



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LUANA PEREIRA DA CUNHA

CONHECIMENTOS SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL E PROCESSOS DE
INCLUSÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

NATAL/RN

2021

LUANA PEREIRA DA CUNHA

**CONHECIMENTOS SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL E PROCESSOS DE
INCLUSÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA**

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva

NATAL/RN

2021

LUANA PEREIRA DA CUNHA

**CONHECIMENTOS SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL E PROCESSOS DE
INCLUSÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA**

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva

Aprovada em: ____/____/____

Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Orientador

Olívia Moraes de Medeiros Neta
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro interno

Luzia Guacira dos Santos Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro interno

Juliana Pinheiro Magro
Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer
Membro externo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Cunha, Luana Pereira da.

Conhecimentos sobre deficiência visual e processos de inclusão escolar: uma revisão integrativa / Luana Pereira da Cunha. - Natal, 2021.

78 f.: il.

Monografia (Graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Pedagogia.

Orientadora: Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva.

1. Deficiência visual - Monografia. 2. Inclusão escolar - Monografia. 3. Revisão Integrativa - Monografia. I. Silva, Katiene Symone de Brito Pessoa da. II. Título.

RN/UF/BS/CE

CDU 376-056.262

Dedico este trabalho aos meus avós Irene (*in memoriam*) e José (*in memoriam*), Luiz (*in memoriam*) e Sebastiana (*in memoriam*), Joca (*in memoriam*) e Lourdes, por sempre serem o alicerce da minha vida, por me ensinarem tanto e me guiarem na fé. Em especial, ao meu avô Joca, que por algumas vezes foi me buscar na volta da “Uf” na sua bicicleta, por ter partido em 2020 de uma forma tão repentina, mas assim mesmo tem emanado muitas forças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o responsável por minha vida, por me guiar e iluminar os meus caminhos. Ele me sustentou até aqui.

A minha gratidão aos meus pais, Lenira e Ivanildo, a minha irmã, Maria Letícia, as minhas tias, Irani, Lena e Ivonete e o meu tio Bamar que sonham os meus sonhos junto a mim. Minha jornada não seria tão significativa se não tivesse vocês comigo. Eu os amo.

Agradeço ao meu namorado, que está sempre me apoiando, fortalecendo e arrancando meus sorrisos, e a minha sogra, mulher de fé e que me incentiva em suas palavras.

Toda minha gratidão a minha afilhada Maria Letícia, que arranca sorrisos e consegue aliviar qualquer tensão quando chega na minha casa, e a Maria Laura, que me apoia com suas palavras. Aos meus padrinhos, por cuidarem tanto de mim e serem meus segundos pais.

A minha família, que contribui diretamente para tudo que sou hoje. "Às vezes muitas pedras surgem pelo caminho / Mas em casa alguém feliz te espera, pra te amar" (Tua Família - Anjos de Resgate), vocês são reflexo de tudo dessa música, por sempre estarem me apoiando e fortalecendo, mesmo quando tudo parece difícil.

A minha gratidão à minha orientadora, profa Katiene Symone, por mesmo sem nos conhecermos fisicamente, aceitou me orientar. Obrigada pela paciência, resiliência, por me compreender e por me ensinar numa área da educação que sou tão encantada.

Gratidão às professoras Olívia Neta, Luzia Guacira e Juliana Pinheiro por aceitarem participar da banca com uma leitura tão atenciosa e com ricas contribuições. Em especial, muito obrigada a Olívia Neta, por estar me acompanhando desde quando comecei a graduação, me incentivando e me inserindo na pesquisa, você foi fundamental neste processo formativo.

Agradeço a professora Halana Garcez, por me acolher e me construir pesquisadora do Clube de Matemática e por ser tão humana, "era você que me faltava" na graduação e na vida, que bom que ainda temos muito conhecimento a construir, nossos caminhos foram trilhados para seguirmos juntas. Gratidão a todos

os clubistas que contribuem com o CluMat e em especial a Allana e Vanessa, que são companheiras nas pesquisas e artigos publicados.

Meus agradecimentos a todos os docentes do curso de Pedagogia e aqueles que cruzaram também meu caminho na UFRN, pois vocês contribuíram com todo o meu processo formativo. Espero conseguir mediar todos os conhecimentos juntos aos meus futuros alunos.

Gratidão a minha turma 2017.1 por toda interação, partilha, conversas, abraços e conforto. Em especial, as meninas do meu grupo Madu, Herta, Milena, Giovana e Lília por compartilharmos a formação em todos os momentos e a vida, vocês são incríveis. Se não fosse vocês, não tinha chegado até aqui, obrigada por me ensinarem tanto.

Agradeço aos meus amigos, em especial Fernanda e Emilly por estarem comigo desde 2013 e mesmo distante fisicamente, estão sempre comigo; Manoel e Helô, por sermos tão sinceros um com o outro e por nossas loucuras combinarem tanto; Caridiane e Denis, por nosso elo criado. “Era uma pessoa igual a cem mil outras. Mas, eu fiz dela um amigo, agora ela é única no mundo” (O Pequeno Príncipe - Saint-Exupéry), obrigada por serem únicos, amigos.

Gratidão às professoras da Escola Municipal Monsenhor José Alves Landim, lugar onde estagiei durante a minha graduação, por serem tão comprometidas com a educação. Agradeço, em especial a Lília, que começou como minha supervisora de sala e hoje é minha amiga, incentivadora e companheira, gratidão por ter você na minha vida e por você dividir momentos incríveis comigo, especialmente por ter tido a honra de lhe acompanhar na gestação de David, seu filho, e estar segurando a sua mão na hora do parto.

Agradeço a minha primeira orientadora no mundo da pesquisa, Carla Teixeira por ser tão generosa ao me ensinar, pois muitas coisas que sei na escrita científica aprendi com você e com todos os outros professores do meu “IF”. Sou feliz por nosso vínculo criado desde 2013 e por ainda ter você por perto.

Como futura pedagoga, não posso deixar de agradecer a todas as minhas professoras da educação básica que foram importantes e são inspiração para hoje estar me formando como pedagoga. Sem vocês não teria conseguido fazer meu primeiro rabisco até conseguir ler, sem vocês não teria aprendido, gratidão em

especial a Jozelma, minha primeira professora, a tia Janaina, tia Rosa, tia Edna (*in memoriam*) e Soliana.

A todos, que direta ou indiretamente, contribuíram com a minha formação, muito obrigada.

Educação não transforma o mundo.

Educação muda as pessoas.

Pessoas mudam o mundo.

(Paulo Freire)

APRESENTAÇÃO

Esta monografia intitulada “Conhecimentos sobre Deficiência Visual e Processos de Inclusão Escolar: uma revisão integrativa” foi elaborada na perspectiva de acessibilidade em seu conteúdo para leitor de telas. Consideramos que ao desenvolver conhecimentos sobre a deficiência visual e os processos de inclusão escolar precisamos oportunizar que as pessoas com deficiência visual, também, possam ter acesso ao conhecimento produzido, levando em consideração as suas necessidades específicas. Destarte, a acessibilidade compreendida como estratégia para “oferecer possibilidades de transpor as barreiras que existem na sociedade, garantindo que todas as pessoas possam participar dos diversos âmbitos sociais” (SALTON, 2017, p. 11), nesta monografia se configura como uma oportunidade para contribuir com o acesso à informação e de construção de uma sociedade inclusiva.

RESUMO

A inclusão escolar tem como princípio a criação de um ambiente escolar que possibilite a aprendizagem de todos os alunos. A publicação da Declaração de Salamanca, em 1994, demarca historicamente o processo de inclusão, que se efetiva com a publicação e as ações previstas na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008. Nesse contexto de promoção de processo de inclusão escolar, este trabalho tem por objetivo investigar as produções acadêmicas/científicas publicadas entre 2008 e 2020, sobre inclusão escolar de alunos com deficiência visual na educação básica, ancoradas no Repositório Institucional (RI) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Tendo como pressupostos teóricos o processo de inclusão na Educação Básica e as especificidades do aluno com deficiência visual no contexto da inclusão, utilizamos como método de pesquisa a Revisão Integrativa das produções acadêmicas/científicas, utilizando em sua construção as etapas apresentadas por Sousa, Silva e Carvalho (2010). Os resultados evidenciaram três categorias de análise: i) **Educação Inclusiva e formação docente**, que aponta os espaços formativos como uma necessidade para construir e atualizar saberes, diminuir lacunas e ressignificar as concepções para a construção de práticas inclusivas; ii) **Concepções e Práticas Pedagógicas de professores**, que ressalta a importância do planejamento, da mediação e avaliação no desenvolvimento e aprendizagem, considerando as necessidades e interesses dos alunos, que podem ser observadas por meio do diálogo e; iii) **Jogos na educação matemática inclusiva**, que revela os princípios do Desenho Universal na construção de materiais para a aprendizagem de todos, configurando-se como um mediador de diferentes aprendizagens. Esse estudo possibilitou a construção de um panorama com a síntese sobre a temática da deficiência visual e o processos de inclusão escolar, em que as aprendizagens se configuraram como uma qualificação para o conhecimento científico com a fundamentação teórica para compreender como deve ser organizada a atividade de ensino do professor de forma inclusiva.

Palavras-chaves: Deficiência visual. Inclusão escolar. Revisão Integrativa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Sistematização da Revisão Integrativa.....	30
Figura 2- Pesquisando pelo termo “deficiência visual” em todo repositório.....	32
Figura 3- Pesquisando pelo termo “Educação Inclusiva” em todo repositório.....	32
Figura 4- Refinando a pesquisa com o filtro de busca.....	33
Figura 5- Delimitação final das buscas na base de dados.....	34
Figura 6- Processo de Seleção na Literatura.....	35
Figura 7- Nuvem de palavras-chaves dos trabalhos analisados, extraída da plataforma Mentimeter.....	40
Figura 8- Orientações para a construção de materiais de alunos com deficiência visual.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Orientações para alunos com Deficiência Visual.....	25
Quadro 2-	Relação dos Trabalhos para a Revisão Integrativa.....	35
Quadro 3-	Relação e categorização dos trabalhos.....	38
Quadro 4-	Relação dos trabalhos nas categorias analisadas.....	41
Quadro 5-	Contribuições reveladas em cada trabalho.....	68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS ESPECIFICIDADES DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL	18
2.1 Inclusão na Educação Básica	18
2.2 As especificidades do aluno com deficiência visual	23
3 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS DA PESQUISA	29
4 REVISÃO INTEGRATIVA: O QUE NOS REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS/CIENTÍFICAS?	38
4.1 Educação inclusiva e formação docente	42
4.2 Concepções e práticas pedagógicas de professores	49
4.3 Os jogos na educação matemática inclusiva	63
4.4 Contribuições das produções acadêmicas: síntese das análises	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é heterogêneo, pois é composto por uma diversidade de alunos que, pode apresentar, ou não, deficiência física, intelectual, auditiva, múltipla, ou visual, e nesse sentido deve garantir a todos, preferencialmente na rede comum de ensino, uma educação inclusiva sem exceções. A inclusão escolar tem como princípio a criação de um ambiente escolar que possibilite a aprendizagem dos alunos, que respeite as diferenças, particularidades e especificidades, estabelecendo uma relação de reciprocidade e empatia. Essa intencionalidade que tem amparo legal consiste não apenas na efetivação da matrícula, mas sobretudo em um processo de inserção do aluno na cultura escolar e nos conhecimentos curriculares.

A publicação da Declaração de Salamanca, em 1994, demarcou historicamente o início do processo de inclusão, voltado de forma ampla para pessoas com necessidades educacionais especiais. No cenário mundial, temos outras condições de segregação, para além da condição de deficiência, como as mulheres, os negros, relações com o credo religioso que impactam e provocam exclusão. Esse marco histórico “rompeu com os paradigmas de que os educandos com deficiência apenas poderiam frequentar escolas específicas” (SANTANA e NUNES, 2018, p. 544), como também contribuiu para a formulação de políticas públicas nacionais, especialmente na perspectiva da história da educação inclusiva. Assim, “tal declaração tem um significado marcante, pois foi a partir da mesma que se pode começar a consolidar leis garantindo o direito da inclusão às pessoas com deficiência” (SANTANA e NUNES, 2018, p. 553).

No cenário nacional, as políticas públicas e as orientações dos especialistas afirmam sobre a obrigatoriedade da escola e demais profissionais buscarem meios para incluir o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, sendo estes público-alvo da Educação Especial. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN 9.934/96¹, Art 58 - a Educação especial é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

¹ A redação da LDBEN de 1996 foi alterada pela Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

Embora, timidamente, algumas práticas de inclusão tenha iniciado no contexto brasileiro, a demarcação da inclusão através de ações concretas nas instituições comuns de ensino ocorre a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, que tem por objetivo garantir “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais” (BRASIL, 2008). Compreendida como um marco para o reconhecimento da efetivação do sistema educacional inclusivo no país.

Outro importante documento nessa discussão do processo de inclusão diz respeito à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146. A referida lei, em seu Art. 2 considera a pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais” (BRASIL, 2015). No tocante ao contexto educacional, no Art. 27 refere-se que às pessoas com deficiência têm a educação constituída como um direito garantido, conforme destacamos:

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, art. 27).

Para tanto, compreendemos que nesse processo de assegurar sistema educacional inclusivo e desenvolver talentos e habilidades, implica conhecer e identificar características, interesses e necessidades de aprendizagens dos alunos, suas potencialidades para a aprendizagem, sua cultura, sua história, elaborar situações de aprendizagem criativas de modo a contribuir com o seu desenvolvimento, realizar registros, observações e avaliações, tarefas desempenhadas, geralmente, pelo professor, por sua proximidade cotidiana. Entretanto, não constitui tarefa fácil ou simples, a presença de aluno com deficiência pode despertar medo, angústia ou sentimento de incapacidade do professor. Nesse sentido, a prática inclusiva exige da escola e do professor conhecer o aluno. Assim, Silva (2014, p 40) enfatiza que na oportunidade de estar com um aluno com deficiência, “procure agir com naturalidade,

não evite a comunicação por medo de dizer alguma coisa errada, aceite-o como ele é (...), pois, como qualquer outra pessoa, é um ser humano”.

Desse modo, olhando a pessoa em sua complexidade, não podemos desconsiderar a capacidade de aprender e conviver dos alunos com qualquer tipo de deficiência e, em particular, a visual, escopo do presente estudo. Entretanto, o “desenvolvimento só será devidamente compreendido quando visto como um processo e não como um fato consumado. Portanto, é preciso considerá-lo em sua totalidade e nunca de uma forma fragmentada” (SILVA, 2014, p. 41). Nas escolas, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, todo aluno deve ser considerado como um sujeito único, com singularidades, que apresenta seus ritmos e formas de aprendizagem. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência visual também deve ser planejado, compreendendo as necessidades educacionais específicas geradas pela sua condição.

A proposição em aprofundar o tema da deficiência visual no contexto da inclusão, se justifica por perceber lacunas em nossa formação inicial para desenvolver uma prática pedagógica inclusiva que contribua para o desenvolvimento e a aprendizagem com alunos que apresentam deficiência visual. Além disso, diante do crescente número de matrículas na educação básica, no Estado do Rio Grande do Norte, de alunos com essa condição, tem gerado a produção de diferentes estudos, especialmente nos últimos anos após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada em 2008. Desse modo, compreende-se ser necessário investigar quais produções acadêmico/científico foram produzidas pelos pesquisadores na área, nos últimos 12 anos, de modo a qualificar o conhecimento e a fundamentação teórica sobre o tema com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesta perspectiva, emergiu a seguinte questão norteadora: *o que apontam os estudos acadêmicos/científicos produzidos, no âmbito da UFRN, sobre inclusão de alunos com deficiência visual na educação básica?* Para responder esse questionamento, o objetivo deste estudo consiste em investigar as produções acadêmicas/científicas publicadas entre 2008 e 2020, sobre inclusão escolar de alunos com deficiência visual na educação básica, em trabalhos ancorados no Repositório Institucional (RI) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Para tanto, o presente trabalho foi organizado: inicialmente nesta Introdução onde apresentamos a temática de investigação e justificativa do trabalho; no segundo capítulo, denominado “Inclusão na Educação Básica e as especificidades do aluno com Deficiência Visual”, o qual expomos os pressupostos teóricos que embasam e justificam a pesquisa, sendo contextualizada a inclusão na educação básica e especificidades do aluno com deficiência visual; no terceiro capítulo “Percurso Metodológico: caminhos da pesquisa” descrevemos o percurso metodológico percorrido, com as etapas para a construção da Revisão Integrativa da Literatura; no quarto capítulo intitulado: “Revisão Integrativa: o que nos revelam as produções acadêmicas/científicas?” expomos a Revisão Integrativa com os resultados detalhados dos trabalhos ancorados no Repositório Institucional (RI) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, que abordam sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência visual na educação básica; Por último, são apresentadas as Considerações Finais, refletindo sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência visual e as aprendizagens construídas no desenvolvimento da pesquisa.

2 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS ESPECIFICIDADES DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

“A história da pessoa com deficiência tem variado de cultura para cultura, refletindo crenças, valores e ideologias que se materializam nas práticas sociais, estabelecendo, assim, modos diferenciados de relacionamentos entre esta e as pessoas, com ou sem deficiências” (SILVA e CÂNDIDO, 2013, p. 2).

