



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ISLANE MENEZES CORRÊA

O USO DO LÚDICO COMO FERRAMENTA NO ENSINO PARA ESTUDANTES
COM BAIXA VISÃO

Breu Branco- PA

2022

ISLANE MENEZES CORRÊA

**O USO DO LÚDICO COMO FERRAMENTA NO ENSINO PARA ESTUDANTES
COM BAIXA VISÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como exigência parcial para obtenção do título de pedagoga com diploma de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Ciências da Educação (FACED), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Campus de Marabá.

Orientador: Prof. Dr. Walber Christiano Lima da Costa.

Breu Branco- PA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Josineide da Silva Tavares

C824u Corrêa, Islane Menezes
 O uso do lúdico como ferramenta no ensino para estudantes com
 baixa visão / Islane Menezes Corrêa. — 2022.
 45 f.

 Orientador (a): Walber Christiano Lima da Costa.

 Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do
Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de
Ciências Humanas, Faculdade de Ciências da Educação, Programa
Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR),
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Breu Branco, 2022.

 1. Baixa visão – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem. 3. Prática de ensino.
4. Cegueira. I. Costa, Walber Christiano Lima da, orient. II. Título.

CDD: 22. ed. : 371.91

Elaborado por Miriam Alves de Oliveira – CRB-2/583

ISLANE MENEZES CORRÊA

**O USO DO LÚDICO COMO FERRAMENTA NO ENSINO PARA ESTUDANTES
COM BAIXA VISÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como exigência parcial para obtenção do título de pedagoga com diploma de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Ciências da Educação (FACED), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Campus de Marabá.

Orientador: Prof. Dr. Walber Christiano Lima da Costa.

Data da Defesa: 19/12/2022

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof.^a Dr. Walber Christiano Lima da Costa (Orientador) – UNIFESSPA

Prof. Dr. Davison Hugo Rocha Alves (Membro) – UNIFESSPA

Prof. Ma. Silvana de Sousa Lourinho (Membro) – UNIFESSPA

Prof. Esp. Carla Cristina Coelho Carvalho (Membro) – SANTANA DO ARAGUAIA

Breu Branco- PA

2022

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditaram na conquista deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por tudo. Sem Ele nada teria sido possível.

In memoriam ao meu pai que se foi, mas me deixou grandes conhecimentos e me ensinou valores.

A minha mãe, grande guerreira que esteve do meu lado todos os dias, segurando as minhas mãos e me ensinando a ser forte e íntegra como ela.

Ao meu marido, por me acolher quando passei por muitos momentos difíceis, por me dá força quando pensei em desistir.

A minha filha, por ser meu alimento diário de amor e meu ombro amigo quando eu desanimava.

Ao meu filho que ainda está no meu ventre e me dá forças para continuar todos os dias.

A todos os meus irmãos pelo incentivo e por acreditarem na minha capacidade de suportar todos os obstáculos que passei.

A esta Universidade e seu corpo docente, por ter me proporcionado esta oportunidade de olhar através da janela, que hoje enxergo um horizonte superior e terem me ajudado durante toda minha trajetória acadêmica.

Ao meu estudante que me ensinou o valor de cada minuto de vida e me proporcionou viver muita coisa linda todos esses anos ao seu lado, que me ajudaram na realização desse trabalho.

As minhas colegas de sala que nunca me deixaram esmorecer e sempre estiveram ali quando precisei.

Às coordenadoras do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, que sempre estiveram por perto quando precisámos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Walber Christiano Lima da Costa, por aceitar esse grande desafio ao meu lado, pela dedicação e incentivo constante, pela paciência e pelo excelentíssimo profissional que ele é.

Obrigada a todos pelo amor, carinho e dedicação. Nenhuma batalha vencemos sozinhos, e vocês fizeram parte para que tudo isso pudesse acontecer. Quero dizer a todos vocês que isso é só o começo de muita coisa boa que está por vir.

“Todas as crianças podem aprender e se desenvolver... As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental”

Vygotsky (1989)

RESUMO

Esse Trabalho tem como objetivo, perscrutar a importância da ludicidade no processo de aprendizagem e inclusão do estudante, e como O LÚDICO NA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM CEGUEIRA é importante para estimular os desejos por novas descobertas, incentivando-as à socialização e à inclusão, de forma significativa e prazerosa. Trazemos as diferentes formas lúdicas de fazer com que o estudante cego venha a aprender com o brincar, valorizando suas potencialidades e fazendo-o a aprender e a conviver com as diferenças. O presente trabalho será realizado de forma qualitativa, buscando motivações e ideias de se aprender de forma prazerosa, pois o estudante com cegueira, assim como outros, tem a capacidade de aprender e de superar todas as suas limitações, e é dever de toda escola, contribuir para que tudo isso aconteça, buscando estratégias facilitadoras de ensino lúdico. A inquietação por esse tema se deu aos 08 (oito) anos que trabalho com estudantes com cegueira, e todo esse tempo venho me enfadando com as barreiras que esses estudantes encontram, inclusive pela falta de material e, principalmente, pela falta de cursos de capacitação para professores nessa área da deficiência visual e que saibam utilizar práticas pedagógicas com o lúdico.

PALAVRAS-CHAVE: Cegueira; Lúdico; Aprendizagem.

ABSTRACT

This work aims to examine the importance of playfulness in the student's learning and inclusion process, and how PLAYFULNESS IN THE LEARNING OF BLIND STUDENTS is important to stimulate the desire for new discoveries, encouraging them to socialize and include, in meaningful and enjoyable way. We bring the different playful ways to make the blind student learn through playing, valuing their potential and making them learn and live with differences. The present work will be carried out in a qualitative way, seeking motivations and ideas for learning in a pleasant way, since the blind student, like others, has the ability to learn and overcome all his limitations, and it is the duty of every school, contribute to make all this happen, seeking strategies that facilitate playful teaching. The concern for this topic occurred after 08 (eight) years that I have been working with students with blindness, and all this time I have been getting bored with the barriers that these students encounter, including the lack of material and, mainly, the lack of training courses for teachers in this area of visual impairment and who know how to use pedagogical practices with playfulness.

KEYWORDS: Blindness; Ludic; Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO	14
1.1 DEFINIÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL	14
1.2 CONCEITUANDO EDUCAÇÃO ESPECIAL E APONTAMENTOS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA	16
1.3 RECURSOS ÓPTICOS E NÃO ÓPTICOS E ADAPTAÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO DEFICIENTE VISUAL	18
1.4 LÚDICO: ASPECTOS CONCEITUAIS E POSSIBILIDADES DE USOS PEDAGÓGICOS	20
CAPÍTULO II: PERCURSOS METODOLÓGICOS	25
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DO ESTUDO DE CASO	25
2.2 APRESENTAÇÃO DO CASO DO ESTUDANTE X	27
CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41

INTRODUÇÃO

Sou Islane Menezes Corrêa, tenho 35 anos, tenho uma filha de 08 anos, sou filha de Cândido Correa e Maria do Remédio Menezes Corrêa e tenho 07 irmãos. Sou natural de Baião\PA, nascida e criada no quilombo chamado Vila de Umarizal, onde o acesso à cidade e a qualquer tipo de tecnologia eram muito escassos. As escolas iam até a 8º série, há um bom tempo atrás quando eu ainda morava lá, e ainda corria o risco de perder o ano, pois diziam que não era regularizado. Lá, a vida era muito difícil, pois, vivia-se da caça e da pesca, e alguns funcionários da prefeitura, que ganhavam um dinheiro muito pouco para fazer um serviço pesado. Minha família passava muita necessidade, para nos alimentar, meu pai pescava e eu e meus 7 irmãos íamos para a roça plantar e colher. Minha mãe conseguiu um emprego de merendeira na escola de onde, com muito esforço, nos alimentava junto ao trabalhado árduo da roça que fazia com nosso pai.

Devido a precarização da educação no quilombo, nos meus 15 anos de idade, meus pais resolveram me mandar para cidade de Tucuruí, onde moravam alguns irmãos meus que também vieram em buscar de estudos, e passamos a morar juntos, ajudando um aos outros, até cada um achar seu caminho.

Eu, ao iniciar meus estudos na referida cidade, sentia muita falta da simplicidade e da humildade do quilombo, onde tinha uma infância incrível, que apesar de toda precariedade de emprego, de comida, e de estudos, nunca nos faltava o de comer, beber e vestir, porém, eu sentia a necessidade dá uma vida melhor a minha futura família e aos meus velinhos pais, que tinham ficado no quilombo, na esperança de que eu e meus irmão terem uma vida que eles achavam ser a melhor para todos nós.

