer este grande desafio que tanto sonhava em alcançar. À minha irmã Miryâne Franco, que sempre tinha uma palavra de apoio, nas horas difíceis, e sempre me incentivou a seguir em frente e nunca desistir, apesar dos diversos obstáculos que surgiram, no decorrer deste caminho. E aos demais familiares e amigos que sempre acreditaram em mim e estiveram ao meu lado durante esta caminhada.

À minha orientadora Dr^a. Carla Rosane da Silva Tavares Alves, um ser humano espetacular, que esta trajetória acadêmica me proporcionou conhecer, que sempre teve comigo um cuidado todo especial e acreditou na minha pesquisa. Sou imensamente grata pela sua dedicação, compreensão, carinho e amizade.

À minha coorientadora professora Dr^a. Vaneza Cauduro Peranzoni, pelos ensinamentos, pela amizade e auxílio neste e em todos os trabalhos que já realizamos em parceria.

Sou grata às professoras Dr^a. Maria Aparecida Santana Camargo (UNICRUZ) e Dr^a. Sílvia Maria de Oliveira Pavão (UFSM) que aceitaram compor a Banca de Qualificação da minha Dissertação e de Defesa Final do Mestrado. Obrigada pelas sugestões significativas de enriquecimento ao meu trabalho!

À Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) pelo acolhimento, por acreditar em meu projeto de pesquisa e por ter disponibilizado sua infraestrutura, que me proporcionou condições necessárias para concluir minha dissertação.

Gostaria de agradecer a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social - Mestrado da UNICRUZ, pelos ensinamentos, em especial ao professor Dr. Antonio Escandiel de Souza, profissional admirável com quem sempre pude contar e, também, aos colegas de turma que ao longo do curso se tornaram amigos e aos funcionários desta instituição.

E ao programa CAPES/PROSUP/UNICRUZ, agradeço pela oportunidade do apoio financeiro, em forma de bolsa de estudo que contribuiu para o custeio do Mestrado.

Agradeço também as cinco escolas da rede pública da cidade de Cruz Alta – RS, que integraram o *corpus* da pesquisa, e aos professores dessas escolas que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), pela disposição em ajudar na coleta de dados, tornando, assim, possível o desenvolvimento desta pesquisa.

É com muita honra que divido com todos vocês a alegria desta experiência!

RESUMO

PRÁTICAS SOCIAIS PROMOVENDO O BRINCAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Autora: Maihara Pereira Franco de Andrade

Orientadora: Prof.^a Dr^a Carla Rosane da Silva Tavares Alves

Coorientadora: Prof.^a Dr^a. Vaneza Cauduro Peranzoni

A presente pesquisa propõe reflexões acerca da importância de aprofundamento das discussões a respeito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por ser uma temática atual no campo da educação. O objetivo geral consiste em analisar o Atendimento Educacional Especializado que vem sendo realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com crianças deficientes visuais, bem como o processo de formação dos educadores envolvidos na sala do AEE. O trabalho insere-se na linha de pesquisa de Práticas Socioculturais e Sociedade Contemporânea do Mestrado Acadêmico em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). A investigação proposta realizou-se dentro da abordagem metodológica qualitativa e por meio da pesquisa participante, que é um tipo de pesquisa que evolui se apoiando no contato estabelecido entre o sujeito que desenvolve a pesquisa e os sujeitos pesquisados e, consequentemente, suas realidades sociais. Para o desenvolvimento da pesquisa buscou-se apoio teórico em autores como: Brasil (1996, 2006, 2008, 2009), Brougère (2004), Bruno (1997, 2006), Certeza (2010), Domingues (2010), Fávero (2007), Gil (2000), Masi (2002), Sá (2007), Siallys (2005), Thiollent (1999, 2011), dentre outros. Com isso, esta pesquisa procurou contribuir com a prática oferecida no Atendimento Educacional Especializado de alunos com Deficiência Visual (DV), visando uma prática sociocultural. A pesquisa evidenciou a importância de se ver a criança com Deficiência Visual como as outras crianças, nas suas singularidades. Nesse sentido, a formação do educador, o uso adequado dos recursos pedagógicos e a oferta e exploração do brinquedo têm importância fundamental. Dessa forma, ressalta-se a relevância da pesquisa realizada em termos sociais e culturais e, consequentemente, para o desenvolvimento social, pois retrata as práticas educativas voltadas para o educando com DV em cinco escolas da rede pública de ensino da cidade de Cruz Alta-RS, as quais constituíram o *corpus* investigado, de acordo com a proposta do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ.

Palavras-chave: Deficiência Visual. Educação Especial. Formação de Professores.

ABSTRACT

**NEW SOCIAL PRACTICES PROMOTING PLAY IN THE
SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE OF STUDENTS WITH VISUAL
DEFICIENCY**

Author: Maihara Pereira Franco de Andrade

Advisor: Prof. Dr. Carla Rosane da Silva Tavares Alves

Coordination: Prof. Dr. Vaneza Cauduro Peranzoni

The present research proposes reflections on the importance of deepening the discussions about the Specialized Educational Assistance (AEE), since it is a current theme in the field of education. The general objective is to analyze the Specialized Educational Attendance that is being held in the Multifunctional Resources Room (SRM) with visually impaired children, as well as the process of training the educators involved in the ESA room. The work is part of the research line of Sociocultural Practices and Contemporary Society of the MSc in Sociocultural Practices and Social Development of the University of Cruz Alta (UNICRUZ). The proposed research was carried out within the qualitative methodological approach and through participant research, which is a type of research that evolves based on the established contact between the subject who develops the research and the subjects researched and, consequently, their social realities. For the development of the research we sought theoretical support in authors such as Brazil (1996, 2006, 2008, 2009), Brougère (2004), Bruno (1997, 2006), Certeza (2010), Domingues (2010), Fávero (2007), Gil (2000), Masi (2002), Sá (2007), Siaulys (2005), Thiollent (1999, 2011), among others. Thus, this research sought to contribute to the practice offered in the Specialized Educational Attendance of students with Visual Impairment (DV), aiming at a sociocultural practice. The research evidenced the importance of seeing the child with Visual Impairment as the other children, in their singularities. In this sense, the education of the educator, the appropriate use of pedagogical resources and the supply and exploitation of the toy are of fundamental importance. In this way, the relevance of the research carried out in social and cultural terms and, consequently, for social development, is highlighted, since it portrays the educative practices directed toward the educando with DV in five schools of the public network of the city of Cruz Alta-RS, which constituted the investigated corpus, according to the proposal of the Postgraduate Program in Sociocultural Practices and Social Development of UNICRUZ.

Keywords: Visual impairment. Special education. Teacher training.

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Conselho Brasileiro de Oftalmologia
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNIJ	Centro Nacional de Informação sobre o Brinquedo
DM	Diabetes <i>Mellitus</i>
DV	Deficiência Visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBC	Instituto Benjamin Constant
ICCP	<i>International Council of Children's Play</i> / Conselho Internacional do Brincar
IIMC	Imperial Instituto dos Meninos Cegos
LIBRAS	Língua brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPG	Programa de Pós-Graduação
PROSUP	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
SD	Superdotação
SEESP	Secretaria de Educação Especial

SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta

LISTA DAS FIGURAS

Figura 1.	Cela braille vazia	46
Figura 2.	Principais causas da Deficiência Visual	49
Figura 3.	Tabela da área do desenvolvimento infantil	60

LISTA DOS QUADROS

Quadro 1.	Identificação das escolas	63
Quadro 2.	Identificação das professoras	63
Quadro 3.	Identificação dos alunos	64

LISTA DAS FOTOS

Foto 1 -	Caderno de registro dos materiais do AEE	65
Foto 2 -	Mapas em alto relevo enviados pelo IBC	65
Foto 3 -	Quadros pintados pelos alunos com DV, para uma exposição	66
Foto 4 -	Recursos matemáticos elaborado pela professora D.....	67
Foto 5 -	Recursos elaborado pela professora D	67
Foto 6 -	Aluna B com deficiência sensorial (cegueira) e deficiência mental, sendo estimulada pela professora B	71
Foto 7 -	Caderno do aluno C que está aprendendo o método braille	72
Foto 8 -	Caderno do aluno C que está aprendendo o método braille	72
Foto 9 -	Escrita na máquina braille, nome da pesquisadora (Maihara)	72
Foto 10 -	Desenho com giz de cera do aluno C	73
Foto 11 -	Cozinha	100
Foto 12 -	Casa	100
Foto 13 -	Caixinha de números	100
Foto 14 -	Dominó tátil	100
Foto 15 -	Bolas com guizo	101
Foto 16 -	Caixa de diferentes texturas	101
Foto 17 -	Alfabeto em braille	101
Foto 18 -	Brinquedos com o nome em braille elaborado pela professora A.....	101
Foto 19 -	Bolas com guizo	102
Foto 20 -	Tapete emborrachado com letras do alfabeto convencional	102
Foto 21 -	Quadrado com diferentes faces	102
Foto 22 -	Caixa de diferentes texturas	103
Foto 23 -	Boneca	103
Foto 24	Animais aquáticos	103
Foto 25	Esquema corporal.....	103
Foto 26 -	Diversos brinquedos semelhantes a objetos da vida real	104
Foto 27 -	Dominó tátil	105
Foto 28 -	Memória tátil	105
Foto 29 -	Diversos brinquedos semelhantes a objetos da vida real com nome em braille	105

Foto 30 -	Sequência lógica	105
Foto 31 -	Caixinha de números	106
Foto 32 -	Memória tátil	107
Foto 33 -	Dominó em braille	107
Foto 34 -	Dominó tátil	107
Foto 35 -	Globo terrestre em alto relevo para DV	108
Foto 36 -	Lupas para baixa visão	108
Foto 37 -	Prancheta com reglete e punção	108
Foto 38 -	Sorobã	108
Foto 39 -	Impressora braille	109
Foto 40 -	Máquina de escrever em braille	109
Foto 41 -	Computador	109
Foto 42 -	Livros em braille	109
Foto 43 -	Material enviado pelo IBC	110
Foto 44 -	Materiais enviados pelo Instituto Benjamin Constant - IBC	110
Foto 45 -	Materiais enviados pelo Instituto Benjamin Constant - IBC	110
Foto 46	Cartaz do Sistema braille	110
Foto 47 -	Máquina de escrever em braille	111
Foto 48 -	Teclado musical	112
Foto 49 -	Livro em braille	112
Foto 50 -	Instrumentos musicais	112
Foto 51 -	Máquina de escrever em braille	113
Foto 52 -	Máquina braille <i>Perkins Smart</i> (alta tecnologia)	113
Foto 53 -	Relógio enviado pelo IBC	113
Foto 54 -	Prancheta com reglete e punção	113
Foto 55 -	Sorobã	114
Foto 56 -	Livros em braille	114
Foto 57 -	Computador	114
Foto 58 -	Material dourado	114
Foto 59 -	Reglete de folha inteira com punção	115
Foto 60 -	Acervo de libros em braille e ampliado para baixa visão	115
Foto 61 -	Máquina de escrever em braille	115
Foto 62 -	Mapa do Brasil em diferentes texturas	116

Foto 63 -	Instrumentos musicais	116
Foto 64 -	Atlas em braille	116
Foto 65 -	Mapa em braille	116
Foto 66 -	Materiais do IBC para alunos com DV	117
Foto 67 -	Recursos tecnológicos	117
Foto 68 -	Dvd para DV <i>mecdaisy</i>	117
Foto 69 -	Material dourado	117
Foto 70 -	Dvd's para DV <i>mecdaisy</i>	118
Foto 71 -	Máquina de escrever braille	119
Foto 72 -	Livro em braille	119
Foto 73 -	Cartaz com o alfabeto e números em braille	119
Foto 74 -	Computador	119
Foto 75 -	Prancheta com reglete e punção	120

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	91
Apêndice B -	Roteiro de questionário semiestruturado com profissionais do AEE - Atendimento Educacional Especializado	93
Apêndice C -	Ficha de avaliação do acervo quanto ao potencial dos brinquedos que se encontram na sala onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado - AEE	98
Apêndice D -	Registro fotográfico dos brinquedos avaliados, que se encontram na sala onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado - AEE: Escola A	100
Apêndice E -	Registro fotográfico dos brinquedos avaliados, que se encontram na sala onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado - AEE: Escola B	102
Apêndice F -	Registro fotográfico dos brinquedos avaliados, que se encontram na sala onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado - AEE: Escola C	103
Apêndice G -	Registro fotográfico dos brinquedos avaliados, que se encontram na sala onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado - AEE: Escola D	105
Apêndice H -	Registro fotográfico dos brinquedos avaliados, que se encontram na sala onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado - AEE: Escola E	107
Apêndice I -	Registro fotográfico de alguns recursos pedagógicos disponibilizados no AEE das escolas participantes da pesquisa: Escola A	108
Apêndice J -	Registro fotográfico de alguns recursos pedagógicos disponibilizados no AEE das escolas participantes da pesquisa: Escola B	112
Apêndice K -	Registro fotográfico de alguns recursos pedagógicos disponibilizados no AEE das escolas participantes da pesquisa: Escola C	113
Apêndice L -	Registro fotográfico de alguns recursos pedagógicos disponibilizados no AEE das escolas participantes da pesquisa: Escola D	116
Apêndice M -	Registro fotográfico de alguns recursos pedagógicos disponibilizados no AEE das escolas participantes da pesquisa: Escola E	119

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Tema	20
1.2	Justificativa	20
1.3	Problema de pesquisa	21
1.4	Objetivos	22
1.4.1	Objetivo geral	22
1.4.2	Objetivos específicos	22
1.4.3	Hipótese	22
2	METODOLOGIA	24
2.1	Abordagem de pesquisa	24
2.2	Instrumentos e procedimentos de pesquisa	27
2.3	Participantes e contexto de realização	29
2.4	Análise de dados	30
2.5	Procedimentos éticos	31
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	33
3.1	Atendimento Educacional Especializado - AEE	33
3.1.1	O percurso histórico do AEE no Brasil	38
3.1.2	Alguns aspectos da legislação do AEE.....	41
3.1.3	O perfil do educador do AEE	43
3.2	A Deficiência Visual - DV	47
3.2.1	A Deficiência visual - DV no contexto escolar	50
3.2.2	O processo de inserção do DV no contexto escolar	52
3.3	O brincar como mecanismo de inserção do DV no ambiente escolar	53
4	RESULTADOS E ANÁLISE	62
5	CONCLUSÃO	79
	REFERÊNCIAS	83
	APÊNDICES	90
	ANEXOS	121

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a Educação Especial (EE) apresenta-se como uma modalidade de ensino que compreende todos os níveis da educação e tem como sua principal finalidade promover a inclusão e contribuir significativamente na aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs).

Em janeiro de 2008, a atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reconhece o direito de todas as pessoas de terem acesso à educação e de preferência no ensino regular, utilizando no momento em que precisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE é realizado em um ambiente adequado e adaptado para receber um público alvo com diversas Necessidades Educacionais Especiais dos alunos. Segundo Brasil (2008, p. 10),

[...] o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O Atendimento Educacional Especializado evidencia uma prática social no decorrer do processo educativo, assim viabilizando a aquisição do conhecimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. O AEE é realizado preferencialmente em um ambiente preparado para essa finalidade, local conhecido como Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que é implementada nas escolas regulares e, conforme Ropoli (2010, p. 31), essas salas são “[...] organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização”.

Inserida na linha de pesquisa de Práticas Socioculturais e Sociedade Contemporânea do Mestrado Acadêmico em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), apresenta-se a pesquisa, intitulada “Práticas sociais promovendo o brincar no Atendimento Educacional Especializado de alunos com Deficiência Visual”.

Voltada para a reflexão acerca do processo de inserção social, esta pesquisa qualitativa, de caráter participante, procura investigar e problematizar as representações que

vêm permeando o AEE recorrendo basicamente a aportes teóricos como os principais autores de cada capítulo: Brasil (1996, 2008), Certeza (2010), Ropoli (2010), Mazzotta (2011), Januzzi (2008, 2009 e 2011), Pavão e SiluK (2012), Sá (2007), Bruno (1997, 2006) Masi (2002), Siaulys (2005), Domingues (2010) e Almeida (2010). Em relação às categorias de análise de dados, a pesquisadora apoia-se em Bardin (2011), que ressalta que essas categorias só devem ser criadas, partindo da teoria ou após a coleta de dados já realizada.

Assim procura-se contribuir com os estudos nessa linha de pesquisa, levantando questões sobre a relevância da formação profissional de agentes sociais qualificados ao exercício de práticas socioculturais essenciais às transformações da sociedade atual, no caso, especialmente o educador de crianças com Deficiência Visual.

Com esse propósito, foi realizada a análise de brinquedos para alunos deficientes visuais, na Sala de Recursos Multifuncionais, bem como averiguada a formação do profissional que tem atuado nesse espaço, tomando como *corpus* cinco (05) escolas da rede pública da cidade Cruz Alta, RS.

1.1 Tema

Estudo sobre a relevância da formação profissional de professores qualificados ao exercício do Atendimento Educacional Especializado, como prática sociocultural essencial às transformações da sociedade atual, no processo de acompanhamento de alunos com Deficiência Visual (DV), em escolas da rede pública, tendo como estratégia a exploração do brinquedo no processo ensino - aprendizagem.

1. 2 Justificativa

Primeiramente, é significativo destacar que a escolha pela pesquisa, na área de Deficiência Visual, é decorrente de interesse pessoal da pesquisadora, uma vez que, em 2009, foi diagnosticada com Diabetes *Mellitus* (DM), tipo 1, uma doença crônica que leva o organismo a não produzir um hormônio conhecido como insulina, e as complicações da diabetes podem levar à cegueira. Por este motivo, procura-se um maior entendimento sobre essa deficiência sensorial que acomete muitos sujeitos, na sociedade contemporânea.

Em termos acadêmicos, é importante ressaltar que, ao cursar a disciplina de Metodologia Científica, no segundo semestre do curso de Graduação em Pedagogia, a

pesquisadora participou da elaboração de um projeto de pesquisa, intitulado “Inclusão de crianças especiais na escola regular”, a partir do qual realizou algumas leituras que possibilitaram conhecer um pouco mais sobre a Educação Especial. O material elaborado, nessa disciplina, foi o que deu base para dar continuidade ao tema no desenvolvimento deste projeto.

Um dos motivos que mobilizou a perceber o Atendimento Educacional Especializado, de forma mais atenta e fazer a escolha por este assunto, foi o contato com a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de uma forma envolvente, ainda na Licenciatura em Pedagogia, ocasião em que já despertava o fascínio pelo tema.

Os estudos realizados sobre Educação Especial abordaram o Atendimento Educacional Especializado, de uma forma bem ampla, mas já mostrando a educação escolarizada como um espaço de investigação. Assim, nesses espaços socioeducacionais, discutiu-se sobre a inclusão, diferença e constituição da normalidade, dentre outros aspectos, porém não foi possível, naquele momento, o devido aprofundamento das questões relativas ao Atendimento Educacional Especializado.

Essas questões foram sendo interligadas, a partir de sua trajetória, e a pesquisadora foi percebendo o quanto o Atendimento Educacional Especializado luta pelo respeito à diferença cultural.

Assim, por meio do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ, a autora desta Dissertação de Mestrado busca novas práticas sociais a respeito da educação inclusiva.

As leituras realizadas durante a elaboração da pesquisa fizeram com que a autora deste trabalho repensasse o modo como vem entendendo a educação, o funcionamento e as atribuições da escola, (re) significando as práticas educativas, enquanto pedagoga.

Desse modo, o tema trabalhado, neste estudo, é também decorrente da importância de aprofundamento das discussões a respeito do AEE, por ser uma temática bem atual e se perceber o quanto é fundamental a formação do educador que trabalha com crianças com Deficiência Visual.

1.3 Problema de pesquisa

Ao longo dos caminhos trilhados, principalmente a partir de discussões realizadas no processo de formação acadêmica, passou-se a pôr sob tensão alguns aspectos, referentes às

questões do Atendimento Educacional Especializado - AEE diretamente ligado à Deficiência Visual - DV.

Busca-se, então, um maior conhecimento acerca do AEE, com a especificidade na área da cegueira, ampliando as leituras relacionadas e os questionamentos que se colocam na pauta dos debates sobre educação inclusiva, no cenário atual.

Dessa forma, referendando o interesse no aprofundamento dos conhecimentos e reflexões sobre o tema, levanta-se como problema de pesquisa um questionamento que reúne algumas indagações voltadas para o AEE:

- Como vem sendo desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Sala de Recursos Multifuncionais com os alunos deficientes visuais e quais os recursos utilizados no aprendizado desses alunos?

- Qual a formação do profissional que atua em instituições que possuem AEE, no município de Cruz Alta - RS, na atualidade?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

A pesquisa desenvolvida apresenta como objetivo geral:

- Analisar o Atendimento Educacional Especializado que vem sendo realizado na Sala de Recursos Multifuncionais com crianças deficientes visuais, bem como o processo de formação dos educadores envolvidos na sala do AEE e os recursos necessários ao brincar.

1.4.2 Objetivos específicos

Para o alcance do objetivo geral, são traçados os seguintes objetivos específicos:

- Reconhecer a existência da interlocução entre o professor da Sala de Recursos Multifuncionais e da sala regular, bem como a frequência de sua ocorrência;
- Promover a reflexão sobre o acervo de brinquedos e suas condições de atendimento aos propósitos da sala de recursos para crianças com Deficiência Visual - DV.

1.4.3 Hipótese

Existem profissionais capacitados, atuando no Atendimento Educacional Especializado - AEE de alunos com Deficiência Visual - DV em algumas escolas da rede pública da cidade de Cruz Alta - RS.

2 METODOLOGIA

2.1 Abordagem de pesquisa

A investigação proposta realiza-se dentro da abordagem metodológica qualitativa e por meio da pesquisa participante. Na área das ciências humanas e sociais, a principal pesquisa utilizada é a qualitativa. Conforme ressalta Minayo (2001, p. 21 - 22), a pesquisa qualitativa é dotada de caracteres específicos e, nesse sentido, a autora destaca que essa abordagem:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Na abordagem qualitativa, como se vê, os fatos não se comprovam numericamente, mas buscam fundamentos para os dados expostos, acompanhando o contexto pesquisado e algum fato que é capaz de interferir na pesquisa. Dessa forma, a abordagem qualitativa coloca diversos problemas e limitações do ponto de vista social e, segundo Bogdan e Biklen (2013, p. 29):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. O investigador coloca seguintes questões como: Por que é que estas cadeiras estão arrumadas desta maneira? Por que é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? Por que é que determinados professores se vestem de maneira diferente de outros? Há alguma razão para que determinadas atividades ocorram em determinado local? Por que é que há uma televisão na sala se nunca é utilizada? Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio.

A pesquisa qualitativa leva em consideração a ação e a reflexão dos pesquisadores e, na contemporaneidade, esse tipo de pesquisa possibilita estudos de casos que abrangem pessoas e as suas relações perante os mais diferentes contextos sociais.

Para colocar em prática o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa e atingir os objetivos propostos, deve-se considerar algumas características básicas desta metodologia. Segundo destaca Moreira (2002, p. 57), as principais características da pesquisa qualitativa incluem:

a) um foco na interpretação, em vez de na quantificação: geralmente o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo. b) ênfase na subjetividade, em vez de na objetividade [...] c) flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa: o pesquisador trabalha com situações complexas, que não permitem a definição exata e *a priori* dos caminhos que a pesquisa irá seguir. d) orientação para o processo e não para o resultado: a ênfase está no entendimento e não num objetivo predeterminado, como na pesquisa quantitativa. e) preocupação com o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência. f) reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa: admite-se que o pesquisador exerce influência sobre a situação de pesquisa e é por ela também influenciado.