2. 1 Inclusão na Educação Básica

Na história da humanidade, “a existência discriminatória da escola e de toda sociedade se limita à escolarização de um grupo seletivo e homogêneo de pessoas. Os que não pertenciam a esse grupo ficavam excluídos dessa sociedade” (SANTANA E NUNES, 2018, p. 549). No Brasil, a educação é garantida pela Constituição Federal de 1988 como um direito de todos e dever do Estado e da Família (BRASIL, 1988, art. 205), em que o ensino tem como princípio a igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

Vale ressaltar que o movimento de inclusão das pessoas com deficiência na educação escolar é algo recente e remonta ao século XXI. Do início das lutas dos movimentos sociais para a defesa de uma educação inclusiva até os dias atuais aconteceram avanços nesse campo, por exemplo, a publicação de políticas públicas para o financiamento de ações de promoção a educação inclusiva, entretanto ainda existe um longo percurso para garantir a efetiva inclusão e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Um marco da inclusão escolar é a Declaração de Salamanca, publicada em 1994, que defende como princípio fundamental da educação inclusiva que

todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de

aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

Assim, podemos compreender a necessidade de promover uma aprendizagem para todas as pessoas, sem exclusões e indiferenças. As escolas inclusivas devem compreender que todos os alunos são singulares, subjetivos, assim cada um vai apresentar uma forma e um ritmo diferente de aprender, não é só pela condição de ser um aluno com ou sem deficiência, mas sim porque todos são diferentes um dos outros. Fica evidente que “com as orientações implícitas na Declaração de Salamanca, a Educação Especial, historicamente marginalizada, ganha espaço e força em todo o mundo” (SANTANA E NUNES, 2018, p. 554).

Acompanhando os avanços no campo da educação, bem como por questões políticas pós Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), publicada em 1996, define e regulariza a educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988, e apresenta em seu texto um capítulo dedicado exclusivamente à Educação Especial e compreendendo esta como modalidade da educação.

A referida lei afirma no Art. 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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;

IV – Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Evidencia-se que a LDBEN impulsiona o processo de inclusão ao garantir aos alunos com deficiência o atendimento às necessidades educacionais específicas de aprendizagem por meio de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para o ensino, constituindo-se em medidas que permitem

ao aluno a inclusão e a efetivação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com suas necessidades. Além disso, expõe a necessidade da formação docente que atenda as necessidades de mediação para que o aluno com deficiência possa aprender e se desenvolver, levando em consideração também a sua futura inclusão no mercado de trabalho.

Caminhando para avançar no que propõe a LDBEN, ocorreu em 2008 a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, um marco no cenário nacional para fortalecimento do processo inclusivo. Essa política objetiva cumprir os compromissos expostos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, como acabar com a exclusão nas escolas, garantindo assim o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial.

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial é considerada 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 a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008).

Nesta perspectiva inclusiva da Educação Especial, esta não mais realiza o processo de escolarização, mas passa a favorecê-lo, sendo realizada transversalmente ao ensino comum. Os pressupostos da política orientam os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, organizando “as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos” (BRASIL, 2008). Vale destacar que a referida política reconhece a diferença, mas não no sentido de exclusão ou incapacidade, e sim considerando que cada aluno apresenta suas singularidades, formas e ritmos de aprendizagem, sendo ela com ou sem deficiência, por isso apresentam diferença.

No ano de 2009 foi instituído o Decreto nº 6.949 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Esse documento

apresenta um avanço nas discussões, pois promove um diálogo entre educação inclusiva e educação de direitos humanos, tendo como propósito exposto no documento: “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009).

Além disso, a concepção de deficiência que o decreto expõe não a considera apenas em seu fator biológico, mas, sobretudo, como um processo de interação com as barreiras que podem ser arquitetônicas e/ou comunicacionais que dificulta a participação na sociedade, definindo-a como

(...) aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, a Educação Especial tem seus princípios relacionados aos Direitos Humanos, sendo eles os direitos à vida, à igualdade, à não discriminação, à liberdade de locomoção e ao trabalho. O referido decreto garante também que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja “ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social” (BRASIL, 2009).

Assim, para facilitar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência na perspectiva da inclusão é prevista a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (SECADI/MEC, 2008). O AEE é ofertado em todos os níveis da educação escolar, sendo regulamentado pela Resolução nº 04/2009 que define as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

No documento acima é instituído o público alvo do AEE e a sua função, como também regulamenta que seja oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino comum. Sabe-se que o processo de inclusão deve envolver todos os agentes da comunidade escolar, mas o professor tem grande responsabilidade. Observa-se, que esta política apresenta uma visão genérica da formação do professor

responsável pelo AEE, ao preconizar que para a atuação é necessário “formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”, descrito no Art 12 das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (SECADI, MEC, 2008, Art. 12).

Para alinhar as determinações da Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), publicada em 2015, define no art. 27 que a Educação Especial deve ser compreendida como

(...) direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, Art. 27).

Essa concepção de Educação Especial pressupõe o dever de considerar as características, necessidades e interesses dos alunos com deficiência nas propostas pedagógicas para desenvolver o máximo de potencialidades do aluno tornando o processo de aprendizagem significativo.

Cabe enfatizar que, embora tenhamos consideráveis avanços nas políticas de inclusão, “em nosso país, ainda se percebe uma tendência segregativa notável nas escolas e em diferentes espaços sociais negando-se sua capacidade de ser, de aprender, de participar efetivamente dos processos educativos” (OLIVEIRA, 2016, p. 10), pois a educação inclusiva não consiste somente garantir ao aluno com deficiência a matrícula na escola é preciso garantir um espaço para promover o desenvolvimento e a aprendizagem. A inclusão escolar torna-se significativa “quando o aluno com deficiência puder integrar-se à turma e interagir com os mesmos de maneira a desenvolver seu processo ensino/aprendizagem, guardadas, naturalmente, as limitações” (SANTANA e NUNEZ, 2018, p. 556).

É possível afirmar, portanto, que a educação inclusiva é necessária para o desenvolvimento humano, marcado pelo respeito e equidade nos processos educativos. Considerar uma proposta inclusiva não é realizar atividades mecanicistas ou dissociadas do contexto dos alunos, mas, sobretudo, proporcionar uma aprendizagem baseada nos interesses, necessidades e alinhadas e contextualizadas à realidade da turma, promovendo desafios que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades, visando atender às especificidades através da oferta de recursos e

serviços de Educação Especial na escola inclusiva. Nesse sentido, as políticas educacionais representam um avanço na inclusão escolar, contudo a sua implementação ainda necessita de uma maior efetivação para que a inclusão escolar torne-se significativa em toda sociedade.

Considerando a importância das políticas públicas não podemos deixar de mencionar o Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que parte de diferentes concepções de todo o processo inclusivo construído cientificamente nos últimos anos. O Brasil com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garante aos alunos público alvo da Educação Especial o acesso, a participação e a aprendizagem nas salas de aula comum, em contrapartida, sobre o pretexto de escolha, a nova política instituída pelo mencionado Decreto propõe o retorno de classes e escolas especiais através de sua criação na escola. Entretanto, sabemos que historicamente a segregação não oportuniza reais condições de aprendizagem e desenvolvimento. Existe uma certa obscuridade em relação aos resultados que encontraremos em relação às influências que o processo educativo terá com os princípios expostos no Decreto, mas não podemos perder de vista que o processo inclusivo é uma responsabilidade de todos.

2.2 As especificidades do aluno com deficiência visual

No contexto educacional, “a deficiência visual é considerada, (...), como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida da visão, variando de acordo com o nível ou a acuidade visual” (SILVA, 2014, p. 53), sendo classificada em cegueira e baixa visão.

De acordo com Sá (2007, p. 15) a cegueira é considerada cientificamente como 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 cegueira pode ser congênita, quando é desde o nascimento, ou adquirida, que acontece posteriormente ao seu nascimento, podendo ser também associada à perda da audição ocasionando a surdocegueira e ou outras deficiências.

Neste trabalho, não será discutido especificamente a surdocegueira, mas é importante compreendê-la como uma deficiência sensorial múltipla caracterizada como “uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais congênitas e/ou adquiridas, em diferentes graus, levando a pessoa surdocega a desenvolver várias formas de comunicação” (SILVA, 2020, p. 20). Devido a alteração simultânea na visão e audição, o aluno surdocego pode apresentar problemas na aprendizagem, assim Silva (2020, p. 21) aponta que mediar a aprendizagem com “recursos de tecnologia assistiva (CCTV², Tellethouch³) e de formas específicas de comunicação, (...) tem favorecido e alargado as possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem e de participação social por pessoas surdocegas”.

A baixa visão nomeada também como ambliopia, visão subnormal e visão reduzida, se configura como uma intensa e variável função visual, que engloba desde percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que pode limitar ou interferir o desempenho geral da visão (SÁ, 2007). Uma pessoa com baixa visão pode apresentar “grande oscilação de sua condição visual de acordo com o seu estado emocional, as circunstâncias e a posição em que se encontra, dependendo das condições de iluminação natural ou artificial” (SÁ, 2007, p. 16).

A deficiência visual não atribui um desenvolvimento inferior ao aluno vidente, apenas difere no modo de organização. Desse modo, em uma perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano ocorre através da relação entre o biológico e o cultural, onde é preciso que a criança vivencie processos reais da vida para que ela possa perceber o mundo a sua volta, bem como desenvolver as funções psicológicas superiores. Nesse sentido, Silva (2014, p. 55) afirma que

está cientificamente comprovado que as crianças cegas e videntes apresentam o mesmo padrão de desenvolvimento, embora o ritmo possa ser mais lento para as que não enxergam. Porém, não nos 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. (SILVA, 2014, p. 55)

² CCTV é uma tecnologia assistiva que amplia as imagens em até sessenta vezes o tamanho da figura, objetivando auxiliar a pessoa que tem um resíduo visual muito restrito a ler e escrever. (BRASIL, 2006 *apud* SILVA, 2020)

³ Tellethouch é uma tecnologia assistiva que se configura como um aparelho com teclado de máquina Braille e de máquina de datilografia, que permite ao surdocego, que sabe ler, pressionar as teclas da máquina comum da tellethouch como se estivesse redigindo um texto escrito qualquer. (BRASIL, 2006 *apud* SILVA, 2020)

O desenvolvimento e aprendizagem são processos diretamente proporcionais, ou seja, quanto maior for a aprendizagem, maior será o desenvolvimento, em que para ambos os processos se desenvolverem é preciso criar situações que sejam significativas. Para os alunos cegos é preciso utilizar materiais concretos e manipuláveis nas atividades, os quais devem ser colocados como um apoio necessário ao desenvolvimento do pensamento abstrato (SILVA, 2014).

O aluno, no campo cognitivo, constrói conceitos e noções a partir de suas experiências com os objetos e pessoas com quem interage. Ao chegar ao ambiente escolar, o aluno apresenta uma bagagem dos conhecimentos que foram adquiridos cotidianamente, pois já passou por vivências e experiências que constituíram a sua cultura. Silva (2017, p. 24) afirma que em sala de aula, “quando tenho alunos cegos ou com baixa visão, busco em primeiro lugar ouvi-los. Sim, ouvi-los, para saber que estratégias e meios utilizam para a apreensão do conhecimento”. É importante ressaltar que “nunca se esqueça de que por trás das mãos que pegam o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, das mãos que tateiam, há uma criança, um jovem ou um adulto que pensa, sente e deseja aprender” (SILVA, 2017, p. 24).

Portanto, no contexto de inclusão torna-se imprescindível que o professor conheça seus alunos, seus anseios e necessidades, bem como planeje ações intencionais através de propostas pedagógicas que potencializam a aprendizagem, e ampliam o acesso do aluno a cultura, ao elaborar situações de aprendizagem criativas de modo a contribuir com o seu desenvolvimento. Como nos aponta Silva (2017) na mediação dos alunos com deficiência visual, embora não tenhamos uma metodologia específica para a aprendizagem destes, é necessário considerar “alguns aspectos metodológicos na aplicação de procedimentos didáticos-pedagógicos para que tais alunos tenham acesso ao currículo, promovendo, assim, a igualdade na diferença” (SILVA, 2017, p. 24). Compreendendo a necessidade de entender as especificidades de aprendizagem dos alunos com cegueira e baixa visão, sintetizamos no Quadro 1 algumas orientações para a mediação desses alunos, baseado nos estudos de Silva (2014, 2017).

Quadro 1 - Orientações para alunos com Deficiência Visual

Aluno com Cegueira	Aluno com Baixa Visão
--------------------	-----------------------

<p>Na disposição dos mobiliários e dos materiais de uso diário é preciso organizá-los, indicar a distância e buscar mantê-los na mesma ordem e em locais permanentes, quando acontecer mudanças informar ao aluno</p>	<p>É importante evitar a luz que provoque sombras ou com brilho intenso para não distorcer a visão do aluno (SILVA, 2017).</p>
<p>Utilize materiais específicos, como, por exemplo, máquina de datilografia Braille, reglete, punção, computador com acessibilidade, sendo importante dispor de espaço para o aluno manuseá-los e organizá-los.</p>	<p>Possibilitar que o aluno possa sentar próximo ao professor e/ou da lousa, escolhendo um lugar confortável a visão.</p>
<p>É importante orientar a aprendizagem do Braille pelo aluno cego, como também é fundamental ao professor aprender a escrita Braille e ensinar a todos os alunos, como forma de incentivo, melhorar o desempenho na aprendizagem e mediar a inclusão.</p>	<p>Conheça os alunos e procure saber se eles utilizam algum recurso óptico na aprendizagem.</p>
<p>Direcione os alunos nas direções que devem seguir, de forma objetiva, utilizando orientações como: “acima”, “à direita” e <i>etc.</i></p>	<p>Verbalize as ações desenvolvidas de forma fácil, buscando estar atento ao tempo de fala que o aluno consegue entender.</p>
<p>Não exclua os alunos das atividades de campo, buscando possibilitar, quando possível, que ele possa tatear os objetos.</p>	<p>Utilize a letra bastão ao escrever.</p>
<p>Desenvolva estratégias que permitam trabalhar a imaginação, a criatividade, utilizar outros sentidos, a percepção tátil..</p>	<p>Permita que outro aluno possa ajudar na leitura.</p>
<p>Evite excesso de informações escritas selecionando as mais significativas, disponibilizando-as em <i>Braille</i> e/ou fontes ampliadas, procurando saber do aluno o tamanho da letra.</p>	
<p>Elabore cartazes, maquetes e <i>etc.</i>, levando em conta o contraste de cores, as texturas diferentes, pouca informação, letras grandes em tinta e em <i>Braille</i>.</p>	
<p>Respeite o ritmo dos alunos, não reduzindo os conteúdos, mas considerando o tempo de cada um em realizar as atividades.</p>	

Entenda a importância e como funcionam os sentidos do tato, da audição, do olfato e do paladar como possibilidades, fontes de aprendizagem e ensino dos alunos, desenvolvendo diferentes atividades.
Avalie os alunos com diferentes instrumentos.
Crie atividades colaborativas entre os alunos.

Fonte: SILVA (2014, 2017)

Diante das orientações apresentadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência visual, é preciso lembrar que “cada um deles é único e deve ser considerado a partir de sua condição visual e necessidades específicas” (SILVA, 2014, p. 66). Além dessas orientações é preciso estar atentos as outras questões sociais, culturais e políticas que envolvem a inclusão, pois como afirma Martins (2006) ainda é preciso construir um longo percurso para conseguir atender os alunos público-alvo da Educação Especial, bem como ofertar um processo educativo inclusivo nas escolas comuns que compreenda e seja compatível com as necessidades educacionais específicas de cada aluno com deficiência.

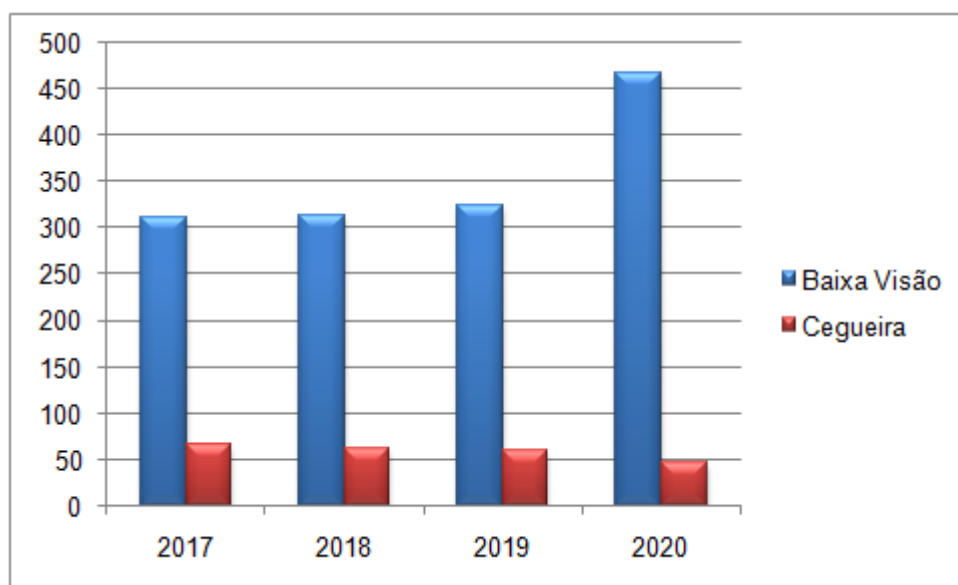
É necessário, portanto, no ambiente escolar desenvolver práticas inclusivas que garantam ao aluno não apenas a matrícula em sala de aula, mas sim promover uma aprendizagem para todos. Para isso, o professor deve “rever as práticas convencionais, conhecer, reconhecer e aceitar as diferenças como desafios positivos e expressão natural das potencialidades humanas” (SÁ, 2007, p. 13).