Devido não me acostumar no primeiro ano na cidade, acabei repetindo de ano, perdi um ano, talvez, um dos anos mais difíceis da minha vida, pois vi os colegas de infância indo para a cidade um ano acima de mim, concluírem, se formarem, e lá estava eu, sempre um passo atrás. Foi quando tomei a decisão de mudar aquela situação, pois, em um lugar lindo, existiam duas pessoas que me amavam e acreditavam na minha capacidade. Resolvi realizar um sonho, o sonho de ser professora e voltar ao quilombo para colocar em prática e mudar a situação daquele lugar. Para tanto, estudei, fiz um curso de magistério e, logo em seguida, surgiu a

oportunidade de um concurso público na cidade de Novo Repartimento, foi quando guardei o medo em uma caixinha e fui, fiz a prova e aquela menina lá do quilombo venceu. Passei e já trabalho no município a 08 (oito) anos como professora, mas sentia que algo me faltava e que uma universidade particular não teria suprido. Foi quando me inscrevi para o PARFOR, e hoje estou eu aqui, realizando mais um sonho meu e de meus mais, de ser uma professora por excelência, fazendo faculdade na maior Universidade do Sul e Sudeste do Pará.

Minha maior motivação é saber que no quilombo ou em qualquer outro lugar do mundo, onde eu possa estar, existe crianças me esperando, necessitando de uma educação de qualidade, àquela que prometi levar quando escolhi o curso de Pedagogia pelo PARFOR – Unifesspa, pois esse curso me permitirá ser a professora que sempre sonhei e que sempre precisei, quando eu era criança, levando uma educação de qualidade no lugar que eu estiver.

Foram anos difíceis, muitas dificuldades vencidas, distancia, fome, sono, saudades, pois nessa etapa de estudo perdi meu maior incentivador, meu querido pai, tempos de pandemia, e hoje estou aqui, pois maior que a minha vontade de estudar é a minha vontade de vencer e levar as crianças com cegueira que vivem em situações de vulnerabilidade como eu vivi, uma educação de qualidade.

A escolha do meu curso de Pedagogia foi a minha rotina escolar, pois trabalho há 08 (oito) anos na mesma escola do município de Novo Repartimento, uma escola preocupada com a educação e com a inclusão dos seus estudantes. Escolher “O LÚDICO NO APRENDIZADO DO ESTUDANTE COM CEGUEIRA”, fez-me repensar em toda minha trajetória de trabalho como professora nessa escola que trabalho. Todos esses anos, convivi com um estudante cego que me reconhecia pelo meu perfume, porém, quando chegou na escola, tinha baixa visão, e conseguia ver as cores fortes na claridade e a conhecer pessoas, porém, com o passar do tempo, ficou completamente cego. Hoje, com o passar do tempo, tornou-se um jovem sem animação, e sem interesse algum pelo BRAILLE, chegando a acreditar que iria enxergar novamente. Meu objetivo é, também, descobrir estratégias e/ou novos métodos de levar o aprendizado através de brincadeiras e jogos, por meio do lúdico, não somente a esse estudante, mas também, a outros que estejam passando pela mesma situação.

Tais informações sobre minha trajetória biográfica acadêmica, considero relevante apresentar para contextualizar minha intenção de pesquisa realizada nesta etapa de meu curso de pedagogia.

No processo de ensino-aprendizagem, o estudante com deficiência visual deve ser tratado como um sujeito ativo, dotado de capacidade de aprender e, sobretudo, através da utilização de práticas pedagógicas inclusivas, podendo desenvolver-se e superar todas as suas limitações.

Diante disso, este estudo partiu do seguinte questionamento: de que maneira as limitações causadas pela deficiência visual podem ser compensadas, de modo que estudantes com essa necessidade especial tenham a oportunidade de explorar da melhor maneira possível suas capacidades?

Levantou-se a hipótese de que a utilização de atividades lúdicas tem o poder de exercer grande influência no desenvolvimento global de crianças com deficiência visual, possibilitando-as terem uma interação e comunicação de forma adequada com o ambiente.

Esse estudo se justifica porque, de acordo com o art. 2^a da resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, “os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo a mesma, organiza-se para o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001). Entretanto, a inclusão do estudante com deficiência visual, encontra-se barreiras no que se refere à carência de formação continuada para os professores da escola regular, bem como, relacionadas à ausência de adaptações curriculares e, sobretudo, pela falta de práticas pedagógicas diferenciadas entre professor de apoio e professor da escola regular.

No que se refere ao objetivo geral desse estudo, pretende-se por meio deste, fazer uma reflexão sobre a utilização de práticas pedagógicas que contribuem com o processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência visual na perspectiva da educação inclusiva.

Em relação aos objetivos específicos desse estudo, pretende-se compreender a importância do lúdico no processo de aprendizagem e inclusão do estudante com deficiência visual grave, bem como, investigar de que modo a realização de atividades lúdicas, tais como, a execução de jogos e brincadeiras pode ajudá-lo no que se refere

ao desenvolvimento de suas potencialidades e convivência no meio em que está inserido.

Para alcançar esses objetivos, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002), trata-se de uma pesquisa realizada por meio de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos. Logo em seguida, foi realizada um estudo de caso, de caráter qualitativo, o qual Goldenberg esclarece que

[...] não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos (GOLDENBERG, 2011, p. 33).

Percebe-se que uma das principais vantagens do estudo de caso, é permitir a compreensão do objeto de pesquisa, através da análise de variáveis, que permeiam a situação analisada por completo, a partir do seu contexto. Nesse sentido, o referido estudo de caso foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental O Bosque, localizada Rua Palmas, 364-506, Parque Vila Tucuruí, em Novo Repartimento - PA, CEP 68473-000.

Este trabalho está constituído da seguinte forma: introdução, onde descrevo o tema e inquietações sobre essa pesquisa; referencial teórico, onde apresento os principais autores que possibilitaram as reflexões desta pesquisa; metodologia do trabalho, onde apresento os passos metodológicos da pesquisa; resultados e discussão, onde apresento as principais análises do TCC; considerações finais, onde trago os principais desfechos da pesquisa e as referências que nortearam a construção deste Trabalho Final.

CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 DEFINIÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL

A deficiência visual pode ser compreendida como sendo a perda ou a redução da capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo, isto é, não podendo ser melhorada ou corrigida por nenhum tipo de procedimento, como uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico. Nesse sentido:

A deficiência visual refere-se à diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou adquiridas. Esta diminuição da resposta visual pode variar de leve a severa, ou até a ausência total da resposta visual. Quando se tratar de diminuição de capacidade visual severa, significa que estamos nos referindo às pessoas com visão subnormal ou baixa visão, já a ausência total da resposta visual refere-se à cegueira. (SILVEIRA, 2009, p. 18).

Percebe-se, por meio da abordagem acima que, além de se referir ao conceito de deficiência visual, Silveira (2009) também enfatiza a questão da classificação desse fenômeno, mencionando tanto a visão subnormal ou baixa visão, quanto a ausência total da resposta visual, denominada de cegueira.

A baixa visão ou visão subnormal, segundo o autor em análise, é caracterizada como a alteração na capacidade visual, de modo a ocasionar rebaixamento na acuidade visual, reduzindo o campo visual e a sensibilidade diante dos contrastes. Logo, uma pessoa com baixa visão “apresenta acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20 e 50°. Pode ser classificada em leve, moderada, severa ou profunda e decorrente de doenças como: doenças de retina, glaucoma, catarata, traumas, diabetes, senilidade, entre outras causas” (SILVEIRA, 2009).

Além disso, a baixa visão também pode ser ocasionada pelo acometimento de uma doença conhecida popularmente como malária, visto que o acometimento ocular, que geralmente manifesta-se concomitante ao comprometimento cerebral, apresenta desde sintomas raros como amaurose, neuralgia do trigêmeo, ceratite por Herpes simplex, paralisia do nervo oculomotor e cegueira cortical, causando até alterações mais frequentes como hemorragias retinianas, edema de papila e exsudatos algodinosos (SILVA, 2003).