No momento em que for realizada a pesquisa, as características básicas mencionadas por Moreira (2002) são evidenciadas, ampliando a probabilidade de entendimento do problema proposto. Também se observa que esse tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador mais recursos para investigação e conclusões a respeito do tema a ser investigado. Entende-se, dessa forma, que esta abordagem de pesquisa vem suprir as necessidades propostas para a dissertação que se pretende desenvolver.

Com relação à pesquisa participante, destaca-se que é um tipo de pesquisa que evolui se apoiando no contato estabelecido entre o sujeito que desenvolve a pesquisa e os sujeitos pesquisados e, conseqüentemente, suas realidades sociais.

Para Gil (2010, p. 43), a pesquisa participante pode ser entendida como “[...] uma modalidade de pesquisa que tem como propósito auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas”.

A pesquisa participante tem como um de seus objetivos proporcionar a observação da realidade, promover o conhecimento e reflexões sobre a comunidade pesquisada. Como destaca Thiollent (1999, p. 83), a pesquisa participante tem como sua finalidade “[...] observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos”.

Esta abordagem utiliza de maneira determinada as funcionalidades práticas e sociais como mecanismo de um conhecimento concretizado pelas práticas socioculturais. Portanto, entende-se que o ponto de partida para uma abordagem participante é uma determinada realidade social. Schimidt (2006, p. 14) fala a respeito do termo participante, ressaltando que:

O termo participante sugere a controversa inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor [...].

Dessa maneira, percebe-se que se trata de um tipo de pesquisa diferente dos moldes tradicionais, uma vez que envolve os sujeitos pesquisadores e pesquisados, sendo que não ocorre de forma passiva. De acordo com Brandão (2007, p. 54-55), pode-se definir pesquisa participante como uma modalidade de pesquisa que tem como propósito:

[...] a realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem inter-atuamos [sic] [...] uma verdadeira pesquisa participante cria solidariamente, mas nunca impõe partidariamente conhecimentos e valores.

Trata-se de uma pesquisa que trabalha diretamente com a prática da realidade do tema a ser estudado/investigado, possibilitando a troca de conhecimentos e a *práxis* de novas aprendizagens.

Segundo Michel (2009), esse tipo de pesquisa se fundamenta na discussão da ligação e correlação de dados interpessoais, na coparticipação de situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos.

Para Thiollent (2011), a pesquisa participante enfatiza especialmente a observação do pesquisador, levando a discussões entre pesquisador e membros da situação investigada, entretanto não envolve uma ação planejada.

No levantamento dos fundamentos teóricos da presente dissertação, recorre-se à pesquisa bibliográfica, que, segundo Michel (2009), é caracterizada pela consulta de bibliografias pertinentes à pesquisa e, nesse processo, os conteúdos pesquisados são utilizados na análise do tema investigado.

Na concretização de uma pesquisa bibliográfica é necessário que o tema a ser pesquisado esteja bem definido pelo autor da pesquisa, a fim de que as literaturas possam ser investigadas e formar uma base conceitual para a pesquisa a ser desenvolvida. Segundo Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica é realizada:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, é definida pela consulta de algumas bibliografias pertinentes ao estudo proposto. É uma investigação que procura explicações para os dados expostos, sendo realizada com diversos materiais para reunir dados distintos com relação a um tema específico.

Nesse sentido os principais autores que compõem a base teórica dessa dissertação são:

a) em relação ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, os principais aportes teóricos deste tópico centram-se em: Alves e Guareschi (2010), Brasil (2006, 2008), Certeza (2010) e Ropoli (2010);

b) quanto ao percurso histórico do AEE no Brasil, utiliza-se como referências básicas: Mazzotta (2003), no que diz respeito à legislação, recorre-se à Brasil (2010);

c) em relação ao perfil profissional do educador do AEE, são utilizados suportes teóricos de autores como: Brasil (2009), Facion (2009) e Fávero (2009);

d) quanto à Deficiência Visual - DV, também incluindo o contexto escolar e o processo de inserção, autores como: Brasil (2006), Bruno (1997, 2006), Gil (2000) e Sá (2007) são fundamentais;

e) em relação ao brincar como mecanismo de inserção do deficiente visual no ambiente escolar, busca-se apoio científico em autores como: Siaulys (2005), Domingues (2010), Pinto & Tavares (2010), Brougère (2004).

2.2 Instrumentos e procedimentos de pesquisa

O primeiro passo para a realização da coleta de dados da pesquisa realizou-se pelo contato da pesquisadora com o ambiente escolar constituinte do *corpus* investigado, formado por cinco escolas da rede pública (quatro escolas da rede estadual e uma escola da rede municipal).

Nesse momento, foi entregue a carta de apresentação da pesquisadora à direção de cada escola, quando, por deliberação das escolas visitadas, foram apresentadas as professoras do Atendimento Educacional Especializado - AEE, sendo que, nas escolas estaduais, já nessa ocasião, a pesquisadora foi recebida na Sala de Recursos Multifuncionais.

Em uma das escolas estaduais, nessa oportunidade, a professora do AEE apresentou um projeto de criação de um blog que seria desenvolvido com a participação de um aluno com Deficiência Visual e, por iniciativa da educadora, ocorreu, naquele momento o contato inicial entre a pesquisadora e o educando com DV.

No que diz respeito aos instrumentos de coleta de dados, a pesquisa fez uso de um questionário semiestruturado (Apêndice B) e realização de encontros com as professoras participantes da pesquisa, para discussão acerca da realidade do atendimento de alunos com Deficiência Visual.

Nas pesquisas sociais, o questionário é um respeitável recurso de coleta de dados, que, de acordo com Gil (2006, p. 128), é um instrumento que pode ser determinado como uma:

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

Nesta pesquisa, o questionário constitui-se um instrumento único aplicado com todas as educadoras integrantes do *corpus* da pesquisa, sendo entregue pessoalmente pela autora deste trabalho a cada uma das pesquisadas, as quais responderam livremente e entregaram o instrumento, também espontaneamente.

Em um segundo momento, foram realizados encontros, por escola, com as professoras do Atendimento Educacional Especializado - AEE, tendo como propósito o conhecimento do processo de realização do AEE, por meio da observação direta de três atendimentos.

Os encontros realizados no decorrer de uma pesquisa são uma fonte inesgotável de aprendizagem para pesquisadores e pesquisados. Segundo Freitas (2003, p. 33), o encontro se constitui de:

[...] muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e retratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social.

No decorrer da pesquisa foram realizados mais dois encontros com as educadoras do AEE, ocasiões em que ocorreram as observações para, assim, compreender como é o funcionamento e a rotina do Atendimento Educacional Especializado de cada escola visitada.

De acordo com Barros (2007, p. 74), as observações são valiosas e auxiliam o pesquisador a adquirir

[...] um conhecimento claro e preciso. É um procedimento investigativo de suma importância na ciência, pois é por meio dele que se inicia todo estudo dos problemas. O bom observador é aquele que possui paciência e coragem para resistir às ânsias materiais de precipitação que todo o ser humano tem em relação a conclusões rápidas.

Em relação aos dados do acervo de brinquedos da sala de recursos, a coleta foi feita por meio de observação direta, utilizando-se, para isso, de uma ficha de avaliação (Apêndice C), elaborada pela pesquisadora a partir do Quadro 8 Área de Desenvolvimento do *International Council of Children's Play* - ICCP (ALMEIDA, 2010, p. 17 - 34). Dessa forma, essa ficha de avaliação, de acordo com o ICCP, visa analisar as principais capacidades e habilidades a serem desenvolvidas pelos brinquedos que estão disponíveis nas Salas de Recursos Multifuncionais, onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado.

2.3 Participantes e contexto de realização

A pesquisa foi realizada em escolas da rede pública de ensino estadual e municipal da cidade de Cruz Alta, RS. O critério para a escolha dessas escolas centrou-se na existência de deficientes visuais, não necessariamente matriculados, mas sim atendidos nesses espaços educacionais.

Em Cruz Alta - RS, há vinte e oito escolas da rede pública que possuem o Atendimento Educacional Especializado - AEE, treze da rede municipal e quinze da rede estadual de ensino, e a rede particular não oferece esse atendimento ao educando, sendo que são apenas cinco escolas que atendem educandos com Deficiência Visual.

Dessa forma, constituem o *corpus* da pesquisa cinco escolas, as quatro da rede estadual e uma da rede municipal, não tendo ocorrido escolha, haja vista que são essas as escolas que oferecem atendimento aos alunos com DV. Para a verificação prévia do interesse das escolas em participar desta pesquisa, inicialmente foi feito contato telefônico com as direções.

Na sequência, a pesquisadora visitou as escolas, a fim de apresentar a carta de apresentação e formalização do convite para participarem da pesquisa. A próxima visita realizou-se com o propósito de aplicação de questionário semiestruturado às educadoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais.

No total, participaram da pesquisa cinco profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado, cuja identificação foi mantida em sigilo. A pesquisa teve início mediante apresentação e assinatura da Carta de Concordância das instituições, que se encontra no Anexo A.

As informações colhidas nos encontros promovidos por esta pesquisa são respaldadas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no

Apêndice A, e foram obtidas no início das visitas. O referido termo contém assinatura do responsável pela instituição.

Quanto ao critério para a escolha dos alunos em atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais em cada escola, foram escolhidos os educandos possuírem Deficiência Visual (cegueira/baixa visão) ou estão matriculados na Educação Infantil. Assim, embora a intenção da pesquisa não se voltasse diretamente à investigação do aluno do AEE, este trabalho envolveu dez alunos (nove da rede estadual e, um da rede municipal), uma vez que as educadoras entrevistadas desenvolvem sua ação educativa com tais alunos, e nas respostas às questões do questionário, bem como na conversa informal com a pesquisadora, sempre surgia uma ligação direta com as atividades desenvolvidas com cada aluno.

2.4 Análise de dados

Os dados da pesquisa são qualitativos e sua análise ocorre a partir das seguintes categorias: Educador do AEE; Deficiência Visual - DV; Brinquedo e Inserção do DV no contexto escolar.

Para a coleta de dados, inicialmente foi realizado o levantamento bibliográfico referente a aportes teóricos sobre formação de professores no Atendimento Educacional Especializado - AEE; Deficiência Visual - DV; O brincar como mecanismo de inserção do DV no ambiente escolar.

Em relação à Sala de Recursos Multifuncionais, foi realizada análise do acervo de brinquedos, verificando se estavam aptos para o manuseio, por parte de crianças com Deficiência Visual. E, a partir dos brinquedos, como estava sendo realizado o Atendimento Educacional Especializado.

Para o levantamento de dados referentes à formação profissional, foram realizados três encontros com os profissionais envolvidos na pesquisa, enquanto agentes sociais, para discussão e troca de experiências acerca da realidade de alunos com DV.

Considerando o problema de pesquisa e dos objetivos que norteiam este trabalho partiu-se para a coleta de dados, sendo indispensável o conhecimento dos distintos métodos de análise de dados para distinguir o mais apropriado à pesquisa.

Na análise do material resultante da coleta de dados, deve-se utilizar uma técnica adequada e, nesta pesquisa, foi utilizada a análise de conteúdo, respaldando-se “ [...] no fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças,

através de dados qualitativos. Portanto, a interpretação dos dados se deu pelo método análise de conteúdo” (SILVA; FOSSÁ, 2013, p. 8).

Na ótica de Guerra (2014, p. 38), a análise de conteúdo é composta por diversas modalidades que são conceituadas como: “[...] lexical, de expressão, de relações, de enunciado e temática. Dentre elas, a análise temática é a mais simples e, portanto, considerada mais apropriada para pesquisadores iniciantes na técnica”.

A técnica de análise de conteúdo compreende três etapas distintas que são entrelaçadas com intenções e ações diferenciadas em cada etapa; conforme Bardin (2011 p. 121), essas etapas são ordenadas em: “1) A pré-análise; 2) A exploração do material; e, por fim 3) O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação”.

Em relação as categorias de análise do conteúdo, conforme Bardin (2011), centrou-se nos seguintes itens para análise: encontros, conversas, questionário semiestruturado e nos brinquedos, esses itens resultaram em três categorias que são pontuadas como: Educador do AEE; Deficiência Visual - DV; Brinquedo e Inserção do DV no contexto escolar.

As etapas da análise de conteúdo servem como um roteiro a ser seguido pelo pesquisador, já na fase de análise dos dados coletados, como destaca Guerra (2014, p. 39 - 40):

[...] a pré-análise estabelece-se uma organização do material, a partir da escolha de documentos/informações relevantes, permitindo-se uma “leitura flutuante” do material até que a decisão sobre quais informações devem ser consideradas na análise. [...] a análise do material exige sua codificação, ou seja, sua transformação de dados brutos dos textos por recortes, agregação ou enumeração, até que sua codificação atinja a representação do conteúdo ou sua expressão. [...] na fase três, do tratamento dos resultados, o pesquisador deve realizar as interpretações dos dados a partir da teoria escolhida. Como já foi abordado, essa interpretação pode fazer uso de quantificações e/ou se restringir as análises qualitativas.

Essas três etapas da análise de conteúdo, norteiam a análise dos dados sendo essenciais para a transformação das informações em resultados visíveis e pertinentes para a finalização desta pesquisa, por tanto as categorias citadas anteriormente foram elencadas a partir dos dados coletados no questionário semiestruturado e sua discussão e interpretação se dá por meio da análise de conteúdo.

2.5 Procedimentos éticos

A pesquisa segue as orientações da Resolução 466/12 que prevê o encaminhamento do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNICRUZ, ocorrido em 12/05/2016, tendo obtido aprovação em 02/09/2016, sob CAAE Nº 56036716.3.0000.5322.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O referencial teórico desenvolvido na pesquisa apresenta-se em três tópicos, para uma melhor compreensão do tema. O primeiro tópico descreve o Atendimento Educacional Especializado - AEE e traz como subtópicos: o percurso histórico do Atendimento Educacional Especializado no Brasil, alguns aspectos da legislação e o perfil do educador do AEE. O segundo tópico destaca a Deficiência Visual - DV e traz como subtópicos: a Deficiência Visual no contexto escolar e o processo de inserção do DV no contexto escolar. O terceiro tópico aborda o brincar como mecanismo de inserção do DV no ambiente escolar.

3.1 Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado - AEE é um espaço dotado de diversos recursos apropriados para atender alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEEs. Este atendimento é realizado em uma Sala de Recursos Multifuncionais - SRM e é concretizado por um profissional capacitado para exercer essa função de extrema importância na sociedade. Na contemporaneidade, o ser humano é repleto de preconceitos¹, principalmente com o que é denominado "diferente".

O preconceito atinge qualquer pessoa, independente de sua situação cultural ou classe social, por isso é importante compreender as particularidades de cada ser humano, com o intuito de acreditar no seu potencial e não apenas confiar na comodidade do mundo repleto de preconceitos.

Nesse sentido, muitas vezes, o ser humano reproduz atitudes preconceituosas, sendo, portanto, necessário refletir a respeito do que o "outro" poderá sentir, quando vítima de preconceito e, dessa forma, evitar tais atitudes.

Segundo a ótica de Lebedeff (2005, p. 271), quanto à construção de preconceitos:

[...] a tendência é a sua generalização, dificultando a leitura da realidade individual do ser humano, da sua singularidade [...] o preconceito formado impede que sejam reveladas as demais propriedades e qualidades do indivíduo.

¹ Segundo Ferreira (2009, p. 1380), preconceito significa: "1. Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; ideia preconcebida; 2. Julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste; prejuízo; 3. Superstição, credence, prejuízo; 4. Por extensão: suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões, etc".

Na sociedade contemporânea, há uma série de preconceitos apresentados em diversas roupagens, dentre as quais as mais conhecidas são: sociocultural, étnico e de gênero². Minimizar o preconceito é uma tarefa difícil, pois não se trata apenas de um comportamento individual, mas de um importante problema social, exigindo, para sua erradicação, uma mudança de postura do ser humano, enquanto sujeito que é capaz de enxergar o “outro” também como sujeito que deve ser respeitado, na sua individualidade e nas suas diferenças.

Biancheti e Freire (1998) afirmam que só se pode ter a real compreensão do ser humano, quando se entende que o corpo e a aparência não são algo para se tratar com irracionalidade, pois só se constrói o futuro com a correta compreensão das necessidades básicas de cada indivíduo.

Ao longo dos séculos, a mente humana vem sendo observada como um computador, em outras palavras, uma máquina perfeita, portanto qualquer diferença é facilmente vista como um possível defeito em um aparelho que não funciona corretamente. Nesse sentido, inicia-se a separação entre os “funcionais” e os “disfuncionais” e, a partir da segregação dos “disfuncionais”, dá-se início a uma modalidade de ensino para os que não se encaixam no perfil de “funcional”.

Na ótica de Piszczman (2007, p. 36), os “funcionais” e os “disfuncionais” são apresentados como indivíduos que atuam ou não corretamente, em diferentes espaços sociais, nos parâmetros esperados pela sociedade. O autor destaca que:

[...] dentro de um contexto “bom” e “mau” funcionamento podem ser descritos como realização social mais estrutura psicológica de cada indivíduo é vista como interdependente com a estrutura social da pessoa e a estrutura social é tratada como um meio pelo qual o indivíduo funciona ou se expressa [...].

Regido por um preconceito, a sociedade exige um perfil funcional de todos os indivíduos nela inseridos, mas, quando esse perfil dos disfuncionais é apresentado, aparece também o termo Educação Especial e esses (os disfuncionais) são amparados pela Lei Nº

² Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998, p. 321-322), o conceito de gênero “[...] diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de ‘masculino’ e ‘feminino’ como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e dos valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero”.

13.146, de 6 de julho de 2015, que assegura os direitos das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social.

De acordo com o Ministério da Educação - MEC e a Secretária de Educação Especial- SEESP, a Educação Especial é definida como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem comum do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 15).

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que possui o mesmo objetivo da educação dita 'normal', significa desenvolver o educando enquanto cidadão e qualificá-lo para o mercado de trabalho. No entanto, esse ensino é destinado a todos aqueles que possuem necessidades especiais. A diferença básica das duas modalidades de ensino é dada em termos de local de atendimento, tipo de material pedagógico utilizado, currículo trabalhado, pessoal envolvido e individualização do atendimento.

A atual Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, afirma que é direito de todos os alunos a educação, preferencialmente no ensino regular, recebendo, quando necessário, o Atendimento Educacional Especializado.

Desse modo, o cidadão com Necessidades Educacionais Especiais tem assegurado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) o direito à educação realizada em classes comuns ou suplementar, ou seja, a educação que deve ser realizada na sala de recursos, na escola onde está matriculado, em outra instituição, ou em algum centro de AEE. O Atendimento Educacional Especializado, por sua vez, é definido assim:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 15).

O Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, destina recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB ao AEE de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino

regular, admitindo o cômputo duplo da matrícula desses alunos em classes comuns de ensino regular público, no Atendimento Educacional Especializado, concomitantemente, conforme registro no censo escolar de 2009.

O AEE, realizado em Salas de Recursos Multifuncionais, deve ser mediado por professor com conhecimentos sobre: atividades pedagógicas para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos; utilização de recursos computacionais, ajudas técnicas e de adequações necessárias para participação e aprendizagem no processo educacional (ALVES E GUARESCHI, 2010).

É necessário ao professor que atua no Atendimento Educacional Especializado atualizar seus conhecimentos, para atender cada aluno, independente da sua necessidade. Hoje, a Educação Especial possui um elevado número de alunos atendidos, também há uma grande oferta de cursos de capacitação profissional nessa área.

Com base nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica (BRASIL, 1996), o atendimento em salas de recursos constitui serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa ou complementa o processo de escolarização. Esse serviço realiza-se em espaço dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas mais próximas, nas quais ainda não exista o atendimento. Este atendimento pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos em horário inverso do funcionamento da classe regular.

O Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos caracteriza-se por ser uma ação do sistema de ensino, no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se em uma alternativa empreendida pela escola para oferecer o suporte necessário às Necessidades Educacionais Especiais dos alunos, favorecendo o seu acesso ao conhecimento.

A Resolução N° 4/2009, do Conselho Nacional da Educação, determina como deve ser implementado o Decreto N° 6.571/2008, referente ao Art. 1º, que dá ênfase ao público a ser atendido no AEE. De acordo com Certeza (2010, p. 4 - 5), o público alvo é constituído por:

[...] alunos com deficiência (intelectual, auditiva, visual, física, múltipla ou surdo cegueira), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação devem ser matriculados nas classes comuns do ensino regular e no AEE ao mesmo tempo.

O inciso III do Art. 208 da Constituição Brasileira refere-se ao Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiências, “preferencialmente na rede regular de ensino”. Na sua Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 2008), o Ministério da Educação - MEC estabelece como diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para inserção dos portadores de deficiências e dar prioridade quanto ao financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração. Esta mesma definição foi posteriormente reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96 e recentemente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001).

Com esta definição, fica claro que, mesmo com escolas especializadas, a criança tem direito a uma escolarização de qualidade na rede pública de ensino. Uma vez inserida nesta rede, é necessário que seus educadores estejam preparados e qualificados para recebê-la.

Entretanto, ao mesmo tempo em que se discute a integração do aluno, cobram-se ações mais eficazes para a formação de professores que deverão atuar diretamente com os alunos com Necessidades Especiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96) já contempla esse posicionamento no Art. 59:

[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...] (BRASIL, 1996).

Com este aperfeiçoamento nos cursos de formação continuada, o professor que atua no Atendimento Educacional Especializado pode descrever a situação do aluno e, assim, identificar suas necessidades específicas e utilizar os recursos educativos disponíveis para o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais. Uma das principais funções do professor do AEE consiste em propor atividades que permitam eliminar barreiras e otimizar a aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Segundo Gomes (2010), a Sala de Recursos Multifuncionais é um ambiente organizado com materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas de cada aluno e dispõe de profissionais com formação para o atendimento às Necessidades Educacionais Especiais, que considere as diferentes áreas e os aspectos relacionados: ao estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno; ao nível de escolaridade; aos recursos específicos para sua aprendizagem; e às atividades de complementação e suplementação curricular.

Desse modo, o Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos é fundamental no sistema escolar, no cumprimento da legislação e, sobretudo, no atendimento das necessidades dos alunos especiais, garantindo que tenham acesso a espaços comuns e processos educacionais inclusivos.

Até o presente momento, o governo disponibiliza às escolas públicas dois tipos de salas de recursos multifuncionais. Como afirma Ropoli (2010), as Salas de Recursos Multifuncionais tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colmeia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais, lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário e quadro melanínico.

As Salas de Recursos Multifuncionais tipo II são constituídas dos recursos da sala tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com Deficiência Visual, tais como: impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete³ de mesa, punção⁴, soroban⁵, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis.

3.1.1 Percurso histórico do AEE no Brasil

Conforme dados históricos a respeito da educação, no Brasil, até o século XVIII, as informações mostram que deficiência era ligada ao misticismo e ao ocultismo e não existia preocupação em proporcionar um atendimento educacional a essas pessoas, pois não eram vistas como pessoas dignas de permanecerem em convívio com a sociedade da época (MAZZOTTA, 2011).

É necessário lembrar que também, em meados do século XIX, todos os sujeitos com alguma deficiência eram discriminados e, muitas vezes, eram banidos do convívio social e, em outras vezes, eram executados, pois a sociedade onde viviam não tolerava sujeitos diferentes ou “anormais”.

Como acrescenta Mazzotta (2011, p. 16), no século XIX o ser humano ainda não sabia administrar as diferenças entre si e “[...] a própria religião com toda sua força cultural,

³ Segundo Sá (2007, p. 24) “[...] é uma régua de madeira, metal ou plástico com um conjunto de celas braile dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana”.