Para tanto, com a Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva Inclusiva publicada em 2008, observa-se o crescimento no número de alunos com deficiência visual no sistema comum de ensino e de práticas pedagógicas que buscam atender as necessidades dos mesmos, especialmente, aqueles que apresentam deficiência visual, recorte da nossa investigação. A publicação da referida Política se configura como um documento orientador das práticas pedagógicas, além disso “reforça o entendimento da educação especial como modalidade de ensino especializada, oferecida, preferencialmente, no ensino regular.” (SANTOS, 2012, p. 11). Essa ênfase permite um avanço na efetivação da transversalidade da educação especial.

Para conhecimento do contexto local de realização do estudo, observa-se que no estado do Rio Grande do Norte, segundo os dados apresentados pela Secretaria

de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC), expostos no SIGEDUC (Sistema Integrado de Gestão da Educação), apenas dos últimos quatro anos, os números de matrícula de alunos com deficiência visual apresentou o seguinte crescimento: no ano de 2017 foram matriculados 312 alunos com baixa visão e 67 alunos com cegueira, em 2018 matricularam 314 alunos com baixa visão e 62 alunos com cegueira, em 2019, 324 alunos com baixa visão e 60 alunos com cegueira e, 2020 foram matriculados 466 alunos com baixa visão e 47 alunos com cegueira, conforme apresentado os dados no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Matrículas dos Alunos com Deficiência Visual na rede estadual



Fonte: dados extraídos do SIGEDUC, 2020

Diante desses dados podemos constatar que ao todo foram matriculados em 2017, 379 alunos com deficiência visual, em 2018 foram 376 alunos com deficiência visual, em 2019 foram 384 alunos com deficiência visual e, por fim, em 2020 foram 513 alunos com deficiência visual. Esses alunos representam, respectivamente, 0,17%, 0,18%, 0,19% e 0,24% do número total de matrículas realizadas na rede estadual de ensino. Os alunos são acompanhados pela Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP).

Por meio desses dados estatísticos observa-se um crescimento, embora ainda tímido, mas representativo de alunos que apresentam deficiência visual matriculados no estado do Rio Grande do Norte. Nesse sentido, se faz necessário o conhecimento sobre as especificidades da condição da deficiência visual - cegueira e baixa visão -

para melhor conduzir os processos formativos em uma perspectiva inclusiva, conforme previsto na legislação vigente, bem como conhecer as produções acadêmicas científicas desenvolvidas nessa área de conhecimento nos últimos anos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS DA PESQUISA

“A revisão integrativa, finalmente, é a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado” (SOUZA, SILVA e CARVALHO, 2010, p. 103).

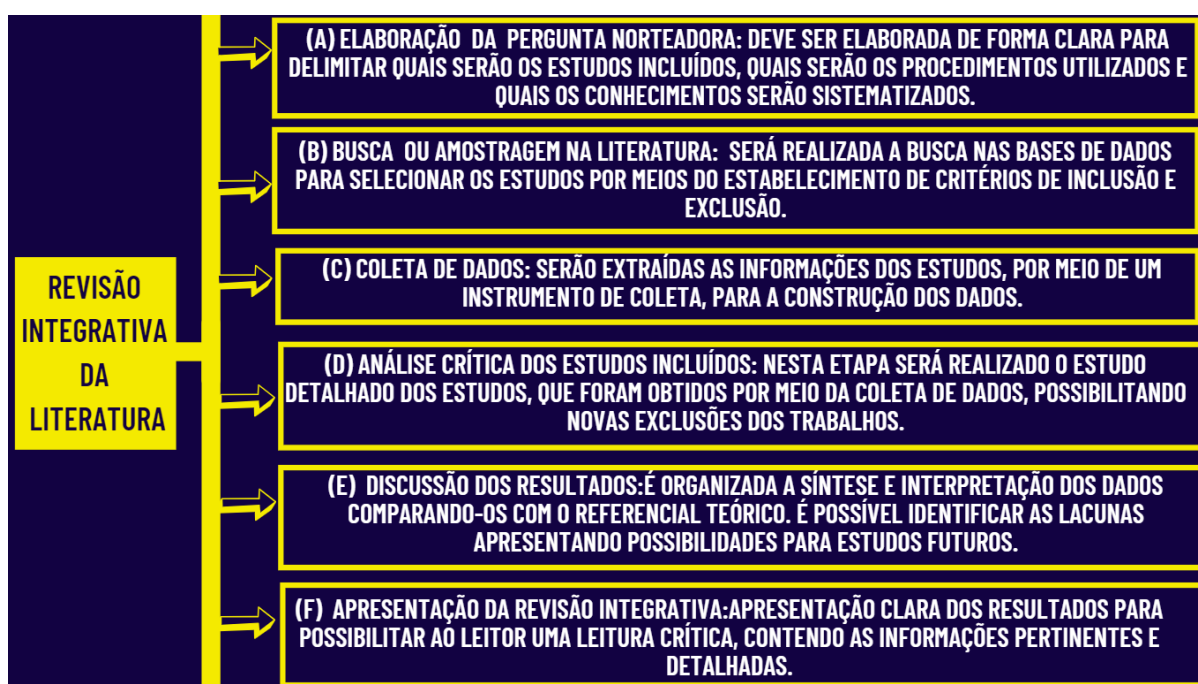
O objetivo deste estudo consiste em investigar as produções acadêmicas/científicas publicadas entre 2008 e 2020, sobre inclusão escolar de alunos com deficiência visual na educação básica, em trabalhos ancorados no Repositório Institucional (RI) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. E como método de análise foi realizada a Revisão Integrativa da Literatura. Este método é um tipo de revisão bibliográfica, que consiste na pesquisa de trabalhos científicos, de natureza experimental e não-experimental e da literatura empírica ou teórica, de um determinado assunto a partir de um problema de pesquisa, permitindo a compreensão do fenômeno estudado (AMORIM, LIBERALI, MEDEIROS NETA, 2018; AZEVEDO, 2017; SOUZA, SILVA e CARVALHO, 2010).

A Revisão Integrativa da Literatura é “conduzida de modo a identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos independentes sobre o mesmo assunto” (SOUZA, SILVA e CARVALHO, 2010, p. 103-104). Esse caminho de investigação nos possibilitou identificar e analisar as principais contribuições científicas da temática - inclusão de alunos com deficiência visual na educação básica - construindo um panorama com a síntese dos estudos da área, permitindo o delineamento dos conhecimentos teóricos já elaborados, bem como apontar lacunas de conhecimento

para a realização de novos estudos (AMORIM, LIBERALI, MEDEIROS NETA, 2018; SOUZA, SILVA e CARVALHO, 2010).

De acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010) existem seis etapas para a construção da Revisão Integrativa da Literatura, tais quais: (a) elaboração da pergunta norteadora; (b) busca ou amostragem na literatura; (c) coleta de dados; (d) análise crítica dos estudos incluídos; (e) discussão dos resultados e (f) apresentação da revisão integrativa. A Figura 1 sistematiza os principais aspectos de cada etapa metodológica.

Figura 1 – Sistematização da Revisão Integrativa



Fonte: elaboração da autora baseada em Souza, Silva e Carvalho (2010), 2020

A construção da revisão integrativa “surge com um problema, hipótese ou questionamento que tenha relevância para o estudo (AZEVEDO, 2017, p. 53)”, pois possibilita a organização do processo de coleta dos dados a partir dos descritores e palavras-chaves. A **questão norteadora** deste estudo estrutura-se em: *o que apontam os estudos acadêmicos/científicos produzidos, no âmbito da UFRN, sobre inclusão de alunos com deficiência visual na educação básica?*

Para tanto temos por objetivo geral:

- Investigar as produções acadêmicas/científicas publicadas entre 2008 e 2020, sobre inclusão escolar de alunos com deficiência visual na

educação básica, em trabalhos ancorados no Repositório Institucional (RI) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Para tanto elencamos dois objetivos específicos para pesquisa:

- Identificar as produções acadêmicas/científicas produzidas entre 2008 e 2020, ancoradas no Repositório Institucional (RI) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN sobre a temática da inclusão escolar de alunos com deficiência visual na educação básica.
- Analisar as produções acadêmicas/científicas produzidas entre 2008 e 2020, sobre inclusão escolar de alunos com deficiência visual na educação básica, ancorados no RI/UFRN.

A **etapa de busca ou amostragem na literatura** estruturou-se, inicialmente, com a definição dos termos de busca a serem utilizados no Repositório Institucional da UFRN para levantamento bibliográfico e digital das produções acadêmicas/científicas a serem analisadas. Considerando os objetivos da pesquisa foram utilizados os termos *deficiência visual* e *educação inclusiva*. A revisão foi desenvolvida a partir de dados coletados no Repositório Institucional da UFRN, com acesso disponível no link: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/>.

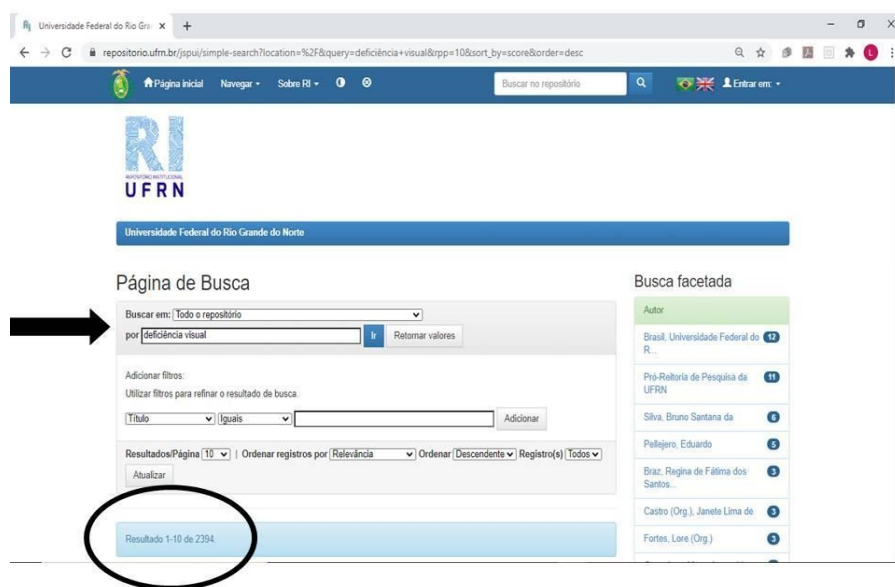
O Repositório Institucional da UFRN é a plataforma responsável por reunir as produções acadêmicas/científicas da comunidade universitária, incluindo docentes, técnicos e discentes de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) da UFRN, que objetiva armazenar, preservar e disponibilizar na internet: artigos publicados em periódicos; trabalhos completos apresentados em eventos; dissertações e teses defendidas em outras instituições; livros eletrônicos; capítulos de livros; anais; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para tanto, foi criada a Resolução nº 059/2010-CONSEPE, de 13 de abril de 2010, que estabelece normas sobre a Política Institucional de Informação Técnico-Científica, na UFRN.

No contexto da pesquisa, devido ao marco temporal utilizado, as produções analisadas foram desenvolvidas pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) vinculadas à linha de pesquisa “Educação e Inclusão em contextos Educacionais”, que desenvolve pesquisas no campo da Educação Especial na perspectiva Inclusiva sobre as temáticas relacionadas às políticas, à formação docente e as práticas pedagógicas e artísticas. Ainda no contexto das pesquisas na

área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva da UFRN temos também o Mestrado Profissional em Educação Especial (PPGEEsp), criado em 2019, com objetivo de contribuir com a formação continuada de profissionais na área Educação Especial em perspectiva inclusiva com fomento de pesquisas, produção de conhecimentos, intervenções, objetos e desenvolvimento de materiais educacionais.

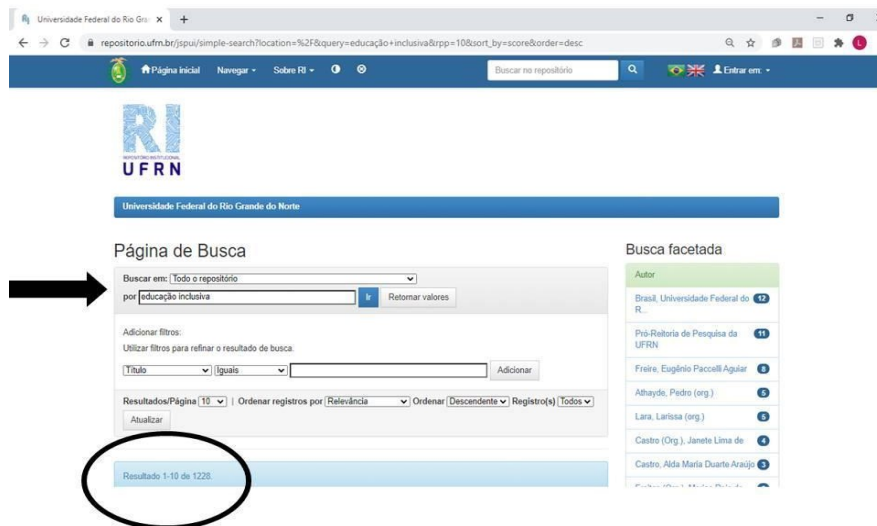
Para realizar essa busca, desenvolvida no período de setembro de 2020, foi definido o filtro de pesquisa de acordo com as possibilidades do Repositório Institucional da UFRN. Os filtros possibilitaram o refinamento da pesquisa em busca de demonstrar ao pesquisador as produções acadêmicas/científicas que compõem o seu objeto de estudo. O primeiro filtro utilizado no repositório foram os termos *deficiência visual* e *Educação Inclusiva*, de forma separada para verificar as produções acadêmicas/científicas apresentadas quando colocados os termos. As Figuras 2 e 3 expõem o processo e os resultados obtidos.

Figura 2 - Pesquisando pelo termo *deficiência visual* em todo repositório



Fonte: elaboração da pesquisa, 2020

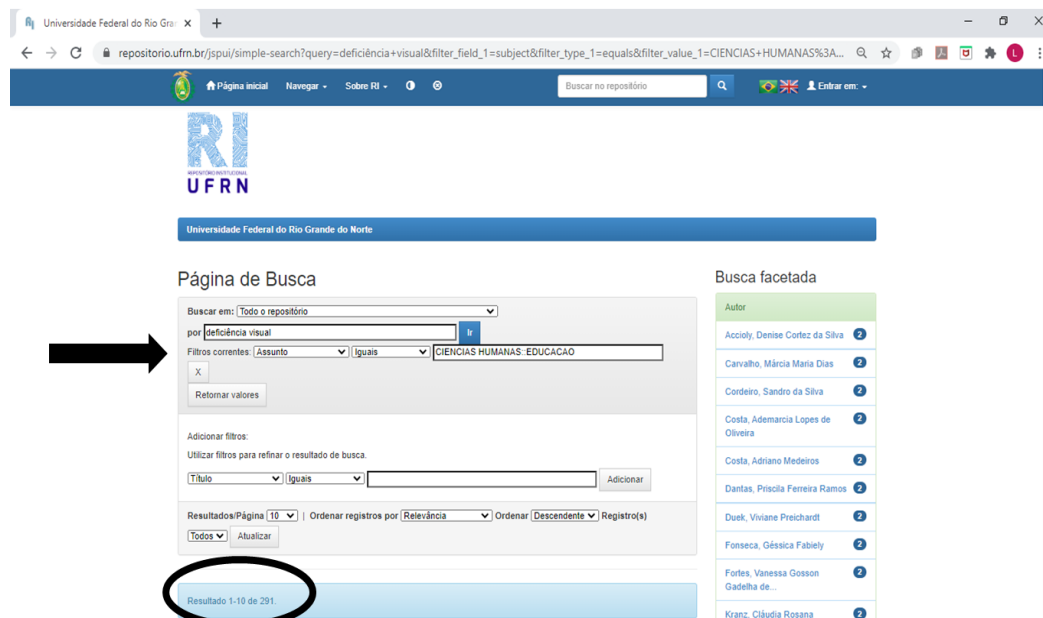
Figura 3 - Pesquisando pelo termo *Educação Inclusiva* em todo repositório



Fonte: elaboração da pesquisa, 2020

Conforme exposto nas Figuras 1 e 2, com o primeiro filtro de pesquisa, obteve-se o seguinte resultado: 2.394 produções acadêmicas/científicas com o termo *deficiência visual* e 1.228 produções acadêmicas/científicas com a busca *Educação Inclusiva*, totalizando mais de 3.000 produções quando pesquisados em todo o repositório com os termos separadamente. Considerando a grande quantidade de produções acadêmicas/científicas, a abrangência dos objetos de estudo destes, e o objetivo exposto na presente pesquisa, foi necessário elaborar um novo filtro de pesquisa, conforme expõe a Figura 4.

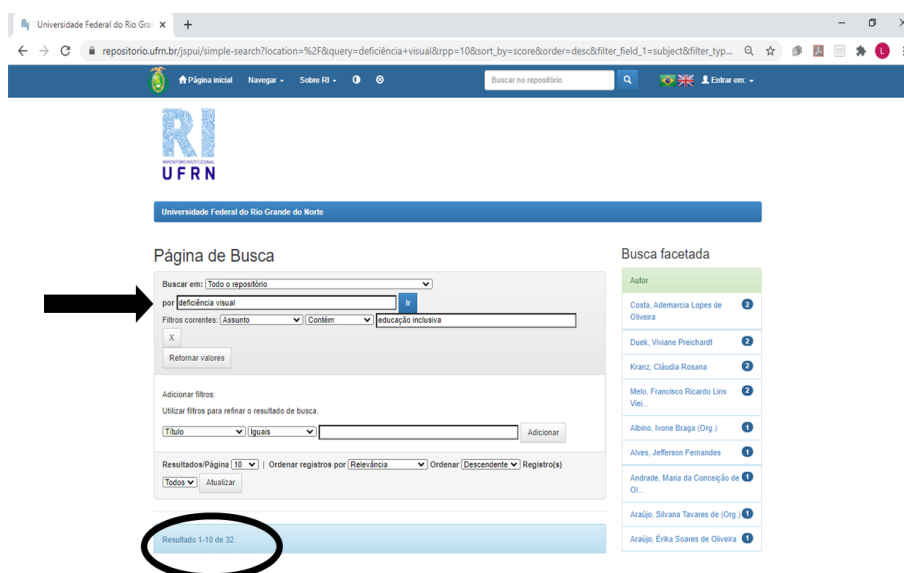
Figura 4 - Refinando a pesquisa com o filtro de busca



Fonte: elaboração da pesquisa, 2020

Na nova busca, apresentada na Figura 4, foi utilizado um novo filtro composto com o termo de busca *deficiência visual* para a pesquisa em todo repositório, adicionando o espaço de busca *assunto* contém *iguais a ciências humanas: educação*. Esse filtro possibilitou uma objetividade maior em relação ao objeto de estudo da pesquisa, entretanto ainda apresentou um número significativo de produções com uma larga abrangência de objetos de estudos. Portanto, diante dos objetivos propostos neste estudo, foi elaborado um terceiro filtro de busca, exposto na Figura 5.