Em outras palavras, visão subnormal, em uma definição mais simples, é a incapacidade de enxergar com clareza, o suficiente para contar os dedos da mão a uma distância de 3 metros, à luz do dia (MARTA GIL, 2000).

No que tange à cegueira, Silveira (2009) a define como sendo a ausência total da resposta visual, podendo ser classificada em congênita ou adquirida. Sendo assim:

Uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos seguintes critérios: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos, isto é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subtende um arco não maior de 20 graus, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200. (SILVEIRA, 2009, p. 19)

Ainda de acordo com os registros desse autor, a cegueira congênita é caracterizada pela perda total de visão, desde o nascimento ou anterior aos cinco anos de idade, de modo que o cego congênito, na maioria das vezes, não apresenta memória visual, o que normalmente provoca o cérebro a criar mecanismos naturais de substituição do sentido da visão por outros sentidos sensoriais, como o tato, a audição (os sentidos sensoriais mais desenvolvidos), o gosto e o olfato.

A cegueira adquirida, por sua vez, é caracterizada pela perda total de visão, decorrente de acidentes, ou em virtude de doenças degenerativas específicas, ou ainda, com o avanço da idade, geralmente após os cinco anos de idade. (SILVEIRA, 2009)

É importante ressaltar também que:

A cegueira pode ser dividida em cegueira absoluta (a pessoa não distingue nada) e a cegueira parcial (a pessoa distingue luz, sombra ou contornos) e pela idade de início da deficiência. As formas de manifestação da cegueira, no que se refere ao grau de imagem retida e à idade em que a cegueira iniciou, são essenciais para compreender a pessoa acometida pela deficiência (SILVEIRA, 2009, p. 19).

Enfim, os educadores devem estar sempre atentos aos diferentes comportamentos dos estudantes, já que a criança com deficiência visual acaba apresentando certas pistas comportamentais, que possibilitam perceber se ela está ou não com alguma dificuldade de visão.

1.2 CONCEITUANDO EDUCAÇÃO ESPECIAL E APONTAMENTOS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9394/96, define a educação especial como sendo “uma modalidade de educação escolar oferecida de preferência na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais”. (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, a educação especial tem como objetivo, ofertar ao educando, o atendimento necessário para o processo educacional, de modo a construir o seu conhecimento e aprendizagem de maneira sólida e eficaz. Desse modo:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. 18 Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; III. professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, através do seu artigo 3º, explicita que:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Observa-se que a Educação Especial foi criada com o propósito de ajudar os estudantes com deficiência a aprender com igualdade. Para isso, é preciso que a escola e os professores identifiquem as principais barreiras que limitam o aprendizado desse público, a fim de que eles consigam ter um aprendizado com as mesmas condições do restante da turma.

Nos últimos anos, o termo inclusão vem sendo utilizado em todos meios sociais. No que diz respeito ao conceito desse termo, Aranha (2001) afirma que inclusão é o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com deficiência ao espaço comum na vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado. A autora em análise amplia tal conceito, ao considerar que este processo tem que estar fundamentado no reconhecimento e aceitação da diversidade na vida em sociedade, e na garantia do acesso a todas as oportunidades.

No meio educacional,

[...] a inclusão tem por objetivo: inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído. As escolas inclusivas propõem um, modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2003, p. 24).

Percebe-se que, para que se tenha uma escola inclusiva, faz-se necessário organiza-la, visando favorecer a todos os seus estudantes, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Para tanto, “requer um processo de transformação da escola, tanto no aspecto físico como no didático-pedagógico, para que os educandos possam ter acesso e oportunidade educativa e social, compatível com suas diferenças pessoais” (MITTLER, 2003, p. 05).

É preciso ressaltar também que, toda e qualquer ação de uma escola inclusiva deve estar pautadas em princípios específicos, dentre os quais, podem ser destacados:

[...] normalização, integração e individualização, dentre outros, que devem estar interligados durante o processo de inclusão que consiste em:[...] oferecer aos portadores de necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras têm acesso [...] respeitando-se as características pessoais” (BRASIL, 1994, p. 16).

Inferese por meio da abordagem acima, que o educando deve ser incluído independentemente de sua condição. Para tanto, a escola, que se intitula inclusiva, deve proporcionar aos seus estudantes, mecanismos por meio dos quais, eles possam aprender, adquirir novos conhecimentos e, sobretudo desenvolver suas

competências e habilidades, de modo que sua aprendizagem possa ser alcançada de fato. Entretanto, tudo isso...

[...] implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentem necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001, p. 40).

Pode-se observar por meio do exposta acima que, para construir uma escola inclusiva de fato e de direito, conforme prevista na legislação nacional, requer uma ressignificação da mesma, para que possa oferecer um ensino de qualidade para todos, sem distinção de qualquer natureza. Mas isso só ocorrerá mediante a reestruturação pedagógica e administrativa da escola, visto que, a ausência de uma proposta pedagógica e administrativa que realmente priorize a inclusão, é um dos obstáculos que ainda persistem na maioria das escolas, o que tem dificultado a implementação qualitativa desse processo (TEZANI, 2004).

Enfim, a escola inclusiva é aquela que, além de conhecer cada um de seus estudantes, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde com qualidade pedagógica, pois, conta com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada estudante vive. Conseqüentemente, o estudante passa a ser sujeito de direito e foco central de toda ação educacional, uma vez que está sendo garantida sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências, necessárias para o exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2004)

1.3 RECURSOS ÓPTICOS E NÃO ÓPTICOS E ADAPTAÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO DEFICIENTE VISUAL

Os estudantes com deficiência visual enfrentam grandes barreiras no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, cabe ao professor,

buscar novas metodologias pertinentes ao conteúdo, visando desenvolver o conhecimento desses estudantes quando inseridos nas classes regulares.

Para Lima e Fonseca (2016), para os estudantes com baixa visão, existem auxílios ópticos e não ópticos como texto e objetos ampliados, iluminação natural, lápis com grafite forte, colas coloridas, régua, bem como, recurso ópticos como lupas manuais, enquanto para os estudantes cegos, os livros em Braille são bem-vindos, porém, caso o estudante não saiba Braille, o conteúdo deve ser gravado em formato de áudios.

Vale ressaltar que o processo de aprendizagem de estudantes com cegueira se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita (BRASIL, 2006).

O Sistema Braille é baseado numa combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, os números e os símbolos gráficos, de modo que, na escrita Braille, os movimentos de leitura e escrita são diferenciados, já que o movimento de perfuração é realizado da direita para a esquerda, para produzir a escrita em relevo de forma não espelhada. Enquanto que a leitura é realizada da esquerda para a direita (SILVEIRA, 2009).

Em relação à cela Braille, ainda com base nos registros da autora em análise, é formada por um conjunto de seis pontos, dispostos em três linhas e duas colunas, de modo que, na reglete (régua de madeira, metal ou plástico com um conjunto de celas Braille dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana), escreve-se da direita para a esquerda, na sequência normal das letras ou símbolos, invertendo-se a numeração dos pontos.

No que se refere ao processo de alfabetização em Braille, de acordo com os registros de Silveira (2009), as crianças com deficiência visual, o inicia desde a Educação Infantil, efetivando-se segundo a legislação atual, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Conseqüentemente, o processo de apropriação da leitura e da escrita pelo estudante cego, apresenta características muito comuns se comparadas às das crianças videntes.

Essa autora ainda destaca a importância da exploração de materiais lúdicos, com sons e texturas diferentes, que podem ser encontrados em livros infantis, jogos e brinquedos que estimulam o processo de alfabetização, de modo a apresentar o

Sistema Braille de maneira interessante e lúdica ao estudante. Por estes e outros motivos é que o estudante com cegueira, além de outros recursos especiais, necessita do sistema Braille para aprender a ler e a escrever (HONORA, 2008).

1.4 LÚDICO: ASPECTOS CONCEITUAIS E POSSIBILIDADES DE USOS PEDAGÓGICOS

Ao refletir sobre o conceito de lúdico em diferentes literaturas que o apresentam, percebe certas divergências na compreensão, pois alguns autores fazem uma relação do lúdico com jogos e brincadeiras e outros o abordam como sendo uma atividade diferente, que deixa as aulas mais dinâmicas e atrativas.

O lúdico, de acordo com os registros de Ferreira (1986), abrange tudo aquilo que tem caráter de jogos, brinquedos e divertimentos, de modo que esses termos se relacionam entre si. No entanto, seus significados e conceitos são distintos.

