

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT10.035

A LUDICIDADE EM CONTEXTO REGULAR DE ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA APRENDIZAGEM PARA A VIDA

UENDY OLIVEIRA FEITOSA

Graduada no Curso de Pedagogia da Universidade da Amazônia – UNAMA. Mestranda em Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS, uendyfeitosa@gmail.com;

JOSÉ VITORINO PINTO FEITOSA

Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú - UVA, Mestrando em Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS, vitorpest41@gmail.com;

MILVIO DA SILVA RIBEIRO

Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia -PPGEO/UFPA, Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS, milvio.geo@gmail.com;

RESUMO

O estudo foi desenvolvido em contexto regular de ensino com estudantes matriculados em turma de 2º Ano do Ensino Fundamental na EMEF Olga Benário. E apresenta como objetivo a descrição das ações pedagógicas desenvolvidas de forma colaborativa por duas docentes: uma lotada na sala regular (SR) e a outra em Sala de Recurso Multifuncional (SRM) para a inclusão de estudante com deficiência visual em contexto regular de ensino. Para tanto, a pesquisa dialoga com os autores Jannuzzi (2004), Marco (2020), Mazotta (2011), Pletsch (2014), Sá (2010) e Street (2014) para o embasamento de tal prática. A pesquisa, descritiva, também mostra o percurso metodológico adotado pelas professoras com vistas à inclusão de estudante cega em turma de 2ºAno, Ciclo I. Portanto, o estudo apresenta como resultados a efetiva inclusão de estudante cega em contexto regular de ensino bem como o sentimento de pertencimento à escola e o não estranhamento, por parte dos demais colegas de sala de aula, dos recursos utilizados por uma pessoa cega que, a propósito, garantem sua autonomia.

Palavras-chave: ensino colaborativo, deficiência visual, inclusão, letramento crítico.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica a alfabetização como foco da ação pedagógica dos docentes lotados nos 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental. Para tanto, os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental precisam envolver-se em práticas diversas de letramento. No sentido de apreenderem-se do sistema convencional de escrita em contexto social de escrita.

O letramento funcional tem sido o foco da BNCC (BRASIL, 2018) que tem orientado a organização do currículo da educação básica e das provas de larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA).

Contudo, o letramento funcional se trata de uma prática que se mantém viva desde os tempos da colonização. Nesse contexto o alfabetizando abandona o letramento local e se apropria das visões de mundo eurocêntrica. (Street, 2014).

Nos dias de hoje cabe ao estudante abdicar das formas que possui de oralizar e de ver o mundo para apropriar-se do letramento escolar, isto é, do letramento que pertence à classe dominante. Este modelo de letramento é conhecido por modelo autônomo sendo aquele que:

[...] supõe que a escrita facilita as funções “lógicas” da linguagem, permitindo que elas se separem das funções interpessoais, de modo que enunciados escritos são menos socialmente “encaixados”; ela cria, portanto, um uso mais objetivo e científico da linguagem. (Street, 2014, p. 104)

À vista disso é que as habilidades e competências têm sido o verdadeiro foco da educação básica uma vez que se restringem a consequências cognitivas de aprendizagem. Enquanto o letramento autônomo prevalecer na educação básica o estudante estará sempre em desvantagem na aquisição do conhecimento, por sua vez, mais próximo do fracasso ou da evasão escolar.

O modelo de letramento autônomo visa a formação de leitores e cidadãos passivos na sociedade da qual encontram-se inseridos. Intencionalmente a BNCC (BRASIL, 2018) utiliza-se dos termos *multiletramento* e *letramento* sem um aprofundamento teórico.

Em primeiro lugar, os termos letramento e multiletramento quando utilizados no singular referem-se ao modelo autônomo de letramento com resultados para o desenvolvimento dos estudantes da educação básica à superior. (Street, 2014)

Em segundo lugar, Street (2014) convida o professor leitor, por sua vez pesquisador, a posicionar-se criticamente quando deparar-se com o uso de tais termos no singular. Em vista disso é que o modelo autônomo de letramento é indicado por Street (2014):

Precisamos, assim, não só de modelos “culturais” de letramento, mas de modelos “ideológicos” no sentido de que em todos esses casos os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas. (Street, 2014, p. 149)

A análise crítica dos significados dos termos que englobam as práticas de letramento no cotidiano da escola é vital para a prática docente que não se dá de forma neutra. Freire (2022) e Street (2014) nos alertam quanto a este fato tendo sendo que forças ideológicas estão por trás dos documentos oficiais que “orientam”, “norteiam” o papel mais importante da escola que é o de alfabetizadora nas séries iniciais do ensino fundamental menor.

Uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam. Em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão “prontos” para essa interpretação crítica enquanto não atingirem estágios mais altos, eu acredito que os professores têm a obrigação social de fazê-lo. (Street, 2014, p. 155)

Nesse contexto é que a abordagem de letramento crítico, de Street (2014) melhor se adequa ao presente estudo por ancorar-se no modelo ideológico de letramento que nada mais é que uma necessidade social da escola, já que possui uma demanda heterogênea de letramentos e de aprendizagens.

Diante disso pode-se falar da prática pedagógica desenvolvida em turma de 2º Ano do Ensino Fundamental com uma estudante cega incluída no ano de 2018. A estudante em questão está matriculada na EMEF Olga Benário localizada no bairro periférico Águas Lindas no município de Belém/Pará.

A escola tem proximidade com uma feira e com os alunos do bairro. Sua rua não nunca foi asfaltada, até o período mencionado, a escola e os moradores no

entorno da rua sofrem com os constantes alagamentos no período de inverno em Belém/Pa que tem a durabilidade de praticamente seis meses.

Figura 1: Rua em frente à escola



Fonte: foto do autor

Figura 2: Rua de frente para a escola



Fonte: foto do autor

Apesar das péssimas condições estruturais da escola sua equipe técnica, operacional e docente fazem a diferença em meio ao caos. A escola melhorou seu

IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no ano de 2018 e recebeu um certificado de reconhecimento da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação) pelo ótimo desempenho em relação aos anos anteriores:

Figura 3: Certificado de reconhecimento



Fonte: Foto do autor

INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA VISUAL

Segundo Januzzi (2004), a educação de estudantes com deficiência no Brasil iniciou com estreitos passos de forma institucional/formal no final do século XVIII e começo do século XIX pautada pelas ideias liberais da época. Tais ideias também fizeram parte de movimentos como a Inconfidência Mineira, a Conjuração Baiana (ambas ocorreram em meados do século XVIII) e a Revolução Pernambucana, que ocorreu em meados do século XIX.

No ano de 1835 um projeto de lei foi exposto pelo deputado Cornélio França que propunha a oferta do cargo de professor para ensinar estudantes surdos tanto na cidade do Rio de Janeiro quanto em outras regiões, porém, em pouco tempo o projeto de lei foi arquivado (Januzzi, 2004).

Quase vinte anos depois o Instituto dos Meninos Cegos, conhecido nos dias de hoje como Instituto Benjamin Constant (IBC), foi criado por meio do decreto n. 1.428 de 1854. Sua criação está associada ao brasileiro cego Álvares de Azevedo que estudou em Paris no Instituto dos Jovens cegos estabelecido por Valentin Haüy

no século XVIII. Poucos anos depois criou-se o Instituto dos Surdos-mudos (ISM), atual Instituto Nacional de Educação do Surdo (INES).

Januzzi (2004) e Mazotta (2011) mostram a educação voltada para a pessoa com deficiência, no Brasil, como uma educação realizada em institutos especializados, isto é, segregado da sociedade.

Contudo, ressaltam que essas instituições facilitaram a problematização dessa educação conhecida, nos dias de hoje, como Educação Especial, modalidade de educação que perpassa toda a educação básica inclusive o ensino superior.

A inclusão escolar do estudante com deficiência requer lutar contra o sistema capitalista do qual a escola regular encontra-se inserida. Pletsch (2014) argumenta que se exclui o estudante conforme a bagagem cultural que possui e de modo mais implícito pensamentos capacitistas como a lei do mais forte (seleção natural), a lei do esforço pessoal (self-made man) que são ideologias presentes na educação para se obter êxito nos estudos e na vida social e se encontram ainda legitimadas no interior da escola.