Figura 5 - Delimitação final das buscas na base de dados



Fonte: elaboração da pesquisa, 2020

A Figura 5 expõe o terceiro filtro de busca, nesse momento composto pelos termos *deficiência visual* em buscar em todo repositório, adicionando o campo de pesquisa *assunto* contém *educação inclusiva*, sendo encontrado como resultado 32 trabalhos.

Nesse sentido, foram estabelecidos em primeira análise, como critérios de inclusão: produções acadêmicas/científicas entre 2009 e setembro de 2020 e que abordem a temática de inclusão do aluno com deficiência visual na educação básica, incluindo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em escolas públicas.

Após leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chaves percebemos que apenas 12 produções acadêmicas/científicas corresponderam aos critérios de inclusão estabelecidos. O processo de busca e amostragem pode ser observado na Figura 6.

Figura 6 – Processo de Seleção na Literatura



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Na etapa **busca ou amostragem na literatura** da revisão integrativa foram selecionadas 12 produções acadêmicas/científicas divididas entre dissertações, teses de doutorado e caderno de orientação. No Quadro 2 apresentamos as produções acadêmicas/científicas quanto ao tipo, título, programa, autor, ano de produção e codificação utilizada na análise dos dados.

Quadro 2 – Relação dos Trabalhos para a Revisão Integrativa

	Tipo de trabalho	Título	Programa envolvido	Autor/Ano	Código de Identificação para análise
01	Dissertação	Os jogos com regras na educação matemática inclusiva	Programa de Pós-graduação em educação	KRANZ (2011)	D1
02	Dissertação	Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência	Programa de Pós-graduação em educação	DANTAS (2012)	D2
03	Dissertação	O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN	Programa de Pós-graduação em educação	BEDAQUE (2012)	D3
04	Tese de Doutorado	Os jogos com regras na perspectiva do desenho universal: contribuições à educação matemática inclusiva	Programa de Pós-graduação em educação	KRANZ (2014)	T1
05	Tese de doutorado	Formação continuada e representação social: implicações para a educação inclusiva	Programa de Pós-graduação em educação	COSTA (2014)	T2
06	Tese de doutorado	Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual	Programa de Pós-graduação em educação	FORTES (2017)	T3
07	Dissertação	Educação física escolar, formação continuada em serviço e inclusão: um diálogo com a diversidade	Programa de Pós-graduação em educação	MORAIS SOBRINHO (2017)	D4
08	Caderno de Formação	Formação continuada em educação inclusiva: saberes, reflexões e práticas		SILVA e ALVES (org.) (2017)	C1

09	Dissertação	Relação entre educação em direitos humanos e educação inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego	Programa de Pós-graduação em educação	SILVA (2018)	D5
10	Anais de evento	ANAIS – EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS DE PESSOAS COM CEGUEIRA, BAIXA VISÃO, SURDAS, ENSURDECIDAS E SURDOCEGAS.	Programa de Pós-graduação em educação	SEMINÁRIO DE ESTUDOS NO CAMPO DA SENSORIALIDADE (2019)	A1
11	Caderno de orientações	Caderno de inclusão: orientações	Coordenação de Inclusão do Núcleo de Educação da Infância	PIMENTEL (org.) (2019)	C2
12	Dissertação	Formação continuada em Educação Física: desafios e possibilidades com alunos que apresentam deficiência na escola regular	Programa de Pós-graduação em educação	OLIVEIRA (2020)	D6

Fonte: Elaboração da autora, 2020

A etapa de **coleta de dados** consistiu na sistematização dos produções acadêmicas/científicas no *software* Excel, onde as informações foram organizadas sobre o formato da produção, título, ano, programa de vinculação, objetivos, sujeitos da pesquisa, procedimentos metodológicos, conceitos abordados, e resultados apresentados sobre o que aponta cada produção.

Após essa organização, foi realizada a **análise crítica dos estudos incluídos**, que consistiu na leitura detalhada e crítica das produções acadêmicas/científicas. Para essa análise foi necessário a leitura na íntegra dos capítulos de cada trabalho, realizando recortes e inferências em cada tópico - quanto ao objetivo, metodologia, resultados e considerações. Nesta etapa foi realizada a exclusão de 5 produções acadêmicas/científicas (T2, D4, C1, A1 e C2), pois não apresentavam o processo de inclusão do aluno com deficiência visual na educação básica, mas abordavam a respeito do conceito de deficiência de forma geral, dos processos de inclusão abordando outras condições, como: mental, física, auditiva e múltipla, das

representações sociais dos alunos com deficiência, e a inclusão na educação física escolar.

Como última etapa da Revisão Integrativa foram desenvolvidas a **discussão dos resultados**, que consistiu no entrelaçamento dos recortes e inferências com o referencial teórico construído. Por último, sucedeu-se a **apresentação da revisão integrativa**, a qual expomos os resultados encontrados de forma clara e sintética, contendo as informações pertinentes e detalhadas de forma a apresentar o que apontam as produções acadêmicas/científicas produzidas, sobre inclusão de aluno com deficiência visual, resultando no desenvolvimento do Capítulo 4 desta pesquisa, que apresentamos a seguir.

4 REVISÃO INTEGRATIVA: O QUE NOS REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS/CIENTÍFICAS?

“Nunca se esqueça de que por trás das mãos que pegam o lápis, dos ouvidos que escutam, das mãos que tateiam, há uma criança, um jovem ou um adulto que pensa, sente e deseja aprender” (SILVA, 2017, p. 24).

Na revisão integrativa, foram identificados 7 produções acadêmicas/científicas no Repositório Institucional da UFRN, que atenderam aos critérios de inclusão na nossa investigação, divididos entre teses que corresponderam a 28,58% das produções analisadas e dissertações 71,42%. Todas as produções foram pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEd, do Centro de Educação/UFRN.

Os trabalhos foram desenvolvidos na Educação Básica no estado do Rio Grande do Norte/RN que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Para melhor compreensão, apresentamos no quadro 3 as produções acadêmicas/científicas analisadas neste estudo:

Quadro 3 - Produções Acadêmicas/científicas analisadas

	Código de Identificação	Tipo de Trabalho/ano de publicação	Objetivo	Metodologia	Participantes
01	T1	Tese (2014)	Investigar quais as possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas mediadas por jogos matemáticos com regras, na perspectiva do Desenho Universal	Pesquisa qualitativa, com metodologia colaborativa.	Gestores, professores e alunos de uma escola da rede pública
02	T3	Tese (2017)	Analisar quais as contribuições de um projeto de intervenção voltado para professores do IFRN, atuantes no Ensino Médio, para o ensino de um aluno com deficiência visual	Pesquisa qualitativa, que envolveu a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa-ação.	Professores e aluno com deficiência visual do curso técnico integrado
03	D1	Dissertação (2011)	Analisar a utilização dos jogos com regras no trabalho com Educação Matemática em classes regulares inclusivas do Ensino Fundamental I, atentando para o processo de aprendizagem e desenvolvimento	Pesquisa qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas e observações de aulas, buscando elementos para refletir a Educação Matemática Inclusiva	Coordenadores pedagógicos e professores das escolas envolvidas
04	D2	Dissertação (2012)	Investigar e analisar as concepções e expectativas de professoras da Educação Infantil, de um Centro de Educação Infantil sobre a inclusão de alunos com deficiência, bem como as práticas pedagógicas	A pesquisa pautou-se pela análise qualitativa dos dados a partir do método de Estudo de Caso.	Três professoras que tinham alunos com deficiência

05	D3	Dissertação (2012)	Analisar o atendimento educacional especializado, com atenção ao processo de colaboração entre professores de sala de recursos multifuncionais e professores de salas regulares.	Abordagem qualitativa, tendo como recursos metodológicos: estudo de caso, pesquisa bibliográfica, documental e de campo	Professoras de AEE e escola regular
06	D5	Dissertação (2018)	Analisar se e como as práticas pedagógicas de professores do Anos Finais de uma escola pública, dialogam com os princípios da Educação Inclusiva e da Educação em Direitos Humanos em sala com alunos cegos	Pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, do tipo Exploratória, tendo por método o Estudo de Caso Instrumental	Alunos cegos do Ensino Fundamental II
07	D6	Dissertação (2020)	Analisar os aspectos formativos que viabilizam a participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física	Foi adotada uma abordagem qualitativa e descritiva, com base na prática da pesquisa-ação colaborativa	Professores de Educação Física e coordenador de Educação Física

Fonte: Elaboração da autora, 2021

Após leitura na íntegra das 7 (sete) produções acadêmico/científicas, analisamos inicialmente que as palavras-chaves, presentes nos resumos, com maior evidência, foram: educação inclusiva, formação continuada, práticas pedagógicas e desenho universal. Por meio da plataforma *online* Mentimeter, foi possível a representação na Nuvem de Palavras, construída com todas as palavras-chaves das produções analisadas, conforme apresentado na Figura 7.

Figura 7 – Nuvem de palavras-chaves dos trabalhos analisados, extraída da plataforma Mentimeter



Fonte: sistematização da autora na plataforma Mentimeter, 2020

Baseado na análise da nuvem de palavras-chaves, que apresenta as representações visuais de palavras com maior destaque às palavras que aparecem com mais frequência, observamos a palavra *Educação Inclusiva* com maior representatividade nos trabalhos, seguido da *Formação Continuada*, das *Práticas Pedagógicas*, *Jogos com Regras* e *Desenho Universal* são temáticas associadas ao objetivo desta pesquisa que investigou as produções acadêmicas/científicas sobre a Inclusão Escolar de alunos com deficiência visual. Por meio da análise da Nuvem de Palavras, apresentada na Figura 7, desenvolvemos o agrupamento das análises das 7 (sete) produções acadêmico/científico) nas seguintes categorias: i) **Educação Inclusiva e Formação Docente**; ii) **Concepções e Práticas Pedagógicas de professores** e; iii) **Jogos na educação matemática inclusiva**.

Na categoria “Educação Inclusiva e formação docente” foram identificadas 7 produções que priorizam a temática. Na segunda categoria “Concepções e práticas pedagógicas de professoras” 3 produções discutem aspectos relacionados às práticas e a terceira categoria que tem como temática central “Jogos na educação matemática inclusiva” listamos 2 produções. Salientamos que um mesmo estudo apresenta contribuições em mais de uma categoria, conforme sintetizamos no Quadro 4.

Quadro 4 - Relação dos trabalhos nas categorias analisadas

Categorias	Quantidade de Trabalhos	Autores
Educação Inclusiva e Formação docente	7	Fortes (2017) – T3
		Silva (2018) – D5
		Oliveira (2020) – D6
		Bedaque (2012) – D3
		Dantas (2012) – D2
		Kranz (2011) – D1 / Kranz (2014) – T1
Concepções e práticas pedagógicas de professores	3	Dantas (2012) – D2
		Silva (2018) – D5
		Bedaque (2012) – D3
Os Jogos na Educação Matemática Inclusiva	2	Kranz (2011) – D1
		Kranz (2014) – T1

Fonte: Elaboração da autora, 2021

Após o agrupamento das análises em categorias, sucedeu-se a apresentação da revisão integrativa expondo as contribuições encontradas de forma clara e sintética em cada produção acadêmica/científica de acordo com as categorias sobre a inclusão de aluno com deficiência visual.

4.1 Educação inclusiva e formação docente

No atual cenário brasileiro, o processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial - pessoas com deficiência, pessoas com transtorno do espectro

autista e com altas habilidades e superdotação - ocupa espaços de discussão, porém a prática da educação inclusiva ainda não é realidade em todas as escolas.

Para promoção de uma educação inclusiva, diversos setores da sociedade precisam refletir e discutir coletivamente formas que atendam às necessidades educacionais, sociais e culturais dos alunos. Um dos caminhos necessários para a democratização e efetivação da educação inclusiva é a formação inicial e continuada do professor, para que a organização do ensino possibilite o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a inclusão educacional e social dos alunos. Martins e Silva (2016, p. 258) apontam que a formação de professores “deve pautar-se nos princípios da Educação Inclusiva, uma vez que a atitude e as práticas desses profissionais são cruciais para a superação das barreiras que impedem a efetivação da inclusão em sala”.

Nesse sentido, ao analisar a produção **T3**, em relação a Educação inclusiva e Formação docente para atuação na modalidade da Educação Profissional, mais especificamente, na mediação de conhecimentos no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), é uma necessidade urgente, uma vez que existem “professores sem formação didática, já que são engenheiros ou oriundos de licenciaturas e graduações de diferentes áreas” (FORTES, 2017, p. 27).

Ao referir-se a formação inicial, os professores do Ensino Médio profissionalizante, participantes do estudo **T3**, em sua maioria, afirmaram que essa formação não contemplou disciplina obrigatória sobre a Educação Inclusiva ou não tiveram conhecimento sobre o assunto, devido a sua graduação não ser da área da educação. O estudo revela também que “mesmo compreendendo que a formação inicial, por si só, não abrange todos os conhecimentos necessários para a inclusão de alunos com deficiência, é preeminente um investimento” na área da inclusão, para que as barreiras no processo inclusivo possam ser minimizadas (FORTES 2017, p. 195).

A pesquisadora da produção **T3**, em relação a efetivação da escola inclusiva ressalta que cabe

valorizar a diversidade, quebrando os possíveis rótulos existentes bem como ter o compromisso de oferecer apoio para todos os alunos obterem êxito, levando em consideração as suas especificidades assim como as suas dificuldades a fim de superá-las (FORTES, 2017, p. 70).

Portanto, a concepção de escola na perspectiva inclusiva apresentada na **produção T3** corrobora com alguns princípios da inclusão proposto por Silva (2014), tais quais: “a compreensão de que as bases pedagógicas são as mesmas para o ensino (...) e que a maior diferença começa com o nosso olhar; a consciência de que temos de nos especializar no aluno, independente da condição” (SILVA, 2014, p. 12). Assim, desenvolver uma proposta didático pedagógica com esses pressupostos, além de contribuir com a construção de uma escola inclusiva, está assegurando o que propõe a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao promulgar que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, Art. 27)

Em relação à formação específica sobre deficiência visual, os professores, sujeitos do trabalho **T3**, acreditam que a falta de visão pode implicar na aprendizagem dos alunos, como também apresentar uma concepção mais voltada para as dificuldades, ou ainda uma visão médica, sem observar as potencialidades do aluno. Sobre esse aspecto, os resultados do estudo de **T3** apontam que “conhecer as especificidades da deficiência visual possibilita que o docente desenvolva a sua prática pedagógica coerente com o aluno, não o enquadrando como um sujeito apenas que não tem visão” (FORTES, 2017, p. 204). Aspectos que corroboram com o princípio fundamental da educação inclusiva prevista na Declaração de Salamanca, em 1994, ao afirmar a necessidade de conhecer e compreender as necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno, compreendendo que cada um apresenta ritmo e forma diferente de aprendizagem.

Entender as necessidades educacionais específicas de aprendizagem de cada aluno com deficiência, é uma necessidade recorrente dos professores, que implica na formação de professores no contexto escolar, pois como observado na produção **D5** “a ausência de formação para intervir no processo de escolarização de pessoas com cegueira, atrelado a sobrecarga de trabalho a que muitas vezes são expostos, o que dificulta a busca por conhecimento na área” (SILVA, 2018, p. 131). Por isso, os professores participantes da pesquisa resultante no estudo **D5** afirmam que o poder público pode contribuir com a prática pedagógica com relação ao estudante cego, no

momento em que disponibilizam e realizam “capacitação de profissionais”, “formações” e “oferecimento de recursos específicos” (SILVA, 2018, p. 134).

Logo, conforme nos aponta Silva e Alves (2017, s.p.), é preciso “reorientar os professores e os demais profissionais que formam os contextos escolares para que reconheçam as necessidades específicas desses educandos e as satisfaçam”.

Ao analisar a produção **D3**, realizada por Bedaque (2012), na cidade de Mossoró, identificou-se que desde o ano 2003, o município iniciou a oferta de cursos sobre a Inclusão Escolar, porém muitos professores não participavam. Com isso, observou-se que os cursos diminuíram, bem como reduziu o investimento em formação de professores no município. O estudo por trazer contribuições sobre a colaboração entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), constatou diferença “nos estudos de formação continuada dos professores do AEE em relação aos professores de sala regulares, principalmente em relação aos professores dos anos finais, é considerável” (BEDAQUE, 2012, p. 102). Dessa forma, “essa realidade nos indica a necessidade de investir em políticas de formação continuada que ampliem os estudos para todos os professores, principalmente dos anos finais do ensino fundamental” (BEDAQUE, 2012, p. 102).