⁴ “[...] um instrumento em madeira ou plástico no formato de pêra ou anatômico, com ponta metálica, utilizado para a perfuração dos pontos na cela braile” (Sá 2007, p. 24).

⁵ “[...] instrumento utilizado para trabalhar cálculos e operações matemáticas; espécie de ábaco que contém cinco contas em cada eixo e borracha compressora para deixar as contas fixas” Conforme Sá (2007, p. 32).

ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental”.

Em 1857, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IIMC), criado por José Álvares de Azevedo⁶, um jovem que havia nascido cego, descendente de uma família com posses, que decidiu lutar em benefício das pessoas com Deficiência Visual. Atualmente, o lugar é conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC).

O tempo foi passando, no século XX, foram sendo construídos alguns hospitais e hospícios para abrigar as pessoas com deficiência, que, começaram a ser notadas pela sociedade, mas com um olhar de puro assistencialismo. Somente depois de alguns anos foram sendo criados movimentos que assegurassem a inclusão da educação.

No ano de 1926, foi constituído o Instituto Pestalozzi, entidade especializada no atendimento aos indivíduos com deficiência mental. Na década de 1940, iniciou, no Brasil, um momento favorável na escolarização de pessoas com necessidades especiais.

Em 1945, foi aberto o primeiro Atendimento Educacional Especializado destinado à população com superdotação⁷ (SD).

Em 1954, foi inaugurada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Com o decorrer dos anos, a sociedade iniciou o processo de reflexão sobre a discriminação de pessoas com deficiência, assim começaram a surgir os movimentos sociais para defender essa causa. Conforme destaca Jannuzzi (2004, p. 34):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação.

Em decorrência dos estudos e das movimentações sociais, o Ministério da Educação (MEC) deu início ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), no ano de 1973, tornando-se o primeiro órgão encarregado da definição referente à política da Educação

⁶ “José Álvares de Azevedo nasceu na cidade do Rio de Janeiro, então capital do Império, em 08/4/1834. Patrono da Educação dos Cegos no Brasil tem projeção especial por ter sido um pioneiro, missionário e idealista da Educação dos Cegos no Brasil. De uma família abastada, era filho de Manuel Álvares de Azevedo e, tendo nascido cego, teve especial dedicação por parte dos seus pais e, desde cedo, mostrou-se de grande vivacidade e inteligência precoce. Cf. SO BIOGRAFIAS (Campina Grande/PB)”. *José Álvares de Azevedo*. Elaborada pelo professor Carlos Fernandes. Disponível em: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/JoseAAze.html>. Acesso em: 18 mai. 2017.

⁷ “[...] alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 15).

Especial, posteriormente passou a ser conhecido como Secretaria da Educação Especial (SEESP).

Alguns anos depois, em 1988, a Constituição Federal em seu Artigo 206, no inciso I estabeleceu a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como uma das concepções para o ensino.

A década de 90 iniciou com algumas conquistas firmadas, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069/90 que, no Artigo 55, determinou: “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Nesse mesmo documento, especificamente no Art. 54, consta que é obrigação do Estado assegurar à criança e ao adolescente: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Ainda na década de 1990, foi realizada a Conferência da Declaração Mundial da Educação é Para Todos; em 1994, foi divulgada a Política Nacional de Educação Especial e a Declaração de Salamanca e, no ano de 1996, foi promulgada a Lei Nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantindo, assim, a educação para todas as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs).

No dia 28 de maio de 1999, foi realizada a Convenção da Guatemala que surgiu com o intuito de afastar todas as formas de preconceito em relação às pessoas com deficiência.

Com a evolução dos estudos referentes à Educação Especial, passam a surgir algumas transformações em um número reduzido de vocábulos específicos dessa área, como evidencia Mazzotta (2011, p. 199):

Em vinte anos de existência de um órgão específico para a educação especial no MEC, de 1973 a 1993, os termos “portador de deficiência”, “excepcional” e “portador de necessidades especiais” têm sido usados com o mesmo significado, ou seja, como referindo-se a educandos que necessariamente requerem educação especial, em razão de suas condições intrínsecas ou individuais [...] o sentido das necessidades educacionais especiais que justificam a demanda por educação especial não está claramente dimensionado.

No dia 05 de março de 2004, foi aprovada a Lei nº 10.845, (BRASIL, 2004), que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a fim de cumprir o inciso III do Art. 208 da Constituição Federal/88.

Em 2009, a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação

Especial. No ano de 2011, o Decreto Nº 7.611/2011 dispôs sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e estabeleceu outras providências, e revogou o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, que dispunha sobre o AEE para o atendimento de todos os alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Esta síntese histórica, apresenta aspectos da Educação Especial, dando ênfase ao Atendimento Educacional Especializado que é um dos objetivos de estudo desta pesquisa.

3.1.2 Aspectos da legislação sobre o AEE

Neste subitem, são apresentados os principais aportes legais que regem o Atendimento Educacional Especializado, os quais têm por finalidade proporcionar a informação e a prática plena dos direitos das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço oferecido pela Educação Especial e deve ser concretizado dentro das Salas de Recursos Multifuncionais, constituindo-se em um espaço elaborado para oferecer o devido suporte, a fim de atender aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEEs, em suas peculiaridades, auxiliando-os nos avanços da aprendizagem e nas práticas socioculturais das quais participam, no dia a dia escolar.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, que foi publicada em 2008, as escolas devem implementar o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Com essa publicação define-se que o AEE é organizado para:

[...] apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. [...] no processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação de tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p. 16).

O Atendimento Educacional Especializado foi contemplado pelo Decreto Nº 6.571/2008 e, com a Resolução do Conselho Nacional da Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) Nº 04, de 2 de outubro de 2009, foram instituídas as diretrizes operacionais para o AEE. No Art. 4º dessa resolução, entende-se que é considerado o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Com a delimitação do público a ser atendido no AEE, Brasil (2008), descreve que o Atendimento Educacional Especializado deve ser um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

Essa complementação de recursos e atividades planejadas necessita de uma estrutura de suporte técnico e financeiro que é exposto no Decreto 6.571 (BRASIL, 2008a) oferecido pelo Ministério da Educação e Cultura, referido no Art. 3º como constituído de:

I - implantação das salas de recursos multifuncionais; II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para a acessibilidade; V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

A implementação das Salas de Recursos Multifuncionais foi disponibilizada pelo MEC e idealizada pela Secretária de Educação Especial, anunciando no ano de 2005, o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

De acordo com o Conselho Nacional da Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB), na Resolução Nº4 de 2 de outubro de 2009, no Art. 5, Atendimento Educacional Especializado deve ser:

[...] realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

O AEE torna-se indispensável na rotina escolar dos alunos com Deficiência Visual, uma vez que esse atendimento contribui com a exata Necessidade Educacional Especial, dos

alunos com DV, assim elaborando, progressivamente seus conhecimentos e colaborando para o seu desenvolvimento pessoal e social.

O Decreto Nº 7.611/11 é composto por onze artigos que se referem à Educação Especial, o primeiro deles enfatiza o papel do estado em relação à educação das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, e os Art. 2º, 3º, 4º, 5º e 6º são específicos ao Atendimento Educacional Especializado. No Artigo 3º, são destacados os seguintes objetivos sobre o AEE:

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 (BRASIL, 2011, p. 12).

Esses artigos referentes ao Atendimento Educacional Especializado destacam as atribuições delegadas ao professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais que devem trabalhar em conjunto com os professores da sala regular de ensino. A importância dessa legislação diz respeito à grandiosidade e obrigatoriedade do AEE para a compreensão da sociedade.

Neste subitem, são apresentados os principais aportes legais que regem o Atendimento Educacional Especializado, os quais tem por finalidade proporcionar a informação e a prática plena dos direitos das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

3.1.3 Perfil profissional do educador do AEE

Assim como todos os profissionais da educação, o professor que atua no Atendimento Educacional Especializado deve ter uma formação específica em Educação Especial Inclusiva que o habilite a trabalhar diretamente na companhia de educandos com Necessidades Educacionais Especiais - NEEs. De acordo com Pavão e Siluk (2012, p. 3), essa formação está "pautada em conceitos acerca das pessoas com deficiências, fundamentados na exclusão e segregação das diferenças".

É de suma importância que o professor busque uma formação continuada para desempenhar um bom e prazeroso trabalho em decorrência das vastas mudanças ocorridas no campo educacional e social. Facion (2009, p. 166) acredita:

[...] ser de extrema relevância preparar o professor para os novos desafios da educação. A promoção de uma postura reflexiva e crítica, por meio da apropriação de conhecimentos, proporcionará a esse profissional condições de se posicionar e atuar com responsabilidade e autonomia, reivindicando uma educação que respeite os ideais de uma sociedade justa e democrática.

Na contemporaneidade, são oferecidos vários cursos de formação continuada para professores que atuam no AEE e em outros níveis da educação. Esses cursos são importantes para a formação dos profissionais da educação, sendo por meio desses cursos que são reforçados alguns princípios básicos para o exercício do magistério, como: éticos, pedagógicos e didáticos.

Os cursos de formação continuada para professores da Educação Especial, atualmente, são oferecidos na rede pública e também na rede privada de ensino nas modalidades como cursos de extensão, aperfeiçoamento e pós-graduação *Lato Sensu* (especialização). Esses cursos não capacitam os professores em uma deficiência específica, mas sim em um grupo de conhecimentos acerca do AEE.

Segundo o Art. 13º da resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação - CNE / Câmara de Educação Básica - CEB, são atribuídas algumas funções específicas aos professores especializados que atuam no Atendimento Educacional Especializado, como se vê a seguir:

I- identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial; II- elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III- organizar o tipo e o número de atendimentos aos estudantes na sala de recursos multifuncionais; IV- acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V- estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI- orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII- ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII- estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Essas funções mostram a importância da busca de conhecimento e aperfeiçoamento específico na área de Educação Especial que possibilitem a atuação do professor no AEE. Cada atendimento realizado, na sala de recursos, tem suas peculiaridades, sendo por meio da formação e da prática que o professor vai aprimorando seus conhecimentos e aprendendo a trabalhar cada caso da maneira mais correta.

Nem um atendimento realizado pelo professor que atua no Atendimento Educacional Especializado é igual ao outro, mas o que é uma regra para o professor são os benefícios que essa parceria traz para os alunos.

A atuação do professor do AEE é compreendida como uma experiência única repleta de desafios e constantes aprendizagens, tanto para o professor, quanto para o aluno com Deficiência Visual ou outras Necessidades Educacionais Especiais.

Segundo Baptista (2011, p. 5), a perspectiva do professor que atua no AEE durante um atendimento é:

[...] muito mais rica e desafiadora. Mais rica porque não se pauta na ‘reparação’ de um sujeito repleto de lacunas a serem corrigidas, mas deve investir nas redes de interação nas quais o sujeito-aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito-aluno.

O professor que atua no AEE necessita buscar conhecimentos que o auxiliem a eliminar as barreiras impostas pelas Necessidades Educacionais Especiais de seus alunos. Esse profissional deve estar disposto a aprender a utilizar todos os recursos disponíveis na sala de recursos e encontrar diversas informações e materiais concretos, para auxiliar na aprendizagem significativa de seus alunos.

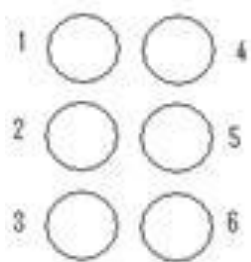
Como destaca Fávero (2007, p. 26), o professor do Atendimento Educacional Especializado deve buscar uma formação continuada a respeito do: “[...] código Braille, uso de recursos de informática e outras ferramentas tecnológicas, além de linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas comuns para que elas possam atender com qualidade os alunos com e sem deficiência”.

Os alunos cegos são alfabetizados utilizando o sistema braille, que é fundamental para que aprendam a ler e escrever, como destaca Sierra (2011), “[...] sendo sistema definido como: um código universal de leitura e escrita para pessoas cegas e foi criado pelo francês Louis Braille (1809 - 1852) em 1825”.

A composição da chamada cela braille ou célula braille dá-se de uma matriz, formada por seis pontos divididos em duas colunas verticais. À esquerda, de cima para baixo ficam os pontos 1, 2 e 3 e à direita, na mesma disposição, os pontos 4, 5 e 6. As combinações desses seis pontos formam os 63 símbolos que representam as letras do alfabeto, os números, as vogais acentuadas, a pontuação, as notas musicais, os símbolos matemáticos, químicos e de informática e demais sinais gráficos.

A seguir, observa-se a disposição dos pontos em uma cela ou célula braille ainda vazia:

Figura 1. Cella braille vazia



<https://movimentoculturalgaia.files.wordpress.com/2010/10/braille.jpg>

Se o professor que atua no AEE não se mantiver informado e/ou capacitado, jamais conseguirá suprir as necessidades educacionais de seus alunos, e isso acarretará em um desinteresse por parte do aluno que necessita de práticas pedagógicas diversificadas.

Miranda e Galvão (2012, p. 139) evidenciam a magnitude da atuação do professor que realiza o Atendimento Educacional Especializado, sendo esse um momento único de troca de saberes:

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão.

Para poder acompanhar o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, o Ministério da Educação - MEC, disponibilizou para os professores da rede pública de ensino um curso na modalidade extensão/aperfeiçoamento no Atendimento Educacional Especializado.

Como destaca Pavão e Siluk (2012, p. 8), esses cursos vêm sendo disponibilizados em:

[...] convênio com o Ministério da Educação/SECADI, na modalidade EaD, desde o ano de 2007, com a primeira edição. Desde então, já foram realizadas seis edições, totalizando aproximadamente 3.300 professores que receberam formação continuada na área de educação especial. O Curso tem abrangência nacional e se destina aos professores efetivos da rede pública de ensino cuja formação tenha incluído conteúdos sobre educação especial[...].

Com o objetivo de capacitar professores do AEE, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação selecionou instituições públicas de Educação Superior, dentre elas a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que é uma das universidades públicas de referência no estado do Rio Grande do Sul.

3.2 A Deficiência Visual - DV

O sentido da visão permite aguçar todos os demais sentidos (audição, paladar, tato, olfato), é através da visão que se pode explorar o mundo e, quando a Deficiência Visual aparece, traz para vida do indivíduo muita insegurança, medo e dificuldades, sendo ela moderada ou total. De acordo com Sá (2007, p. 15):

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. [...] A visão reina soberana na hierarquia dos sentidos [...] é o elo de ligação que integra os outros sentidos, permite associar som e imagem, imitar um gesto ou comportamento e exercer uma atividade exploratória circunscrita a um espaço delimitado.

A principal característica da Deficiência Visual - DV é o comprometimento total ou parcial de um dos canais sensoriais de aquisição da informação visual; para sua detecção é preciso um diagnóstico específico e bem detalhado de um especialista na área, ou seja, um médico oftalmologista.

Segundo Gil (2000), os graus de visão abrangem um amplo espectro de possibilidades: desde a cegueira total, até a visão perfeita, também total. A expressão “deficiência visual” refere-se ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal. Compreende-se a Deficiência Visual em dois grupos distintos: a cegueira e a baixa visão. Conforme Bruno (1997, p. 7), do ponto de vista educacional, esses grupos possuem características distintas e se caracterizam como:

Pessoas cegas, que apresentam “desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz”, cujo processo de aprendizagem se fará através da integração dos sentidos: tátil-sinestésico-auditivo-olfativo-gustativo, utilizando o Sistema Braille como principal meio de leitura e escrita. Pessoas com baixa visão, que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho”. O processo educativo se desenvolverá por meios visuais ainda que seja necessária a utilização de recursos específicos.

A cegueira, por sua vez é classificada em dois grupos: a cegueira congênita e a cegueira adquirida ou adventícia. Entende-se que a cegueira congênita é particularmente definida pela inexistência da visão, fato que pode ocorrer a partir do nascimento até os primeiros cinco anos de vida. Já a cegueira adquirida é evidenciada pela perda da visão em qualquer fase da vida, podendo ser decorrente de algumas doenças infecciosas, enfermidades sistêmicas ou traumas.

O Ministério da Educação - MEC (Brasil, 2006, p. 17 - 18) esclarece quais são as principais e mais frequentes causas da cegueira congênita e da cegueira adquirida ou adventícia:

Retinopatia da Prematuridade: causada pelo desenvolvimento parcial da retina em casos de parto prematuro ou mesmo por excesso de oxigênio na incubadora; Coriorretinite: ocorrência de toxoplasmose na gestação (doença infecciosa causada por um protozoário); Catarata congênita: causada por rubéola, infecção na gestação ou mesmo causa hereditária; Glaucoma congênito: hereditário ou por meio de infecção; Atrofia óptica: causado por problemas no parto ou infecções; Degenerações da retina: causada por doenças hereditárias, diabetes; Síndrome de Leber ou retino blastoma; Deficiência visual cortical: causada por alterações no sistema nervoso, convulsões ou mesmo encefalopatias. [...] a cegueira adquirida é por meio de doenças como diabetes, descolamento da retina, glaucoma e catarata (também pode ocorrer como congênita) e os traumas oculares, causados por acidentes.

Entende-se que a cegueira congênita é particularmente definida pela inexistência da visão a datar do nascimento até os primeiros cinco anos de vida. Já a cegueira adquirida é evidenciada pela perda da visão, sendo que está poderá acontecer em qualquer fase da vida, podendo ser decorrente de algumas doenças infecciosas, enfermidades sistêmicas ou traumas.

É de extrema importância ressaltar que a inclusão escolar só trará benefícios na vida de crianças com Deficiência Visual. Conforme destaca Bruno (2006, p. 12), a escola é vista como:

Espaços de socialização e cultura por excelência, em conjunto com a família, poderão desempenhar importante papel no processo de desenvolvimento, aprendizagem e participação social dessas crianças. A inclusão e educação precoce são fatores preciosos não apenas para otimização do potencial de aprendizagem das crianças com deficiência visual, mas são capazes de romper com a visão mítica, discriminatória e carregada de preconceito acerca das possibilidades das pessoas com deficiência visual.

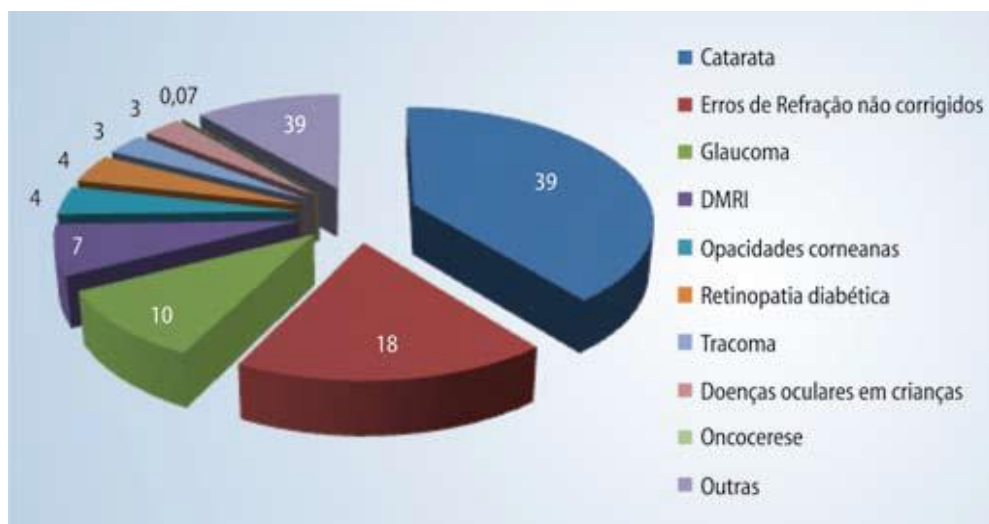
As principais causas da Deficiência Visual - DV podem ser visualizadas no gráfico a seguir, que foi realizado durante uma pesquisa do Conselho Brasileiro de Oftalmologia - CBR, publicada em 2012, no livro “As Condições de Saúde Ocular no Brasil”. Essa publicação expõe informações a respeito da Deficiência Visual e da cegueira, evidenciando estatisticamente as principais causas da DV.

Os resultados dessa pesquisa mostram numericamente que as principais causas⁸ da

⁸ Embora a definição de termos referentes a doenças causadoras da DV não sejam objeto de estudo da presente pesquisa, a seguir, apresenta-se uma breve definição, do CBO (2012), a fim de facilitar o entendimento do leitor. Para isso, são listados conceitos que ainda não foram contemplados nas páginas anteriores, como: a) catarata tem como seu principal fator de risco o envelhecimento, outros fatores de risco frequentemente associados são lesões nos olhos, certas doenças (por exemplo uveíte), radiação ultravioleta, diabetes e tabagismo; b) erros de refração (miopia, hipermetropia, astigmatismo, presbiopia) não corrigidos afetam pessoas de todas as idades e grupos

Deficiência Visual foram: catarata (39%), erros de refração não corrigidos (18%), glaucoma (10%), DMRI - Degeneração Macular Relacionada à Idade (7%), opacidades corneanas (4%), retinopatia diabética (4%), tracoma (3%), doenças oculares em crianças (3%) e oncocercose (0,07%), como se percebe no gráfico a seguir.

Figura 2. Principais causas da Deficiência Visual



<http://www.cbo.com.br/novo/medico/pdf/01-cegueira.pdf>

Conforme a Organização Mundial da Saúde (OSM, 2014), atualmente 285 milhões de pessoas no mundo possuem DV; destas 39 milhões são cegas e 242 milhões possuem baixa visão.

Nos indivíduos acima de 18 anos, os principais fatores causadores da cegueira são doenças como a catarata, o glaucoma, as retinopatias diabéticas e a degeneração macular, entre outras. A Diabetes *Mellitus* - DM do tipo I ou do tipo II é um distúrbio metabólico que tem como consequência a elevação dos níveis de açúcar no sangue. Esta doença requer alguns cuidados como: uma alimentação balanceada e equilibrada, exercícios físicos diários e, quando necessário, o uso de medicações a exemplo da insulina. A diabetes é esclarecida como uma doença não contagiosa e que não tem cura:

étnicos e são a principal causa de DV; c) glaucoma não é uma doença, mas um grupo de condições caracterizadas por danos ao nervo óptico e perda do campo visual; d) DMRI é uma doença, cujos principais fatores de risco são: idade, raça, tabagismo, histórico familiar da doença, hipertensão, colesterol elevado, ingestão de gordura e índice de massa corporal elevado; e) retinopatia diabética é uma complicação da diabetes mellitus; f) tracoma é uma doença infecciosa provocada pela *Chlamydia trachomatis*; g) oncocercose é causada por infecção do parasita *Onchocerca volvulus* e também provoca uma série de doenças de pele e sistêmicas.

[...] diabetes significa sifão em latim (eliminação frequente de urina) e Mellitus significa mel em grego (açúcar na urina ou urina doce). Sendo o que caracteriza esta alteração metabólica: a pessoa urina muito, seu organismo tenta diminuir a glicose que está no sangue em altas taxas [...] o diagnóstico de Diabetes ocorre quando a taxa de glicose no sangue for igual ou maior que 200mg/dl. Atualmente estima-se que 415 milhões de pessoas vivam com diabetes no mundo, o que corresponde a 1 em cada 11 pessoas da população adulta, sendo que 46% da população não é diagnosticada [...] (DOCKHORN⁹, 2017, p. 16).

Se a diabetes *mellitus* não for cuidada adequadamente, poderá resultar em algumas complicações, entre elas a retinopatia diabética. Conforme ressalta o médico oftalmologista Soares (2017, p. 18), a retinopatia diabética é apresentada como uma patologia:

[...] líder em causa de cegueira na população economicamente ativa, com maior concentração fora de grandes centros urbanos, por possuírem menor acesso a informação e acompanhamento de patologias. No momento em que o paciente percebe alteração na visão, ele já é portador de retinopatia diabética em média há sete anos.