Esta forma de operar faz com que o simples fato “de estar na escola” (ingresso e permanência) apareça como garantia da diminuição das desigualdades sociais, o que serve para abafar o debate sobre a finalidade e a baixa qualidade da aprendizagem oferecida atualmente na Educação Básica. (Pletsch, 2014, p. 42)

Tais ideologias têm como função segregar e selecionar alguns afinal, não se “esforçaram o bastante” para terem um bom desempenho na escola. Pletsch (2014) salienta que embora as políticas de inclusão estejam em vigor há pesquisas que comprovam que as condições essenciais para a implementação delas não estão sendo asseguradas no interior da escola pública.

Segundo tais estudos, além dos obstáculos já sinalizados, existem inúmeros outros fatores que inviabilizam a concretização da inclusão, tais como: o número excessivo de alunos nas salas de aula; os procedimentos inadequados de avaliação; a falta de conteúdos e atividades “adaptadas” para atender os alunos com necessidades especiais; a precária acessibilidade física de muitas escolas; a descontinuidade de programas bem sucedidos em função de mudanças de governo; não menos importante, as barreiras culturais, como o preconceito e a estigmatização. (Pletsch, 2014, p. 91)

A questão da inclusão dos estudantes com deficiência nas práticas curriculares da escola está, por sua vez, diretamente relacionada à persistência e posturas de práticas pedagógicas condizentes com os paradigmas tradicionais, se tensionando e muitas vezes se opondo ao atual que é o inclusivo.

Nessa ótica tem perpassado o impedimento e/ou negação do acesso ao currículo na escola, centralmente pela presença de barreiras atitudinais que se constituem ou se concretizam no espaço escolar muitas vezes de maneira explícita pela postura do professor e/ou de maneira velada pela política desenvolvida por vezes pela rede escolar que se mostra ineficiente em articular ações que deem conta da efetivação da inclusão no espaço escolar.

Ressaltando que a inclusão, segundo Marco (2020) reúne pessoas diferentes em um mesmo espaço. Incluir, por sua vez, se trata de “um conjunto de ações que combate a desigualdade de oportunidades originados por diferenças sociais”. (Marco, 2020, p. 25)

DEFICIÊNCIA VISUAL

A cegueira envolve dois tipos como a *cegueira congênita* e a *cegueira advéncia* (anteriormente conhecida como cegueira adquirida). A do primeiro tipo engloba variantes moderadamente simples suscetíveis a correção por meio de cirurgias e de suportes ópticos que podem culminar com a cegueira. As causas mais conhecidas da cegueira congênita são:

Tabela 1: Cegueira congênita

| | |
|--|---|
| <p>Figura 4: catarata congênita¹</p>  | <p>CATARATA CONGÊNITA</p> <p>Tem como causas as infecções intrauterinas precedentes da toxoplasmose, traumas e rubéola. Na catarata congênita o cristalino apresenta uma opacidade que dificulta a passagem da luz para a retina ocasionando pequenas disformidades visuais ou mesmo a cegueira.</p> |
|--|---|

1 **Fonte:** CATARATA, especialista em. Disponível em: <https://especialistaemcatarata.com.br/atarata-congenita-voce-sabe-o-que-e/>. Acesso em 05 dez 2023.