A produção **D3** revela um aspecto presente no processo de inclusão que consiste na participação do professor do AEE e sua relação com o professor da sala de aula comum, bem como a necessidade de investir em formação continuada envolvendo os professores do ensino fundamental anos finais. Observa-se, ainda, como resultados dessa pesquisa que mesmo que as políticas públicas de descentralização do AEE proporcionem “a implantação de um serviço que pode ajudar a escola, existem questões significativas a serem reconhecidas e trabalhadas para que o AEE tenha função colaborativa no processo escolar nas redes” (BEDAQUE, 2012, p. 148), pois os professores do AEE e da sala de aula comum podem contribuir um com o outro e com a aprendizagem dos alunos, mas para isso “o processo colaborativo precisa fazer parte da cultura escolar” (BEDAQUE, 2012, p. 150).

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma formação continuada permite, conforme a produção **T3**, “desencadear novas práticas em sala de aula referentes à inclusão do aluno com deficiência visual bem como dirimir os medos decorrentes do desconhecido” (FORTES, 2017, p. 197). Pois, é “recorrente a compreensão de que, para o aluno com deficiência, apesar de estar num espaço que é um direito seu, os

professores identificam e sentem a necessidade de estudos que possam ajudá-los”, conforme exposto em **D3**, (BEDAQUE, 2012, p. 106-107).

Consideramos que a importância dos professores terem a oportunidade de realizar estudos contínuos de formação para possibilitar espaços de debates que contribuam na ação coletiva em sua escola, propiciando aos educadores estratégias de formação que os levem a se colocar no lugar do outro que é diferente e, a partir daí, refletirem sobre suas ações, ideias, mitos, representações que fazem em torno dos alunos (SILVA, 2008 *apud* BEDAQUE, 2012, p. 102)

Na construção de uma prática pedagógica que possa mediar a aprendizagem dos alunos, a formação inicial e continuada torna-se um fator fundamental no processo educativo. A área de formação de professores precisa ser constantemente redimensionada para atender às novas demandas de formação e ação docente na escola, assim o desenvolvimento de espaços de formação docente são necessários “para manter atualizado o diálogo entre a teoria e a prática, bem como estabelecer relação dialógica com os docentes sobre inclusão” (SILVA e ALVES, 2017, s.p.).

“Ao perceber que não teria capacitação para desenvolver um trabalho pedagógico significativo que levasse em consideração as peculiaridades das crianças que apresentam deficiência auditiva ou visual, Bela garante que buscaria ajuda, apoio e formação” (DANTAS, 2012, p. 193).

Essa afirmação é de uma das professoras participantes da investigação retratada na produção **D2** que nos leva a perceber que a necessidade formativa, bem como, que a intencionalidade de desenvolver uma prática inclusiva estimula os professores a buscar novos conhecimentos “levando-os a compreender que para conseguir desenvolver uma prática pedagógica que garanta um ensino de qualidade é necessário que o professor se atualize” (DANTAS, 2012, p. 194). É necessário que o professor possa refletir e analisar a sua própria prática docente de maneira crítica, o que nos leva ao ensinamento de Paulo Freire (2016, p. 39) ao afirmar que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Diante desse contexto, percebe-se que a formação inicial e continuada são fundamentais no processo de aprendizagem dos professores, como também os espaços de diálogo para que os professores possam expor os medos e as dúvidas, assim como trocar experiências sobre a prática pedagógica. A produção **D2** revelou que a experiência de trabalhar com alunos com deficiência visual contribui para a formação de uma professora participante ao afirmar que “têm procurado rever seus

conceitos, posturas, atitudes e práticas de forma a possibilitar a inclusão dos mesmos em sua sala de aula” (DANTAS, 2012, p. 198).

Percebendo a necessidade e a importância da formação docente, **T3** sintetiza uma investigação no campo da formação continuada para a educação inclusiva desenvolvida no âmbito da Educação Profissional. Nesta investigação foi possível perceber que os professores estavam interessados em aprender o Braille, “pois acreditavam que essa aprendizagem poderia contribuir para uma ação mais efetiva quando tivessem oportunidade de ensinar aos alunos com deficiência visual” (FORTES, 2017, p. 238). A autora do estudo destaca que é de “grande relevância o envolvimento dos professores da área técnica no aprendizado do Braille, já que (...) era um assunto novo e significativo” (FORTES, 2017, p. 239). Além disso, é apontado que a formação continuada sobre a educação inclusiva, desenvolvida em **T3**, “pode favorecer o docente no tocante à busca por outros saberes como, por exemplo, o disciplinar, com o intuito de aperfeiçoar sua prática em sala de aula” (FORTES, 2017, p. 249).

A produção **T3** revelou que a formação continuada oferecida durante o processo de investigação contribuiu, com os professores participantes, para aprimorar o conhecimento sobre inclusão, percebendo que é preciso escutar e estar atento ao aluno; bem como se constituiu como um espaço de construção de saberes a respeito dos alunos com deficiência; e por fim se configurou como um espaço para diminuir as lacunas dos conhecimentos existentes na formação dos professores e atualizar os aprendizados teóricos e práticos (FORTES, 2017).

Tendo em vista a importância da formação, a produção **D6** propôs um curso, desenvolvido considerando as necessidades expostas pelos professores, com vivências e construção teórico-metodológica para aprendizagem e reflexão dos docentes. Foi proposto um momento intitulado “O que sinto de olhos fechados?” em que os participantes foram divididos em duplas (um com os olhos vendados e o outro guiando), para explorar o caminhar ocupando espaços vazios. Os dados da pesquisa revelaram que a vivência “proporcionou as mais variadas sensações, como também a reflexão sobre as experiências no chão da escola e sobre os alunos com deficiência visual ou qualquer uma das demais deficiências” (OLIVEIRA, 2020, p. 80).

Os resultados do estudo **D6**, apontam que a formação desenvolvida permitiu refletir ainda sobre qual educação de fato os alunos estão vivenciando e qual sentido

atribuem ao espaço escolar, pois, dependendo do cenário, talvez não esteja fazendo sentido. A reflexão é considerada como uma necessidade na profissão docente, pois, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Evidenciou-se nesta formação que os professores foram levados a pensar sobre a sua própria prática docente ao analisar qual a concepção e sentido dos alunos estarem na escola, assim, dependendo do cenário, é preciso ressignificar e reavaliar a suas concepções e atitudes.

Embora os resultados da produção **D6** tenham revelado vivências variadas para todos os envolvidos, ainda constata-se que existe “a presença de impasses que dificultam a ação das práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva” (OLIVEIRA, 2020, p. 81). Porém, os professores estavam mobilizados e interessados na proposta formativa, por isso o curso tornou-se um espaço de mudança e ressignificação do olhar e práticas pedagógicas, assim a formação continuada “contribui com a construção e reconstrução da identidade pessoal e profissional, de forma constante”, bem como para “o aprimoramento do conhecimento, a expansão do diálogo através da coletividade, tornando relevante para a construção de novos caminhos do fazer docente na perspectiva inclusiva” (OLIVEIRA, 2020, p. 82).

Assim como revelado em **T3**, **D6** também aponta que a formação continuada “propiciou elementos para reflexão do processo formativo, considerando sua atuação pedagógica e a construção de possibilidades relacionadas à inclusão de alunos com deficiência” (OLIVEIRA, 2020, p. 83). Destacando a participação de professores de Educação Física na pesquisa **D6**, os mesmos afirmam que o curso despertou neles a necessidade de

ampliar nossos olhares sobre os esportes, fazendo com que ele não seja o único conteúdo a ser explorado nas aulas da Educação Física e, quando for estudado, que ultrapasse a prática pela prática. Desse modo, construindo discussões que dialoguem com a realidade dos educandos, explore diferentes tipos e classificações dos esportes, de forma criativa, lúdica e inclusiva. (OLIVEIRA, 2020, p. 121)

A formação continuada para os professores de Educação Física, portanto, se configurou como um espaço formativo de trocas de experiência, mudança no discurso sobre os alunos com deficiência, não apenas visual, apropriação teórica com repertório de possibilidades inclusivas, tais quais: “conhecimento mais rico, olhar mais sensível às diferenças, desconstrução de paradigmas estabelecidos pela sociedade e sensação de tranquilidade” (OLIVEIRA, 2020, p. 129). Além disso, a investigação

apontou que a formação continuada é necessária e fundamental, entretanto é importante considerar

a necessidade da valorização e do reconhecimento do professor, dialogando com outras frentes além da formação. Sendo estas as condições dignas de trabalho que contribuem para o aprimoramento do fazer docente. (OLIVEIRA, 2020, p. 135).

Os aprendizados durante a formação continuada expostos acima permitiu aos professores conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem a construção de prática pedagógicas inclusivas em seu repertório docente ao reconstruir a concepção dos professores sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Assim sendo, a formação continuada se constitui “como vetor de retroalimentação de saberes e provocadora de mudanças no fazer pedagógico” (SILVA, 2020, p. 10).

Considerando lacuna formativa na área da deficiência visual, especificamente em relação a área da matemática, percebida pela pesquisadora retratada na produção **D1**, foi proposto pela mesma pesquisadora em estudo posterior e retratado na produção **T1**, para os professores participantes vivenciar encontros formativos objetivando “investigar as possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas mediadas por jogos matemáticos com regras, desenvolvidos e utilizados na perspectiva do Desenho Universal” (KRANZ, 2014, p. 11). Ao final da formação, os professores apontaram que a experiência de jogar com um material que foi construído na perspectiva do Desenho Universal, possibilitou ampliar o repertório teórico e prático das atividades pedagógicas e perceber oportunidades de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento entre alunos com e sem deficiência.

A formação, de forma geral, possibilita “rever as práticas convencionais, conhecer, reconhecer e aceitar as diferenças como desafios positivos e expressão natural das potencialidades humanas”, conforme nos indica Sá (2007, p. 13) .

4.2 Concepções e práticas pedagógicas de professores

Segundo destaca Dantas (2012, p.210), autora da produção **D2**, “o processo de inclusão educacional vivenciado pelas professoras têm possibilitado que as mesmas reflitam sobre suas concepções e ações”. Portanto, a partir do estudo,

podemos afirmar que a inclusão não permite apenas a aprendizagem dos alunos com deficiência, mas também de todos os atores envolvidos no processo. A produção **D5**, afirma que

A Educação Inclusiva, tem se tornado pauta direcionada à inclusão das pessoas com deficiência. Enquanto que, a Educação em Direitos Humanos ainda é pouco discutida no contexto da escola, muitas vezes, limitando-se ao campo dos direitos e deveres. (SILVA, 2018, p. 19).

Partindo do pressuposto que a Educação Inclusiva e os Direitos Humanos ao se aproximarem contribuem para a construção de uma prática pedagógica que todos os sujeitos possam participar e aprender juntos de forma crítica, reflexiva, emancipatória e participativa, em cada um é percebido em sua incompletude e inacabamento, a autora da produção **D5** nos questiona sobre quais as possibilidades reflexivas e dialógicas que pode ser estabelecida entre Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos a partir das práticas pedagógicas de professores de um estudante cego?

A prática pedagógica inclusiva deve dialogar intrinsecamente com a prática pedagógica em Educação em Direitos Humanos. Entendemos que, a base fulcral dessa relação se traduz na compreensão da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na escola como materialização da garantia de direitos. Para que, isso possa acontecer se faz necessário o professor ou professora, assumir-se agente mediador do processo de aprendizagem desses alunos. Substanciando suas práticas pedagógicas a partir das necessidades desses e colocando-os no centro do processo. (SILVA, 2018, p. 78)

Para garantir uma prática pedagógica inclusiva e com pressupostos dos Direitos Humanos, a produção **D5** aponta que é importante garantir valores, como: “dignidade humana, liberdade, igualdade e solidariedade, dentre outros” no contexto escolar. “Em tempos de individualidade exacerbada e de egocentrismo latente, o desafio das práticas pedagógicas com ênfase nos direitos humanos é promover também, sociabilidade, respeito, interação e coletividade”, assim a prática pedagógica nesses pressupostos fomenta “uma educação crítica, solidária, democrática e libertadora. Onde os educandos, público alvo da Educação Inclusiva, são participantes ativos na construção de uma sociedade justa e emancipadora” (SILVA, 2018, p. 79-80).

Nesse sentido, compreender as práticas pedagógicas implica refletir sobre as concepções que permeiam essas práticas.

Conforme destaca a produção **D5**, os princípios da educação inclusiva estão fundamentados na educação como um direito humano, assim, valores como participação, igualdade, compaixão, comunidade, respeito à diversidade, sustentabilidade e o direito, devem nortear as práticas pedagógicas. Esses valores são percebidos na pesquisa quando o aluno cego participa de forma reflexiva e ativa da discussão em sala de aula (AINSCOW, 2009), pois a professora Flora desenvolve “o processo de mediação através de ações que buscam estabelecer a relação sujeito-objeto. A mediação proporciona a possibilidade de recriação da realidade, ela é representada através do instrumento e do signo” (SILVA, 2018, p. 103).

Constata-se ainda na produção **D5** que “diante das diferenças sociais, econômicas, culturais, físicas, cognitivas e sensoriais, não é possível pensar uma escola na atualidade que não esteja atrelada aos princípios da inclusão”, entretanto na escola observada na pesquisa “comprovamos que, ter o entendimento acerca da necessidade da Educação Inclusiva na atualidade, não ratifica um compromisso com a mesma, também não reverbera em práticas inovadoras.” (SILVA, 2018, p. 107).

Como uma possibilidade de mudar a realidade a realidade investigada é apontado na produção **D5** a necessidade de transformação, não apenas dos profissionais, mas também do sistema vigente que “pressupõe a mudança de concepções, posicionamentos e atitudes, no sentido de transformar a si enquanto profissional da educação”, como também “se faz imprescindível que o sistema vigente transforme-se para que possa haver mudanças positivas. São pontos fundamentais para que se possa almejar uma escola de fato inclusiva” (SILVA, 2018, p. 108).

Corroborando com as ideias apontadas pela produção **D5**, essa mudança está prevista como um dever do poder público, previsto no Art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao destacar que é de sua responsabilidade realizar o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”.

Para a inclusão do aluno cego, os resultados da pesquisa **D5** revelam que, os professores afirmam que mesmo sendo um direito do aluno cego ser incluído, a escola precisa estar preparada e adequada em sua estrutura, contudo aponta-se a necessidade de que “o ponto crucial seja a quebra das barreiras atitudinais” (SILVA,

2018, p. 109), compreendidas como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, Art. 3). Visto que,

(...) promovendo assim, a mudança de uma estrutura pautada na formação humana, social e para a convivência com as diferenças. Mesmo com uma Sala de Recursos Multifuncionais, algumas adaptações arquitetônicas e materiais disponíveis, os professores citados parecem alheios a tais instrumentos, nutrindo um sentimento de limitação ou ausência de capacidade para lidar com as diferenças, nesse caso, a cegueira. (SILVA, 2018, p. 109)

Compreende-se, portanto, que a educação inclusiva vai muito além de ter uma escola adequada em suas estruturas, é necessário também ter uma concepção que quebre as barreiras atitudinais para possibilitar a formação humana para a convivência com as diferenças.

Outro aspecto evidenciado pela produção **D5**, é que os professores que participaram da pesquisa, consideram que para o aluno cego ser incluído na escola comum é necessário um profissional para o acompanhar, o que é uma prática frequente nas escolas, porém a falta de protagonismo do professor titular no processo educativo desse aluno cego “prejudica o estabelecimento de vínculos afetivos e profissionais, além de evidenciar ausência da busca por conhecer mais sobre as peculiaridades inerentes às diferenças que se apresentam em sala” (SILVA, 2018, p. 110).

A esse respeito Silva (2017) nos aponta que se faz necessário que o professor titular e o professor auxiliar desenvolvam a mediação para a aprendizagem em conjunto, cada qual sabendo sobre a importância e o seu papel em sala de aula, pois

é preciso que cada professor regente entenda que é dele a responsabilidade do ensino a todos os alunos, sem exceção. Que o papel do professor auxiliar é o de contribuir para com a prática docente, de forma a construir, em colaboração com o professor regente, novas concepções e experiências pedagógicas. Em conjunto, devem buscar meios de promover intervenções com vistas a propiciar um ambiente de aprendizagem que capacite todos os alunos a terem êxito, apesar das diferenças. (SILVA, 2017, p. 74)

O resultado da produção **D5** apresenta como agravante a concepção de que o aluno com deficiência visual, mais especificamente o cego, irá aprender com dificuldade, mesmo com a ajuda de um profissional, o que irá dificultar a prática pedagógica, “tal dificuldade pode estar atrelada a falta de conhecimento e disponibilidade em querer saber e aproximar-se do estudante, o que reforça a ênfase

na “ajuda de um profissional” (SILVA, 2018, p. 110). Ficou evidente nos resultados da produção **D5**, que a palavra *difícil* é utilizada em vários discursos em relação ao processo de ensino e aprendizagem envolvendo alunos com deficiência visual, assim constata-se que existe “a necessidade de (re)construir junto aos professores, concepções positivas que indiquem possibilidade e, principalmente, o reconhecimento do direito à escolarização e a aprendizagem assegurados por Lei” (SILVA, 2018, p. 110). Pois como Silva (2017, p. 74) enfatiza “a cegueira não torna a pessoa um ser incapaz”, é preciso possibilitar enxergá-lo para além da deficiência, o aluno precisa ser visto como um ser humano que diante das possibilidades apresentadas tem potencial para aprender e se desenvolver.