Após o diagnóstico da diabetes *mellitus*, o paciente deve seguir as orientações do seu médico endocrinologista e um cardápio especial recomendado por um nutricionista especializado em DM e adotar, na sua rotina diária, algum exercício físico.

Segundo o Conselho Brasileiro de Oftalmologia - CBO (2012, p. 32), “cerca de 50% dos portadores de diabetes desenvolverão algum grau de retinopatia diabética ao longo da vida. O paciente diabético tem quase 30 vezes mais chance de tornar-se cego do que um paciente não diabético”.

3.2.1 A Deficiência Visual no contexto escolar

Quando um aluno com Necessidades Educacionais Especiais - NEEs é matriculado em uma escola, leva a equipe pedagógica escolar e professores que atuam na sala de recursos, diretamente no AEE, a repensar suas práticas pedagógicas, sua metodologia e, assim, aperfeiçoar seu currículo para acolher esse educando da melhor forma possível. O Atendimento Educacional Especializado é uma prática essencial que auxiliam a inclusão do aluno com Deficiência Visual - DV, no contexto escolar e na sua vida social.

A postura que o educador adota é muito importante para a inclusão do aluno com NEEs. Sendo importante que o professor valorize o aluno com Deficiência Visual e as

⁹ Médica que atualmente é membro do Comitê de Endocrinologia da Sociedade de Pediatria do Rio Grande do Sul.

questões que ampliam o desenvolvimento deste aluno. Conforme destaca Glat (2007, p. 127), “[...] a escolarização da pessoa cega ou com baixa visão é de modo geral viável em todos os níveis, desde que lhe sejam oferecidos os meios necessários para o desenvolvimento de sua autonomia e independência”.

A inclusão do aluno com DV, no contexto escolar, requer algumas adaptações e a eliminação de barreiras, transformando esse processo em um momento prazeroso para todos que participam dessa inclusão (alunos, familiares, professores e a comunidade escolar), pois o aluno necessita apenas de oportunidades para desenvolver seu potencial de aprendizagem. Como argumenta Masi (2002, p. 9):

A criança privada de uma modalidade sensorial tão importante como a visão, terá necessidade de experiências sensoriais compensatórias através de outras vias perceptivas não afetadas. No entanto, para que o aprendizado se efetive, essas experiências devem ser significativas para a criança.

Diante da questão exposta acima, é preciso oferecer uma aprendizagem significativa para os alunos com Deficiência Visual e saber trabalhar as diferenças e particularidades de todos os alunos. O aluno com Deficiência Visual deve participar ativamente das diversas atividades propostas na rotina escolar, pelos professores que o acompanham, mas seus professores também devem buscar alternativas para que esse aluno não se sinta excluído dos demais colegas da classe.

Quando inicia sua trajetória escolar a criança com DV poderá passar por muitos problemas, em decorrência da adaptação ao novo espaço onde está sendo inserida, principalmente se esse não tiver sido preparado para atender às suas necessidades específicas. É importante que o Deficiente Visual tenha possibilidade de desfrutar de todos os recursos que são disponibilizados para ele. De acordo com Silva (2014, p. 59), é fundamental que o professor:

Possibilite diferentes instrumentos de avaliação, tais como: prova em Braille, prova oral, apresentação de seminários e portfólios adaptados para o aluno cego; permita, durante as aulas, o uso de gravador, da máquina de escrever Braille, de computador com programas sintetizadores de voz e leitores de texto; promova atividades colaborativas entre os alunos, tais como as que podem ser desenvolvidas em dupla, possibilitando ao aluno cego ter, em seu colega, um escriba e leitor.

Conforme a realidade das escolas da rede pública de ensino, no Brasil, sabe-se que nem todas possuem verbas e recursos para disponibilizar os mais variados materiais pedagógicos que auxiliam o ensino das crianças com Deficiência Visual, por isso os professores fazem o que está ao seu alcance para proporcionar um bom aprendizado do aluno.

3.2.2 O processo de inserção do deficiente visual no contexto escolar

Os alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEEs sempre que possível, devem ser inseridos no contexto escolar para desenvolver suas potencialidades e, para auxiliar neste processo, devem contar com o apoio do Atendimento Educacional Especializado - AEE. De acordo com Masi (2002, p. 15), o aluno com Deficiência Visual - DV, deve ser inserido na escola e:

[...] após avaliação educacional e desenvolvimento de atividades introdutórias, pode ser encaminhado a uma classe comum correspondente ao seu nível de adiantamento, recorrendo a sala de recursos quando encontrar dificuldades de aprendizagem decorrentes de problemas impostos por sua limitação visual, cuja solução seja impossível através de recursos utilizados por professor do ensino regular.

O docente é a peça fundamental para a inserção escolar do educando com DV, é esse profissional que irá ajudá-lo a superar seus medos, angústias, inseguranças e ansiedades. O professor da sala regular deve trabalhar em conjunto com o professor especializado que atende no AEE.

Cabe ao educador adaptar a sua prática pedagógica às mais distintas necessidades de seus alunos, assim fica nítido o magnífico papel que o professor exerce no decorrer do processo educacional de alunos com Deficiência Visual e nas mais diversas Necessidades Educacionais Especiais.

Segundo Guimarães (2005, p. 55), são de responsabilidade do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado:

[...] proporcionar os apoios necessários para que a criança cega possa ter sucesso escolar numa classe regular. Todas as responsabilidades do educador especializado se encontram, de algum modo, ligadas ao apoio direto que ele deverá dispensar à criança, ao respectivo professor ou família. É bom não esquecer que não cabe ao educador especializado a responsabilidade do ensino da criança cega. É o professor do ensino regular que compete fazê-lo.

Todas as pessoas que convivem com alguma criança com Deficiência Visual são muito importantes para o desenvolvimento dessas crianças, pois, juntos, terão que superar muitos desafios impostos pelas barreiras desta deficiência sensorial.

González (2007, p. 104) destaca que o desenvolvimento cognitivo da criança com DV “[...] não diminui nem com a cegueira nem total nem parcial, mas o que dificulta a cognição são as limitações pela falta de exploração direta e os problemas da mobilidade, mesmo que algumas possam ser substituídas por outros canais de informação”.

Está cientificamente comprovado que a Deficiência Visual não acarreta danos ao desenvolvimento cognitivo da criança que tem essa deficiência sensorial, mas devem ser levados em consideração alguns fatores importantes que, segundo Gil (2000, p. 15), são: “[...] idade em que aconteceu; associação (ou não) com outras deficiências; aspectos hereditários; aspectos ambientais; tratamento recebido”.

Segundo Silva (2014, p. 55), é verídico que:

[...] crianças cegas e videntes apresentam o mesmo padrão de desenvolvimento, embora o ritmo possa ser mais lento para as que não enxergam. Porém, não devemos ater à afirmativa em relação ao “ritmo mais lento” e deixar de oportunizar várias e desafiadoras atividades que estimulem o desenvolvimento cognitivo dos alunos cegos.

A DV não traz danos intelectuais ao aluno/criança, por isso é importante conhecer essa deficiência sensorial, para assim poder auxiliar o Deficiente Visual a superar as limitações impostas por ela.

3.3 O brincar como mecanismo de inserção do deficiente visual no ambiente escolar

As crianças cegas devem ser estimuladas, desde cedo, no que diz respeito à exploração do sistema háptico¹⁰, por meio de atividades lúdicas, do brinquedo e de brincadeiras. Estas crianças precisam desenvolver um conjunto de habilidades táteis e de conceitos básicos que têm a ver com o corpo em movimento, com orientação espacial, coordenação motora, sentido de direção entre outras habilidades.

Como assinala Lewi-Dumont (apud JALBERT, 1997), as mãos são instrumentos essenciais de conhecimento para uma pessoa com cegueira. Para ele, a criança com cegueira serve-se de suas mãos não apenas para pegar, jogar ou dar objetos, mas também para perceber seu peso, sua forma e textura.

O brincar desempenha um papel fundamental na vida de qualquer criança, é de extrema relevância para desenvolver as potencialidades e conseguir auxiliar prazerosamente suas limitações. De acordo com Lopes (2006, p. 110), entende-se que o brincar é uma atividade indispensável para:

¹⁰ Segundo Sá (2007, p. 16), “[...] o sistema háptico é o tato ativo, constituído por componentes cutâneos e sinestésicos, através dos quais impressões, sensações e vibrações detectadas pelo indivíduo são interpretadas pelo cérebro e constituem fontes valiosas de informação”.

[...] o desenvolvimento da identidade e autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

Compreende-se que o brincar é uma atividade necessária no aprendizado das crianças com Deficiência Visual, pois a aproxima do meio cultural onde ela vive e traz contribuições inestimáveis ao seu desenvolvimento físico e intelectual, possibilitando, também, que essa criança aprenda com suas próprias limitações.

Takatori (2003, s/n), destaca que o brincar faz parte da infância de todas as crianças e esse ato constitui um processo:

[...] evolutivo neuropsicológico da criança, auxilia-a na organização das realidades interna e externa, estabelece uma comunicação, introduz a criança no universo sócio-histórico-cultural e favorece o processo de ensino aprendizagem. Ao brincar, a criança põe seu corpo em movimento, elabora seu pensamento, investe afetivamente naquilo que está fazendo e desenvolve a capacidade de estabelecer relações com o outro sujeito. A importância de considerar o sujeito no seu contexto fica ainda mais evidente se lembrarmos que a deficiência e as incapacidades dela decorrentes por si só não impedem o desenvolvimento e a vida saudável, mas a deficiência secundária, relacionada com as dificuldades de participação social.

O ato de brincar faz com que as crianças com Deficiência Visual, tenham uma conexão maior com o cotidiano a sua volta, de maneira simples e natural, facilitando a sua autonomia. Por isso é importante lembrar o quanto é indispensável que as famílias sempre estimulem todas as crianças a brincar, pois esse ato é de grande magnitude para o desenvolvimento infantil.

Siaulys (2005) ressalta a necessidade do brinquedo e da brincadeira, como uma forma simples e agradável de estimular a integração dos sentidos remanescentes e a constituição de um referencial perceptivo não visual.

Para a alfabetização de crianças com Deficiência Visual é importante utilizar diversos tipos de materiais concretos. É interessante fazer o aproveitamento dos materiais de sucata, a fim de que as crianças possam colaborar na confecção; além de motivá-las, ainda, auxilia no desenvolvimento e refinamento tátil. Para Vygotsky (1997, p. 112), “[...] a educação da criança cega deve ser organizada como a educação da criança capaz de um desenvolvimento normal [...]”.

A criança com Deficiência Visual é aquela que difere da média a tal ponto que irá necessitar de professores especializados, adaptações curriculares e/ou materiais adicionais de ensino, para ajudá-la a atingir um nível de desenvolvimento proporcional às suas capacidades.

Domingues (2010, p. 35), ao se expressar sobre a discriminação tátil, evidencia que se trata de uma:

[...] habilidade básica que deve ser desenvolvida em crianças com cegueira de forma contextualizada e significativa. O tato é uma via alternativa de acesso e processamento de informações que não deve ser negligenciada na educação. O sistema háptico é composto por receptores cutâneos e cinestésicos pelos quais as informações provenientes do meio são conduzidas ao cérebro para serem interpretadas e decodificadas. Deste modo, o frio ou calor e a dor e o prazer são sensações involuntárias e consistentes que podem ser reguladas ou controladas mediante artifícios e condições exteriores, enquanto o tato em movimento pode ser dirigido e orientado, voluntariamente, para detectar estímulos e informações sobre as características de um objeto.

Os discentes com Deficiência Visual não constituem um grupo homogêneo, com características comuns de aprendizagem, sendo também um erro considerá-los como um grupo à parte, uma vez que suas necessidades educacionais básicas são, geralmente, as mesmas que as das crianças de visão normal.

Domingues (2010) reforça que a tarefa de alfabetizar alunos cegos é delegada aos professores de escolas especiais ou de salas de Atendimento Educacional Especializado.

A educação da criança com Deficiência Visual pode se processar por meio de programas diferentes, desenvolvidos em classes especiais, mantidas por escolas especiais, historicamente denominadas de segregadas, ou no ensino integrado, nas salas de recursos, no ensino itinerante ou na classe comum, recebendo apoio do professor especializado.

A aprendizagem das crianças com DV deve ocorrer de maneira lúdica, por meio de materiais concretos, como brinquedos, os quais não devem ser vistos como obstáculos ou riscos. Conforme Domingues (2010, p. 34), “[...] a criança com cegueira deve aprender a lidar com riscos e limites reais e não imaginários, bem como aprender a lidar com a própria limitação”. Para tanto, como lembra a autora, a criança precisa aprender a reconhecer sons, ruídos, odores, dentre outros sinais que lhe permitam identificar situações do seu cotidiano.

O lúdico, nas ações educativas, tem papel fundamental como método mediador e facilitador da aprendizagem infantil e, desta forma, contribui na promoção da saúde. Conforme ressalta Winnicott (1995), o lúdico é considerado prazeroso, devido à sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. Friedmann (1996) salienta o prazer vivenciado no ato de brincar, que não mudou com a evolução do tempo em diferentes lugares. A autora afirma que, ao “[...] observarmos

detidamente a brincadeira infantil, duas características se destacam de imediato: o prazer que envolve o jogo se contrapõe a momentos de tensão, a uma séria compenetração dos jogadores envolvidos”. Como se vê, o jogo envolve, ao mesmo tempo, prazer e seriedade.

O lúdico faz parte da vida dos seres humanos e, na contemporaneidade pode-se defini-lo como:

[...] se o termo tivesse ligado à sua origem, o lúdico estaria se referindo apenas ao jogo, ao brincar, ao movimento espontâneo, mas passou a ser conhecido como traço essencialmente psicofisiológico, ou seja, uma necessidade básica da personalidade do corpo, da mente, no comportamento humano. As implicações das necessidades lúdicas extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo do jogo. O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, trabalhando com a cultura corporal, movimento e expressão (ALMEIDA, 2008 apud SILVA, 2011, p. 12).

No decorrer de uma atividade lúdica, percebe-se que a aprendizagem significativa flui naturalmente e consigo traz benefícios, principalmente, para saúde mental, bem como promove a interação e socialização, por isso é considerada uma atividade que auxilia no desenvolvimento global da criança com Deficiência Visual.

Pinto e Tavares (2010) ressaltam que é por meio do lúdico que as crianças canalizam suas energias, vencem suas dificuldades, modificam suas realidades, tudo isso propicia condições de liberação da fantasia e a transforma em uma grande fonte de prazer. Portanto, o lúdico é uma fonte que auxilia na melhoria dos resultados, por parte dos educadores interessados em promover mudanças.

Entende-se que a ludicidade é uma fonte inesgotável para a aprendizagem. E, como afirma Brougère (2004), a brincadeira é um espaço em que se permite uma aprendizagem fabulosa, mesmo que, em alguns momentos, esta se torne incerta, é um ambiente de relações entre as crianças, propiciando o conhecimento do “eu” e do outro.

Por acreditar-se no lúdico como um dos principais elementos que possa auxiliar a criança com deficiência visual, no processo de construção e desenvolvimento de sua aprendizagem, destaca-se a relevância do brincar no processo de ensino-aprendizagem de crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

Sobre as atividades lúdicas, segundo Souza (2012, p. 83), é importante ressaltar que essas atividades são:

[...] a primeira forma que a criança encontra de descobrir o mundo, afinal ela não nasce sabendo brincar ou jogar, ela aprende com a mãe e os familiares na medida em que eles utilizam o lúdico como suporte para o desenvolvimento físico e para as construções mentais do bebê. Normalmente as primeiras atividades lúdicas dos bebês têm como característica a repetição de ações apenas por prazer. É desse primeiro contato com o lúdico que começa a ser gerado o raciocínio, e sua contínua utilização propicia a ampliação dos conhecimentos.

O lúdico é concretizado por meio do brinquedo que, como se viu, é fundamental para o desenvolvimento de qualquer criança. Conforme estudiosos da área, como Vygotsky (1998), Kishimoto (2008), Piaget (1978), Wallon (1995), entre outros, destacam que esses objetos (brinquedos) auxiliam significativamente no decorrer das etapas do desenvolvimento infantil e na construção da personalidade de cada criança.

Ainda de acordo com Siaulys (2006, p. 10), percebe-se que todas as crianças necessitam brincar “[...] independentemente de suas condições, físicas, intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é essencial a sua vida”. O ato de brincar é muito rico para desenvolver a aprendizagem, por isso é preciso diversificar as brincadeiras, a fim de proporcionar diferentes descobertas por parte dos alunos com Deficiência Visual.

Não se pode referir às crianças com DV, como se todas, fossem iguais e precisassem das mesmas motivações, cada uma possui suas peculiaridades e precisa ser estimulada de modo diferenciado. Cada criança tem uma determinada finalidade a ser alcançada com o apoio do Atendimento Educacional Especializado que se concretiza, mediante o auxílio dos recursos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais.

A maioria dos recursos que complementam a SRM é composta por brinquedos, os quais não devem ser vistos com objetos que poderão colocar a criança com Deficiência Visual em alguma situação de perigo conforme dito anteriormente.

Entende-se que a maneira mais cativante de despertar a aprendizagem significativa em qualquer criança se efetiva por intermédio dos brinquedos, que são instrumentos que proporcionam um encantamento, eles fascinam todas as idades, culturas e classes sociais, tendo um grande potencial na aprendizagem do ser humano.

Peranzoni et al (2013, p. 2), referenciando Miranda (2001), consegue definir pontualmente o diferencial entre jogo, brinquedo e brincadeira que se resume assim “[...] o jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é um objeto manipulável e a brincadeira, nada mais que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo”.

O brinquedo proporciona as crianças diferentes formas de interagir com suas realidades e permite que crianças com Deficiência Visual encarem suas limitações com mais segurança e entusiasmo, em outras palavras:

É por meio do brinquedo que a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, se relaciona e se integra culturalmente. Ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança pode assumir diferentes papéis: ela pode se tornar um adulto, outra criança, um animal, ou um herói televisivo; ela pode mudar o seu comportamento e agir e se comportar como se ela fosse mais velha do que realmente é, pois, ao representar o papel de “mãe”, ela irá seguir as regras de comportamento

maternal, porque agora ela pode ser a “mãe”, e ela procura agir como uma mãe age. É no brinquedo que a criança consegue ir além do seu comportamento habitual, atuando num nível superior ao que ela realmente se encontra (VYGOTSKY; LEONTIEV, 1998 apud FRANCISCO, 2011, p. 02).

Para Vygotsky (1998), as crianças apresentam necessidades que se diversificam, conforme a faixa etária em que cada uma se encontra. A fase de desenvolvimento infantil é bem diferenciada em cada idade, e um objeto que faz a conexão em todas essas fases é o brinquedo, por meio do qual a criança é prazerosamente integrada à vida social.

A necessidade do contato com o brinquedo surge em todas as crianças, indiferentemente da sua classe social ou da sua deficiência. Todos os brinquedos, que estão disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais para o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado de alunos com DV, motivam os alunos a desenvolver determinadas aprendizagens, nas diferentes áreas do conhecimento.

De acordo com Vygotsky (1998, p. 122), “[...] a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo”. Um objeto que envolve a criança em seu mundo de faz de conta por completo, e faz com que os deficientes visuais reconheçam tudo a sua volta.

Muitas vezes, os pais e educadores questionam quanto ao brinquedo ideal para cada fase da criança e, em especial qual o brinquedo mais apropriado às crianças com Deficiência Visual. Nesse sentido, como destaca Almeida (2011), a solução desta indagação é concedida por um brinquedo “[...] que estimula a criança a brincar! É aquele que atende suas necessidades e suas expectativas”.

Com essa compreensão, Horn (2012) ressalta que o brinquedo é “[...] o suporte da brincadeira que, por sua vez, é o lúdico em ação, a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo”.

Kishimoto (2008, p. 36), pontua que o brinquedo deve ser compreendido como um aliado ao desenvolvimento da criança, de forma prazerosa que, em termos educativos, concretiza-se materialmente enquanto:

[...] quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e materialização da função psicopedagógica: mobiles destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para a expressão da

linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica.

As inúmeras formas de brincar com o brinquedo proporcionam diversas oportunidades de desenvolvimento para os alunos com Deficiência Visual, sendo por meio do brinquedo que os educandos com DV terão a oportunidade de aprender e conhecer mais coisas, portanto para esses alunos o brinquedo cumpre com uma dupla função: primeiramente a ludicidade, decorrente da fantasia que o brincar proporciona e, em segundo lugar, devido à qualidade exploratória do brinquedo, a criança com DV tem a possibilidade de maior contato com a sua realidade, fazendo inclusive transferências positivas de situações vivenciadas no brincar para a prática de sua vida.

Diante das diversas oportunidades de aprendizagem que o brinquedo proporciona, na década de 80, foi criada uma classificação dos brinquedos o *International Council of Children's Play* - ICCP, ou seja, o Conselho Internacional do Brincar elaborado no *Centre National d'Information sur le Jouet* - C.N.I.J. (Centro Nacional de Informação sobre o Brinquedo). Assim, no ano de 1981, a referida classificação foi elaborada, a partir de estudos e análises de práticas envolvendo o brincar, desenvolvidas sob a orientação de André Michelet. Como ressalta Friedman et al Michelet (1992, p. 45), a classificação do ICCP correlaciona:

[...] jogos/brinquedos com etapas de desenvolvimento da criança e serve de esquema de análise para avaliar do ponto de vista psicológico e pedagógico a utilização dos jogos. Foi elaborado por uma equipe coordenada por André Michelet, psicólogo e educador francês [...]

Essa classificação destaca a relevância do brinquedo, ressaltando que o ato de brincar exerce fundamental importância na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. A classificação possibilitou um entendimento melhor sobre as áreas que desenvolvem a personalidade das crianças as quais são contempladas com um grupo de habilidades a serem aprimoradas.

Essas áreas do desenvolvimento podem ser trabalhadas dentro de cinco dimensões: motricidade, intelectualidade, afetividade, criatividade e sociabilidade. Cada uma delas apresenta competências e habilidades específicas a serem aprimoradas no desenvolvimento infantil, a partir de um trabalho orientado, mediante a exploração pedagógica do brinquedo, como mostra Almeida (2010, p. 19), na tabela a seguir, na qual são destacadas as áreas do desenvolvimento infantil.