| | |
|--|---|
| <p>Figura 5: glaucoma congênito²</p>  | <p>GLAUCOMA CONGÊNITO</p> <p>Tem como característica o acréscimo da pressão intraocular em consequência do acúmulo de uma substância viscosa e líquida conhecida como humor acuoso. Apresenta os seguintes sintomas: lacrimejamento, sensibilidade à luz, córnea turva, deformidade do globo ocular com a necessidade de cirurgia.</p> |
| <p>Figura 6: Retinose Pigmentar³</p>  <p>Visão de uma pessoa sem RP Visão de uma pessoa com RP</p> | <p>RETINOSE PIGMENTAR (RP)</p> <p>Tipo de enfermidade caracterizada pelo progressivo prejuízo das células fotossensíveis da retina que prejudica a visão central e a visão periférica. Um dos principais sintomas é a cegueira noturna.</p> |
| <p>Figura 7: Toxoplasmose⁴</p>  | <p>TOXOPLASMOSE</p> <p>Importante ressaltar que a causa da toxoplasmose, especificamente durante a gravidez, está associada às fezes do gato, de aves, cachorro e da carne de porco. A infecção também pode comprometer permanentemente a visão.</p> |
| <p>Figura 8: Retinopatia da Prematuridade⁵</p>  | <p>RETINOPATIA DA PREMATURIDADE</p> <p>A exposição de bebês prematuros ao excesso de oxigenação tem como decorrência a proliferação, distorção ou dilatação dos vasos sanguíneos com o surgimento de uma massa fibrosa na retina que ocasiona lesões inconvertíveis ocasionando, destarte, a cegueira.</p> |

2 **Fonte:** OFTALMOPEDIATRIA, Eye Kids. Disponível em: <https://eyekids.med.br/glaucoma-congenito/>. Acesso em 05 dez 2023.

3 **Fonte:** OFTALMOLOGIA, Mutton. Disponível em: <https://oftalmologiamutton.com.br/wp-content/uploads/2019/09/retinose-pigmentar.jpg>. Acesso em 05 dez 2023.

4 **Fonte:** USP, Jornal da. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-da-saude/parasita-da-toxoplasmose-causa-lesao-tipica-e-se-espalha-pela-retina/>. Acesso em 05 dez 2023.

5 **Fonte:** FIOCRUZ, Repositório Institucional da. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/30256/retinopatiadaprematuridade2018final-180126010549.pdf;jsessionid=4BA6BC992EA803A3398C41D161E7F8B5?sequence=2>. Acesso em 05 dez 2023.

| | |
|--|--|
| <p>Figura 9: Uveíte⁶</p>  | <p style="text-align: center;">UVEÍTE</p> <p>É uma inflamação da uveíte superior e da uveíte anterior causada por uma alergia ou infecção. Possui como sintomas fotofobia, a dor ocular e possível redução da visão.</p> |
| <p>Figura 9: Retoniblastoma⁷</p>  | <p>RETONIBLASTOMA</p> <p>Segundo dados do Ministério da Saúde, o retoniblastoma é um tumor maligno ocular mais frequente em crianças e representa 4% de câncer infantil, isto é, cerca de 400 casos por ano. Existem casos de bebê já nascerem com a enfermidade ou desenvolvê-la até os cinco anos de idade ou em lactantes. Tal tumor preenche o olho da criança avançando do nervo óptico até o cérebro e ao longo dos nevos e vasos emissários.</p> |

Fonte: Sá (2010). Adaptado pelo autor.

Já no caso da cegueira adventícia ela pode ocorrer nas fases da infância, adolescência, adulta ou idosa por consequência de fatores orgânicos ou por traumas oculares acidentais, segundo Sá (2010).

A cegueira adventícia é um condição irreversível e acarreta mudanças de personalidade em decorrências da resposta emocional de acordo a fase de desenvolvimento do indivíduo que precisará contar com o suporte de profissionais que o auxiliem na orientação e mobilidade, na aprendizagem e aceitação do manuseio da bengala etc.

O estudante com deficiência visual⁸ inserido no contexto regular de ensino conta com o suporte da educação especial que oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno contudo, o mesmo atendimento pode perpassar a sala de aula na forma de orientação aos demais estudantes e profissionais da escola para que ele seja efetivamente incluído nesse ambiente.

6 **Fonte:** HIGIENOPOLIS, Oftalmologia. Disponível em: <<https://www.ofthalmologiahigienopolis.com/especialidades/uveite/>>. Acesso em 05 dez 2023

7 **Fonte:** SAÚDE, Manual MSD versão de profissionais de. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/pediatria/neoplasias-pedi%C3%A1tricas/retinoblastoma>. Acesso em 05 dez 2023.

8 Para mais informações a respeito de recursos a serem utilizados com estudantes com cegueira é importante consultar o relato de experiência em formato de contação de história que pode ser encontrado nas referências do presente artigo.