Sabemos que as crianças cegas e videntes apresentam o mesmo padrão de desenvolvimento cada qual com seu ritmo de aprendizagem, no entanto “alguns professores restringem a questão ao termo Deficiência, de modo, a percebê-la como sinônimo de inaptidão da pessoa na execução de algo” (SILVA, 2018, p. 111), dessa forma a produção **D5** atesta que a Deficiência nessa perspectiva seria descontextualizada enquanto condição congênita ou adquirida que, pressupõe “adaptações arquitetônicas e comunicacionais e no caso da escola, também pedagógicas, restringindo o termo e sua denominação, a um status negativo que se torna sinônimo de dificuldade de aprendizagem” (SILVA, 2018, p. 111).

Além da concepção sobre deficiência, **D5** se debruçou sobre qual a concepção de pessoas com cegueiras para os professores, que relataram ser “Pessoa que não enxerga o físico”, “Dificuldade de ver”, “ausência da visão”, evidenciando a compreensão sobre cegueira a partir de uma perspectiva biológica” (SILVA, 2018, p. 112). Assim, se impõem como urgente a necessidade de “desmistificar ideias capacitistas que tem levado, por vezes, ao descrédito das potencialidades que estudantes com deficiência visual e surdocegueira tem para desenvolverem-se e participarem ativamente das proposições didáticas planejadas” (SILVA, 2020, p. 182).

Além da concepção sobre cegueira, a produção **D5** indagou aos professores, sujeitos da pesquisa, sobre a inclusão dos alunos cegos na sala de aula comum em sua prática pedagógica “dos seis professores, apenas dois afirmaram que “SIM”, sua prática pedagógica inclui o estudante cego” (SILVA, 2018, p. 129). Essa não inclusão é justificada nas falas dos professores “não necessariamente, analisando suas práticas, mas pontuando a ausência de elementos que dificultam o desenvolvimento

delas” (SILVA, 2018, p. 129). O fato de não analisar a própria prática docente nos lembra o que Paulo Freire (2016, p. 40) ensina que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática”, assim se faz necessário apontar que os professores precisam estar em constante avaliação das suas mediações e práticas pedagógicas para que possam estar sempre buscando novos conhecimentos, bem como cumprindo com a necessidade de inclusão.

Já em relação às inferências que a cegueira pode implicar na vida dos alunos, as falas dos professores participantes da pesquisa retratada em **D5** apresentaram concepções “ao relatar a aproximação e convivência com uma pessoa cega, de forma, a sobrepôr suas limitações em detrimento das possibilidades”, “colocando-as sempre como exemplo de superação e quase nunca como uma pessoa com limitação que pode aprender em suas vivências cotidianas, por exemplo, a partir de adaptações e/ou reorganização do espaço” (SILVA, 2018, p. 112-113). Contudo, Silva (2020, p. 183) afirma que é necessário ao docente “perceber a cegueira como mais uma condição do ser humano estar no mundo, e considerar o estudante que esteja dentro dessa categoria visual como um sujeito, visto em sua totalidade”. Nessa perspectiva, quando os professores passam a enxergar o aluno em sua totalidade percebem que existe a necessidade de possibilitar, por meio da mediação, a aprendizagem e o desenvolvimento.

É necessário portanto, pensar estratégias que favoreçam o processo de ensinar-aprender também do aluno cego, e nesse sentido a produção **D5**, destaca que o “papel do escriba é essencial nas atividades em sala de aula, nesse momento assumido pela professora auxiliar. Porém, revela a ociosidade que, muitas vezes, o estudante cego é exposto” (SILVA, 2018, p. 120). Os resultados da produção apontam ainda que poderia ser utilizado como um caminho a interação do aluno cego e colegas da turma, o que fundamentaria o educar em/para direitos humanos.

A autora da produção **D5** destaca, também, que é preciso utilizar a audiodescrição de imagens no processo de aprendizagem do aluno cego, contudo “a ausência da audiodescrição reverbera em exclusão do estudante aos conteúdos imagéticos presentes no contexto escolar” (SILVA, 2018, p. 121). Destaca: o filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin, utilizado por uma das professoras participantes da pesquisa, se tornaria um recurso didático pedagógico se fosse desenvolvida a audiodescrição, já que depende da visão para o entendimento. “Além

da audiodescrição, as obras de Tarsila, poderiam ser adaptadas, de forma, a torná-las táteis, através do uso de barbante para contorno da imagem” (SILVA, 2018, p. 121).

Já a estratégia de ensino é materializada apenas na aula expositiva, o que não contribui para o processo educativo, com isso a autora de **D5** indica estratégias como: “pesquisa, tempestade cerebral e oficinas contemplariam situações que pudessem proporcionar ao estudante diálogo, manipulação de objetos e a utilização de novas tecnologias através de softwares/sintetizadores de voz” (SILVA, 2018, p. 123) para contribuir com o processo de ensinar-aprender do aluno.

“A busca por garantir direitos à pessoa com deficiência na escola deve ser uma prática compromissada com os princípios da Educação em Direitos Humanos” (SILVA, 2018, p. 122). Partindo dos dados apresentados na pesquisa de **D5** constatou-se a ausência de princípios da Educação em Direitos Humanos, pois a “garantia de direitos limita-se ao acesso a sala de aula. As Estratégias de ensino e Recursos didáticos não reconhecem as diferenças inerentes ao contexto escolar influenciando diretamente o comportamento do estudante cego” (SILVA, 2018, p. 123).

“Além de, analisar as estratégias de ensino, também é preciso que, os recursos didáticos voltados à inclusão escolar da pessoa cega estejam disponíveis para que, o acesso ao conhecimento aconteça em sua completude” (SILVA, 2018, p. 106), destaca a pesquisa **D5**, pois não é preciso apenas garantir a vaga do aluno na escola, mas também certificar que este esteja aprendendo e tendo acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade.

A escolha dos recursos didáticos devem acontecer com atenção necessária para que os materiais se tornem acessíveis e comunguem, assim, com uma educação para os direitos humanos, ficou evidenciado na pesquisa **D5**, portanto, que os recursos didáticos utilizados “não reconhecem as diferenças presentes em sala de aula, inclusive com relação a condição visual do estudante cego. Como também, não garante a Dignidade Humana em sua completude” (SILVA, 2018, p. 123). O não reconhecimento a diversidade em sala de aula não está de acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que instiga a necessidade de reconhecer a diferença, mas não no sentido de exclusão ou incapacidade, e sim percebendo que cada criança apresenta suas

singularidades, formas e ritmos de aprendizagem, sendo ela sem ou com deficiência, por isso apresentam diferença.

Foi enfatizado no estudo **D5** que a falta de recursos como primordial para a inclusão, contudo “sabemos que os recursos didáticos atrelados às práticas pedagógicas devem considerar as especificidades de acesso ao conhecimento por cada aluno”, pois “não passam de objetos sem funcionalidade quando relacionados a uma prática pedagógica que não considere tais aspectos” (SILVA, 2018, p. 130). Assim, a autora da pesquisa **D5** pontua

(...) é necessário (re) construir as concepções dos professores e professoras no que concerne à relação entre suas práticas pedagógicas e a inclusão do estudante cego na escola comum. A aquisição ou a adaptação de materiais voltados ao processo de ensino e aprendizagem para pessoas cegas é apenas um ponto para que a acessibilidade seja uma realidade. As dificuldades não devem se sobrepor à crença de que a inclusão de pessoas com deficiência no cotidiano escolar é uma realidade garantida constitucionalmente. Portanto, não deve estar invisível, mas deve ser discutida com vista à reformulação da prática, a mudanças de atitudes, de concepções. (SILVA, 2018, p. 132)

“Se torna perceptível que, a professora compreende que Educar em Direitos Humanos restringe-se ao sentido de ver as necessidades, daqueles e daquelas desamparados” (SILVA, 2018, p. 125), entretanto para educar em direitos humanos na perspectiva inclusiva necessita “desenvolver um posicionamento crítico e educativo diante da mediação de conflitos, interpondo o diálogo às demandas específicas dos sujeitos, refletindo-as, questionando-as e lutando” para a conquista da inclusão e aprendizagem (SILVA, 2018, p. 125).

No desenvolvimento do trabalho **D5**, o aluno com cegueira teve voz e vez, pois compreende-se que “ouvi-lo em suas aspirações e colocações acerca do seu contexto, para que assim, possamos inferir sobre as relações que se estabelecem entre o mesmo e seus professores, como também com a comunidade escolar” (SILVA, 2018, p. 142). Em relação a inclusão, percebe-se “que o estudante entende a importância, porém caracteriza como um meio de diferenciação em caráter depreciativo dos sujeitos” (SILVA, 2018, p. 143), pois “ser diferente para o estudante revela sinônimo de rótulo, de sobrepor a deficiência em detrimento da condição de ser pessoa, ser humano, ser cidadão” (SILVA, 2018, p. 143).

“Antônio é um estudante que considera a escola como um lugar de construção de amizades. Quando indagado sobre o significado da escola em sua vida, essa

perspectiva se amplia” (SILVA, 2018, p. 144). O significado que o aluno sujeito da pesquisa **D5** atribui à escola revela-a como um espaço construído com “múltiplo de significados, além de ressaltar dois fatores fundamentais para a construção de uma escola com fins na Educação em Direitos Humanos e na Educação Inclusiva, as relações interpessoais e o aprendizado para a vida” (SILVA, 2018, p. 144). Sobre as concepções do estudante em relação ao seu contexto, o aluno “quando indagado sobre o que mudaria em sua escola, o estudante foi enfático: “Eu mudaria alguns professores e, também, algumas formas deles ensinarem.”” (SILVA, 2018, p. 144).

“Manipular, analisar e buscar compreender são estratégias fundamentais no ensino e na aprendizagem de pessoas cegas” (SILVA, 2018, p. 145), contudo os professores utilizam como estratégia principal a oralidade, mas Antonio apresenta outras possibilidades para favorecer o seu processo educativo, como: “a leitura do livro por meio do celular e o acesso a vídeos (...). Restando-nos chamar a atenção sobre a importância da escuta, pelos professores, do sujeito aprendiz” (SILVA, 2018, p. 145).

No trabalho **D5** “podemos perceber diante da entrevista com Antônio que as ações para além da oralidade na abordagem do conteúdo são pontuais e, quase sempre no campo da improvisação” (SILVA, 2018, p. 146), surgindo, então, a necessidade de escutar o aluno para que as práticas pedagógicas possam ser reinventadas, pois “incluir é, sobretudo, o permanente ato de reinventar as práticas, as ações, os fazeres cotidianamente. Para que isso aconteça é necessário estabelecer um diálogo permanente junto aos estudantes com cegueira” (SILVA, 2018, p. 146).

Por inúmeras vezes foi possível evidenciar a descrença na relação ensino-aprendizagem direcionada ao estudante cego. As barreiras institucionais e pessoais/profissionais sobrepunham à possibilidade de uma prática pedagógica inclusiva e fruto da concretização dos direitos humanos, mais especificamente, o direito à educação. Além, de um olhar pejorativo voltado a escolarização do aluno cego. Desconhecendo as estratégias e recursos no campo da sensorialidade com ênfase na deficiência visual, esses professores limitavam o acesso ao conhecimento sistematizado voltado a inclusão do estudante com cego. Reforçando em suas práticas, algumas vezes, suas concepções sobre deficiência e inclusão de pessoa cega. (SILVA, 2018, p. 151)

A produção **D3** teve como objetivo “analisar o AEE em 4 escolas da rede municipal de Mossoró/RN, investigando a existência, ou não, de práticas colaborativas entre professores do AEE e do ensino regular na rede municipal de ensino de

Mossoró” (BEDAQUE, 2012, p. 27). “Nas quatro escolas, foi comum encontrar o livro como o único instrumento pedagógico do professor na prática em sala de aula” (BEDAQUE, 2012, p. 107), ou seja, o livro didático se torna o recurso fundamental e principal na prática pedagógica. “Os alunos com deficiência auditiva, intelectual e visual dessas salas tinham acesso a esse recurso como os demais alunos” (BEDAQUE, 2012, p. 112).

“As propostas das professoras de AEE com os alunos atendidos variam de acordo com o que identificam como conteúdo importante ao seu processo educacional” (BEDAQUE, 2012, p. 118). Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 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” (BRASIL, 2009). Embora sejam desenvolvidas atividades, a política institui que estas não são substitutivas à escolarização do aluno, pois o atendimento vai complementar e/ou suplementar o desenvolvimento dos alunos. Entretanto, a produção D3 aponta

Parece-nos que, embora as políticas públicas de descentralização do AEE para os municípios brasileiros (Política Nacional de Educação Especial -2008) propiciem a implantação de um serviço que pode ajudar a escola, existem questões significativas a serem reconhecidas e trabalhadas para que o AEE tenha função colaborativa no processo escolar nas redes de ensino. (BEDAQUE, 2012, p. 148)

É importante destacar a necessidade de efetivar uma prática colaborativa na escola para que possam organizar uma prática pedagógica que possibilite a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, pois mesmo com as políticas que permitam a implantação do AEE na rede comum de ensino a prática ainda não é uma realidade em todas as escolas. Para tanto é apresentado como necessidade no estudo

D3

Permitir encontros, em diversas formas, que podem ser visualizados nas singularidades de cada escola e apoiadas por políticas públicas que promovam ultrapassar as dificuldades que ainda impedem possibilidades de avanço. Para tanto, exige de todos a saída do isolamento e propostas de outras perspectivas de trabalho. (BEDAQUE, 2012, p. 148)

O trabalho em colaboração entre professores da sala comum e do AEE, portanto, pode e necessita ser potencializado para contribuir no processo escolar do

aluno com deficiência, para isso é preciso observar as dificuldades encontradas na singularidade de cada escola para construir encontros, bem como que cada professor procure construir caminhos não apenas na sua perspectiva de trabalho, mas de forma interativa. No estudo apresentado na produção **D3**, observando a interação das propostas entre os professores das salas comuns e de AEE, evidencia-se que

na ação pedagógica com os alunos na SRM observamos a realização de atividades que favoreciam potencializar a aprendizagem dos alunos de diferentes formas. De maneira pontual encontramos em sala de aula regular alguns dos recursos da SRM sendo utilizados, como no caso da lupa. Tulipa II diz para o aluno com baixa visão: “Pegue a lupa para ver a imagem do livro”. (BEDAQUE, 2012, p. 120)

Uma das professoras de AEE desenvolve a mediação pedagógica com um aluno com deficiência intelectual e baixa visão, decorrente de paralisia cerebral, para isso na prática pedagógica, “procura manter diálogo com Júlio durante todo o tempo, e, pela linguagem busca ajudar o aluno a avançar no conhecimento”, “identifica o desconhecimento do aluno sobre as horas e busca trazer uma informação que possa ajudá-lo inicialmente na compreensão e a continuar o diálogo”, “parece acreditar nas possibilidades de aprendizagem do aluno e utiliza a linguagem para ajudá-lo no processo”, “propõem ações mais interativas com os alunos, procurando construir diálogo com ajuda de instrumentos” (BEDAQUE, 2012, p. 119). Com as estratégias e concepções apresentadas é preciso antes de tudo ressaltar que os professores considerem que

a percepção de que a cegueira, a baixa visão e a surdocegueira, em si, não é o fator mais limitante na vida de uma pessoa, e, sim, as barreiras estruturais, políticas, econômicas, físicas, emocionais e atitudinais que ferem a dignidade humana. (SILVA, 2020, p. 183)

Com essa concepção o professor conseguirá planejar suas mediações pedagógicas buscando o máximo potencial dos seus alunos, já que compreenderá “que os princípios da Pedagogia são os mesmos para ensinar a todos os alunos. As mudanças estão nas atitudes, nas estratégias, nos recursos e instrumentos que usamos para favorecer o ensino e mediar os percursos para a aprendizagem” (SILVA, 2020, p. 184).

A professora do aluno com deficiência visual, sujeito da pesquisa **D5**, por meio de reflexões vivenciadas no cotidiano contribui para que o aluno possa se tornar crítico e participativo através de posicionamentos mediante o assunto, mesmo que na situação a professora utilize apenas a escuta e a fala como forma de se comunicar,

pois o aluno não consegue ler e nem escrever em Braille, mas assim mesmo essa estratégia envolve-o para sua participação em sala de aula. “Um dos princípios básicos que comungam enquanto assertiva na Educação Inclusiva é, indubitavelmente, a participação” (SILVA, 2018, p. 103).

É importante ressaltar que a condição do aluno não conseguir ler e escrever com o Braille representa uma necessidade de aprendizagem, já que o aluno com cegueira necessita dominar o sistema Braille. Tal como a leitura visual, a leitura Braille leva aos alunos, os conhecimentos e desenvolvimento cognitivo, através de mecanismos que facilitam a meditação e assimilação daquilo que se lê. O Braille é, ainda, o único meio de leitura tátil disponível, não só para os cegos, mas também para os surdocegos. Por outro lado, a aquisição da escrita está relacionada com a leitura Braille e dependerá do processo de aprendizagem que se desenvolverá para que isto se concretize. A associação da leitura com a escrita segue os mesmos critérios em que se desenvolve a leitura e a escrita dos alunos videntes (GEHM, 2017). Vale destacar que o processo de ensino do sistema Braille deverá ocorrer por meio do AEE, conforme previsto no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

A prática pedagógica desenvolvida e organizada em sala de aula deve ter intencionalidade para que se desenvolva e possibilite a aprendizagem dos alunos. Entretanto, se faz necessário, considerar o planejamento, a organização das aulas, dos espaços, dos materiais, das intervenções e da avaliação como ações necessárias à ação docente. Partindo desse pressuposto a produção **D2** - desenvolveu um estudo para investigar as concepções e as práticas pedagógicas das professoras da educação infantil, evidenciando em especial os alunos com deficiência. Para Dantas (2012), autora da produção **D2** defende a ideia de Zabala (1998) quando afirma que

(...) para se realizar um planejamento é preciso definir objetivos, formular atividades, considerar os recursos disponíveis, pensar em estratégias e métodos que levem em consideração a quantidade, os conhecimentos, os interesses e as necessidades dos alunos. É imprescindível que o educador leve em consideração a diversidade de seus alunos como eixo norteador da aprendizagem, e assim determine o nível e a forma de ensinar, de forma a atender as necessidades do aluno, o que implica estabelecer níveis, desafios, ajudas e avaliações apropriadas às características pessoais de cada um. (DANTAS, 2012, p. 189 *apud* ZABALA, 1998)

Nessa perspectiva, foi possível observar nos resultados da produção **D2**, que o tempo dedicado ao planejamento coletivo é curto e não acontece com frequência, de modo, que os professores possam discutir, refletir, e avaliar o desenvolvimento da

turma e a aprendizagem dos alunos. A pesquisadora destaca que as professoras, sujeitos da pesquisa, “consideram importante pensar estratégias que favoreçam a inclusão, porém elas afirmam que o planejamento da escola é falho, não tem dado conta de planejar ações que levem em consideração as diversidades” (DANTAS, 2012, p. 190).