Figura 3. Tabela da Área do Desenvolvimento Infantil

Área de Desenvolvimento Infantil				
A - DESENVOLVIMENTO DA MOTRICIDADE				
1. Motricidade Global 01. Andar 02. Equilíbrio 03. Coordenação geral 04. Balanceamento	06. Precisão 07. Rapidez 08. Habilidade 09. Aptidão	4. Organização espaço temporal 01. Esquema Corporal 02. Lateralidade 03. Orientação 04. Transposição 05. Escala 06. Registro Temporal 07. Cronologia	05. Movimento 01. Equilíbrio 02. Rapidez 03. Força 04. Resistência 05. Agilidade 06. Controle	
2. Motricidade Fina 01. Preensão 02. Coordenação 03. Consciência 04. Controle 05. Lateralidade	3. Experiência Sensorial 01. Tátil 02. Visual 03. Sonora 04. Olfativa 05. Gustativa 06. Sensações			
B - DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL				
1. Despertar 01. Descoberta 02. Atenção 03. Observação-Escuta 04. Registro 05. Manipulação	2. Aquisição 01. Aprendizado Prático 02. Aprendizado Didático 03. Cópia 04. Repetição 05. Imitação 06. Concentração	3. Raciocínio 01. Reconhecimento 02. Combinação 03. Experiências 04. Dedução 05. Comparação 06. Atividades Operatórias 07. Atividades Lógicas 08. Estratégia	4. Simbolização 01. Associações 02. Linguagem 03. Representações Complexas 5. Memorização 01. Reconhecimento 02. Memória Visual 03. Memória Verbal	
C - DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE				
1. Identificação 01. Imitação 02. Repetição 03. Simulação 04. Dramatização	2. Autoafirmação 01. Personalidade 02. Caráter 03. Consciência 04. Competência 05. Competição	3. Sentimentos 01. Afeto 02. Ternura 03. Proteção 04. Generosidade 05. Agressividade 07. Senso Social		
D - DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE				
1. Iniciação 01. Transformação da Matéria 02. Atividades Artesanais 03. Trabalhos Manuais 04. Atividades Técnicas 05. Atividades Artísticas	2. Imaginação 01. Sonho 02. Fabulação 03. Ficção 04. Invenção 05. Criação	3. Expressão 01. Gráfica 02. Pictórica 03. Musical 04. Dramática 05. Linguística		
E - DESENVOLVIMENTO SOCIABILIDADE				
1. Competição 01. Ultrapassagem 02. Desafio 03. Agressividade 04. Emulação 05. Tática	2. Comunicação 01. Trocas 02. Expressão 03. Colaboração	3. Regras 01. Elaboração 02. Aplicação 03. Paciência 04. Espírito de equipe	4. Solidariedade 01. Apoio 02. Associação 03. Espírito de equipe	5. Valores 01. Amizade 02. Verdade 03. Honestidade 04. Humildade 05. Fé 06. Esperança

http://www.labrinjo.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=48:guia-de-jogosebrinquedos&id=1:artigos&itemid=94

A partir da tabela de autoria de Almeida (2010) elaborou-se uma ficha de avaliação, para verificação e análise dos brinquedos que compõem o ambiente SRM das escolas integrantes do corpus da pesquisa (Apêndice C).

4 RESULTADOS E ANÁLISE

A presente pesquisa possui como *corpus* de investigação cinco escolas da rede pública de ensino, sendo quatro estaduais e uma municipal, *corpus* constituído exatamente pelo número de escolas que oferecem o Atendimento Educacional Especializado aos educandos com Deficiência Visual.

Destaca-se que em Cruz Alta - RS há, na verdade, vinte e oito escolas contempladas com o AEE, mas apenas cinco possuem a Sala de Recursos Multifuncionais destinados a alunos com Deficiência Visual (baixa visão e cegueira).

Relatando o trabalho realizado pela pesquisadora, em contato com as escolas já constituintes do *corpus* da pesquisa, o primeiro encontro foi realizado com as professoras do Atendimento Educacional Especializado, ocasião em que houve uma boa receptividade por parte das educadoras, as quais demonstraram-se empolgadas em participar da pesquisa.

Ainda no decorrer do primeiro contato, a pesquisadora foi convidada a conhecer o espaço físico das escolas e as Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado dos alunos com Deficiência Visual.

No segundo encontro, foi realizada novamente uma visita às SRM e entregue um questionário semiestruturado às educadoras que atuam no AEE, já no terceiro encontro foi realizada a análise do acervo de brinquedos e também a observação de três atendimentos de alunos com Deficiência Visual, sendo dois com baixa visão e um cego. Essa observação constitui-se em uma experiência enriquecedora, por meio da qual foi possível verificar o quanto os sujeitos possuem pré-conceitos em relação ao diferente, demonstrando, muitas vezes, um cuidado excessivo em relação às pessoas com deficiência.

Como destaca Brasil (2002, p. 23), no fragmento de texto abaixo, as crianças com Deficiência Visual são,

[...] como as demais crianças, devem ser vistas conforme suas especificidades. Cada criança é um ser singular, único, com tempo e ritmos diferentes, os quais devem ser respeitados e valorizados em sua espontaneidade, em sua forma diferente de ser, de fazer, de compreender e agir no mundo.

Nesse sentido, é necessário relatar as três observações realizadas, com os alunos DV, bem como a atuação das professoras, no processo de Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais.

Antes da apresentação dos relatos, é necessário registrar que se-optou por identificar as escolas não pelos seus nomes, mas por letras, considerando que o número de alunos com

Deficiência Visual é reduzido, no âmbito da 9ª Coordenadoria Regional de Educação e da Secretaria Municipal de Educação, fato que facilmente identificaria o educando com DV, uma vez que se tratam de cinco escolas. Assim, as escolas foram identificadas pelas letras A, B, C, D e E, como se verifica no quadro, a seguir:

Quadro 1. Identificação das escolas

Rede de Ensino		
Escolas	Municipal	Estadual
	A	
		B
		C
		D
		E
Total de escolas	1	4

Quadro elaborado pela pesquisadora.

Como se percebe no quadro número 1, a escola A pertence à rede municipal e as B, C, D e E à rede estadual de ensino.

A seguir, observa-se que o quadro número 2 apresenta a identificação das professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado das escolas que participaram desta pesquisa. A educadora da escola municipal é apresentada como professora A, e as B, C, D e E são as professoras das escolas estaduais.

Quadro 2. Identificação das professoras

Rede de Ensino		
Nº de professores	Municipal	Estadual
	Professora A	
		Professora B
		Professora C
		Professora D
		Professora E
Total de professores	1	4

Quadro elaborado pela pesquisadora.

No quadro abaixo, pode-se ver como foram identificados os três alunos com Deficiência Visual que colaboraram com a pesquisa. A participação desses educandos ocorreu mediante uma observação realizada pela pesquisadora em três atendimentos feitos pelas educadoras do Atendimento Educacional Especializado, na Sala de Recursos Multifuncionais.

Quadro 3. Identificação dos alunos

Rede de Ensino		
Nº de alunos	Municipal	Estadual
	Aluno A 1	
		Aluno B 1
		Aluno C 1
Total de alunos	1	2

Quadro elaborado pela pesquisadora.

No quadro número 3, o aluno da escola municipal é identificado como aluno A e os dois alunos (atendidos) das escolas estaduais são apresentados como alunos B e C.

Como se tratam de cinco escolas que atendem DV na cidade de Cruz Alta - RS, com o número reduzido de alunos com essa deficiência, metodologicamente, para a realização desta etapa da pesquisa qualitativa pelo procedimento da pesquisa participante, foi aplicado um questionário semiestruturado, constituído de vinte e cinco questões, com o propósito de levantar dados a respeito do conhecimento da realidade do AEE nas escolas constituintes do corpus da pesquisa, optou-se por:

a) quanto ao encontro com as educadoras que atendem no AEE, optou-se, inicialmente, pela realização de um encontro com cada uma das professoras de cada escola. No decorrer da pesquisa, definiu-se pela realização de mais um encontro, diante da receptividade das referidas professoras, que se dispuseram a oferecer mais informações a respeito de seu trabalho e sua atuação com os alunos, no momento da avaliação dos brinquedos, bem como do resgate dos questionários;

b) no que diz respeito ao encontro com os alunos com DV, foram realizados três encontros com três alunos, sendo um de cada escola. Essa opção se deu pelo fato de se entender que a realização de três sessões de observação oportunizaram uma boa visão do trabalho que vem sendo desenvolvido, na prática, pelas educadoras. No que se refere à escolha das escolas, adotou-se o seguinte critério: duas escolas estaduais que são vistas como referência no atendimento de DV e um escola municipal por ser a única no dessa rede de ensino;

c) em relação ao encontro para avaliação do acervo de brinquedos, todas as escolas integrantes do corpus de pesquisa participaram, ou seja, uma municipal e quatro estadual totalizando cinco escolas;

A seguir, apresenta-se a síntese das observações feitas em cada um dos encontros realizados com as educadoras.

parceria com outra escola (escola C), na qual ela também trabalha, que disponibiliza o material).

No encontro realizado na escola C, a pesquisadora, conversando com a educadora do AEE, tomou conhecimento da concretização de uma prática sociocultural, por meio da qual a professora mobilizou a comunidade escolar e alguns patrocinadores para a realização de uma exposição de quadros pintados por alunos DV, sendo este um exemplo do trabalho que vem sendo desenvolvido nesta escola, cuja foto, a seguir, registra esse momento.

Foto 3.



Quadros pintados por alunos com DV, para uma exposição.

Descrição da foto 3: Imagem com fundo escuro que apresenta nove quadros coloridos, dispostos aleatoriamente. Esses quadros fizeram parte de uma exposição artística dos alunos com DV da cidade de Cruz Alta, RS.

Foto do acervo da pesquisadora

Nesse encontro a professora relatou sobre sua experiência profissional em seus mais de vinte anos de atuação no AEE, bem como apresentou os recursos pedagógicos e o acervo bibliográfico disponível na Sala de Recursos Multifuncionais.

No encontro com a professora da escola D, a pesquisadora ouviu relatos da experiência profissional da educadora e da sua constante improvisação na rotina do AEE, esse imprevisto está diretamente ligado com a falta de recursos pedagógicos que os alunos com Deficiência Visual necessitam e não estão recebendo. Essa falta de recursos incomoda a educadora, mas não impede a motivação desta professora em fazer um bom trabalho com seus alunos com DV. Nesta visita, a educadora disponibilizou à pesquisadora os recursos e materiais elaborados por ela própria.

Foto 4.

Recurso matemático elaborado pela professora D.

Foto 5.

Recurso elaborado pela professora D.

Descrição da foto 4: Imagem com fundo claro que apresenta as duas mãos da professora do AEE, segurando uma luva de látex preenchida com jornal.

Descrição da foto 5: Imagem com fundo claro, que ao centro apresenta uma árvore de Natal com uma estrela no topo. Essa árvore foi elaborada com materiais de diferentes texturas, mas todas na forma de círculo.

Fotos do acervo da pesquisadora.

Na escola E, o encontro com a educadora revelou também a falta de recursos que deveriam ser enviados pelo governo. Nesta visita, a professora relatou que estava atuando no AEE há poucos meses. Nesse encontro, a professora apresentou para a pesquisadora seus livros, DVDs, jogos e alfabetos em braille, que fazem parte do acervo de recursos disponíveis aos alunos com Deficiência Visual.

Com o encontro com as educadoras das escolas A, B, C, D e E, foi relatado à pesquisadora como é difícil e, ao mesmo tempo gratificante, a prática diária do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado de alunos com Deficiência Visual da rede pública de ensino.

As categorias de análise utilizadas na presente pesquisa, conforme Bardin (2011), foram selecionadas de acordo com os temas correlacionados, apresentados nas respostas das questões propostas no questionário semiestruturado, sendo elas:

1. Educador do AEE: nesta categoria, foi destacada a importância da formação específica do professor que atua no AEE;
2. Deficiência Visual: categoria em que foi ressaltada a relevância dos recursos pedagógicos e brinquedos enviados pelo governo, destinados aos alunos com DV;

3. Brinquedo: categoria na qual foi ressaltada a importância do brinquedo, especialmente na rotina diária dos educandos com DV;

4. Inserção do DV no contexto escolar: nesta categoria agrega-se um destaque para a importância de um trabalho em conjunto entre os professores e a família dos alunos com DV.

Agora, são apresentados os dados referentes ao questionário semiestruturado, aplicado às professoras do AEE, das escolas integrantes do *corpus* da pesquisa (Apêndice B), cuja análise mostrou que todas as profissionais das cinco escolas são do sexo feminino e todas possuem graduação.

Todas as professoras estão formadas há mais de dez anos e tiveram quatro anos de duração da graduação, as cinco possuem pós-graduação ao nível de especialização, sendo esta diretamente relacionada à Educação Especial. As professoras também possuem cursos de aperfeiçoamento na área da Deficiência Visual e estão sempre em busca de novidades e capacitação a respeito da DV.

O tempo de atuação dessas profissionais que atendem alunos com Deficiência Visual varia de quinze dias a vinte e seis anos. Nas cinco escolas que participaram da pesquisa, são atendidas no AEE um total de dez alunos, sendo dois cegos e oito com baixa visão. Uma das perguntas do questionário eram sobre os recursos pedagógicos adequados que o governo envia para o atendimento de alunos com DV, apenas a professora da rede municipal de ensino considerou os recursos adequados.

As outras professoras relataram que, durante um tempo, receberam material, mas já faz mais de cinco anos que não recebem nada e nem é realizada a manutenção adequada desses recursos específicos para os alunos com Deficiência Visual. Em relação aos recursos tecnológicos, quatro escolas disponibilizam essa ferramenta de aprendizagem para seus alunos, apenas uma escola da rede estadual ainda não dispõe desse recurso.

Nas escolas A, B, C, D e E, o brinquedo é muito utilizado e é visto como um recurso que disponibiliza diversas possibilidades de aprendizagem para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos com Deficiência Visual. Segundo as professoras, alguns desses brinquedos chegaram até as escolas por meio de doações da comunidade escolar (exemplos: casinha, boneca, brinquedos que se parecem objetos da vida real, cozinha).

O Acervo de brinquedos disponível na Sala de Recursos Multifuncionais foi analisado por meio de uma ficha de avaliação que se encontra em Apêndice (C), essa ficha esclarece o potencial de cada brinquedo existente no Atendimento Educacional Especializado, com base nas avaliações realizadas pelo ICCP. Essas avaliações envolvem as áreas do

desenvolvimento relacionado a motricidade, intelectualidade, afetividade, criatividade e sociabilidade.

Os brinquedos são essenciais para o desenvolvimento infantil e, em relação às grandes áreas que constituem a personalidade do sujeito, destacam-se cinco componentes para a análise de dados do acervo de brinquedos, que são: desenvolvimento da motricidade, desenvolvimento intelectual, desenvolvimento da afetividade, desenvolvimento da criatividade e desenvolvimento da sociabilidade.

Embora não tenha sido previsto um instrumento para coleta das falas das educadoras, uma vez que já há um questionário específico, no momento da exposição dos brinquedos na Sala de Recursos Multifuncionais de cada escola, ocorreram momentos de interlocução entre a pesquisadora e as professoras do AEE, os quais são aqui relatados¹¹.

A professora C discorre sobre a importância desta pesquisa para a comunidade escolar e sociedade em geral observar e refletir como as pessoas com deficiência estão sendo deixados de lado, como se observa, a seguir:

Professora C: [...] será importante para todos observar como a teoria é diferente da prática e que do ano de 2012 até o momento em relação aos recursos pedagógicos e brinquedos enviados pelo governo fomos completamente esquecidos [...] me sinto de mãos atadas quando um aluno chega na idade adulta e vai para o mercado de trabalho e o mesmo é rejeitado inúmeras vezes.

Outra educadora reflete sobre a importância do profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado e destaca como esse profissional deve ter um perfil dinâmico, que saiba captar as necessidades dos seus alunos, sendo assim:

Professora D: o imprevisto tem que ser permanente na rotina do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado, para mudar o andamento do atendimento tornando-o desafiador [...] para desafiar o aluno deixando que ele descubra e exercite a sua criatividade.

A professora A, discorre sobre a importância dos brinquedos, que estão disponíveis no acervo do Atendimento Educacional Especializado para os alunos com Deficiência Visual:

Professora A: todos os brinquedos contribuem de alguma forma para o desenvolvimento global das crianças com DV, favorecendo/possibilitando que as crianças, ao interagir com o brinquedo demonstre seu potencial criativo/imaginativo, fazendo reflexões com a realidade em que vivem.

¹¹ Transcreve-se a fala das professoras, observando a originalidade, sem correções gramaticais.

Como o que foi exposto acima, a educadora A potencializa a importância do brinquedo na vida das crianças com DV. Seguindo essa mesma linha, a professora E define, resumidamente, que o brinquedo é:

Professora E: Fabuloso pois a criança aprende brincando, ou com os brinquedos preferidos torna a aprendizagem mais agradável e concreta assim facilitando o desenvolvimento do trabalho e atingindo o principal objetivo desse trabalho [...] estimulando, os alunos com Deficiência Visual.

Com relação à formação específica do profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado, a professora B destaca que:

Professora B: a formação deve trazer presente as diferentes deficiências. Deve ser constante e contínua para acompanhar a evolução tanto da medicina quanto da terminologia e variedade de métodos.

A seguir, apresenta-se a síntese das observações feitas em cada um dos encontros, realizados com os alunos com Deficiência Visual.

Na primeira observação, realizada na escola A a pesquisadora conheceu um menino (com treze anos) com baixa visão que estava muito entusiasmado, pois ele começaria a fazer um blog para a escola, a relação dele com sua professora era repleta de entusiasmo e carinho.

Na segunda observação, realizada na escola B, a pesquisadora conheceu uma menina cega (com oito anos que não consegue acompanhar a classe regular de ensino) que também possui deficiência mental e dificuldade de falar. A aluna, conforme a professora do AEE, demonstra resistência em participar de atividades que lhe são ofertadas, revelando gostar somente de ouvir uma música em específico, ao mesmo tempo em que fica girando em torno do aparelho de som. E foi exatamente o que ocorreu na observação, mostrando à pesquisadora a dimensão do problema vivido pela criança e pela educadora.

Tentando interagir com a menina, a pesquisadora foi empurrada e, com este gesto, foi possível entender que estava sendo incomodada, pois preferia permanecer girando indefinidamente em torno do aparelho de som, sem parecer ficar exausta, levando a observadora a se sentir angustiada diante do drama vivenciado pela menina. A professora fez algumas tentativas para que a menina participasse de outras atividades de interação, com bolas, bonecas e até com um teclado musical, mas a aluna recusou todas as alternativas expostas pela professora e continuou a girar. Embora tentando incluir a aluna nas diferentes

atividades propostas, a professora não obteve êxito, entretanto procura respeitar o espaço da aluna, que encontra interesse naquela ação repetida.

Embora seja uma compreensão que exija conhecimentos da área médica e psicológica e, portanto, fogem da área desta pesquisa, é possível pensar que talvez aquela menina sinta algum prazer em ficar girando sem parar ao som daquela música, sendo esta a única atividade que realiza.

Foto 6.

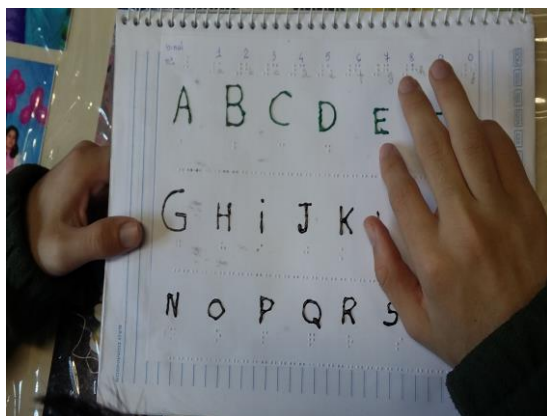
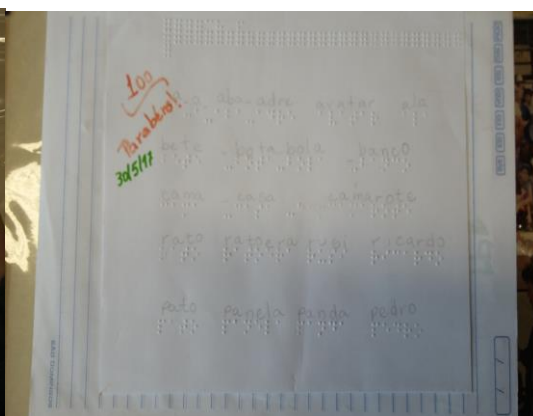


Aluna B com deficiência sensorial (cegueira) e deficiência mental, sendo estimulada pela professora B.

Descrição da foto 6: Imagem de fundo claro que apresenta ao centro a professora do AEE com sua aluna com DV a sua frente e, no canto direito da foto, encontra-se uma mesa escolar com um rádio em cima.

Foto do acervo da pesquisadora

Na terceira observação, feita na escola C, a pesquisadora conheceu um menino com baixa visão que tem com quinze anos, é matriculado em outra escola estadual que não possui AEE. Trata-se de um adolescente que está aprendendo o método braille, é bem extrovertido e falante, propondo-se a ensinar a pesquisadora a escrever na máquina em braille. Neste momento, o aluno apresentou o seu caderno específico do AEE à pesquisadora, mostrando o orgulho em transcrever em braille. Exemplificando essa situação, o menino abriu o caderno e mostrou um relógio construído por ele todo em braille com os ponteiros em alto relevo, pedindo à pesquisadora que o tocasse, passando o dedo sobre o relógio.

Foto 7.**Foto 8.**

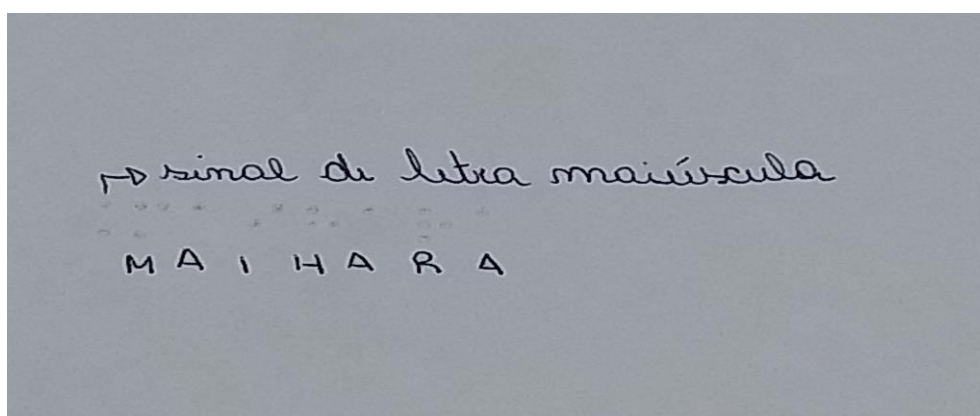
Caderno do aluno C que está aprendendo o método braille.

Descrição da foto 7: Imagem com fundo claro apresenta ao centro de uma folha de caderno o alfabeto em braille e o alfabeto convencional em alto relevo. Nos cantos da foto, encontram-se as mãos do aluno com DV que está reconhecendo, por meio do tato, os dois alfabetos.

Descrição da foto 8: Imagem de fundo claro e, ao centro, uma página de caderno do AEE de um aluno com DV. Neste caderno, encontra-se um pequeno texto transcrito em braille pelo aluno.

Fotos do acervo da pesquisadora

Quanto à atividade desenvolvida pela educadora, nesta ocasião, foi solicitado para ele que transcrevesse em braille várias palavras, dentre as quais o nome da pesquisadora (Maihara). A atividade foi realizada com pleno êxito pelo aluno, como se observa na figura abaixo.

Foto 9.

Escrita na máquina braille, nome da pesquisadora (Maihara).

Descrição da foto 9: Imagem de fundo claro e ao centro está transcrito em braille o nome Maihara.

Foto do acervo da pesquisadora

Essas observações dos três atendimentos dos alunos com DV foram realizadas em dias diferentes e, no decorrer dos mesmos, a autora do trabalho foi interagindo com os alunos. No final de dois atendimentos, foi surpreendida com duas belas lembranças que registam esses encontros, sendo esses um desenho que foi realizado com giz de cera e a escrita do nome da pesquisadora na máquina em braille.

Foto 10.



Desenho com giz de cera do aluno C.

Descrição da foto 10: Imagem totalmente colorida, na qual predominam tons de azul, roxo, verde e rosa, que foi pintada por um aluno com DV.

Foto do acervo da pesquisadora

A pesquisadora também conseguiu conhecer, observar e registrar com fotos o caderno utilizado por um aluno com Deficiência Visual no Atendimento Educacional Especializado, esse aluno está aprendendo a transcrição do sistema braille que é utilizado por pessoas cegas. Em conformidade com Sierra (2011, p. 46), esse aprendizado deve iniciar “[...] de forma lúdica. Da mesma forma que as crianças que enxergam brincam com letras e palavras, a criança cega começa também esse aprendizado com materiais concretos que simulam a cebra em tamanho maior”.