Faz-se necessário ressaltar que o lúdico viabiliza a construção do conhecimento de forma interessante e prazerosa, garantindo às crianças, a motivação intrínseca necessária para uma boa aprendizagem, despertando nelas grande imaginação e autoconfiança, mesmos àquelas que apresentam alguma dificuldade na sua aprendizagem ou na aquisição do conhecimento (BRASIL, 1998).

O lúdico é um dos temas que mais tem conquistado espaço no panorama nacional, principalmente na educação infantil, pelo simples motivo de que o brincar faz, faz e continuará fazendo parte da essência da infância, e que a utilização de jogos, brinquedos e brincadeira, permitem que o professor possa desenvolver um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento. Corrobora Valle (2011, p. 43) ao afirmar que “as atividades lúdicas escolhidas pelo professor, além de oportunizarem diversão e aprendizado como própria função pedagógica, devem considerar, também, o relacionamento das pessoas envolvidas. No entanto:

Uma das considerações relevantes com relação ao uso de jogos e brincadeiras na Educação Infantil diz respeito ao papel do professor. É fundamental que o profissional, ao propor brincadeiras, considere a criança como um ser integral em desenvolvimento e esforce-se para oferecer amplas e diversificadas oportunidades para que esse processo ocorra (MELLADO, 2001 apud VALLE, 2011, p. 77).

Portanto, desenvolver o lúdico no contexto escolar, exige que o professor tenha uma fundamentação teórica bem estruturada, bem como, ter muito cuidado em entender a subjetividade de cada criança, além de saber que o repertório de atividades deve estar adequado às situações. É fundamental que o lúdico seja planejado e sistematizado, para mediar avanços e promover condições a fim de a criança possa interagir, brincar e aprender ao mesmo tempo, desenvolvendo habilidades diversas.

Etimologicamente, a palavra jogo é um termo do latim “jocus”, que significa gracejo, brincadeira, divertimento. Percebe-se que o conceito de jogo está intimamente ligado à diversão e a movimentos.

Segundo Araújo (1992 apud VALLE, 2011, p. 35), “Jogo é uma atividade espontânea e desinteressada, admitindo uma regra livremente escolhida, que deve ser observada, ou um obstáculo deliberadamente estabelecido, que deve ser superado”. Infere-se, a partir da abordagem acima que o jogo, ao mesmo tempo em que presume a liberdade de ação, precisa ter a função voltada para vencer os obstáculos que aparecem no conteúdo da execução do mesmo.

Kishimoto (2006), também citado por Valle (2011), destaca que o jogo, no aspecto educacional, tem um fim em si mesmo, não visando um resultado final, pois, o que importa para a criança que joga é o ato da diversão em si, e não a aquisição de conhecimento, nem o desenvolvimento de qualquer habilidade.

Ainda sobre os jogos, Rizzi e Haydt (1994, p.10), também citados por Valle (2011, p. 37), dividiram-lhes em duas partes, levando em consideração a função de cada um:

- 1 jogos de experimentação ou jogos de funções gerais:
 - 1.1 jogos sensoriais (assobios, gritos, etc.);
 - 1.2 jogos motores (bolas, corridas, etc.);
 - 1.3 jogos intelectuais (imaginação e curiosidade, etc.);
 - 1.4 exercícios de vontades (sustentar uma posição difícil o máximo de tempo possível).
- 2 jogos de funções especiais – jogos de luta, perseguição, cortesia, imitação, os jogos sociais e familiares.

Stern (1993), também citado por Vale (2011), afirma que os jogos podem ser divididos em três categorias diferentes, a saber: 1) jogos solitários: são aqueles em

que a criança brinca sozinha, escolhe seus equipamentos e/ ou brinquedos, de acordo com critérios de utilização que lhes serão próprio; 2) jogos paralelos: representam o conjunto de jogos com que a criança brinca à sua volta, sem, contudo, interagir; 3) e jogos cooperativos: são aqueles nos quais a criança interage com outras, trocando ideias e/ ou estabelecendo novos critérios de utilização dos brinquedos.

Assim, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade - também chamados de jogos de tabuleiro, jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis, por meio da atividade lúdica (BRASIL, 1998).

O brinquedo é um objeto cuja finalidade está voltada única e especialmente para o lazer e, geralmente, está associado às crianças. Na pedagogia, um brinquedo é qualquer objeto que a criança possa usar no ato de brincar, permitindo-as se divertir e ao mesmo tempo, aprender sobre um dado assunto. Nesse sentido, os brinquedos podem ser definidos como sendo componentes ativos do processo educacional, que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem, uma vez que sua utilização desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil (BRASIL, 1998).

Para Kishimoto (2002), citado por Vale (2011), o brinquedo é o objeto, suporte da brincadeira e que o mesmo é de grande importância para o desenvolvimento infantil, uma vez que oferece a possibilidade de novas relações entre situações que podem estar no pensamento ou realidade das crianças.

Valle (2011, p. 33), por sua vez, afirma que:

Para muitos educadores, o brinquedo não apenas um objeto, pois possibilita que a criança se transporte para um mundo imaginário, funcionando como um suporte para as brincadeiras. Podemos imaginar, por exemplo, uma criança brincando de casinha com uma casa de bonecas em que possa interagir com as peças e parte da residência. À medida que brinca, dá função para os objetos (brinquedos), que “suportam” (no sentido de alicerçar) a brincadeira, pois ela gira em torno da casa de brinquedos.

Essa mesma autora, ao citar Vygotsky (1991), explicita que, por meio do uso do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto, o que contribui diretamente para

o desenvolvimento da linguagem. Nessa perspectiva, o brinquedo é a essência da infância, e seu uso permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento e também a estimulação da afetividade na criança. A criança estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angustias e paixões, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades (BRASIL, 1998).

Enfim, os brinquedos são de suma importância para o desenvolvimento e a educação da criança, pois, além de propiciar o desenvolvimento, estimula a sua imaginação e a sua capacidade de raciocínio, contribuindo para que a mesma tenha um bom rendimento escolar. Entretanto, é importante destacar que os brinquedos devem ser seguros - seguindo as normas do Inmetro, laváveis e devem estar em boas condições.

Assim como os jogos, as brincadeiras são muito bem vindas no ambiente escolar, pois, elas também promovem as relações sociais, a criatividade dentre outros benefícios para a criança. Corroborando Oliveira (2007 apud VALLE, 2011, p. 31), ao afirmar que a brincadeira desenvolve a motricidade, permite experiências de afeto, além de funcionar como estímulo para a linguagem e outras funções cognitivas. Ainda conforme o autor, sob o ponto de vista do desenvolvimento infantil, o ato de brincar contribui para o processo de conhecimento, pois, ao brincar, a criança conhece as propriedades dos objetos, ao mesmo tempo em que consegue se colocar na posição de outro.

Valle (2011), por sua vez, ressalta a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança, especificamente, no que diz respeito à habilidade da comunicação infantil. Nesse sentido a “brincadeira é a melhor maneira da criança comunicar-se, ou seja, um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. Brincando, a criança aprende sobre o mundo que a cerca e tem a oportunidade de procurar a melhor forma de integrar-se a esse mundo que já encontra pronto ao nascer (VALLE, 2011, p. 32).

Inferir-se por meio da abordagem acima, que as brincadeiras estabelecem a relação entre a criança e o mundo, despertando nela a imaginação, fantasia, símbolos, enfim, toda a realidade que a cerca. Com isso, é através das brincadeiras que a criança se apropria da realidade, criando um espaço de aprendizagem em que possam expressar, de modo simbólico e fictício, suas fantasias, desejos, medos, etc.

Para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Desse modo, ao brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. Portanto:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (BRASIL, 1998, p. 27 e 28).

Portanto, a brincadeira, na educação infantil, é essencial e necessária, pois ajuda na construção da identidade, no desenvolvimento e formação da criança, na capacidade de se comunicar com o outro, reproduzindo seu cotidiano e caracterizando o processo de aprendizagem.

CAPÍTULO II: PERCURSOS METODOLÓGICOS

Trata-se tanto de uma pesquisa bibliográfica quanto de um estudo de caso, de caráter qualitativo descritivo. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002), é o tipo de pesquisa realizada por meio de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Sendo assim:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora quase em todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

Observa-se que uma das finalidades da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do tema de pesquisa. Tais vantagens revelam o compromisso da qualidade da pesquisa.

