



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

LIÉGE SILVA DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA A
APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

MOSSORÓ/RN
2017

LIÉGE SILVA DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA A
APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Especialização em Atendimento Educacional Especializado.

Orientadora: Profa Ma. Maria de Lourdes
Fernandes de Medeiros

MOSSORÓ/RN

2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado forças e coragem para vencer todos os obstáculos durante toda a trajetória do curso.

A minha família, esposo, filhos e minha mãe que estiveram presentes e vivenciaram comigo cada batalha conquistada.

Aos meus colegas de trabalho e professores alfabetizadores, que me apoiaram e se dispuseram a colaborar com o desenvolvimento do meu trabalho.

A esta Universidade Federal Rural do Semi-Árido, através do Coordenador do curso, professores e tutores por possibilitarem a realização de mais um sonho.

Agradecimento especial aos meus colegas de curso, que mesmo sem a vivência face a face, foram essenciais através do apoio, troca de experiências e o companheirismo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

DV- Deficiência Visual

SRM- Sala de Recursos Multifuncionais

SEA- Sistema de Escrita Alfabética

PNAIC-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Deficiência é não enxergar nas pessoas, as suas verdadeiras eficiências.

Ronne Paulo de Magalhães

RESUMO

A temática deste trabalho foi escolhida a partir de uma experiência vivenciada na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, tendo em vista neste mesmo período o desafio da inclusão na sala de aula na qual estava matriculado um aluno com Deficiência Visual e a tarefa da ação docente era a de alfabetizá-lo. Nesse sentido, que estratégias e recursos pedagógicos são possíveis utilizar na alfabetização de alunos com deficiência visual, uma vez que estes não poderão contar com os diversos materiais visuais utilizados nesse processo com as crianças videntes? Com o objetivo geral foi possível analisar as práticas de ensino dos professores alfabetizadores sobre o processo de inclusão escolar e as dificuldades de um trabalho exitoso junto ao aluno DV. Quanto à metodologia, desenvolveu-se uma pesquisa etnográfica, visto ser uma pesquisa que procurou estudar as práticas e estratégias de aprendizagem para o aluno com DV através da observação participante, o que a caracteriza dessa maneira, ou seja, observou-se as práticas em seu próprio ambiente, razão pela qual o fenômeno estudado tem respaldo fidedigno no próprio ambiente da escola e da instituição de apoio especializado. Nos tempos da diversidade conceber salas separadas para alunos regulares e outra para alunos com deficiência ou necessidades especiais, não tem mais condições, porém na observação realizada foram detectados três graves problemas: formação profissional, Planejamento fragilizado e falta de infraestrutura para que todos possam de fato se sentir em um espaço educativo inclusivo. Ao final da pesquisa, é conclusiva a compreensão de que o trabalho com o aluno DV é base de mudança para a escola que não se abre a perspectiva dos desafios, porém também é compreensível a resistência que desse espaço emana, pois um trabalho pedagógico para ser realizado tem que ter qualidade.

Palavras-chaves: Alfabetização; Deficiente Visual; Inclusão.

ABSTRACT

The thematic of this work was chosen from an experience lived in the Municipal School Dr. Júlio Gomes de Senna, in view in this same period the challenge of inclusion in the classroom in which a student with Visual Deficiency was enrolled and the task of action Was to teach him literacy. In this sense, what strategies and pedagogical resources are possible to use in the literacy of students with visual impairment, since they can not rely on the various visual materials used in this process with the visionary children? With the general objective it was possible to analyze the teaching practices of literacy teachers about the process of school inclusion and the difficulties of a successful work with the DV student. As for the methodology, an ethnographic research was developed, since it was a research that tried to study the practices and strategies of learning for the student with DV through the participant observation, which characterizes it in this way, that is, the practices were observed in Their own environment, which is why the phenomenon studied has reliable support in the school environment and the institution of specialized support. In the times of diversity, we design separate rooms for regular students and another for students with disabilities or special needs, but there are no more conditions, but in the observation made three serious problems were detected: professional training, weak planning and lack of infrastructure so that everyone can in fact Feel in an inclusive educational space. At the end of the research, it is conclusive the understanding that the work with the student DV is the basis of change for the school that does not open the perspective of the challenges, but also it is understandable the resistance that gives space emanates, therefore a pedagogical work to be Has to have quality.

Keywords: Literacy; Visual Deficient; Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A temática deste trabalho foi escolhida a partir de uma experiência vivenciada na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, tendo em vista que neste mesmo período o desafio da inclusão começa a ser enfrentado na sala de aula na qual estava matriculado um aluno com Deficiência Visual e a tarefa da ação docente era a de alfabetizá-lo.

Paralelamente a essa problemática a formação docente se deparou também com a concretização do curso de Formação de Professor Alfabetizador através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC - o qual tem a concepção de alfabetizar na perspectiva do letramento até aos oito anos de idade, e com os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização garantidos.

Sabendo que os Direitos Gerais de Aprendizagem de Língua Portuguesa têm os conhecimentos e capacidades elencados e organizados por eixos, estes devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados de acordo com o ano de escolaridade do ciclo.

Dessa maneira, as mudanças começariam por exigir uma prática de ensino diferenciada para que esse aluno adquirisse os saberes envolvidos nos eixos de leitura, oralidade, produção de textos, e apropriação do sistema de Escrita Alfabética, assegurando os seus direitos de aprendizagem de todas as crianças da turma, na perspectiva inclusiva.