Na escola da rede municipal também foi constatada a existência de diversos recursos pedagógicos destinados aos alunos com Deficiência Visual enviados pelo MEC / SECADI - FNDE e também alguns materiais especializados para DV, enviados pelo Instituto Benjamin Constant - IBC.

Entre as escolas A, B, C, D e E que fizeram parte do *corpus* da pesquisa, foram avaliados um total de vinte e quatro brinquedos (Apêndice D), dos quais seis se repetem, ou

seja, foram avaliados dezesseis brinquedos diferentes que se encontram no ambiente, onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado nas escolas.

Como primeiro item analisado na ficha de avaliação do acervo de brinquedos, disponível na Sala de Recursos Multifuncionais, destaca-se o desenvolvimento corporal que, segundo Arribas (2004, p. 33 - 34), é apresentado como um desenvolvimento,

[...] físico e perceptivo tem uma grande importância para a criança, já que o corpo constitui a base orgânica na qual se assentará a personalidade infantil. [...] O corpo é um instrumento que lhe permite realizar os processos básicos de adaptação ao meio exterior e é o canal de comunicação com os demais seres humanos.

No que diz respeito ao conhecimento do seu próprio corpo, é primordial que a criança com Deficiência Visual tenha conhecimentos dos seus movimentos e autoconfiança nas suas habilidades que são aperfeiçoadas por meio das atividades que contemplem o desenvolvimento corporal.

Percebeu-se que, dos vinte e quatro brinquedos avaliados, todos ressaltavam a motricidade fina como seu primeiro item na ordem de importância da ficha dos brinquedos do Atendimento Educacional Especializado. O educando com Deficiência Visual utiliza constantemente a motricidade fina para explorar e manusear qualquer objeto, em especial o brinquedo. Para o aluno com DV, esses estímulos da motricidade fina ou habilidades táteis devem ser trabalhados, desde muito cedo.

Como afirma Pellegrini (2003, p. 181), as habilidades motoras finas são identificadas como “[...] aquelas que requerem muita precisão, envolvem principalmente os membros superiores em específico às mãos”.

A motricidade fina é popularmente conhecida como o ato de pegar e manipular um determinado objeto, fazendo uso da preensão palmar e dos dedos em forma de pinça, a fim de segurá-lo ou soltá-lo por meio da tensão ou relaxamento dos pequenos músculos da mão do ser humano.

O segundo item analisado na ficha é o desenvolvimento Intelectual, definido por Piaget (1985), como um contínuo processo de construção e reconstrução que ocorre em uma sequência de ações mentais. Durante todo o processo, é possível integrar novos dados nos

esquemas já existentes (assimilação¹²); fazer aquisição de novos esquemas ou alterar os esquemas existentes (acomodação¹³).

Neste segmento, desenvolvimento intelectual, o seu principal item é a memorização, sendo ela o destaque em todos os brinquedos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais das escolas que participaram desta pesquisa.

Segundo Dalgarrondo (2000, p. 91), a memória é concebida como a

[...] capacidade de registrar, manter e evocar os fatos já ocorridos. A capacidade de memorizar relaciona-se intimamente com o nível de consciência, com a atenção e com o interesse afetivo. Ademais, os processos relacionados ao aprendizado dependem intimamente da capacidade de memorização.

Deste modo a memorização é o ato de aprender pela repetição constante, sendo que o sujeito tenta compreender um determinado assunto ou conteúdo por meio das diversas formas de revisão ou repetição para obter um completo entendimento sobre o que se deseja aprender.

O próximo segmento analisado foi o desenvolvimento afetivo, ainda de acordo com Arribas (2004, p. 45 - 46) esse se apresenta em diversas situações e o termo afetividade tem seu princípio quando o ser humano encontra-se:

[...] *afetado*. A afetividade refere-se, portanto, ao fato de que em todas as situações vitais conscientes o ser humano tem o testemunho de sua própria vivência interna com respeito à ressonância e ao grau em que esta situação influi sobre ele, o que afeta. [...] entender a expressão da situação vital consciente no sentido amplo e simples de dar-se conta de que algo o afeta não pressupõe a possibilidade de uma descrição precisa e trabalhada da situação.

O desenvolvimento afetivo é apontado em todos os brinquedos, e seu principal item de importância é destacado em unanimidade como a identificação, um item de extrema importância para as pessoas com Deficiência Visual. Conforme Freud (1921, p. 136) entende-se que a identificação constitui uma,

[...] forma original de laço emocional com um objeto; segundo, de maneira regressiva, ela se torna sucedâneo para uma vinculação de objeto libidinal, por assim dizer, por meio de introjeção do objeto no ego; e, terceiro, pode surgir com qualquer nova percepção de uma qualidade comum partilhada com alguma outra pessoa que

¹² Piaget (1996, p. 13), define a assimilação como “[...] uma integração a estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação”.

¹³ A operação cognitiva da acomodação, inicialmente é definida por Piaget (1996, p. 18) da seguinte forma: [...] Chamaremos acomodação (por analogia com os “acomodatos” biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam.

não é objeto de instinto sexual. Quanto mais importante essa qualidade comum é, mais bem-sucedida pode tornar-se essa identificação parcial, podendo representar assim o início de um novo laço.

No entanto a identificação significa antes de tudo, perceber afinidades, compartilhar sentimentos, determinar a identidade de algo. A identificação é o que leva o sujeito a ser o que é, influenciam em suas atitudes, comportamentos, decisões e até mesmo os seus sentimentos.

O quarto item é o desenvolvimento criativo que conforme Kneller (1978), também pode compreender a criatividade, contrastando-a com o que geralmente é tido como inteligência. O pensamento criador é inovador, exploratório, aventureiro. Impaciente ante a convenção é atraído pelo conhecimento e indeterminado.

Nesta análise optou-se por deter-se no desenvolvimento criativo sendo notório que em dezoito dos brinquedos apontavam a imaginação, como seus principais itens de importância. De acordo com Anthikad (2005, p. 53), a imaginação

[...] ocorre quando revivemos um conceito passado. Pressupõe a percepção do objeto ou da situação que ocorreu anteriormente. As imagens recordadas são, em certas ocasiões, iguais à percepção real em todos os seus detalhes; outras vezes, são vagas e obscuras. Dependemos das imagens para pensar, raciocinar, planejar, pôr, etc. Há uma redução gradual do hábito de pensar em termos de imaginação. Dependendo do vigor da imaginação voluntária, Dalton classificou as pessoas de acordo com os tipos de imaginação, como visual, auditiva etc. Habitualmente, as imaginações visual e auditiva são mais fortes. Entre os cegos, as imaginações visual e auditiva são mais fortes.

Sendo assim algumas pessoas ainda acreditam que a imaginação se limita apenas ao mundo artístico, mas enganam-se, pois, a mesma é necessária para tentar compreendermos o mundo onde vivemos por meio de imagens recordadas, principalmente para os deficientes visuais que dependem destas imagens concretas para se expressar e interagir com as outras pessoas.

Como quinto e último item da ficha de avaliação do acervo de brinquedos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais tem-se o desenvolvimento social que segundo Arribas (2004, p. 48), é compreendido como:

[...] as etapas de uma longa evolução que começa no nascimento, que alcança perfis significativamente importantes no final da adolescência, mas que continuará ao longo de toda a existência. Esse desenvolvimento social parte de um ponto zero, em que nem ele, nem o outro existem como pessoas. A partir daí irá estabelecendo a consciência do seu “eu” como pessoa independente dos demais, socializando-se graças à interação e aos intercâmbios que estabelece com os demais seres humanos. A criança é um ser social e, assim, necessita da presença de outros seres humanos para efetivar suas possibilidades como pessoa.

No desenvolvimento social de cada brinquedo seu item de maior importância, é a comunicação, sendo apontada como item principal em todos os brinquedos que foram avaliados.

Segundo Anthikad (2005, p. 207) “A comunicação resumidamente falando, implica a comunicação de ideias. Trata-se de um processo por meio do qual os alunos e professores atuam e interagem uns com os outros”.

A comunicação é uma competência do ser humano, sendo ela uma das principais responsáveis do desenvolvimento pessoal e profissional. Depende-se da comunicação em todas as fases do desenvolvimento. Ela é relevante para todos, mas principalmente para as crianças com Deficiência Visual, pois o relacionamento entre as pessoas só é possível por meio da comunicação.

A avaliação realizada nos brinquedos é classificada como pedagógica, pois são específicas as habilidades e capacidades a serem desenvolvidas por um determinado brinquedo. O educador que está mediando uma atividade com brinquedos deverá ter uma fundamentação teórico-metodológica que possibilite trabalhar, de forma lúdica, corretamente e explorando da melhor maneira a capacidade dos alunos.

Com essa avaliação realizada nos brinquedos, que estavam disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais, percebeu-se que dos vinte e quatro brinquedos, apenas a metade deles era específica para os alunos com Deficiência Visual, ou seja, desses doze que são destinados aos educandos com DV cinco deles se repetem, essa repetição de brinquedos não acontece na mesma escola.

Outro fator importante é a falta de brinquedos destinados a esse público com essa específica deficiência sensorial, pois nove do total de vinte e quatro brinquedos foram doados pela comunidade escolas das escolas A, B, C, D e E.

A partir das análises e observações, foi possível averiguar que a rede pública de ensino possui profissionais capacitados e preparados para atuar no Atendimento Educacional Especializado, que reconhecem a ludicidade como algo importante para o desenvolvimento e aprendizado da criança, em especial as com Deficiência Visual.

Como já enfatizado, no que diz respeito à ludicidade, o professor necessita vivenciar a ludicidade, buscando conhecimento teórico para que, por meio dessas experiências, possa obter mais informações a respeito do brincar espontâneo e orientado.

Essas informações que o professor deveria ter seriam bem-vindas, se chegassem até esse educador em forma de capacitação, pois esse profissional necessita de saberes acerca das deficiências com as quais trabalha diariamente.

Outro ponto forte que chamou a atenção da pesquisadora, durante as conversas informais com as educadoras do AEE, e que diz respeito diretamente à categoria de análise de brinquedos, conforme Bardin (2011), é a falta de brinquedos e recursos pedagógicos enviados pelo governo, uma vez que cessou a remessa de recursos para o AEE, no ano de 2012. Assim as quatro escolas estaduais (B, C, D e E) recebem, atualmente, brinquedos e alguns recursos pedagógicos por meio da comunidade escolar.

Destaca-se, entretanto, que a falta de materiais não interfere na motivação das professoras que estão a frente do Atendimento Educacional Especializado, das escolas da cidade de Cruz Alta-RS, que fizeram parte do *corpus* desta pesquisa (como ressaltaram as próprias educadoras, no questionário semiestruturado e nas conversas informais), mas evidentemente que, com os recursos pedagógicos adequados e brinquedos apropriados a cada faixa etária, o trabalho desenvolvido no AEE com alunos DV seria mais produtivo.

5 CONCLUSÃO

Inserida na linha de Práticas Socioculturais e Sociedade Contemporânea do Mestrado Acadêmico em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), a presente pesquisa teve como título PRÁTICAS SOCIAIS PROMOVENDO O BRINCAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL. Para tanto, a investigação partiu do seguinte problema de pesquisa um questionamento que reúne algumas indagações voltadas para o AEE:

- Como vem sendo desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Sala de Recursos Multifuncionais com os alunos deficientes visuais e quais os recursos utilizados no aprendizado desses alunos?

- Qual a formação do profissional que atua em instituições que possuem AEE, no município de Cruz Alta - RS, na atualidade?

Nessa direção, o objetivo geral buscou analisar o Atendimento Educacional Especializado - AEE que vem sendo realizado na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM com crianças deficientes visuais, bem como o processo de formação dos educadores envolvidos na sala do AEE e os recursos necessários ao brincar.

Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se por ser qualitativa, bibliográfica e participante, quanto a seus procedimentos, e centrou-se no estudo sobre a relevância da formação profissional de professores qualificados ao exercício do Atendimento Educacional Especializado, como prática sociocultural essencial às transformações da sociedade atual, no processo de acompanhamento de alunos com Deficiência Visual, em escolas da rede pública, tendo como estratégia a exploração do brinquedo no processo ensino-aprendizagem

O embasamento teórico apoiou-se, basicamente em autores como: Almeida (2010), Arribas (2004), Bardin (2011), Brasil (1996, 2006, 2008, 2010), Brougère (2004), Bruno (1997, 2006), Certeza (2010), Domingues (2010), Gil (2006, 2010), Januzzi (2004), Mais (2002), Mazzota (2011), Minayo (2001), Pavão e SiluK (2012), Ropoli (2010), Sá (2007), Siaulys (2005), Thiollent (2011), Vygotsky (1997, 1998), Winnicott (1995), entre outros.

Em termos metodológicos, a pesquisa recorreu aos fundamentos de autores como Minayo (2001), Thiollent (2011), Gil (2010), Bogdan e Biklen (2013) e Bardin (2011), sendo este último autor que embasou as categorias de análise de conteúdo propostas nesta pesquisa, para o qual a análise de conteúdo designa um conjunto de técnicas de análise de comunicações permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de

produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. A análise, nesta pesquisa ocorreu, a partir das seguintes categorias: Educador do AEE; Deficiência Visual - DV; Brinquedo e Inserção do DV no contexto escolar.

Dessa forma, a investigação, a reflexão e a análise procuraram elucidar aspectos referentes ao AEE, no processo de acompanhamento de alunos com Deficiência Visual - DV, em escolas da rede pública, tendo como estratégia a exploração do brinquedo no processo ensino-aprendizagem desses educandos, questões que foram discutidas na construção do aporte teórico que buscou construir uma reflexão sobre como o Atendimento Educacional Especializado que vem sendo trabalhado na Sala de Recursos Multifuncionais com crianças com Deficiência Visual.

Com esse intuito, a pesquisa estruturou-se em capítulos que enfocaram: O Atendimento Educacional Especializado - AEE; O percurso histórico do AEE no Brasil; Alguns aspectos da legislação; O perfil do educador do AEE; A Deficiência Visual - DV; A Deficiência visual - DV no contexto escolar; O processo de inserção do DV no contexto escolar e O brincar como mecanismo de inserção do DV no ambiente escolar.

A hipótese que foi mencionada inicialmente pôde ser confirmada, no decorrer desta pesquisa, uma vez que a investigação comprovou a existência de profissionais capacitados, atuando no Atendimento Educacional Especializado - AEE de alunos com Deficiência Visual - DV em algumas escolas da rede pública da cidade de Cruz Alta - RS.

Em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no APÊNDICE A, as cinco escolas (1 municipal e 4 estaduais) que integraram o *corpus* da pesquisa foram identificadas como A, B, C, D e E, bem como as professoras, as quais foram nomeadas com as letras A, B, C, D e E. O grupo dos alunos foi identificado da mesma forma com letras, sendo elas A, B e C.

Conforme foi evidenciado nas respostas das professoras no questionário semiestruturado, as cinco escolas que participaram dessa pesquisa, possuem profissionais atuantes no Atendimento Educacional Especializado, dotadas de capacitação e afirmaram que, sempre que possível estão em busca de novos conhecimentos acerca da Deficiência Visual.

Diante das conversas e observação dos atendimentos realizados durante os encontros planejados na pesquisa, percebeu-se que as profissionais que atuam no AEE, diretamente com os alunos com DV demonstram carinho por contribuir com a aprendizagem significativa desses alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

As cinco professoras, da rede pública de ensino consideram o brinquedo um elemento fundamental, para proporcionar a aprendizagem de seus alunos com Deficiência

Visual, uma vez que é por meio deste objeto de aparência simples que os educandos com DV poderão conhecer tudo que faz parte da sua rotina diária e, assim, aprender a explorar as suas reais potencialidades.

Foi possível, perceber por meio das observações dos três atendimentos, realizados pelas educadoras do AEE, que trabalham com seus alunos DV, de forma lúdica, sendo está também uma perspectiva de uma educação inclusiva.

Como foi destacado na pesquisa, conforme Almeida (2010) o jogo, o brinquedo e a brincadeira são protagonistas principais do desenvolvimento (cognitivo, social, moral, linguístico, afetivo, etc.), da felicidade, da solidariedade, da fé e da esperança de construir um mundo melhor e um ser humano melhor através do brincar.

O brinquedo é fundamental, na vida de qualquer criança, pois proporciona descobertas fabulosas. Essas descobertas são vivenciadas com prazer, emoção e alegria, que se transforma em uma aprendizagem significativa para todos os educandos.

É possível afirmar que o contato realizado na presente pesquisa, com os três alunos, sendo um cego e dois com baixa visão, foi uma experiência única e muito enriquecedora que evidenciou que o educando mesmo com uma deficiência sensorial não deixa de ser um aluno com sede de conhecimento. Nesse tocante, a pesquisa bibliográfica mostrou, principalmente por meio de Domingues (2010), que a carência de um estímulo sensorial não pode impedir o avanço do educando, e o ambiente em que a criança deficiente visual está inserida deve favorecer o seu crescimento, a fim de contribuir com seu desenvolvimento de forma integral.

A revisão teórica desta pesquisa mostrou pontos importantes a respeito da Deficiência Visual, Atendimento Educacional Especializado, formação de professores para atuar no AEE e da importância do brincar.

O referencial bibliográfico pesquisado e as observações feitas mostraram, concretamente, a importância da exploração do material pedagógico e do brinquedo, disponíveis na escola, na realização de atividades educativas e lúdicas com o aluno com DV.

Nas conversas informais e nas respostas do questionário semiestruturado entregue para todas as educadoras (A, B, C, D e E), ficou claro que, desde 2012, as escolas A, B, C, D e E não recebem mais recursos específicos (recursos pedagógicos e brinquedos) para o trabalho com os alunos com Deficiência Visual. Entretanto, apesar desta falta de recursos, as professoras estão sempre em busca de novas formas de aprendizagem acerca da DV.

Esse contato com as escolas, os alunos com Deficiência Visual e as professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado fortaleceram a escolha pela linha de

pesquisa, mostrando, práticas sociais e culturais significativas no desenvolvimento da criança com DV, no âmbito das escolas que compuseram o *corpus* desta investigação científica.

Também é necessário destacar que esta pesquisa oportunizou à pesquisadora uma reflexão teórica e prática a respeito dos encontros com diferentes realidades, que surgiram com o intuito de realizar ações que têm como um de seus objetivos transmitir valores e conhecimentos sobre um determinado assunto, para trazer benefícios às comunidades escolares, assim possibilitando reflexões da própria comunidade escolar, que venham agregar mudanças que beneficiem a todos e em especial os alunos com Deficiência Visual.

Ressalta-se que os objetivos propostos foram atingidos e, as escolas que participaram da pesquisa, tomarão conhecimento dos resultados, por meio da cópia desta dissertação que será entregue a todas as escolas que participaram desta pesquisa.

Dessa forma, conclui-se que o trabalho proposto e realizado pode contribuir com as pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, da Universidade de Cruz Alta, por apresentar uma temática que, embora explorada teoricamente por diversos estudiosos, na prática, é pouco investigada na região em que se insere a Universidade, especialmente. Da mesma forma, pode servir de referencial para educadores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, com alunos com Deficiência Visual.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. T. P. **Guia de Classificação de Jogos, Brinquedos e Materiais Lúdicos**. Fortaleza: Universidade federal do Ceará. 2010.
- ALVES, M. D. e GUARESCHI T. Atendimento educacional especializado. In: SILUK, A. C. **P. Curso de Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- ANTHIKAD, J. **Psicologia para enfermagem**. Traduzido por Fernando Gomes do Nascimento; Revisão técnica Ana Cristina de Sá. São Paulo: Reichmann & Autores Editores, 2005. Tradução de: Psychology for Nurses.
- ARRIBAS, T. L. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**/ Teresa Lleixá Arribas [et al.]; trad. Fátima Murad -5. ed.- Porto Alegre : Artmed, 2004.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: **IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, A. J. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BIANCHETI, L. FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- BOGDAN, R. BIKLEN, S. **A investigação qualitativa em educação: uma introdução**. Porto, PT: Porto Editora, 2013.
- BRANDÃO, C. R. A Pesquisa Participante: um momento da educação popular. **Volume 6. Uberlândia: REV. Educação Popular**, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 out. 2015.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil.
- _____. **Secretaria de Educação Fundamental**: parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de fevereiro de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Lei nº 10.845 de 5 março de 2004. Brasília, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado das Pessoas Portadoras de Deficiência, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. In: Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação. Inclusão: **Revista da educação especial**. V.4, n.1. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

_____. MEC/SEESP. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**, 18 de setembro de 2008.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. 2008.

_____. **Resolução Nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica – Modalidade educação especial. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais 152 153 Revista História e Diversidade Vol. 2, nº. 1 (2013) Revista História e Diversidade para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ Secretaria de Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. p. 12. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 05 out. 2015.

BRASIL. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, e o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2010a.

_____. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 04 ago. 2016.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. **Deficiência Visual. Reflexão Sobre a Prática Pedagógica**. São Paulo: Laramara, 1997.

CERTEZA, L. M. **Educação inclusiva: processo em construção a importância das salas de recursos multifuncionais**. São Paulo, SP: Ciranda da Inclusão, 2010.

Conselho Brasileiro de Oftalmologia: As condições de saúde Ocular no Brasil. São Paulo, SP. 2012.

DALGALARRONDO, P. **Psicologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DOCKHORN, M. S. M. É possível prevenir o diabetes e suas complicações? **Feedback Revista Médica do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre**, ed. 39, p. 16 – 17, Junho/2017.

DOMINGUES, C. A. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v.3. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibepex, 2009.

FÁVERO, E. A. G. **Aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, A. B de H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

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

FRANCISCO, L. S. **O papel da atividade lúdica no desenvolvimento infantil: Contribuições de Elkonin**. Universidade Estadual de Maringá. Paraná/PR. 2011.

FREITAS, M. T. Bakhtin: **Bakhtin e a psicologia**. In: *Vygotsky e Bakhtin- Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 2003.

FREUD, S. Obras Completas de Sigmund Freud Volume XVIII “**Psicologia de Grupo e a Análise do Ego**” (1921) Edição Standard Brasileira, Ed. Imago, Rio de Janeiro, 2. ed., 1989.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender** – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, M. **Deficiência visual**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação a Distância, 2000. (Cadernos da TV Escola).

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GOMES, A. L. L. V. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual/ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação na Perspectiva da Inclusão Escolar. v. 2).**

GONZÁLEZ, E. **Necessidades educacionais específicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUERRA, E. L. A. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte, 2014.

GUIMARÃES, M. A. C. **A normalização na prática pedagógica e a construção do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica**. 2005, (Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado), UFMS/Campus Campo Grande, 118 p.

HORN, C. I. **Pedagogia do Brincar**. Porto Alegre; Mediação, 2012.

JALBERT, Y.; CHAMPAGNE, P. O. *Le développement de la conscience de l'écrit chez l'enfant aveugle âgé de 0 à 5 ans*, 2005. Disponível em : <<http://www.inja.fr>> Acesso em: 15 abr. 2009.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados. 2004. Coleção Educação Contemporânea.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KNELLER, G. F. **A arte e ciência da criatividade**. tradução de J.Reis - 5.ed.- São Paulo : IBRASA, 1978.

LEBEDEFF, T. B ; PEREIRA, I. L. S. **Educação Especial : olhares interdisciplinares**. Passo Fundo : UPF, 2005.

LOPES, V. G. **Linguagem do corpo e movimento**. Curitiba, PR: FAEL, 2006.