A seguir, será apresentado o percurso metodológico de como incluiu-se uma estudante cega nas práticas curriculares de sala de aula e da escola como um todo. Bem como a apresentação da estudante em questão e da escola em que estuda no período letivo do ano de 20118.

METODOLOGIA

No sentido de promover a inclusão de estudante com deficiência visual na sala de aula regular sugeriu-se a seguinte sequência didática:

Em primeiro lugar apresentar-se-á a estudante “T”, acometida pelo retinoblastoma, tumor maligno que ocorre com maior frequência em crianças. Tal enfermidade ocasionou cirurgias enquanto o tumor se manifestava em um olho de cada vez. Com a remoção dos olhos foram a estudante utiliza próteses oculares.

A inclusão da estudante, no contexto regular de ensino, contou com o trabalho colaborativo realizado entre os profissionais videntes e cegos do Programa nas Tuas Mãos (projeto este inserido no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) localizado na Av. Gentil Bitencourt, 696 – Bairro Nazaré, Belém – PA) e os profissionais da EMEF Olga Benário.

Dando prosseguimento à sequência didática com a estudante “T”, em segundo momento, a professora da sala regular solicitou à professora da sala de recursos multifuncional (SRM) uma estratégia que promovesse a inclusão de estudante cega matriculada na turma de 2º Ano do Ensino Fundamental. A professora da sala regular temia que a estudante sofresse “chacota” e segregação por parte dos colegas de turma.

No terceiro momento, atendendo à solicitação da professora da sala regular é que a professora da SRM realizou a contação de uma história cujo protagonista é cego e faz um passeio pela floresta com o cunhado, esposo de sua irmã.

Durante a contação a professora da SRM solicitou que as carteiras ficassem posicionadas em forma de círculo, em seguida realizou a contação com utilização de laptop e caixa de som. Cada animal que surgia, apresentava o som que fazia, quando o leão rugiu, todos os estudantes se assustaram, assim como a aluna cega.

Ao fim da história a professora da SRM questionou os estudantes sobre como viram os personagens da história e, unanimemente, responderam que viram os animais da história com os ouvidos. E compreenderam que o personagem cego da história vê o mundo com os ouvidos, o olfato e o tato.

Em quarto momento construiu-se, na SRM, um cartaz contendo o alfabeto gráfico tradicional e o alfabeto braile. Para tanto, utilizou-se para a sua confecção, cola tridimensional (para converter cada caractere do alfabeto gráfico tradicional para o braile, papel cartão de cor laranja (como fundo), papel cartão de cor azul marinho (para as letras do alfabeto), cola branca e tesoura.

O cartaz foi feito para que a estudante com deficiência visual, alfabetizada em braile, pudesse consultar o alfabeto, em sala de aula, sempre que precisasse consultá-lo. Um ponto positivo da confecção do cartaz, que utilizou a fonte Braille Neue criada pelo designer japonês Kosuke Takahashi, é que todos os estudantes utilizavam-no na sala de aula regular.

A fonte apresenta os pontos do braile em alto relevo sobre os caracteres do alfabeto gráfico tradicional. O cartaz foi fixado à parede da sala de aula para auxiliar tanto os estudantes videntes quanto à estudante com deficiência visual. O cartaz pode ser visto abaixo:

Figura 10: Cartaz do alfabeto gráfico tradicional e em braile



Fonte: Foto do autor

No quinto momento, na turma em que a estudante com deficiência visual também estuda, foi exibido um vídeo produzido na sala de recursos multifuncional, pela professora que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O vídeo continha as ilustrações do livro "A story of young Louis Braille", de Jean Bryant, assim como a narração para a língua portuguesa da história, realizada pela professora da SRM, de Louis Braille que se passa desde a sua infância. A trilha sonora do vídeo foi a música instrumental "Bach Cello Suite nº1".

Em seguida, a professora da SRM apresentou para a turma os recursos necessários para a grafia braile como punção, reglete, máquina perkins, alfabeto móvel em braile etc. Depois desenvolveu uma gincana em que os estudantes precisavam responder, verbalmente, perguntas que diziam respeito à história de Louis Braille ou referentes à escrita braile. Em caso de acerto a criança ganhava um brinde.