Quanto ao caráter desse tipo de pesquisa, optou-se pelo qualitativo descritivo, que segundo Martinelli (1999, p. 115), trata-se da pesquisa que

[...] se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente, pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e onde queremos chegar.

Em relação ao método utilizado para executar esta pesquisa, optou-se pelo o estudo de caso, por ser definido como sendo uma “uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos” (GOLDENBERG, 2011, p. 33).

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DO ESTUDO DE CASO

O local escolhido para a realização do estudo de caso foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental O BOSQUE, localizada Rua Palmas, 364-506, Parque Vila Tucuruí, em Novo Repartimento - PA, CEP 68473-000.

Onde está localizada a escola era para ser um shopping, pois, seu prédio foi construído com a intenção de ser alugado para os comerciantes da Vila Velho

Repartimento, que não receberam casas comerciais após a alagação da mesma, e sim, somente o terreno para a construção das mesmas.

Como o processo de construção estava sendo muito rápido, um engenheiro da empreiteira CAMARGO CORREA resolveu construí-lo para faturar além do valor previsto. Conseqüentemente, ficou inacabado, servindo apenas de abrigo para as pessoas que não tinham processos com a ELETRONORTE.

Em 1988, ainda segundo relatos da direção da escola, logo após o término da construção desse prédio, a então diretora Maria José da Silva Rocha encaminhou um documento ao presidente da ELETRONORTE, em Brasília, pedindo a autorização para que o local funcionasse como sendo um anexo da Escola José Cícero da Silva. Após o pedido ser aceito, o anexo passou a atender estudantes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental I, recebendo estudantes com até nove anos de idade.

A referida escola passou a ser autônoma somente em 2008, através do decreto nº 008/2008, baixado pelo então prefeito na época, o Sr. BERSA JONES, o qual levou em consideração que a mesma estava funcionando desde 1998.

No que se refere a sua infraestrutura, essa escola oferece alimentação escolar para os estudantes, água filtrada oriunda de poço artesiano, tendo também energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet.

No que tangem a sua instalação de ensino, a escola possui 7 salas de aulas, uma sala de diretoria, uma cozinha, um banheiro masculino e um feminino e um banheiro para funcionários, uma sala de secretária, uma sala para professores, uma para orientador e supervisor e uma dispensa. É importante ressaltar que a escola não possui banheiros adequados aos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. Além disso, a escola também não possui uma sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, de modo que os estudantes com deficiência não podem contar com um atendimento diferenciado, que é um serviço de apoio à sala de aula comum.

Em relação aos seus equipamentos, a escola possui cinco impressoras, quatro computadores, duas caixas amplificadas de som, uma TV, uma antena parabólica e um Projetor multimídia (Datashow).

O Ensino Fundamental I, de acordo com dados do censo/2021, é a principal modalidade de ensino ofertada pela a Escola. Nesse sentido, essa unidade de ensino possui: duas turmas do 1º ano, com uma média de 23 estudantes por turma; três

turmas do 2º ano, com uma média de 29 estudantes por turma; quatro turmas do 3º ano, com uma média de 29 estudantes por turma; três turmas do 5º ano, com média de 32 estudantes por turma.

Em relação ao corpo docente da Escola, esta possui um total de 16 professores, sendo onze do sexo feminino e seis do sexo masculino, com quase todos formados em pedagogia.

Para promover a aprendizagem dos estudantes, o corpo docente da escola em análise, juntamente com toda a equipe escolar, busca, constantemente, rever as práticas e adequá-las às necessidades dos estudantes, de modo a assumir o desafio de vencer as barreiras e melhorar a cada dia. Entretanto, a maioria dos professores não tem uma formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência, o que acaba prejudicando a aprendizagem deles.

Contudo, todos os professores participam ativamente de todas as discussões da escola, bem como, das atividades propostas em prol do aprendizado do estudante, os quais desenvolvem o trabalho de forma coletiva, envolvendo toda a comunidade, tendo como objetivo a formação humanística, uma vez que dão prioridade a todos que fazem parte da comunidade escolar, sempre respeitando as diferenças e entendendo que cada um tem o seu próprio tempo, além de estarem sempre refletindo e adequando suas práticas pedagógicas, com o intuito de elevar o nível de aprendizagem dos estudantes.

2.2 APRESENTAÇÃO DO CASO DO ESTUDANTE X

Trata-se de um estudante, o qual será identificado neste estudo como ESTUDANTE X, de modo a proteger sua verdadeira identidade, que chegou à Escola aos sete anos de idade, já com uma deficiência visual – baixa visão, mas que não impedia enxergar as coisas. Por isso, ele chegou a conhecer as cores, alguns animais, muitos objetos, alguns instrumentos, e às pessoas que estavam sempre ao seu redor. Todavia, tudo mudou com a chegada da pandemia do Covid-19, no início de 2020, período em que ele passou da baixa visão para a cegueira total.

O estudante foi selecionado por conveniência, já que venho acompanhando o caso dele desde o momento em que ele foi matriculado na escola, razão pela qual,

pude trazer elementos interessantes à pesquisa, pois a condição apresentada pelo estudante pode ser pensada como mais desafiadora para os professores.

Segundo relatos da própria mãe do ESTUDANTE X, ele nasceu com esse problema nas vistas devido ela ser acometida de malária quando estava grávida, o que pode muito bem ocorrer, pois, de acordo Silva et al. (2003), o acometimento ocular geralmente se manifesta concomitante ao comprometimento cerebral, por apresentar desde sintomas raros como amaurose, neuralgia do trigêmio, ceratite por Herpes simplex, paralisia do nervo oculomotor e cegueira cortical, até alterações mais frequentes como hemorragias retinianas, edema de papila e exsudatos algodinosos.

Diante disso, a escola, desde o início, sempre o acolheu com muito carinho e responsabilidade, dando-lhe conforto emocional e mostrando-lhe que a vida segue, apesar das situações inesperadas que a ela nos apresenta.

No que se refere à aprendizagem do ESTUDANTE X, quando ele perdeu a visão por completo, compreendeu-se que a melhor alternativa para o ensinar, seria por meio do Sistema Braille. Entretanto, não se sabe por qual motivo, ele não despertava nenhum interesse.

Iniciar uma nova proposta educacional através de um novo fazer pedagógico, fazia-se necessário para desenvolver as potencialidades do ESTUDANTE X. Foi então que passei a trabalhar o desenvolvimento do sentido háptico (tátil) dele, através da confecção de bolinhas de papel crepom, algodão, utilizando as falanges dos dedos indicadores, médios e polegares, bem como, incluindo em jogos e brincadeiras.

CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

A criança com deficiência visual precisa ter total liberdade para explorar, manusear e conhecer qualquer objeto com as suas mãos, sendo estas as principais partes do corpo para conhecer o que está a sua volta, de modo a desenvolver um conjunto de habilidades táteis e de conceitos básicos que têm a ver com o corpo em movimento, com orientação espacial, coordenação motora, sentido de direção, dentre outras habilidade, as quais podem ser potencializadas através da utilização de atividades lúdicas (ALVES e ANDRADE, 2018).

Ainda de acordo com os registros dessas autoras, as atividades lúdicas - jogos, brinquedo e o ato de brincar são ingredientes fundamentais na educação de crianças com Deficiência Visual, pois ajudam-lhes a superar as suas dificuldades, uma vez que, é tateando os brinquedos, que elas conseguem identificar como são as formas dos objetos, na rotina do seu dia a dia.

Além do mais, as limitações causadas pela deficiência visual podem ser compensadas pela participação em brincadeiras e jogos de exploração corporal e, principalmente, pela interação e comunicação de forma adequada com o ambiente, de modo que o lúdico pode constituir-se como oportunidades da criança com deficiência visual se relacionar com o meio, explorar e conhecer o mundo ao seu redor (MASINI e GASPARETTO, 2007).

Logo, é preciso levar em consideração que as crianças com deficiência visual demonstram ter condições para se envolverem em brincadeiras simbólicas, assim como qualquer outra criança. No entanto, essa forma de jogo é mais predominante nessas crianças, quando há alguém para propor-lhes atividades desse tipo (SILVEIRA, LOGUERCIO e SPERB).