MASI, I. **Deficiente Visual – Educação e Reabilitação**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2002.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2011.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

PAVÃO, M. O; SILUK, A. C. P. Educação especial: práticas pedagógicas a distância na formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado - AEE. **ETD - Educ. temat. digit.** Campinas, SP, v.14, n.2, p.61-74, jul. /dez. 2012. ISSN 1676-2592.

PELLEGRINI, A. N. et al. **Desenvolvendo a coordenação motora no ensino fundamental**. São Paulo: UNESP, 2005.

PERANZONI, V. C. et al. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras: recursos necessários na prática educacional cotidiana. **Revista Digital - E F Desportes**. Buenos Aires. Ano 18. n. 182 – Julho/2013. Disponível em: <<http://www.efdesportes.com/efd182/os-jogos-recursos-napratica-educacional.html>>. Acesso em: 05 maio 2015.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

_____. **Biologia e Conhecimento**. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

PINTO, C. L & TAVARES, H. M. O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. **Revista da Católica**. Uberlândia, V. 2, n. 3, 2010, p. 226 - 235.

PISZEZMAN, M. L. R. M. **Terapia familiar breve: uma nova abordagem terapêutica em instituições**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

ROPOLI, E. A. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SÁ, E. D; CAMPOS, I. M; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, DF, 2007.

SIAULYS, M. O. C. **Brincar para todos**. MEC, SEESP, 2005.

SILVA, A. G. **Concepção de lúdico dos professores de Educação Física infantil**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina - SC, 2011.

SILVA, L. G. S. **Educação Inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. São Paulo, Paulinas, 2014.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. **Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília/DF - 3 a 5 de novembro de 2013.

SCHMIDT, M. L. S. **Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas**. Psicologia USP, v. 17, n. 2, 11- 41, 2006.

SOARES, H. A. Retinopatia diabética: uma das principais causas da perda da visão. **Feedback Revista Médica do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, ed. 39, p. 18 – 19, Junho/2017.**

SOUZA, P. do C. O lúdico e o desenvolvimento infantil. **Revista do NUPE (Núcleo de Pesquisas e Extensão) do DEDC I/UNEB**. Universidade do Estado da Bahia. vol. 01. n. 01. 2012. Disponível em: <www.uneb.br/tarrafa/files/.../O-lúdico-E-o-desenvolvimento-infantil.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2015.

TAKATORI, M. **O brincar cotidiano da criança com deficiência física: Reflexões sobre a clínica da Terapia Ocupacional**. São Paulo: Atheneu, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Notas para o debate sobre pesquisa-ação**. In C. R. Brandão (Org.). Repensando a pesquisa participante (p. 82 - 103). São Paulo: Brasiliense, 1999.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas: **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

_____. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. Tradução de Heloysa Dantas de Souza Pinto - São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

Conselho Brasileiro de Oftalmologia - CBO. Disponível em: <<http://www.cbo.com.br/novo/medico/pdf/01-cegueira.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

Organização Mundial da Saúde – OSM. Disponível em: <<http://sinus.org.br/2014/wp-content/uploads/2013/11/OMS-Guia-Online.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2016.

<<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/JoseAAze.html>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

<<https://movimentoculturalgaia.files.wordpress.com/2010/10/braille.jpg>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

<http://www.labrinjo.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=48:guia-de-jogosebrinquedos&id=1:artigos&itemid=94>. Acesso em 05 ago. 2017.

APÊNDICES



**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNICRUZ – UNIVERSIDADE DE
CRUZ ALTA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Srs. (as) Professores.

O (a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “Práticas Sociais na Escola: Promovendo o Brincar no Atendimento Educacional Especializado de Alunos com Deficiência Visual”.

O objetivo geral da pesquisa é analisar o Atendimento Educacional Especializado - AEE, que vem sendo realizado na sala de recursos multifuncional com crianças com Deficiência Visual - DV, bem como sobre a formação dos educadores envolvidos na sala do AEE.

A pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta.

A abordagem da pesquisa é qualitativa e será realizada em escolas da rede pública de ensino estadual e municipal da cidade de Cruz Alta, RS. O critério para a escolha dessas escolas é a existência de deficientes visuais, não necessariamente matriculados, mas sim atendidos nesses espaços educacionais.

Serão realizadas em cinco escolas sendo quatro da rede estadual e uma municipal. Participarão da pesquisa cinco profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Sua participação envolve responder um questionário com perguntas relacionadas ao atendimento do AEE de sua escola. Sua identidade será mantida em sigilo, sendo omitidas as informações que possam identifica-lo (a).

Não existem riscos previsíveis na presente pesquisa, uma vez que se trata de uma análise do acervo de brinquedos, verificando se os mesmos estão aptos para o manuseio de crianças com deficiência visual. Caso haja qualquer desconforto ou risco

(embora mínimo), o (a) senhor (a) tem o direito de não continuar a pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Embora não tendo benefícios diretos em termos financeiros, o(a) senhor (a) estará contribuindo com a qualificação do trabalho, no âmbito escolar, uma vez que, a partir da pesquisa, haverá maior clareza quanto a qualidade do acervo de brinquedos do AEE da escola na qual atua.

As responsáveis por este estudo são: Maihara Pereira Franco de Andrade (fone 55.99988.8909 e-mail maiah_franco@hotmail.com) a professora Carla Rosane da Silva Tavares Alves, orientadora (fone 55.991580227 e-mail ctavares@unicruz.edu.br).

O presente documento está em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e será assinado em duas vias, de igual teor, (uma ficará em seu poder e a outra com a pesquisadora).

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNICRUZ) através do telefone (55) 3321-1618 e/ou e-mail: comitedeetica@unicruz.edu.br.

Declaro que entendi a proposta do estudo, os riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Cruz Alta, ____ de _____ de 2016.

Instituição participante: _____ Assinatura:



**UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E
DESENVOLVIMENTO SOCIAL -
MESTRADO**

**APÊNDICE B - Roteiro de questionário semiestruturado com
profissionais do AEE - Atendimento Educacional Especializado**

Prezada profissional do AEE

Eu, MAIHARA PEREIRA FRANCO DE ANDRADE, mestranda do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ, estou realizando uma pesquisa inserida no projeto *Práticas Sociais na Escola: Promovendo o Brincar no Atendimento Educacional Especializado de Alunos com Deficiência Visual*. A orientadora do projeto é a Professora Dr^a Carla Rosane da Silva Tavares Alves.

Assim, tenho o prazer de convidá-la a participar da pesquisa, respondendo às questões do presente questionário, referentes à coleta de dados de sua escola, no âmbito da Educação Especial.

Gostaria de destacar a importância de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa e, antecipadamente, agradeço-lhe.

Questionário Aplicado

1. Escola da Rede Pública

a. ☐ Municipal. b. ☐ Estadual.

2. Sexo:

a. ☐ Feminino. b. ☐ Masculino.

3. Área de formação:

.....

4. Ano de conclusão da graduação:

.....
5. Duração da graduação:

.....
6. Tempo de magistério:

.....
7. Tempo de atuação na escola:

.....
8. Possui pós-graduação?

a. () Sim

b. () Não

9. Em caso afirmativo, assinale o nível de pós-graduação cursado e indique, abaixo, a área:

a. () Especialização

b. () Mestrado

c. () Doutorado

.....
.....
.....
.....
10. Você possui algum curso de aperfeiçoamento na área de Deficiência Visual - DV? Qual?

.....
.....
.....
11. Há quanto tempo você está atuando com alunos DV?

.....
.....
.....
12. Quantos alunos com DV frequentam o Atendimento Educacional Especializado - AEE em sua escola?

13. Quantos alunos, em sua escola, possuem baixa visão?

.....

14. Quantos alunos, em sua escola, possuem cegueira?

.....

15. Você considera adequados os recursos pedagógicos enviados pelo governo para o AEE dos alunos com DV? Por quê?

.....

.....

.....

.....

.....

16. A escola disponibiliza recursos tecnológicos aos alunos com DV? Quais?

.....

.....

.....

.....

.....

17. Qual a frequência da utilização do brinquedo, como ferramenta de auxílio na aprendizagem da criança com Deficiência Visual?

.....

.....

.....

.....

.....

18. Como você percebe o olhar da comunidade escolar, em relação à importância do trabalho realizado no AEE?

.....

.....

.....

.....

.....

19. Você já presenciou alguma situação discriminatória em relação ao Atendimento Educacional Especializado?

a. () Sim b. () Não

Justifique.

.....

.....

.....

.....

.....

20. É possível perceber, a partir da perspectiva das famílias, como é a acolhida da proposta educativa desenvolvida na sala de recursos multifuncional da escola?

.....

.....

.....

.....

.....

21. Em suas vivências educativas como profissional do AEE, você poderia exemplificar uma situação marcante?

a. () Sim b. () Não

Cite-a.

.....

.....

.....

.....

.....

22. Em caso afirmativo, responda à questão, a seguir.

Por que você julga que a situação citada foi marcante para a sua atuação profissional?

.....

.....

.....

.....

.....

23. Que formação específica você acredita que o profissional que atue no Atendimento Educacional Especializado deveria ter?

.....

.....

.....

.....

.....

24. Você acredita que os brinquedos existentes no acervo da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM do Atendimento Educacional Especializado - AEE de sua escola contribuem com o desenvolvimento da criança com Deficiência Visual?

a. () Sim b. () Não

Explique

.....

.....

.....

.....

.....

25. Professora você poderia mencionar algum(s) brinquedo(s) que julga ser necessário ao acervo de brinquedos da SRM do AEE de sua escola, além dos já existentes.

.....

.....

.....



**UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E
DESENVOLVIMENTO SOCIAL -
MESTRADO**

**APÊNDICE C - Ficha de avaliação do acervo quanto ao potencial dos
brinquedos que se encontram na sala onde é realizado o Atendimento Educacional
Especializado - AEE**

Dados de Identificação do brinquedo:

1. Nome:
2. Ano de fabricação:
3. Material predominante:
4. Características específicas:
5. Localização no acervo:
6. Condições para utilização:

Aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem contemplados, segundo o ICCP

A - desenvolvimento da motricidade ()

- ☐ motricidade global
- ☐ motricidade fina
- ☐ experiência sensorial
- ☐ organização espaço-temporal
- ☐ movimento e equilíbrio

B - desenvolvimento intelectual ()

- ☐ despertar
- ☐ aquisição
- ☐ raciocínio
- ☐ simbolização
- ☐ movimento

C - desenvolvimento da afetividade ()

- ☐ identificação
- ☐ auto-afirmação
- ☐ sentimentos

D - desenvolvimento da criatividade ()

- ☐ iniciação
- ☐ imaginação
- ☐ expressão

E - desenvolvimento da sociabilidade ()

- ☐ competição
- ☐ comunicação
- ☐ regras
- ☐ solidariedade
- ☐ valores

Examinadora: Maihara Pereira franco de Andrade

APÊNDICE D - Registro fotográfico dos brinquedos avaliados, que se encontram na sala onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado - AEE

Escola A

Foto 11.



Cozinha.

Descrição da foto 11: Imagem com fundo claro que apresenta brinquedos como réplicas dos utensílios de cozinha (forno, máquina de lavar, fogão geladeira, pia e armário com pratos).

Foto 12.



Casa.

Descrição da foto 12: Imagem com fundo claro que apresenta um brinquedo que é uma réplica de uma casa de dois andares.

Foto 13.



Caixinha de números.

Descrição da foto 13: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro um jogo denominado caixinha de números.

Foto 14.



Dominó tátil.

Descrição da foto 14: Imagem com fundo claro que apresenta um brinquedo denominado dominó tátil.

Fotos do acervo da pesquisadora.

Foto 15.

Bolas com guizo.

Foto 16.

Caixa de diferentes texturas.

Descrição da foto 15: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro duas bolas com giz sendo uma grande na cor vermelha e uma pequena na cor azul.

Descrição da foto 16: Imagem com fundo claro que apresenta um brinquedo denominado caixa de diferentes texturas.

Foto 17.

Alfabeto em braille.

pela professora A.

Foto 18.

Brinquedo com nome em braille elaborado

Descrição da foto 17: Imagem com fundo claro que apresenta um jogo denominado alfabeto braille.

Descrição da foto 18: Imagem com fundo claro que apresenta um brinquedo elaborado pela professora do AEE. Esse brinquedo, é composto por um objeto e seu nome em braille logo abaixo.

Fotos do acervo da pesquisadora.

APÊNDICE E - Registro fotográfico dos brinquedos avaliados, que se encontram na sala onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado - AEE

Escola B

Foto 19.



Bolas com guizo.

Foto 20.



tapete emborrachado com as letras do alfabeto convencional.

Descrição da foto 19: Imagem com fundo escuro que apresenta ao centro, três bolas com guizo do mesmo tamanho em forma de triângulo.

Descrição da foto 20: Imagem com fundo escuro que apresenta um tapete emborrachado nas cores verde e alaranjado com as letras A, B, C, D, E, F e G do alfabeto convencional.

Foto 21.



Quadrado com diferentes faces.

Descrição da foto 21: Imagem com fundo claro que traz ao centro, um brinquedo na forma de um dado que apresenta diferentes faces em cores vibrantes em um lado tem botões com suas casas do outro um zigue e zague com cordões.

Fotos do acervo da pesquisadora.

APÊNDICE F - Registro fotográfico dos brinquedos avaliados, que se encontram na sala onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado - AEE

Escola C

Foto 22.



Caixa de diferentes texturas.

Descrição da foto 22: Imagem com fundo claro que apresenta um brinquedo denominado caixa de diferentes texturas.

Foto 23.



Boneca.

Descrição da foto 23: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro uma banheira pequena e, dentro dela, uma boneca, uma toalha, um shampoo e um sabonete. Todos os objetos são em tons de roxo e rosa.

Foto 24.



Animais aquáticos.

Descrição da foto 24. Imagem com fundo claro que apresenta brinquedos em forma de animais, como: golfinho, água viva, baleia, siri, boto e cavalo marinho. Todos os animais são em diferentes cores.

Foto 25.



Esquema corporal.

Descrição da foto 25. Imagem com fundo escuro que apresenta ao centro uma caixa de madeira que contém um jogo identificado como esquema corporal.

Fotos do acervo da pesquisadora.

Foto 26.

Diversos brinquedos semelhantes a objetos da vida real

Descrição da foto 26: Imagem com fundo escuro que apresenta diversos brinquedos que fazem parte do dia a dia das pessoas (celular, copo, panelinha, boneca, dado).

Foto do acervo da pesquisadora.

APÊNDICE G - Registro fotográfico dos brinquedos avaliados, que se encontram na sala onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado - AEE

Escola D

Foto 27.



Dominó tátil.

Descrição da foto 27: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro um brinquedo denominado dominó tátil.

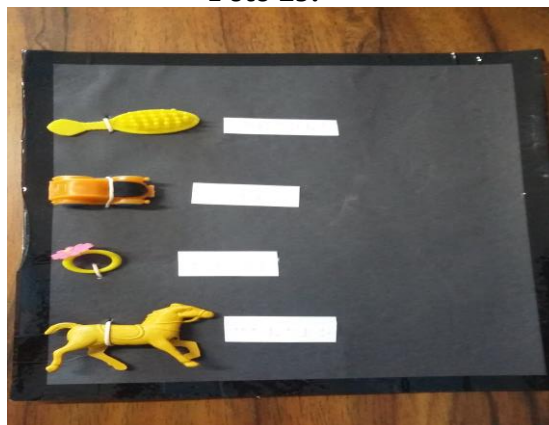
Foto 28.



Memória tátil.

Descrição da foto 28: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro um brinquedo denominado memória tátil.

Foto 29.



Diversos brinquedos semelhantes a objetos da vida real com o nome em braille.

Descrição da foto 29: Imagem com fundo escuro que apresenta ao centro um brinquedo elaborado pela professora do AEE que apresenta os objetos (escova, carro, anel e cavalo) com o seu respectivo nome em braille.

Foto 30.



Sequência lógica.

Descrição da foto 30: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro um brinquedo denominado sequência lógica.

Fotos do acervo da pesquisadora.

Foto 31.

Caixinha de números.

Descrição da foto 31: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro um jogo denominado caixinha de números.

Foto do acervo da pesquisadora.

APÊNDICE H - Registro fotográfico dos brinquedos avaliados, que se encontram na sala onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado - AEE

Escola E

Foto 32.



Memória tátil.

Descrição da foto 32: Imagem com fundo colorido que apresenta ao centro um brinquedo nas cores preto e branco, denominado memória tátil.

Foto 33.



Dominó em braille.

Descrição da foto 33: Imagem com fundo colorido que apresenta ao centro um brinquedo nas cores preto e branco denominado dominó em braille.

Foto 34.



Dominó tátil.

Descrição da foto 34: Imagem com fundo colorido que apresenta ao centro um brinquedo nas cores preto e branco, denominado dominó tátil.

Fotos do acervo da pesquisadora.

**APÊNDICE I - Registro fotográfico de alguns recursos pedagógicos
disponibilizados no AEE das escolas participantes da pesquisa**

Escola A

Foto 35.



Globo terrestre em alto relevo para DV.

Descrição da foto 35: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro um globo terrestre grande e em alto relevo, para pessoas com DV.

Foto 36.



Lupas para baixa visão.

Descrição da foto 36: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro um kit com seis lupas, para auxiliar alunos com baixa visão.

Foto 37.



Prancheta com reglete e punção.

Descrição da foto 37: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro uma prancheta e em cima desta está um reglete de metal e um punção.

Foto 38.



Kit adaptador de desenho geométrico.

Descrição da foto 38: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro um kit geométrico composto por uma prancheta, quatro régua, um compasso e um desenhador de moldes.

Fotos do acervo da pesquisadora.

Foto 39.

Sorobã.

Foto 40.

Impressora braille.

Descrição da foto 39: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro dois sorobãs sendo um de plástico e metal e o outro de madeira e metal.

Descrição da foto 40: Imagem com fundo claro que apresenta ao cento uma impressora em braille, de cor escura.

Foto 41.

Máquina de escrever braille.

Foto 42.

Computador.

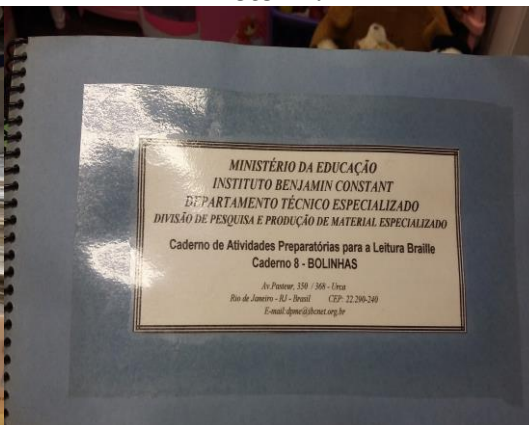
Descrição da foto 41: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro uma máquina em braille na cor verde.

Descrição da foto 42: Imagem com fundo claro que apresenta ao cento um computador com teclado e uma TV e um teclado em braille, os recursos são de cores escuras.

Fotos do acervo da pesquisadora.

Foto 43.

Livros em braille.

Foto 44.

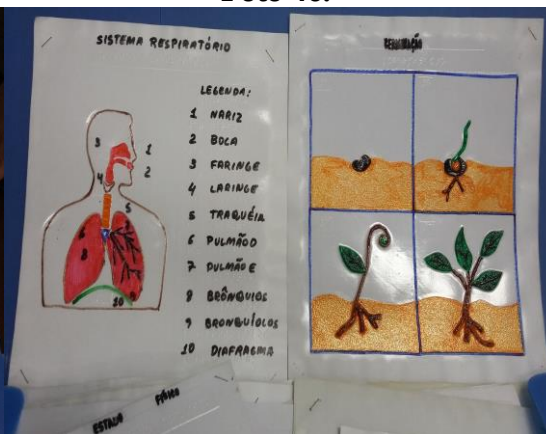
Material enviado pelo IBC.

Descrição da foto 43: Imagem com fundo claro que apresenta uma prateleira de um armário com muitos livros em para os alunos com DV.

Descrição da foto 44: Imagem com fundo escuro que apresenta ao cento uma capa de caderno de atividades para alunos com DV, enviada pelo IBC.

Foto 45.

Materiais enviados pelo Instituto Benjamin Constant – IBC.

Foto 46.

Descrição da foto 45: Imagem com fundo escuro que apresenta ao centro um mapa do Brasil e uma árvore com todas as suas partes todas em alto relevo e em braille. Este material foi enviado pelo IBC.

Descrição da foto 46: Imagem com fundo escuro que apresenta ao cento dois painéis um com o sistema respiratório humano e o outro a germinação de uma planta com todas as suas partes, todas em alto relevo e em braille. Este material foi enviado pelo IBC.

Fotos do acervo da pesquisadora.

Foto 47.

Cartaz do sistema braille.

Descrição da foto 47: Imagem com fundo claro que traz ao centro o sistema braille, que é apresentado com as letras do alfabeto convencional e abaixo de cada letra é disposto o alfabeto em braille.

Foto do acervo da pesquisadora.

APÊNDICE J - Registro fotográfico de alguns recursos pedagógicos disponibilizados no AEE das escolas participantes da pesquisa

Escola B

Foto 48.



Máquina de escrever braille.

Descrição da foto 48: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro uma máquina de escrever em braille, na cor verde.

Foto 49.



Teclado musical.

Descrição da foto 49: Imagem com fundo escuro que apresenta um teclado musical, nas cores preto e branco.

Foto 50.



Livro em braille.

Descrição da foto 50: Imagem da capa de um livro em braille da literatura brasileira. A capa é na cor alaranjada e tem um gato malhado bem ao centro da imagem.

Fotos do acervo da pesquisadora.

APÊNDICE K - Registro fotográfico de alguns recursos pedagógicos disponibilizados no AEE das escolas participantes da pesquisa

Escola C

Foto 51.



Instrumentos musicais.

Descrição da foto 51: Imagem com fundo escuro que apresenta dezesseis instrumentos musicais diferentes.

Foto 52.



Máquina de escrever braille.

Descrição da foto 52: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro uma máquina de escrever braille, na cor cinza.

Foto 53.



Máquina braille *Perkins Smart* (alta tecnologia).

Descrição da foto 53: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro uma máquina braille *Perkins Smart*.

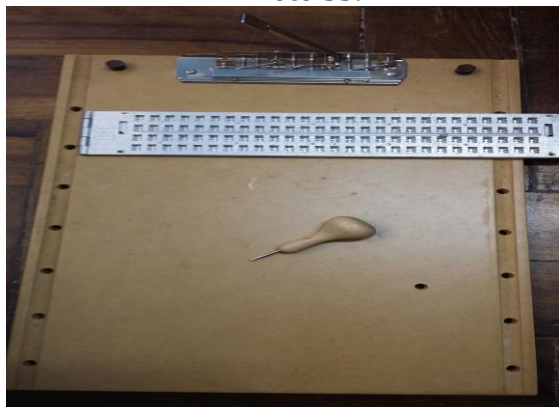
Foto 54.



Relógio enviado pelo IBC.

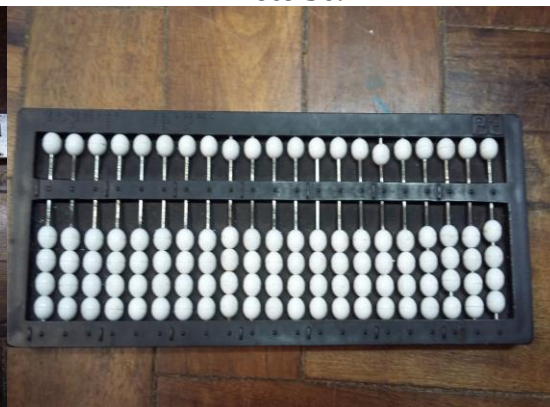
Descrição da foto 54: Imagem com fundo escuro que apresenta ao centro um relógio todo em braille, que foi enviado pelo IBC.