Figura 11: Recursos para escrita braile



Fonte: foto do autor

Figura 12: Contação de história



Fonte: foto do autor

Em sexto momento, durante as avaliações, a professora da sala regular solicitou que a professora da SRM realizasse a adaptação da prova da estudante cega. A professora da SRM realizou a adaptação das avaliações em parceria com a professora da sala de aula regular.

No sétimo momento, o professor de Educação Física e a professora da SRM pensaram em como incluir a estudante cega para a apresentação de dança folclórica na semana junina realizada pelo 2º ano. A aluna ensaiou na SRM como os professores de Educação e da SRM algumas vezes para memorizar os passos da dança. Posteriormente ensaiou junto com sua turma.

Para dançar a discente cega precisava seguir as orientações dos professores para aprender os passos da coreografia do ritmo paraense carimbó: como virar o corpo para a esquerda e para a direita, dar um passo para trás, outro para a frente; assim como girar o calcanhar para frente e para trás do seu pé dominante.

Em poucas semanas apresentaram a dança na culminância junina do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) que realiza formações no sentido da promoção da inclusão dos estudantes com deficiência na rede municipal de ensino.

Figura 13: Dança folclórica junina



Fonte: foto do autor

RESULTADOS

A inclusão de estudante com deficiência visual na sala de aula regular teve muitos desafios por isso os resultados obtidos foram importantes para a escola e principalmente para a aluna e os profissionais envolvidos.

Em primeiro lugar a articulação entre os profissionais envolvidos como professores do AEE e do ensino regular, além dos professores de Educação Física, dos demais profissionais da EMEF Olga Benário e da equipe especializada do Programa nas Tuas Mãos (projeto este inserido no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) foi de suma importância para a realização da intervenção.

A ação inicial de explicar as origens da deficiência da estudante foi bastante relevante pois criou uma atmosfera de confiança entre os professores e a discente visto que ao perceber que existiam meios que potencializavam sua aprendizagem, desenvolviam sua autoconfiança e permitiram sua autonomia nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Neste momento as ações colaborativas foram muito benéficas para os profissionais envolvidos pois puderam vivenciar estratégias que promoveram a inclusão de estudante cega, inclusive iniciando-se um trabalho com a turma da estudante para se combater estereótipos e qualquer forma de segregação ou constrangimento por parte dos colegas de turma como a mostra de vídeos e palestras sobre a deficiência visual e gincanas.

Atividades como a contação de uma história cujo protagonista é cego permitiu aos professores e estudantes vivenciarem e desenvolverem a empatia ao modo de vida das pessoas com cegueira. E partindo desta experiência construir recursos como o alfabeto braile adaptado para que tanto a estudante com cegueira quanto os demais estudantes utilizassem-no na sala de aula regular.

Outro ponto positivo destacado por esta experiência foi a Inclusão da estudante na apresentação de dança folclórica na semana junina. Sendo de destaque o empenho de todos os profissionais da escola como SRM e os professores do ensino regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente estudo é possível perceber a potencialidade do trabalho colaborativo realizado entre os docentes da sala de aula regular e da sala de recursos multifuncional com o objetivo de incluir estudante com deficiência visual.

O estudo também evidencia que a barreira para a aprendizagem não está na deficiência. E quando há uma interlocução entre saberes é notório o quanto todos os estudantes são beneficiados no processo de ensino e aprendizagem.

Importante também que a rede municipal continue assessorando o trabalho dos professores de sala de aula regular bem como promova a formação continuada desses professores voltada para a adoção de estratégias pedagógicas que atendam às especificidades dos estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EF_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

CONTA, A Fadinha. Cartilha: deficiência visual. **YouTube**, 02 dez 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 72ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MARCO, Vitor Di. **Capacitismo**: o mito da capacidade. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2020.

MAZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. - 6 ed. - São Paulo: Cortez, 2011

PLETSCH, Márcia Denise Pletsch. **Repensando a inclusão escola**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro, NAU, 2014.

SÁ, Elizabet Dias de. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed., São Paulo. Parábola Editorial, 2014.