Ao utilizar o lúdico em sala de aula, é necessário escolher brinquedos que sejam capazes de ampliar a percepção do real e a ação sobre a realidade da criança com deficiência visual. Logo, oferecer brinquedos que ela possa manipular e compreender a medida de seu desenvolvimento global é o ideal (AUFAUVRE, 1987).

Essa mesma autora enfatiza que existem dois níveis de adaptação do brinquedo para criança com deficiência visual, de modo que, para crianças com baixa visão, o material lúdico deve ser facilmente percebido e manipulado, sendo necessário oferecer brinquedos grandes e com formas claras e definidas, cores vivas e

contrastantes. Assim sendo, em jogos em que há desenhos, é necessário considerar as dimensões da figura desenhada, contornos nítidos, mais grossos, cores simples e nítidas, com número reduzido de elementos para que o conjunto não fique confuso.

Para as crianças que são totalmente cegas, Aufauvre (1987) destaca que a adaptação pode ser considerada uma tradução dos dados sensoriais, essencialmente táteis e sonoros, já que todos esses dados devem ser verbalizados, a fim de se tornarem referências fáceis de serem utilizadas na vida cotidiana e nas primeiras atividades lúdicas.

Percebe-se que os jogos e brincadeiras podem ser utilizados como instrumentos facilitadores, contribuindo, desta forma, para que a criança, com deficiência visual, possa formar seus esquemas-sensórios e outros conceitos decorrentes deste (ARAÚJO, 1997).

A criança com deficiência visual, antes de ser tomada por essa característica, deve ser tratada como qualquer outra criança, merecendo as mesmas oportunidades. Apesar das diferenças existentes entre si, elas buscam os mesmos objetivos durante as atividades lúdicas, isto é, esperam descanso, diversão, e interação social. Além do mais, é importante ressaltar que essas atividades são as mesmas para todos, o que diferencia são as condições que elas são transmitidas ao estudante, através das estratégias e metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem (MUNSTER, 1993).

As crianças que têm deficiência visual, aprendem por meio da experiência. Sendo assim, elas precisam saber diferenciar forma, tamanho, textura, aroma, sabores e sons de objetos. Então, nada melhor do que aprender de forma lúdica, onde quer que elas estejam.

É notório que os jogos, brinquedos e brincadeiras, além de serem fontes inesgotáveis de prazer para a criança cega, assumem uma característica a mais, que é a possibilidade de levar essa criança a descobrir como realmente os objetos são (ALVES e ANDRADE, 2018).

Logo, o professor deve estar atento para investigar a curiosidade, problematizar, ajudar esta criança a continuar investigando, fornecendo apenas algumas dicas e pistas que sejam necessárias. Dessa maneira, o professor lhe

ajudará a formar seus próprios conceitos, não a partir da ótica de quem enxerga “vidente”, mas a partir de seus próprios significados (BRUNO e MOTA, 2001).

As inquietações para esse estudo de caso começaram há alguns anos, quando entrei para a educação e comecei a trabalhar com um estudante que tinha baixa visão em uma escola da cidade de Novo Repartimento. Apesar de ter começado as inquietações tempos atrás, foi a partir da constituição deste TCC, que comecei a organizar ideias e executar a produção de dados.

Desde os tempos citados, observei que a escola que leciono ainda não era padronizada para receber estudantes com essas deficiências. A referida unidade de ensino possuía muitas escadas, era dividida em dois blocos, sendo que um ficava em cima e outro em baixo, constituídos de alguns segmentos que dificultavam o acesso dos estudantes com deficiência. Além disso, não tinha uma sala onde o estudante pudesse se trocar ou descansar.

Para Mantoan (2003), uma escola inclusiva é aquela que tem por objetivo, inserir um estudante, ou um grupo de estudantes, que já foi anteriormente excluído, propondo-lhes um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os estudantes, e que é estruturada em função dessas necessidades.

Sendo assim, faz-se necessário que a escola, lócus desta pesquisa, venha se adaptar à realidade dos seus estudantes com deficiência, a fim de que eles possam ter o seu direito (educação de qualidade) garantido, respeitado e efetivado.

O ESTUDANTE X chegou a conhecer as cores, alguns animais, muitos objetos, alguns instrumentos, bem como, a conhecer pessoas que ali trabalhavam, inclusive eu. O estudante x era muito extrovertido, simpático, educado, carismático e muito carinhoso, porém, seus sentidos não eram tão aguçados, pois não gostava de tocar em coisas que era moles. Chegava a chorar ao tocar em massinhas de modelar. Lanchava na escola com alguém dando em sua boca já frio, pois não conseguia esfriar a comida sozinho, só mastigava com os dentes da frente e gostava apenas de coisas líquidas. Ouvia normalmente, só que nem todas às vezes conseguia assimilar o que ouvia ou muita das vezes não compreendia o comando daquilo que tinha sido falado. Gostava muito de comer, mas o comando de sua mão para segurar a colher era bem fraco, e era sempre estimulado sobre o cheiro. Sempre observava e, junto com o

cuidador, estimulávamos sobre os cuidados na mesa na hora de comer. Os cuidados pessoais que seriam essenciais no seu dia a dia, na escola e/ou em casa.

Na escola, existe um refeitório para toda escola, com mesas e bancos grandes, assim como banheiros adequados para meninos e para meninas. As merendeiras são preparadas para atender e orientar a todos, principalmente, os estudantes com deficiência.

Nós, professores, também ensinamos cuidados pessoais de higiene, como utilizar o banheiro, como se limpar, como lavar as mãos, entre outras coisas. São algumas das atividades da vida diária, fundamentais para o desenvolvimento dele. Ensinamos o estudante x a conhecer a escola, inclusive, a ir ao banheiro sozinho, pois era uma atividade que ele não realizava. O cuidador o ensinou como levantar a tampa do vaso, o caminho até a pia para lavar as mãos. Nesse processo, já ensinamos a ele as noções espaciais, situações que o estimulem a aprender sobre objetos pequenos, grandes, cima, baixo, lateralidade, direita esquerda e outras situações que despertem seu desenvolvimento.

O estudante x não ia ao banheiro sozinho, não se locomovia sozinho, tinha sempre que ter alguém para leva-lo há algum lugar, inclusive para tomar água, a qual, sua forma de beber era de gole por gole bem devagar. Gostava muito de ouvir música, de tocar instrumentos que faziam barulho, gostava de estar sempre pelos corredores da escola, agitado, falando alto e cantando, chegando a ficar estressado algumas vezes, quando contrariado a não sair da sala. Durante todos esses anos, pude presenciar muitas atividades de coletividade nas salas ou no próprio pátio da escola, que lhe despertassem a aprender tudo isso, pois sabemos a importância da estimulação para a criança, através da socialização, pois na escola onde ele estuda, ainda não foi ofertada a sala de recursos para essas crianças.

Confeccionamos vários instrumentos de garrafa pet, para ele assimilar o som das músicas, a ensinar por meio de letras ampliadas, e incluir o braile, já que a mãe dele disse que, segundo os médicos ele iria ficar cego, mas seu ânimo acabava quando eu tocava no assunto do braile. Tinha uma coisa que chamava muita atenção dele, era tampinhas de garrafa, que ele tinha uma grande habilidade de rodá-las e elas ficarem ali, paradas, rodando por alguns segundos. Conseguir vê-las girar por uns instantes era de grande alegria para ele, inclusive de ouvir o barulho do giro da tampa.

Percebe-se por meio do exposto acima que o lúdico tem o poder de despertar uma maior atenção do estudante, além de tornar mais fácil a compreensão dos assuntos abordados nas disciplinas, bem como, de promover a interação entre os envolvidos.

Portanto, as atividades lúdicas escolhidas pelo professor, além de oportunizarem diversão e aprendizado no fazer pedagógico, devem considerar, também, o relacionamento das pessoas envolvidas (VALLE, 2011).

Gostava muito de assistir TV e pedia sempre para que eu colocasse desenho no celular para ele. Quando terminava sua tarefa, queria que eu realizava seu desejo (assistir desenho). Diante disso, forçava muito a vista para enxergar o que estava passando, às vezes se frustrava quando não conseguia ver perfeitamente e o toque era algo que sempre estive trabalhando com ele.

Quando sua tarefa era de colorir, eu fazia as bordas em alto relevo e sempre eram bem grandes e, mesmo assim, ele sentia grande dificuldade, pois sua coordenação motora era fina e ele tinha muita dificuldade. Pintar também não era sua atividade favorita, pois exigia esforço e dedicação, coisas que não foram estimulados nele durante sua vida até ali, de modo que sua atividade favorita sempre foi algo que ele só ouvisse, como em celulares, tablets, computadores e tvs.