No desenvolvimento da prática pedagógica, as professoras participantes do estudo retratado na produção **D2** relatam que os alunos com deficiência conseguem acompanhar as atividades, assim não precisa fazer uma tarefa dirigida para cada um, mas precisam de uma mediação com maior atenção, pois apresentam um ritmo mais lento no desenvolvimento das atividades. Uma das professoras participantes evidenciou em sua fala que o tipo da deficiência influencia se o aluno irá conseguir ou não participar da atividade, assim considera que o aluno com deficiência intelectual severa e o com deficiência visual necessitaria de uma atividade diferenciada dos demais alunos. Entretanto, “a escola inclusiva não requer que se diferencie a proposta pedagógica, mas sim que está seja para turma toda” (DANTAS, 2012, p. 199).

Diante disso, os resultados da investigação da produção **D2** afirmam que o “direito de acesso e participação às práticas pedagógicas devem ser iguais para todos, mas as diferenças individuais não podem ser desconsideradas para que não ocorra uma exclusão na inclusão” (DANTAS, 2012, p. 202), pois se verificou que para se tornar inclusiva na prática pedagógica “as professoras precisam dar um maior atendimento às diferenças individuais de cada criança no sentido de potencializar o seu desenvolvimento”, o que necessita pensar “a sua própria formação, motivação e disponibilização para novas aprendizagens” (DANTAS, 2012, p. 210).

Compreender a individualidade de cada aluno, sem excluí-lo, é uma necessidade apontada por Martins e Silva (2016, p. 265), ao afirmarem que os professores “precisam estar mais atentos à diversidade de alunos em sua sala de aula e ao cumprimento do que regulamentam as políticas nacionais e institucionais sobre os direitos dos estudantes com deficiência”.

Para o desenvolvimento das práticas pedagógicas uma professora participante da investigação da produção **D2** afirma que não utiliza estratégias específicas para aprendizagem dos alunos com deficiência, “porque ela acredita que através das brincadeiras, das trocas, do estímulo à autonomia, bem como, do carinho, todos conseguem participar da dinâmica da aula” (DANTAS, 2012, p. 201). Já outra

participante ressaltou “a importância de elogiar os alunos para elevar a autoestima e contribuir para participação e realização das atividades” (DANTAS, 2012, p. 201). Por último, outra professora enfatizou que “compreende que o tempo maior dedicado ao processo de aprendizagem do aluno com deficiência e a proximidade entre ela e o aluno são estratégias que favorecem o acesso ao currículo” (DANTAS, 2012, p. 201).

Mesmo não desenvolvendo estratégias específicas para o aluno com deficiência, é preciso “entender os processos de aquisição do conhecimento por estudantes com cegueira, baixa visão e com surdocegueira, a fim de que se possa incluir no planejamento das aulas os elementos necessários” (SILVA, 2020, p.183) para que se desenvolva uma melhor aprendizagem dos conteúdos previstos potencializando os recursos e instrumentos e organizando o ensino de cada aluno. Não esquecendo de “conhecer e analisar as vias alternativas que ele (a) dispõe para construir o seu desenvolvimento, como aprende, o que sabe, o que espera e, não apenas a etiologia e patologia da sua condição visual” (SILVA, 2020, p. 184).

As estratégias apresentadas e observadas durante o estudo retratado na produção **D2** tinha por intencionalidade atender a finalidade pedagógica do processo educativo, porém percebeu-se que em alguns momentos os alunos com deficiência “interagem menos que seus colegas e nem sempre foram observadas tentativas de mediação das educadoras para favorecer a participação ou a interação delas ao grupo” (DANTAS, 2012, p. 201). Foi possível observar que as professoras já desenvolviam estratégias propostas por estudiosos como Stainback (1999), Mantoan (2008), Cunha (2011), como:

colocar o aluno com deficiência próximo à professora para que tenha mais contato e acesso as informações; dar mais atenção as suas especificidades; mas é necessário também que ao planejar a aula a professora providencie as adequações necessárias que permitam a participação das crianças com deficiência solicitar constantemente sua atenção convidando-os a participar; estimular os companheiros a interagir diretamente com a criança com deficiência e avaliar se as estratégias e recursos utilizados estão suprimindo as necessidades dos alunos. (DANTAS, 2012, p. 202)

Assim, pode-se perceber que na prática pedagógica desenvolvida pelas professoras da educação infantil, sujeitos da pesquisa **D2**, “os vínculos afetivos, a sensibilidade, a empatia e a atenção às peculiaridades das crianças são sentimentos vivenciados na proposta inclusão de crianças com deficiência” (DANTAS, 2012, p. 210), tornando-se essencial para o processo educativo. A afetividade se constitui como um fator importante, pois permite que o aluno se sinta “confiante, e do

desenvolvimento da linguagem como elemento fundamental para a aquisição consistente dos conteúdos escolares, assim como para a ampliação da dimensão do conceito de mundo” (SILVA, 2020, p. 184-185).

Percebe-se, neste sentido, que para analisar as práticas pedagógicas é necessário compreender quais as concepções que permeiam essas práticas, pois é por meio da percepção que os professores têm sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência visual que irá planejar as estratégias para a mediação. Neste contexto, Silva (2014) aponta que “a deficiência visual não provoca alterações na potencialidade do aluno para estabelecer relações com pessoas, objetos e fatos. Sendo assim, não representa limitações no que diz respeito a satisfazer as necessidades básicas” (SILVA, 2014, p. 53).

4.3 Os jogos na educação matemática inclusiva

A Educação Matemática, no contexto da Educação Inclusiva, ainda tem um longo percurso a trilhar, por isso Kranz (2011) - autora da produção **D1** - nos aponta possibilidades para trilhar um caminho na Educação Matemática Inclusiva ao propor a utilização de jogos com regras em classes comuns inclusivas, buscando observar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, principalmente daqueles com deficiência. Pensando a inclusão, o Desenho Universal (DU) surge como uma possibilidade de construir estratégias pedagógicas inclusivas, pois concebe “um mundo planejado e executado para todos, extrapola a acessibilidade pensada para cada modalidade de deficiência e as questões arquitetônicas, como também vai além da própria deficiência, planejando para todos” (KRANZ, 2011, p. 25). Por isso, questiona-se: como seria a escola, a partir deste conceito?

Seria uma escola em que seus equipamentos e materiais pudessem ser utilizados por todos os alunos e educadores, mas também seria uma escola em que a mediação fosse para todos os alunos, propiciando a participação de todos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o Desenho Universal muito tem a contribuir para a educação inclusiva (KRANZ, 2011, p. 25).

Refletir e compreender sobre Desenho Universal Pedagógico permite pensar o “direcionamento à educação inclusiva – uma educação que, a priori, garanta a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, a partir de um ambiente onde todos

possam estar e ser com o outro, com equiparação de oportunidades” (KRANZ, 2011, p. 29). Essa concepção de Desenho Universal proposta no estudo apresentado na produção **D1**, corrobora com a definição do DU exposta no Art. 3 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ao considerá-lo como “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, Art. 3).

Considerando a aprendizagem e o desenvolvimento com base nos pressupostos de Vygotsky, a produção **D1** aponta a necessidade de interação do aluno para que os processos mencionados possam acontecer, para isso apresenta o jogo com regras como possibilidade para aprendizagem e o desenvolvimento afirmando que “o jogo não é desenvolvimento, mas o produz na medida em que possibilita à criança estar com o outro, em processo de interação, mediado pela linguagem.” (KRANZ, 2011, p. 44).

A interação se constitui como uma importante possibilidade para o desenvolvimento, pois como nos aponta Silva (2017) “em todas as áreas do conhecimento, o ensino por meio de estratégias de cooperação, em qualquer abordagem implementada, deve ser estimulado”, pois esse trabalho permite considerar “os diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e afetivo, o respeito aos ritmos diferenciados de pensamento e de ação, a valorização dos processos complexos de pensamentos e uma melhor aquisição de competências” (SILVA, 2017, p. 69).

Um dos motivos apresentados na investigação realizada e apresentada em **D1** para justificar a mediação da aprendizagem com os jogos com regras é o fato deles “constituírem-se atividade eminentemente social, que pressupõe o trabalho em equipe, em que os sujeitos envolvidos interagem, cooperam, trocam ideias, colocam-se no papel do outro, sentem-se desafiados” (KRANZ, 2011, p. 45), mas ressalta que para aprendizagem e desenvolvimento é necessário a mediação pedagógica, pois tendo o

professor como principal articulador do processo de ensino, é possível atribuir a ele a função de possibilitar, a todos os alunos, um contexto pedagógico que favoreça novas aprendizagens, cada vez mais complexas, promovendo avanços no seu desenvolvimento (KRANZ, 2011, p. 49).

A autora da produção **D1**, nos leva a pensar: Como seria pensar, a Educação Matemática Inclusiva a partir dos jogos com regras com base nas orientações do Desenho Universal? “O Desenho Universal prevê que o mesmo material possa ser utilizado, na medida do possível, por todos os alunos sejam eles com ou sem deficiência”, pois “busca conceber uma cartela do jogo de maneira que qualquer aluno e todos eles possam utilizá-la” (KRANZ, 2011, 56), assim a aprendizagem ocorre “pela possibilidade de que todos, na maior extensão possível, podem jogar juntos, utilizando-se do mesmo material do jogo” (KRANZ, 2011, p. 27).

A produção **D1** pontua que em relação a Educação Matemática Inclusiva a maioria das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I “fazia uso dos jogos com regras em sala de aula, os quais eram, em grande parte, industrializados”, com isso “poucas profissionais indicaram que construíam jogos para suas aulas” (p. 130). Contudo, mesmo utilizando os jogos com regras nas aulas, nem sempre os alunos com deficiência participavam, com um percentual de “quatro em cada dez alunos com deficiência têm a possibilidade cotidiana de jogar com os demais alunos, nota-se que a mediação pedagógica não favorece a mediação social” (KRANZ, 2011, p. 130). A autora da pesquisa expõe ainda que

Nas classes observadas, quando em situação de jogo com regras, os alunos com deficiência participaram da atividade proposta junto aos demais alunos. Contudo, essa participação deu-se de maneira a não beneficiar sua aprendizagem, em função da ausência de interação, de problematização, de trocas e da linguagem, ou seja, o jogo aconteceu em um contexto em que cada um jogou sozinho, o que não favorece a zona de desenvolvimento proximal. (KRANZ, 2011, p. 131)

Neste sentido, a produção **D1** nos aponta que os jogos com regras se constitui como uma atividade importante e necessária ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, inclusive daqueles que apresentam deficiência visual, porém é necessário qualificar a mediação pedagógica para que os objetivos propostos pelos jogos possam favorecer os processos em sala de aula de todos os alunos. Deste estudo, emergiu a necessidade de uma formação continuada

com os professores, e não para eles, entendendo-os como sujeitos aprendentes, com saberes e não saberes. Também uma formação que possa (re)pensar as concepções que norteiam a aprendizagem matemática dos alunos com deficiência, no que diz respeito à deficiência, à Matemática, à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. Uma formação que coloque na pauta a importância dos jogos com regras e do Desenho Universal na inclusão de todos os alunos, ressignificando os materiais e a mediação pedagógica no contexto da sala de aula. Ainda, que seja construída de acordo

com as demandas cotidianas do professor, planejando, acompanhando e avaliando coletivamente seu trabalho, numa perspectiva de formação pela praxis. (KRANZ, 2011, p. 132-133)

Desta pesquisa, emergiu a continuação dos estudos de Kranz (2014, p. 11) - sintetizada na produção **T1** - que “buscou investigar as possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas mediadas por jogos matemáticos com regras, desenvolvidos e utilizados na perspectiva do Desenho Universal”, por meio de encontros formativos e reflexivos com professores e gestores de uma escola municipal da Rede Municipal de Natal. Para a aprendizagem de todos os alunos foram desenvolvidos jogos na perspectiva do Desenho Universal, por entender que somente o jogo não garante a aprendizagem dos alunos, foi construído também planejamentos das aulas partindo dos jogos com regras e baseados no Desenho Universal Pedagógico, entendido como extensão do conceito de DU às práticas pedagógicas.

É importante ressaltar que na produção **T1** não existiam alunos cegos matriculados na escola participante da pesquisa, mas que os materiais e os planejamentos desenvolvidos consideraram “como referência para a acessibilidade dos materiais, principalmente no que se refere aos alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão), com deficiência auditiva e com deficiência física” (KRANZ, 2014, p. 123). Para isso, realizou-se uma busca de normas técnicas, pesquisas e sites que apresentam orientações sobre a construção de materiais para alunos com deficiência visual, conforme retratada a Figura 8, síntese do resultado das pesquisas.

Figura 8 - Orientações para a construção de materiais de alunos com deficiência visual

<p>CONTER AS MESMAS INFORMAÇÕES ESCRITAS EM BRAILLE</p>	<p>AS INFORMAÇÕES EM BRAILLE DEVEM ESTAR POSICIONADAS ABAIXO DOS CARACTERES OU FIGURAS EM RELEVO</p>	<p>O RELEVO DEVE ESTAR FACILMENTE PERCEPTÍVEL PELO TATO E TER DIFERENTES TEXTURAS, COMO LISO/ÁSPERO, FINO/ESPESSE. O MATERIAL NÃO DEVE PROVOCAR REJEIÇÃO E SER RESISTENTE PARA NÃO SE ESTRAGAR, COMO TAMBÉM DEVE SER DE FÁCIL MANUSEIO</p>
<p>OS TEXTOS, FIGURAS E FUNDOS DEVEM TER ACABAMENTO FOSCO</p>	<p>CONTRASTE DE CORES (ENTRE O CLARO E ESCURO) PARA FACILITAR A LEITURA</p>	<p>USABILIDADE DAS INTERFACES COMPUTACIONAIS ATRAVÉS DAS CORES COM USUÁRIOS COM BAIXA VISÃO, ENTRE OUTROS, O CONTRASTE DE FUNDO AZUL ESCURO EM TEXTO AMARELO OU BRANCO, BEM COMO O FUNDO BRANCO COM LETRAS EM PRETO E VICE-VERSA</p>

Fonte: sistematização da autora com base nos resultados em KRANZ (2014)

As orientações evidenciadas na produção **T1** sobre a construção de materiais na perspectiva da deficiência visual ao propor estratégias que necessitam do sentido do tato, corroboram com o que nos ensina Silva (2017, p. 30) ao expor que “para que uma pessoa assimile e acomode aprendizagens através dos estímulos táteis, entre outros, é imprescindível o bom desenvolvimento biológico e afetivo do sentido do tato”, essa aprendizagem “é importante para todas as crianças, porém tem maior relevância no caso das crianças cegas ou com baixa visão, devido à sua utilidade na relação delas com objetos, coisas e pessoas”.

As pesquisas em educação inclusiva precisam pensar nas possibilidades de interação de todos os alunos, ou seja, necessitam desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem que alunos com diferentes tipos de deficiência possam estar e aprender juntos. (KRANZ, 2014, p. 114)

Essa é a premissa do Desenho Universal, desenvolver materiais e estratégias pedagógicas que possibilitem a utilização de todos os alunos, pois o material não é confeccionado para cada aluno, e sim para todos, em vez de produzir, por exemplo, uma cartela de bingo para alunos com deficiência visual, outra para a deficiência auditiva e outra para a deficiência intelectual, são desenvolvidas, sempre que possível, cartelas pensando a aprendizagem de todos.

“Geralmente os jogos acessíveis são pensados e confeccionados no sentido da acessibilidade para alunos com uma determinada deficiência. Assim, os materiais

favorecem que esses alunos joguem entre si ou, no máximo, com colegas” (KRANZ, 2011, p. 114), contudo nos questiona a autora da produção **T1** “como esses alunos irão interagir com colegas com outras limitações ou deficiência?”

Um das professoras participantes da pesquisa, evidenciada na produção **T1**, desenvolveu uma mediação problematizadora com seus alunos sobre os elementos do Desenho Universal referente ao jogo que havia construído e estava aplicando em sala de aula, assim no diálogo construído com os alunos é possível perceber que, a partir do material do jogo e das questões e respostas colocadas pela professora e pelos alunos, os elementos do Desenho Universal levam os alunos “a conhecerem e a refletirem sobre possibilidades concretas de inclusão das pessoas com deficiência em diferentes situações cotidianas e escolares” (KRANZ, 2014, p. 167).