Fotos do acervo da pesquisadora.

Foto 55.

Prancheta com reglete e punção.

Descrição da foto 55: Imagem com fundo escuro que apresenta ao centro uma prancheta e em cima desta está um reglete de metal e um punção.

Foto 56.

Sorobã.

Descrição da foto 56: Imagem com fundo escuro que apresenta ao centro um sorobã de plástico e metal nas cores preto e branco.

Foto 57.

Livros em braille.

Descrição da foto 57: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro dois livros em braille para alunos com DV.

Foto 58.

Computador.

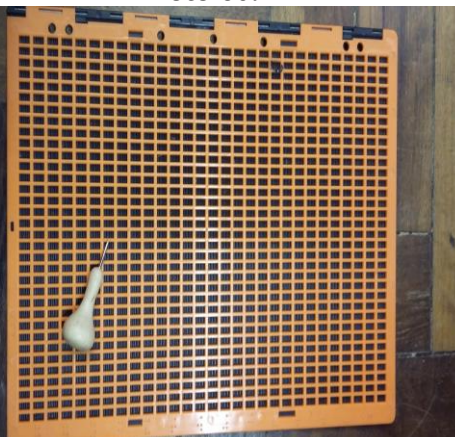
Descrição da foto 58: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro um computador com teclado e impressora.

Fotos do acervo da pesquisadora.

Foto 59.

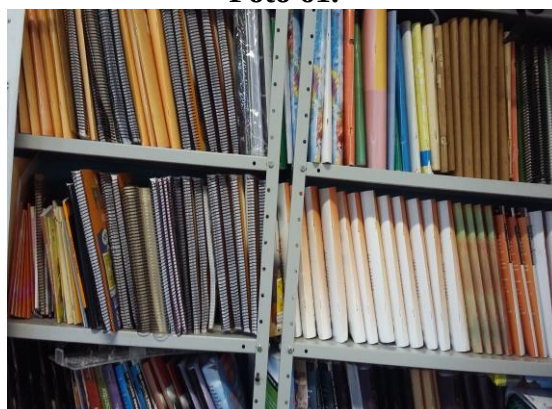
Material dourado.

Descrição da foto 59: Imagem com fundo escuro que apresenta ao centro uma caixa de madeira com material dourado.

Foto 60.

Reglete de folha inteira com punção.

Descrição da foto 60: Imagem com fundo escuro que apresenta ao centro um reglete de folha inteira com um punção.

Foto 61.

Acervo de livros em braille e ampliado para baixa visão.

Descrição da foto 61: Imagem com uma estante com seis prateleiras repletas de livros para alunos com DV.

Fotos do acervo da pesquisadora.

APÊNDICE L - Registro fotográfico de alguns recursos pedagógicos disponibilizados no AEE das escolas participantes da pesquisa

Escola D

Foto 62.



Máquina de escrever em braille.

Descrição da foto 62: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro uma máquina de escrever braille, na cor cinza.

Foto 63.



Mapa do Brasil em diferentes texturas.

Descrição da foto 63: Imagem com fundo escuro que apresenta ao centro um mapa do Brasil dividido em regiões com diferentes texturas.

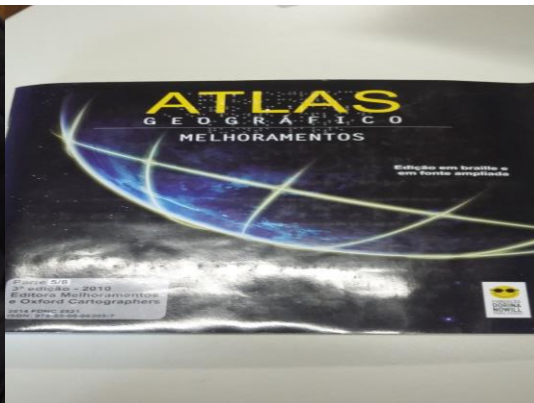
Foto 64.



Instrumentos musicais.

Descrição da foto 64: Imagem com fundo escuro que apresenta ao centro diversos instrumentos musicais.

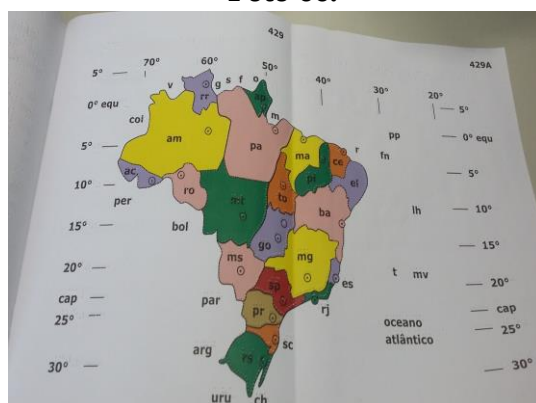
Foto 65.



Atlas em braille.

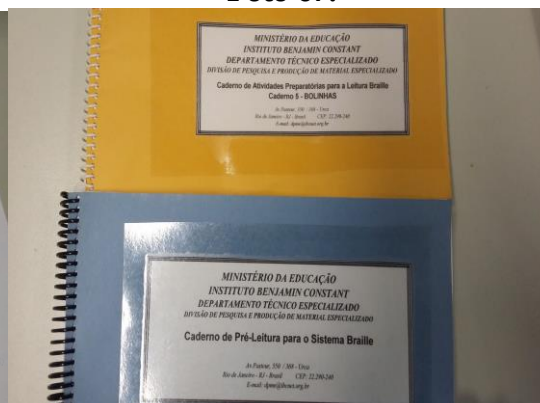
Descrição da foto 65: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro uma capa escura de um atlas geográfico para alunos com DV.

Fotos do acervo da pesquisadora.

Foto 66.

Mapa em braille.

Descrição da foto 66: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro um mapa do Brasil, onde estão representado todos os seus estados, destacados em braille.

Foto 67.

Materiais do IBC para alunos com DV.

Descrição da foto 67: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro duas capas de cadernos para alunos com DV, enviados pelo IBC para alunos com DV.

Foto 68.

Recursos tecnológicos.

Descrição da foto 68: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro uma mesa com um computador, teclado e uma tela ampliada para alunos com DV.

Foto 69.

Dvd para DV mecdaisy.

Descrição da foto 69: Imagem com fundo escuro que apresenta ao centro uma capa colorida de um DVD mecdaisy para alunos com DV.

Fotos do acervo da pesquisadora.

Foto 70.**Material dourado.**

Descrição da foto 70. Imagem com fundo escuro que apresenta ao centro uma caixa de madeira repleta de material dourado, à frente da caixa se encontra sua tampa, da mesma nas cores azul e amarelo.

Foto do acervo da pesquisadora.

**APÊNDICE M - Registro fotográfico de alguns recursos pedagógicos
disponibilizados no AEE das escolas participantes da pesquisa**

Escola E

Foto 71.



Dvd's para DV *mecdaisy*.

Descrição da foto 71: Imagem com fundo colorido que apresenta ao centro três capas coloridas de DVD's *mecdaisy*, para alunos com DV.

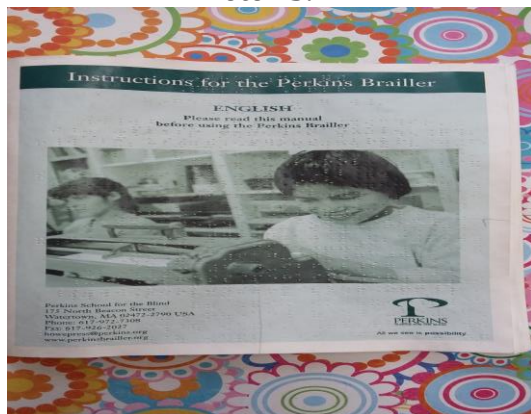
Foto 72.



Máquina de escrever braille.

Descrição da foto 72: Imagem com fundo colorido que apresenta ao centro uma máquina de escrever braille, na cor cinza.

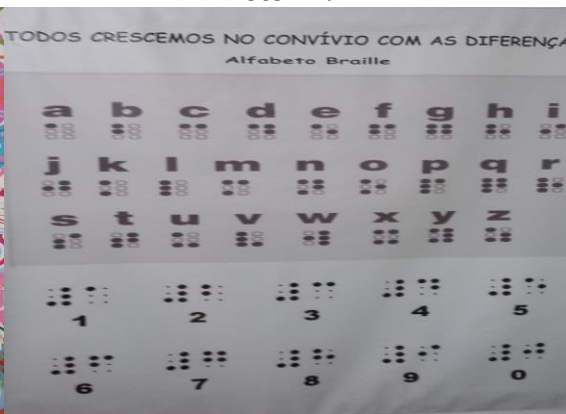
Foto 73.



Livro em braille.

Descrição da foto 73: Imagem com fundo colorido que apresenta ao centro uma capa de livro em braille, para alunos com DV.

Foto 74.



Cartaz com o alfabeto e números em braille.

Descrição da foto 74: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro um alfabeto em braille, seguido das letras do alfabeto convencional, nas cores preto e branco.

Fotos do acervo da pesquisadora.

Foto 75.

Computador.

Descrição da foto 75: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro a tampa de um computador móvel, na cor amarela.

Foto 76.

Prancheta com reglete e punção.

Descrição da foto 76: Imagem com fundo claro que apresenta ao centro uma prancheta com uma reglete de plástico azul e um punção.

Fotos do acervo da pesquisadora.

ANEXOS



UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E
DESENVOLVIMENTO SOCIAL - MESTRADO

Cruz Alta, 21 de março de 2016.

Senhor(a) Diretor(a)

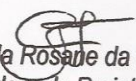
Ao cumprimentá-lo(a), tenho o prazer de apresentar-lhe a mestranda Maihara Pereira Franco de Andrade, do Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, da Universidade de Cruz Alta, minha orientanda, no Projeto *Novas Práticas Sociais na Escola: Promovendo o Brincar no Atendimento Educacional Especializado de Alunos com Deficiência Visual*.

Assim, tendo conhecimento que sua escola oferece Atendimento Educacional Especializado a alunos com baixa visão e/ou cegueira, gostaríamos de apresentar-lhe o objetivo do referido projeto, bem como solicitar-lhe autorização para que a mestranda realize a pesquisa, nessa instituição, com o conhecimento da realidade escolar e aplicação de questionário semiestruturado.

O objetivo geral do projeto é: analisar o AEE que vem sendo realizado na sala de recursos multifuncional com crianças com deficiência visual – DV, bem como sobre a formação dos educadores envolvidos na sala do AEE.

Sendo o que tinha para o momento, subscrevo-me externando meus votos de consideração e apreço.

Cordialmente,


Profª Drª Carla Rosane da Silva Tavares Alves
Orientadora do Projeto de Pesquisa



**UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO,
PESQUISA E EXTENSÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E
DESENVOLVIMENTO SOCIAL – MESTRADO**

Carta de Validação

Prezadas professoras

Tenho o prazer de apresentar-lhes a mestranda MAIHARA PEREIRA FRANCO ANDRADE, do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, minha orientanda, que está desenvolvendo o projeto, intitulado NOVAS PRÁTICAS SOCIAIS PROMOVEDO O BRINCAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA CIDADE DE CRUZ ALTA-RS.

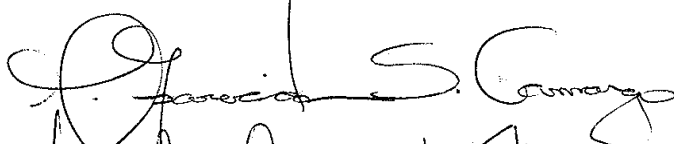
O projeto tem por objetivo geral: Analisar o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que vem sendo realizado na sala de recursos multifuncional com crianças com Deficiência Visual - DV, bem como sobre a formação dos educadores envolvidos na sala do AEE.

Neste momento da pesquisa, foi elaborado o questionário semiestruturado, anexo, o qual lhe apresento, solicitando-lhe sua leitura e análise, tendo em vista a validação, a fim de ser aplicado com os integrantes do *corpus* da pesquisa (profissionais do AEE – Atendimento Educacional Especial).

Antecipadamente, agradeço-lhe por sua importante contribuição.

Cordialmente,


Profª Drª Carla Rosane da Silva Tavares Alves
Docente e Coordenadora Adjunta do PPG em Práticas
Socioculturais e Desenvolvimento Social


Vanier Pereira Oliveira de Freitas



**UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E
DESENVOLVIMENTO SOCIAL - MESTRADO**

**Roteiro de questionário semiestruturado com profissionais do AEE –
Atendimento Educacional Especializado**

Prezada profissional do AEE

Eu, MAIHARA PEREIRA FRANCO DE ANDRADE, mestranda do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ, estou realizando uma pesquisa inserida no projeto *Novas Práticas Sociais na Escola: Promovendo o Brincar no Atendimento Educacional Especializado de Alunos com Deficiência Visual*. A orientadora do projeto é a Professora Dr^a Carla Rosane da Silva Tavares Alves.

Assim, tenho o prazer de convidá-la a participar da pesquisa, respondendo às questões do presente questionário, referentes à coleta de dados de sua escola, no âmbito da Educação Especial.

Gostaria de destacar a importância de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa e, antecipadamente, agradeço-lhe.

Questionário Aplicado

1. Escola da Rede Pública

a. () Municipal. b. () Estadual.

2. Sexo:

a. () Feminino. b. () Masculino.

3. Área de formação:

.....

4. Ano de conclusão da graduação:

.....

5. Duração da graduação:

.....

6. Tempo de magistério:

.....

7. Tempo de atuação na escola:

.....

8. Possui pós-graduação?

a. () Sim

b. () Não

9. Em caso afirmativo, assinale o nível de pós-graduação cursado e indique, abaixo, a área:

a. () Especialização

b. () Mestrado

c. () Doutorado

.....

.....

10. Você possui algum curso de aperfeiçoamento na área de Deficiência Visual-DV? Qual?

.....

.....

11. Há quanto tempo você está atuando com alunos DV?

.....

12. Quantos alunos com DV frequentam o Atendimento Educacional Especializado-AEE em sua escola?

.....

13. Quantos alunos, em sua escola, possuem baixa visão?

.....

14. Quantos alunos, em sua escola, possuem cegueira?

.....

15. Você considera adequados os recursos pedagógicos enviados pelo governo para o AEE dos alunos com DV? Por quê?

.....

.....

Handwritten signature and initials.

.....

16. A escola disponibiliza recursos tecnológicos aos alunos com DV? Quais?

.....

.....

17. Qual a frequência da utilização do brinquedo, como ferramenta de auxílio na aprendizagem da criança com Deficiência Visual?

.....

.....

18. Como você percebe o olhar da comunidade escolar, em relação à importância do trabalho realizado no AEE?

.....

.....

.....

19. Você já presenciou alguma situação discriminatória em relação ao Atendimento Educacional Especializado?

a. () Sim b. () Não

Justifique.

.....

.....

.....

20. É possível perceber, a partir da perspectiva das famílias, como é a acolhida da proposta educativa desenvolvida na sala de recursos multifuncional da escola?

.....

.....

.....

21. Em suas vivências educativas como profissional do AEE, você poderia exemplificar uma situação marcante?

a. () Sim b. () Não

Cite-a.

.....

.....



.....

.....

.....

.....

22. Em caso afirmativo, responda a questão, a seguir.

Por que você julga que a situação citada foi marcante para a sua atuação profissional?

.....

.....

.....

.....

Manoel





ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
9ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ANNES DIAS

Rua Mariz e Barros, nº. 1.048, CEP: 98005-120 – Cruz Alta – RS – Telefone: (55) 3322-8420
E-mail: annesdias9cre@educacao.rs.gov.br / annesdias@brturbo.com.br

AUTORIZAÇÃO

Autorizo Maihara Pereira Franco de Andrade, aluna do Mestrado em Práticas Sócio Culturais e Desenvolvimento Social, para realizar pesquisa juntamente à sala de Atendimento Educacional Especializado deste Estabelecimento de Ensino.

Cruz Alta, 31 de março de 2016.


Paulo Roberto de Moraes
Diretor
Paulo Roberto de Moraes
Diretor
I. D. 2412128/02

**ESCOLA ESTADUAL ESPECIAL DEPUTADO CARLOS
SANTOS/CIEP**



Cruz Alta, 15 de abril de 2016.

À Coordenação de Pesquisa da UNICRUZ:

Ao cumprimentá-lo (a), vimos por meio deste, confirmar a nossa concordância para a mestranda Maihara Pereira Franco de Andrade, do Curso de Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, da Universidade de Cruz Alta, realizar seu projeto de pesquisa com alunos com baixa visão ou cegueira pertencentes ao nosso educandário, desenvolvendo os instrumentos e técnicas de pesquisa que forem necessários.

Cordialmente,

Vice- Diretora: Fatima Rosane da Costa Souza

Fatima Rosane da Costa Souza
Vice-Diretora - Substituta Legal
Conf. D. O. de 23/12/15 Pg. 37

Escola Municipal de Ensino Fundamental
PROFESSOR FREDERICO BAIOCCHI
Bairro Brum 1 - Cruz Alta - RS

**ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
PROFESSOR FREDERICO BAIOCCHI**
Rua Fernando Ferrari, s/nº, Bairro Brum I – CEP 98035-280
Telefone escola: 33263800

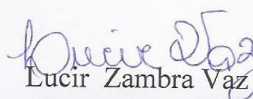
Cruz Alta, 01 de abril de 2016.

Prezado Senhora orientadora do Projeto de Pesquisa da Unicruz:

Ao cumprimentá-la tenho o prazer de
receber em nossa escola a mestrandia Maihara Pereira Franco de Andrade
para realizar a pesquisa com crianças com deficiência visual.

Sendo o que tínhamos para o momento,
subscrevemo-nos.

Atenciosamente


Lucir Zambra Vaz

Diretora
Lucir Maria Zambra Vaz
Diretora - Aut. 0004/2004



E.E. de Ensino Médio
Dr. Hildebrando Westphalen

Rua: São Paulo Nº52 – Bairro Conceição – Cruz Alta – RS
CEP: 98040-360 - Fone: (55)3322-3539

Of. SEC Nº 10/2016

Cruz Alta, 10 de abril de 2016.

Prezada Senhora:

Na oportunidade que cumprimos Vossa Senhoria, em atenção ao pedido de autorização para que a mestrandia Maihara Pereira Franco de Andrade realize projeto na Sala de Recurso Multifuncional da nossa Escola, informamos que a autorização está concedida e ressaltamos que será uma honra recebermos a aluna Maihara, tendo em vista que, o tema do Mestrado que a mesma está cursando é de extrema importância no sentido de possibilitar e qualificar a inclusão dos alunos com Deficiência Visual no processo de Ensino-aprendizagem.

Colocamo-nos à disposição da UNICRUZ e salientamos que estamos muito contentes com a escolha do nosso Estabelecimento de Ensino para a realização da pesquisa.

Atenciosamente.

Mary Janisse Drunn Darnoff
Diretora
Id. Func. 1854364/01

Ilma. Sra.
Profª. Drª. Carla Rosane da Silva Tavares Alves
Orientadora do Projeto de Pesquisa
Universidade de Cruz Alta
Cruz Alta-RS



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
9ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA "VENÂNCIO AIRES"

Decreto de Reorganização n.º 26.484 de 23.12.77 – D.O. 26.12.77
Decreto de Transformação n.º 32.131 de 24.12.85 – D.O. 24.12.85

Rua José Garibaldi, 058 – Bairro São José – Fone: (055) 3322-1873
CEP 98015-170 - C R U Z A L T A - R S

Ofício Nº 23/2016

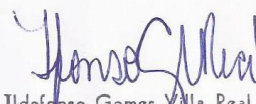
Cruz Alta, 15 de abril de 2016.



Prezada Senhora:

Ao cumprimentá-la, vimos comunicar que autorizamos a Mestranda Maihara Pereira Franco de Andrade, do Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, da Universidade de Cruz Alta a realizar a pesquisa referente ao Projeto Novas Práticas Sociais na Escola: Promovendo o Brincar no Atendimento Educacional Especializado de Alunos com Deficiência Visual, neste Estabelecimento de Ensino.

Atenciosamente,


Ildefonso Gomes Villa Real
Diretor - Id. Func. 1872710/01

À Sra.
Profª Drª Carla Rosane Tavares Alves
Orientadora do Projeto de Pesquisa



Universidade de Cruz Alta

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E
DESENVOLVIMENTO SOCIAL**

DECLARAÇÃO

DECLARAMOS, para fins de comprovação, que **Maihara Pereira Franco de Andrade**, orientada pela professora Carla Rosane da Silva Tavares Alves, apresentou o Projeto de Pesquisa intitulado **"NOVAS PRÁTICAS SOCIAIS NA ESCOLA: PROMOVENDO O BRINCAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL"**, sendo aprovado em banca examinadora, no Curso de **Mestrado Acadêmico em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social**.

Informamos, ainda, que a banca examinadora foi composta pelos professores Antonio Escandiel de Souza e Carla Rosane da Silva Tavares.

Sendo o que tínhamos para o momento.

Cruz Alta, 14 de abril de 2016.



Antonio Escandiel de Souza

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação em
Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social**



UNIVERSIDADE DE CRUZ
ALTA - UNICRUZ/RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Novas Práticas Sociais na Escola: Promovendo o Brincar no Atendimento Educacional Especializado de Alunos com Deficiência Visual

Pesquisador: Maihara Pereira Franco de Andrade

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56036716.3.0000.5322

Instituição Proponente: Fundação Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ/RS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.716.699

Apresentação do Projeto:

Novas Práticas Sociais na Escola: Promovendo o Brincar no Atendimento Educacional Especializado de Alunos com Deficiência Visual

O presente trabalho busca problematizar como o Atendimento Educacional Especializado - AEE vem sendo efetivado na sala de recursos multifuncional com os alunos com deficiência visual e que profissionais tem atuado neste local.

A investigação proposta será realizada dentro de uma abordagem metodológica qualitativa, e por meio de uma pesquisa participante. A pesquisa

terá como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado e encontro com os professores participantes da pesquisa, para discussão acerca da realidade do atendimento de alunos com deficiência visual. A pesquisa será realizada em escolas da rede pública de ensino estadual e municipal da cidade de Cruz Alta, RS. O critério para a escolha dessas escolas será a existência de deficientes visuais, não necessariamente matriculados, mas sim atendidos nesses espaços educacionais.

Serão realizadas em cinco escolas sendo quatro da rede estadual e uma municipal. Participarão da pesquisa cinco profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado-AEE. A identidade das instituições visitadas será mantida em sigilo.

Endereço: Campus Universitário Ulysses Guimarães - Rodovia Municipal Jacob Della Méa, Km 5.6 - Caixa Postal 858

Bairro: Campus Universitário Prédio

CEP: 98.020-290

UF: RS

Município: CRUZ ALTA

Telefone: (55)3322-1618

E-mail: comitedeetica@unicruz.edu.br



UNIVERSIDADE DE CRUZ
ALTA - UNICRUZ/RS



Continuação do Parecer: 1.716.699

CRUZ ALTA, 08 de Setembro de 2016

Rita Leal Sperotto

Assinado por:
Rita Leal Sperotto
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Ulysses Guimarães - Rodovia Municipal Jacob Della Mèa, Km 5.6 - Caixa Postal 858
Bairro: Campus Universitário Prédio CEP: 98.020-290
UF: RS Município: CRUZ ALTA
Telefone: (55)3322-1618 E-mail: comitedeetica@unicruz.edu.br