Diante disso, para os estudantes com baixa visão, existem auxílios ópticos e não ópticos como texto e objetos ampliados, iluminação natural, lápis com grafite forte, colas coloridas, régua, bem como, recurso ópticos como lupas manuais, enquanto para os estudantes cegos, os livros em Braille são bem-vindos, porém, caso o estudante não saiba Braille, o conteúdo deve ser gravado em formato de áudios.

Sempre em conversa com a mãe, perguntávamos se um especialista não conseguia reverter o quadro dele, no qual, ela dizia que ele iria ficar totalmente cego. Quando cheguei à escola em 2015 (DOIS MIL E QUINZE), fiquei curiosa em saber como seria o ensino do estudante, até me encontrar como professora mediadora dele. Foi um desafio muito grande, pois nessa área de baixa visão eu estava completamente despreparada, foi aí que fui pesquisar as formas de ensino e, com o passar do tempo, fui me adaptando e conseguindo realizar meu trabalho com o referido estudante.

Depreende-se que a escola, em análise, carece de professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento

especializado, bem como, de professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996). Conseqüentemente, o processo de aprendizagem do referido estudante sempre esteve comprometido.

Por isso, a escola necessita estar sempre capacitando seus professores, além de estar preparada, organizada e adaptada para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos com deficiência, uma vez que inclusão não significa, simplesmente, matricular todos os estudantes na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dá ao professor e à escola, o suporte necessário a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001).

Durante todo esse tempo, criamos um vínculo muito grande, principalmente, quando em turmas diferentes, nos encontrávamos no recreio, sendo a maior felicidade. Nosso vínculo foi até mesmo fora da escola, pois passamos esses quase 8 anos juntos na mesma escola, onde fomos separados pela pandemia. Durante esse tempo, cheguei a visitá-lo mesmo sem poder vê-lo, levava frutas, passava para perguntar se ele estava bem, porém, durante esse tempo nunca o vi.

Quando passou o foco da pandemia e as aulas voltaram a ser presenciais, e voltei como professora mediadora dele, foi quando me deparei com um rapaz de quinze anos, calmo, depressivo, que tinha perdido totalmente a visão, e sem vontade de nada e com muita dificuldade na fala, já que falava muito baixinho e muito pouco. Muito envergonhado, não tinha muita prática da higiene pessoal, às vezes chegava como se não tivesse banhado nem escovado os dentes.

Diante disso, foi que me preocupei e lembrei de onde eu e outros professores começamos a estimulá-lo a gostar novamente de si mesmo, independentemente de enxergar ou não e, apesar de não ser médica, pude perceber, durante todo esse tempo, que o estudante não tinha somente o problema da cegueira, pois repetia o que a gente falava, não tinha opinião própria, não tinha raciocínio lógico, estava sempre brincando com os dedos, andava saltitando nas pontas dos pés.

Entretanto, quando repassado a mãe sobre isso, ela sempre se recusava a acreditar que o problema de seu filho sempre foi além da cegueira, visto que ele tinha traços de autismo, mas ele sempre recusou a procurar ajuda para tudo isso. Quando tocava no assunto de levá-lo ao médico, para correr atrás de cirurgia para ele voltar a

enxergar, sempre se negou e disse que não iria por medo de colocar a vida de seu filho em risco.

Quase um ano após a volta às aulas, pude notar uma diferença avassaladora no estudante x. Ele tinha medo de usar as mãos para tocar ou apertar algo mole. Hoje, já faz exercícios com bolinha de fisioterapia e pintar não era sua atividade favorita, todavia, hoje, faço suas tarefas em alto relevo, com barbantes, com crepom, palitos, pó de madeira, glitter, com lixa e ele vai tocando e pintando tudo.

Além do mais, como ele chegou a conhecer as cores quando tinha baixa visão, eu pesquisei na internet e encontrei uma ideia extraordinária que me levou a fazer pontinhas de lápis com objetos que ele conhecia, que eram da cor que ele deveria pintar algo. Quando a atividade era pintar algo que fosse vermelho, como a maçã, eu o estimulava, perguntando-o que aquilo era o vermelho da cor de que? Ele dizia que o vermelho era do coração e, por conseguinte, procurava com o toque, o lápis que tinha um coração na ponta.

Quando era algo amarelo, tinha como ponta o sol, o verde escuro, a folha e o verde claro, a grama, o marrom, o tronco das arvores, e o azul, a pena da arara azul e o rosa, o porquinho que ele amava, e assim eu pude estimulá-lo a prática da pintura, de modo que foi trabalhoso no começo, pois ele estava muito desestimulado para tudo.

Isso demonstra que o ESTUDANTE X passou a ser considerado como um cidadão de direito, sendo foco central de toda ação educacional, uma vez que estava sendo garantida sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências, necessárias para o exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2004).

Uma das minhas maiores preocupações era que quase não falava, pois durante a pandemia, passou muito tempo sozinho e, quando falava, pouco se entendia, pois falava muito baixo. Depois de um tempo, achei que a música poderia ajudar, pois era algo que ele realmente amava. Sendo assim, voltamos a cantar, a ouvir músicas, e no começo, tudo foi difícil. Hoje, é algo super natural para ele, que canta muito bem e está voltando a falar normalmente.

Sobre sua higiene pessoal, pratiquei o abraço, pois é algo que ele começou a gostar, abraçar e estender a mão para benção. Então, aproveitei que ele gostava disso e conversamos que as pessoas gostam de abraçar e beijar quem gosta de banhar,

escovar os dente, cortar as unhas e os cabelos. Conseqüentemente, ele passou a vir mais cheiroso e mais arrumado, e sua mãe relata que ele dizia que precisava cortar as unhas para mostrar para a professora dele que ele estava de unhas cortadas. Certo dia, reclamei das unhas dele que estavam muito grandes, pedir a ele que dissesse a mãe que precisava cortar as unhas, no outro dia ele chegou com as unhas totalmente roídas, pois não queria chegar na escola com as unhas grandes, e como ele não foi estimulado a morder com os dentes molares, roeu com os dentes da frente (incisivos) e as unhas chegaram totalmente quebradas.

Diante disso, conversamos que ele não poderia roer e liguei para a mãe dele providenciar a limpeza das unhas do referido estudante, pois era algo que lhe incomodava. Quando trabalhada a higiene pessoal, levo objetos de casa como vidros de perfume, hidratante, sabonete, escova de dente, creme dental e vou pedindo para ele tocar, ensinando-o para que serve, e lhe ensinando onde usar e como usar. Comprei vários alimentos como verduras de plásticos para lhe ensinar sobre os alimentos saudáveis e para que ele viesse a reconhecê-los.

Sobre ensinar matemática, sempre usamos objetos grandes, pequenos, compridos e largos, continhas com bolinhas de papel crepom, numerais na ceta Braille com os numerais em plásticos, numerais ampliados com bolinhas de crepom feitas por ele, quantidade com bolinhas de E.V.A, coladas em palitos de picolé e no ábaco.

O português, trabalho muita leitura para ele interpretar e reconhecer as letras, artigos feitos em papel crepom, alfabeto no livro sensorial, iniciais do seu nome, nome dos seus familiares, do seu bairro de sua rua, de sua escola, de seus professores.

Compreende o quão é importante o trabalho com materiais lúdicos, com sons e texturas diferentes, que podem ser encontrar em livros infantis, jogos e brinquedos que estimulam o processo de aprendizagem do estudante com cegueira (HONORA, 2008)

Hoje, depois de muito trabalho coletivo, ele consegue ir e vir ao banheiro sozinho, se alimentar. Segundo os relatos da mãe em casa, também banha sozinho, gosta também de escovar os dentes e se alimentar. Conhece lateralidade, noções de espaço de tempo, de localidade, apesar de ainda ou quase nunca dizer não para as pessoa.

Diante de tudo isso, percebe-se que ele já passou a ter autonomia, a expressar sentimentos como saudades, se chatear, a não gostar de muito barulho, chegando a dizer quando isso lhe incomoda. Algo que muito me alegrou, foi quando ele foi fazer trabalho com a massinha de modelar e gostou de amassar e fazer bolinhas. Hoje, ainda continua a mastigar com os dentes da frente (incisivos), algo que a gente vem trabalhando já com ele. Em relação aos alimentos quentes, ele mesmo já consegue esfriar e já consegue assimilar aquilo que a gente conversa com ele.