Os professores participantes afirmam que vivenciar a experiência de jogar com um material que foi construído na perspectiva do Desenho Universal se revela como uma possibilidade de ampliar o repertório teórico e prático das atividades pedagógicas. Um das professoras afirma que a partir desta experiência percebeu oportunidades de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento entre alunos com e sem deficiência. Cabe ressaltar a “importância do planejamento e da avaliação coletivos para as práticas pedagógicas inclusivas”, durante o desenvolvimento da pesquisa no “trabalho pedagógico com os jogos, houve momentos de conversa, discussão e avaliação do trabalho” (KRANZ, 2014, p. 220).

O jogo com regras, neste sentido, revelou-se na produção **T1** como um mediador para diferentes aprendizagens para alunos diferentes, oferecendo, portanto, significativas contribuições à Educação Matemática Inclusiva. O Desenho Universal “gera um contexto que, a priori, é para todos, eliminando barreiras e equiparando oportunidades. Ele não exclui o individual, o singular, porém parte do coletivo e do cultural”, assim media a construção de “um ambiente inclusivo de aprendizagens, que não é gerado naturalmente, mas fruto de concepções e práticas baseadas na psicologia histórico-cultural” (KRANZ, 2014, p. 220).

Ao apresentar a possibilidade para aprendizagem matemática com os jogos com regras na perspectiva do Desenho Universal, a produção **T1** permite contribuir com o que aponta Silva (2017), que “muitas dificuldades em aprender conceitos matemáticos e cálculos ocorrem por tais alunos participarem das mesmas oportunidades de aprendizagem oferecidas aos demais alunos, e por uma

metodologia desinteressante” (SILVA, 2017, p. 66). A mediação pedagógica com os jogos, dessa forma, instiga os professores a construírem novas propostas inclusivas, em vez de justificar a não aprendizagem matemática do aluno com deficiência visual.

4.4 Contribuições das produções acadêmicas: síntese das análises

Para fins de uma percepção sintética dos resultados revelados em cada produção acadêmica/científica analisada que compõem a Revisão Integrativa, elaboramos o quadro 5. O quadro organiza as contribuições apresentadas em cada categoria para a inclusão do aluno com deficiência visual na educação básica que se evidenciam ao ler e analisar cada trabalho.

Quadro 5 - Contribuições reveladas em cada trabalho

Categorias	Autores	Código	Contribuições
Educação Inclusiva e Formação do docente	Fortes (2017)	T3	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Concepção de uma prática coerente com o aluno e não com a deficiência;</i> - <i>Construção de novas práticas pedagógicas inclusiva;</i> - <i>Espaço de construção de saberes para atualizar os conhecimentos teóricos e práticos e diminuir as lacunas na formação docente;</i> - <i>Uma ação mais efetiva ao mediar a aprendizagem do aluno com deficiência visual, ao aprender Braille na formação.</i>
	Silva (2018)	D5	<ul style="list-style-type: none"> - <i>A ausência de práticas inclusivas podem estar relacionadas à falta de conhecimento sobre a cegueira;</i> - <i>O poder público pode contribuir construindo políticas de formação.</i>
	Oliveira (2020)	D6	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Vivenciar sensações diferentes e refletir sobre os alunos com deficiência visual e as demais deficiências, compreendendo qual o sentido que os alunos atribuem à escola;</i> - <i>Espaço de mudanças e ressignificação das práticas pedagógicas</i> - <i>Construir um repertório de possibilidades inclusivas;</i> - <i>Motiva discussões que dialoguem com a realidade do aluno.</i>
	Bedaque (2012)	D3	<i>Espaços de debates sobre a prática e construção de estratégias no AEE.</i>

	Dantas (2012)	D2	- Mediar a aprendizagem de alunos com deficiência contribui para a formação ao estimular a construção de novos conhecimentos.
	Kranz (2011) – / Kranz (2014)	D1 e T1	- <i>Necessidade de qualificar a mediação pedagógica, através de processo formativo;</i> - <i>A formação se configura como uma oportunidade para entender e perceber a inclusão, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.</i>
Concepções e práticas pedagógicas de professores	Dantas (2012)	D2	Para Dantas (2012) - D2 -: - <i>As atividades não necessariamente precisam ser específicas para os alunos com deficiência, mas é fundamental potencializar a mediação;</i> - <i>As diferenças individuais precisam ser consideradas;</i> - <i>Algumas estratégias mesmo com intencionalidade pedagógica para a inclusão não possibilita a interação do aluno como deficiência, assim é preciso refletir sobre o processo educativo.</i>
	Silva (2018)	D5	- <i>Aproximar a Educação Inclusiva e a Educação em Direitos Humanos possibilita a construção de uma prática em que os sujeitos participam de forma crítica, reflexiva, emancipatória.</i> - <i>Valores como: dignidade humana, liberdade, igualdade e solidariedade devem estar presentes para mediar a inclusão.</i> - <i>Quebrar as barreiras atitudinais possibilita a formação humana que convive com as diferenças.</i> - <i>Os professores consideram que ensinar o aluno com deficiência visual é difícil e dificulta a sua prática, essa dificuldade está ligada a falta de conhecimento e/ou a falta de disponibilidade para aprender.</i> - <i>Estratégias e recursos como: ter uma escriba, audiodescrição de imagens e vídeos, adaptar as obras de arte em formato tátil e etc, se constituem como potencializadoras na aprendizagem</i> - <i>É importante dar voz e vez ao aluno com deficiência, para que ele possa contribuir com o processo educativo.</i>
	Bedaque (2012)	D3	- <i>No AEE é fundamental considerar as necessidades e interesses, bem como os conteúdos importantes para a aprendizagem e desenvolvimento;</i> - <i>Manter diálogo e por meio da linguagem ajudar o aluno na aprendizagem e propor situações interativas;</i> - <i>Acreditar no potencial do aluno.</i>
Os Jogos na Educação Matemática Inclusiva	Kranz (2011)	D1	- <i>Propõe o planejamento e construção de um mesmo material e mediação para todos os alunos, na medida do possível.</i> - <i>Permite pensar o direcionamento da educação matemática inclusiva em um ambiente onde todos possam ser e estar.</i> - <i>O jogo com regras é apresentado como uma possibilidade para a aprendizagem e desenvolvimento, pois é uma atividade social que instiga a interação, mas para que aconteça é necessária a mediação.</i>

	Kranz (2014)	T1	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar orientações para a construção de materiais para todos os alunos, apontando pesquisas especificamente para aqueles com deficiência visual na perspectiva do Desenho Universal - Constatar que os elementos do Desenho Universal possibilitam os alunos conhecer e refletir sobre a inclusão; - Vivenciar um jogo na perspectiva inclusiva possibilita ampliar o repertório teórico e prático; - Os jogos com regras, na perspectiva do Desenho Universal, se configuram como um mediador para diferentes aprendizagens.
--	--------------	-----------	--

Fonte: Elaboração da autora, 2021

Na categoria “**Educação Inclusiva e Formação Docente**” evidencia-se que os espaços de formação com debates, reflexões e aprendizagens se constituem como formativos para construir e atualizar os saberes, diminuir as lacunas dos conhecimentos e ressignificar as concepções e práticas para possibilitar a mediação e construção de práticas pedagógicas inclusivas que dialoguem com a realidade do aluno com deficiência visual.

Em síntese, na categoria “**Concepções e Práticas Pedagógicas de Professores**” ressalta-se que a intencionalidade pedagógica no planejamento e na mediação, bem como no processo de avaliação são necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência visual, que deve ter suas individualidades consideradas. É importante destacar que se faz necessário que o professor considere as necessidades e interesses do aluno com deficiência visual, mantendo o diálogo e acreditando no potencial do aluno.

Por último, na categoria “**Jogos na Educação Matemática Inclusiva**” revela-se que os princípios do Desenho Universal possibilitam a construção de materiais para a aprendizagem de todos, se configurando como um mediador de diferentes aprendizagens - alunos com e sem deficiência, além dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo consistiu em identificar as produções acadêmicas/científicas publicadas entre 2008 e 2020, sobre inclusão escolar de alunos com deficiência visual na educação básica, ancoradas no Repositório Institucional (RI) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Assim, esse estudo contribuiu para a formação inicial desta pesquisadora que percebe lacunas em seu processo formativo, bem como possibilitou o mapeamento dos estudos desenvolvidos na UFRN, e o conhecimento sobre pesquisas na área de inclusão na Educação Básica e deficiência visual.

Refletindo, diretamente, sobre as propostas inclusivas analisadas, bem como nos aspectos políticos e sociais presentes nas produções em relação aos alunos com deficiência visual, consideramos que a inclusão de alunos com deficiência é uma necessidade e um dever da sociedade. As análises empreendidas, possibilitaram compreender que a formação docente se configura como um processo que possibilita a (re) construção de concepções sobre a prática pedagógica para alunos com deficiência visual, pensando este como ser humano com potencial e não em sua condição de deficiência, conforme destaca **T3**. Investir em espaços formativos é importante para oportunizar a construção de saberes teóricos e práticos, ampliar o repertório de práticas inclusivas, a resignificação e a reflexão sobre os alunos com deficiência visual e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, a formação se caracteriza como uma estratégia para pensar o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência visual, como nos indica **D6**.

Como apontado nas produções analisadas, é importante ressaltar que não é necessário apenas a transformação das práticas pedagógicas dos professores para inclusão dos alunos com deficiência visual, mas também o investimento por parte do poder público, através de políticas públicas de formação de professores, pois por vezes a ausência de inclusão pode estar relacionada à falta de conhecimento sobre a deficiência visual. Sabendo que a educação é um direito de todos e dever do Estado e Família, garantida pela Constituição Federal, o investimento em políticas de

formação se constitui como uma das responsabilidades do Estado para que se cumpra a necessidade para fundamentar a inclusão.

As produções **D1** e **T1** nos possibilitaram enxergar que na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência visual apresenta-se como uma estratégia os jogos com regras na Educação Matemática na perspectiva do Desenho Universal. Quando a mediação pedagógica é potencializada, como uma atividade social que instiga a interação, o trabalho em equipe e desafia os alunos, por isso possibilita que todos os alunos se desenvolvam e aprendam se configurando como um mediador para diferentes aprendizagens. Importante ressaltar que não somente os alunos, como também os professores que estão pensando e vivenciando as práticas pedagógicas inclusivas, ampliando o seu repertório teórico e prático.

Quando pensamos em uma atividade para os alunos com deficiência é importante estar avaliando o processo, pois mesmo com intencionalidade pedagógica é necessário avaliar se os objetivos propostos estão sendo atingidos durante a aprendizagem. Na organização do ensino é preciso considerar as individualidades de cada aluno, não no sentido da exclusão, mas pensando que cada um apresenta ritmos e formas de aprender diferentes, levando em consideração que cada um também tem seus interesses, suas necessidades e é preciso acreditar no potencial de aprendizagem, conforme nos expõe **D2** e **D3**. Pensar a Educação Inclusiva na Educação em Direitos Humanos é uma possibilidade de oportunizar aos alunos uma prática pedagógica reflexiva e emancipatória, em que os alunos com deficiência possam contribuir com o seu próprio processo educativo, conforme destacado na produção **D5**.

Pensando nas políticas públicas e nas normativas, podemos observar que a inclusão é um dever de todas as pessoas da sociedade que devem se responsabilizar e atuar para que os alunos com deficiência tenham mais do que a matrícula garantida, mas também vez e voz, aprendendo e se desenvolvendo. Quando organizamos a prática pedagógica do aluno com deficiência visual é importante pensar para além da deficiência acreditando que o aluno conseguirá aprender, é necessário potencializar a mediação, enxergando não as suas limitações e dificuldades, mas sim cada avanço, cada possibilidade para aprender e se desenvolver.

Esse estudo possibilitou a construção de um panorama com a síntese sobre produções acadêmicas/científicas desenvolvidas nos últimos anos sobre alunos com

deficiência visual e o processo de inclusão escolar. Percebemos, com as contribuições apresentadas, a necessidade de estudos que apontassem especificamente sobre o processo educacional evidenciando: a) aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência visual; b) sobre o processo de aquisição de leitura e escrita de uma criança cega pelo Sistema Braille, que identifiquem quais as estratégias, método e instrumentos são utilizados na alfabetização, bem como apresente se as fases de aquisição da leitura e escrita por meio do sistema Braille se expressam, na criança cega, da mesma forma que a escrita comum nas crianças videntes; c) sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação como ferramentas para a aprendizagem do aluno com deficiência visual.

Construir essa pesquisa possibilitou enriquecer os conhecimentos em nossa formação inicial com apontamentos teóricos e científicos que embasarão e justificarão a futura prática pedagógica. Assim, as aprendizagens deste trabalho se configuraram como uma qualificação para o conhecimento científico com a fundamentação teórica sobre o tema para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

Por fim, foi uma aprendizagem para compreender possibilidade de como deve ser organizada a atividade de ensino do professor de forma inclusiva, tendo como pressuposto que as práticas de inclusão não mediam a aprendizagem apenas para o aluno com deficiência visual, mas para todos, inclusive para o docente, que ao buscar e pesquisar vai ressignificar e reconstruir os seus conhecimentos. Desenvolver uma monografia sobre a inclusão diante dos impactos, ainda desconhecidos, do decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, é um ato de resistência contra o retorno da segregação e discriminação imposta pelo documento. Na luta para superar as barreiras de inclusão é um ato de esperança enquanto apresentamos conhecimentos que justificam a inclusão e não existe, conforme possibilita o decreto, necessidade de criar classes especiais. Negar o direito da pessoa com deficiência de estar na escola comum é um problema de todos nós, devemos lutar por ele, especialmente enquanto profissional da educação, pois “enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (FREIRE, 2020, p.45).

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva:** como esta tarefa deve ser conceituada? In: UNESCO coletânea de arquivos sobre inclusão organizado por Ormar Favero, Windy Ferreira, Timothy Ireland e Debora Barreiros. - Brasília: UNESCO, 2009.

AMORIM, É. G.; LIBERALI, R.; NETA, O. M. M. Avanços e desafios na atenção à saúde de pessoas com deficiência na atenção primária no Brasil: uma revisão integrativa. **HOLOS**, v. 1, p. 224-236, 2018.

AZEVEDO, M. Q. O. **Estratégias de Ensino e Aprendizagem Desenvolvidas com Alunos com Transtorno do Espectro Autista na Escola Regular:** uma Revisão Integrativa da Literatura. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, 2017.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN.** 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. **LEI Nº9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

_____. **Declaração de Salamanca:** sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

_____. **DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999.** Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

_____. **DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009.** Promulga a Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

_____. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1

_____. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** MEC/SECADI. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

_____. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009 - CNE/CEB.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

_____. **DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.502%2C%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência.** 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Ética em pesquisa científica:** conceitos e finalidades;

Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155306/1/unesp-nead_reei1_ei_d04_texto2.pdf.

Acesso em: 01 jul. 2020.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. **Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência**

visual. 2017. 327f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54ª ed - Rio de Janeiro: Paz e terra, 2016.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 27ª ed – São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e terra, 2020

GEHM, Raquel Elisa. **Alfabetização de alunos cegos: um estudo sobre pesquisas relacionadas ao processo de desbrailização**. 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1517>. Acesso em: 14 de maio. 2019

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

_____. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRANZ, Cláudia Rosana. **Os jogos com regras na educação matemática inclusiva**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

_____. **Os jogos com regras na perspectiva do desenho universal: contribuições à educação matemática inclusiva**. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira Melo; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior**. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 41, p. 251-274, 2016.

MARTINS, Lucia de Araujo Ramos. **Fundamentos em Educação Inclusiva**. Natal: Editora da UFRN, 2011.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. IN: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

Mendes, K. D. S., Silveira, R. C. D. C. P., & Galvão, C. M. (2008). **Revisão integrativa**: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*, 17(4), 758-764.

OLIVEIRA, Andréia Cristina Nunes de. **O cotidiano escolar de um aluno cego, do ensino médio, em uma escola pública de Natal/RN**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

OLIVEIRA, Fabyana Soares de. **Formação continuada em Educação Física: desafios e possibilidades com alunos que apresentam deficiência na escola regular**. 2020. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SÁ, Elizabet Dias; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

Salton, Bruna Poletto. **Manual de acessibilidade em documentos digitais** / Bruna Poletto Salton, Anderson Dall Agnol, Alissa Turcatti. – Bento Gonçalves, RS : Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2017.

SANTANA, Iolamércia Quinto de Souza; NUNES, Isabel Matos. Educação Especial e inclusão: As políticas públicas brasileiras de inclusão de pessoas público-alvo da Educação Especial em salas regulares. **C&D-Revista Eletrônica da FAINOR: Vitória da Conquista**, v.11, n.3, p.541-560, set./dez. 2018.

SANTOS, Kátia Silva. A política nacional de Educação Especial e a 'perspectiva inclusiva': novos 'referenciais' cognitivos e normativos. **Anais do IX AMPED Sul-Seminário de Pesquisa da Educação do Sul**, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez: São Paulo, 2010.

SILVA, Linda Carter Souza da. **Relação entre educação em direitos humanos e educação inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego**. 2018. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos, ALVES, Jefferson Fernandes (org.). **Formação continuada em educação inclusiva** [recurso eletrônico]: saberes, reflexões e práticas. Natal, RN: EDUFRN, 2017.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões**. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

_____. **Cartas pedagógicas: processos de ensinar a quem enxerga sem o sentido da visão**. São Paulo: Paulinas, 2017 (Coleção pedagogia e educação. Série formação continuada).

_____. **Escolarização de pessoas com cegueira, baixa visão e surdocegueira no Estado do Rio Grande do Norte** [livro eletrônico]: da matrícula à formação de professores. João Pessoa, PB: Ideia, 2020.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos; CÂNDIDO, Eliza Dias. Estudantes com deficiência visual na UFRN – Pontos e Contrapontos. **Revista Educação: Saberes e Práticas**, v. 2, n. 1, p. 1 – 20, 2013.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.