Como o estudante x ainda chegou a enxergar, para ele, a cegueira era algo que ia passar e ele voltaria a enxergar, por isso, não aceitava de forma alguma o Braille, pois fazia a cara de indiferença, quando conversávamos sobre o assunto. Agora, depois dos seus quinze anos de idade, pior ainda, não tinha interesse por livros em Braille, por nada que tivesse o braile. Para estimulá-lo, criei um livro sensorial e fiz um livro em E.V.A, colocando em cada folha de E.V.A, os 4 diferentes tipos de letras, a imagem que começava aquela letra e a cela Braille, composta pelos seis pontos em relevo e em alto relevo, a letra exposta. Ele criou interesse e já vem apresentando avanço.

Observa-se que a utilização do lúdico viabiliza a construção do conhecimento de forma interessante e prazerosa, garantindo às crianças, a motivação intrínseca, necessária para uma boa aprendizagem, despertando nelas grande imaginação e autoconfiança, mesmo àquelas que apresentam alguma dificuldade na sua aprendizagem ou na aquisição do conhecimento (BRASIL, 1998).

O Braille seria um grande desafio, por isso, coloquei a cabeça para funcionar e percebi que o que realmente atraía ele era o lúdico, e que, para continuar o trabalho com ele, eu precisaria, também, entender tudo aquilo, estudando e pesquisando com quem entende do assunto. Nessa perspectiva, resolvi transformar algo que ele tanto amava, que eram as tampinhas de garrafa, e com papelão e E.V.A. Adaptei uma cela Braille, fui ensinando sobre o Braille e sua grande importância para a vida dele, o que era cela e quantos pontos e que cada letra eles representavam. Consequentemente, ele vem criando interesse, e hoje já sabe do que se trata, para que serve, já tem bom ânimo em relação ao Braille, de modo a começar a aula, rodando suas tampinhas e logo em seguida com muita paciência e carinho, ele passa a estudar sobre a cela Braille.

Diante do exposto acima, é preciso destacar a importância da exploração de materiais lúdicos, com sons e texturas diferentes, que podem ser encontrados em livros infantis, jogos e brinquedos que estimulam o processo de alfabetização, de modo a apresentar o Sistema Braille de maneira interessante e lúdica ao estudante. Por estes e outros motivos é que o estudante com cegueira, além de outros recursos especiais, necessita do sistema Braille para aprender a ler e escrever (HONORA, 2008)

Trabalhar com o estudante x é um trabalho que exige muito amor, determinação, carinho, paciência, entusiasmo e motivação. Desde o momento que descobri a importância do lúdico no aprendizado do estudante x, percebi que, para transferir um ensino de qualidade, é preciso que entenda todo o processo, tornando aquele aprendizado algo motivacional e prazeroso, buscando por meios de pesquisas com teóricos que me ajudassem a colocar em prática a utilização do lúdico como intermediador do ensino aprendido entre professor e estudante.

Enfim, constata-se o quanto o lúdico viabiliza a construção do conhecimento de forma interessante e prazerosa, garantindo às crianças, a motivação intrínseca necessária para uma boa aprendizagem, despertando nelas grande imaginação e autoconfiança, mesmo às aquelas que apresentam alguma dificuldade na sua aprendizagem ou na aquisição do conhecimento (BRASIL, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração todas as informações apresentadas neste estudo, pode-se dizer que os seus objetivos foram alcançados e a tese, outrora levantada, fora confirmada.

Sendo assim, por meio do objetivo geral deste estudo, constatou-se que se constituem como prática pedagógica inclusiva, a elaboração de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, bem como, capacitação e atuação de professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado no ensino regular, visando potencializar o aprendizado dos estudantes com deficiência visual.

Além disso, inferiu-se que a verdadeira prática pedagógica inclusiva, tem o poder de promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com deficiência, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Com isso, depreendeu-se que que uma prática pedagógica sólida e eficaz está pautada em diversos princípios, dentre os quais, destacam-se o da normalização, o da integração e o da individualização, os quais devem estar interligados durante o processo de inclusão, de modo a oferecer aos estudantes com deficiência, as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras têm acesso, sendo respeitadas suas características pessoais.

Através dos objetivos específicos, chegou-se à conclusão de o lúdico é de suma importância para a aprendizagem do estudante com deficiência visual, uma vez que esse recurso pedagógico viabiliza a construção do conhecimento de forma interessante e prazerosa, garantindo às crianças, a motivação intrínseca, necessária para uma boa aprendizagem, despertando nelas grande imaginação e autoconfiança, mesmos àquelas que apresentam alguma dificuldade na sua aprendizagem ou na aquisição do conhecimento.

Além disso, observou-se o tanto que os jogos, os brinquedos e as brincadeira ajudam os estudantes com deficiência visual a desenvolverem suas potencialidades e a melhor sua convivência no meio em que está inserido.

Nesse sentido, percebeu-se que o jogo, no aspecto educacional, tem um fim em si mesmo, não visando um resultado final, pois, o que importa para a criança que

joga é o ato da diversão em si, e não a aquisição de conhecimento, nem o desenvolvimento de qualquer habilidade.

Sobre o uso de brinquedos na aprendizagem de estudantes cegos, inferiu-se que os mesmos podem ser definidos como sendo componentes ativos do processo educacional, que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. O que significa que são fundamentais diante de práticas educativas de qualidade.

Em relação às brincadeiras, constatou-se a sua importância para o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência visual, uma vez que, é através delas, que as crianças conseguem transformar os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam.

Sendo assim, a sugestão deste estudo para todas as unidades de ensino é que as mesmas possam estar inserindo em suas propostas pedagógicas, a utilização do lúdico como recurso que facilita e potencializa a aprendizagem, de modo a se tornarem de fato inclusivas e, por conseguinte, eliminar todo e qualquer obstáculo que ainda persiste, e que tem dificultado a implementação de um ensino de qualidade para os estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. R. D. S. T.; ANDRADE, M. P. F. O BRINQUEDO COMO UM INGREDIENTE FUNDAMENTAL NO APRENDIZADO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL. In: **XVII Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL**. Rio Grande do Sul: [s.n.], 2018.

ARAÚJO, S. M. D. O jogo simbólico numa proposta pedagógica para o deficiente visual. **Revista Benjamin Constant**, v.3; n 8, p. 9-14, Rio de Janeiro, Dez., 1997.

AUFAUVRE, M. R. **Aprender a brincar, aprender a viver**. São Paulo: Manole, 1987.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, - Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001** - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, 11 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**, Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua portuguesa**. Elaboração: Cerqueira, Jonir Bechara. [et al.], Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, SEESP, 2006.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. D. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visua**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: [s.n.], v. 1, 2001.

FERREIRA, A. B. D. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record: Record, 2011.

HONORA, M. . F. M. L. E. **Coleção Ciranda da Inclusão: esclarecendo as deficiências**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

LIMA, P. C.; FONSECA, L. P. Recursos Táteis Adaptados ou Construídos para o Ensino de Deficientes Visuais. In: **XII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e II Congresso Internacional de Educação Superior a Distância**, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTA GIL. **Deficiência visual**. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

MARTINELLI, M. L. (.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. Veras, 1999.

MASINI, E. F. S.; GASPARETTO, M. E. R. F. **Visão subnormal: um enfoque educacional**. São Paulo: Vetor, 2007.

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

MUNSTER, M. A. V. **Jogos e brinquedos adaptados a portadores de deficiência visual**. Monografia (Especialização em educação física adaptada) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 1993.

SILVA, P. R. M. E. A. Malária ocular: estudo histopatológico experimental das alterações coriorretinianas. **Arq Bras Oftalmo**, 2003. 305-309.

SILVEIRA, A. D.; LOGUERCIO, L. C.; SPERB, T. M. A brincadeira simbólica de crianças deficientes visuais pré-escolares. **Revista Brasileira de educação especial**, 6.

SILVEIRA, T. D. S. D. **Deficiência Visual: Fundamentos e Metodologias**/Tatiana dos Santos da Silveira. Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009..x ; 130 p.: il p.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 207. 2004.

VALLE, L. D. L. D. **Fundamentos da Educação Infantil**. Curitiba: [s.n.], 2011.