Entretanto, as inquietações também foram inúmeras, e entre essas as que se debruçam no pensamento de todo professor de uma sala inclusiva, com alunos que precisam ser incluídos no processo de ensino da escola regular: os recursos pedagógicos, ou seja, como trabalhar um processo de alfabetização e letramento com o processo de alfabetização de um aluno deficiente visual?

Embora também pudesse ser claro que letrar e alfabetizar faz parte de qualquer fazer pedagógico, o diferencial se tornava mais claro: utilizar com esse aluno jogos, atividades lúdicas que poderiam ser desenvolvidas e ele pudessem participar ativamente. Contudo, como utilizar esse material na sala de aula do ensino regular se esta muitas vezes não o tem adquirido e se há recursos didáticos pedagógicos utilizados com o aluno com deficiência visual.

Dessa forma, conhecer as estratégias pedagógicas que se adequassem às necessidades de alunos com deficiência visual foi se constituindo a primeira ação que se poderia pensar para em seguida propor qualquer situação diferente.

Contudo, o Processo de alfabetização do educando com deficiência visual requer do professor um planejamento adequado no qual suas especificidades sejam atendidas, ou seja, é

necessário que o professor conheça o aluno, suas necessidades e limitações compreendendo que essa pessoa é capaz de aprender, desde que sejam oferecidas as condições para tal.

O PNAIC, por exemplo, disponibiliza para os professores do ciclo de alfabetização, além da formação continuada, livros e jogos alfabetizadores, porém nenhum desses materiais foi pensado e elaborado para atender especificidades de alunos com deficiência visual.

Logo é possível perceber que esse tipo de material específico, é encaminhado para as salas de recursos multifuncionais, por isso é necessário que seja desenvolvido um trabalho de colaboração e cooperação entre os profissionais da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os caminhos possíveis para alfabetizar crianças deficientes visuais, desmistificando os estigmas que historicamente impedem de muitos acreditarem no potencial de desenvolvimento dos mesmos.

Para atingir esse objetivo geral, será preciso analisar as práticas de aprendizagem dos professores alfabetizadores sobre o processo de inclusão escolar e as dificuldades de um trabalho exitoso junto ao aluno DV; investigar o perfil do professor alfabetizador que trabalha com o aluno deficiente visual; Averiguar os jogos e brincadeiras utilizadas no cotidiano escolar para alfabetizar alunos com deficiência visual e a possibilidade de incorporá-los ao fazer do professor da sala de aula regular.

Tendo em vista a amplitude do assunto o foco do objeto de estudo está focalizado entre os recursos didáticos pedagógicos envolvidos no fazer pedagógico no ciclo de alfabetização, que garantam os direitos de aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

Nesse sentido, questiona-se: Que estratégias e recursos pedagógicos são possíveis utilizar na alfabetização de alunos com deficiência visual, uma vez que estes não poderão contar com os diversos materiais visuais utilizados nesse processo com as crianças videntes?

Quanto à metodologia, de acordo com Gil Santos (2012) o objeto de estudo para ser compreendido deve ser enquadrado, por isso, o que justifica neste objeto a abordagem etnográfica, visto ser uma metodologia que procurou observar as práticas e estratégias de aprendizagem para o aluno com DV através da observação participante, o que a caracteriza dessa maneira, ou seja, observou-se as práticas em seu próprio ambiente, razão pela qual o fenômeno estudado tem respaldo fidedigna no próprio ambiente da escola e da sala de aula e da instituição de apoio especializado.

Além disso, foi realizado um levantamento descritivo e explicativo, de natureza qualitativa e quantitativa cujos procedimentos utilizados, na construção desta pesquisa destaca-se na bibliografia utilizada e como pesquisa de campo a observação participante com

professores alfabetizadores da rede pública de ensino da escola supracitada que tiverem a experiência de ter matriculado em suas turmas alunos deficientes visuais.

O resultado da pesquisa está organizado da seguinte forma: Introdução, onde se faz uma contextualização, uma exposição das finalidades, objetivos do que aqui vai exposto, os motivos da escolha do tema e os autores que nortearão a discussão sobre o tema proposto. Na segunda parte, ou seja, no Desenvolvimento apresenta-se o marco teórico que embasa a pesquisa, e que a subdividiu em três itens: metodologia, resultados e discussão.

No que concerne à metodologia, aqui se descreve a pesquisa quanto a sua caracterização, e sua materialização quanto ao fenômeno no ambiente empírico. Em seguida, apresentam-se os resultados da pesquisa conforme observação participante apontando à relação legal e a conquista da inclusão como política pública, os avanços e permanências em ambientes de práticas diferenciadas, bem como a discussão reflexiva dos resultados apresentados.

Por fim, as Considerações Finais na qual se faz uma síntese geral destacando a importância da pesquisa, as aprendizagens adquiridas, as dificuldades na sua elaboração, a possibilidade de se utilizar esse trabalho como referência na prática pedagógica dos colegas professores, algumas críticas e sugestões.

2 CONHECENDO A PESQUISA

A partir de estudos feitos por Vygotsky (1993) sobre como se desenvolve as funções psicológicas, este apresenta uma ruptura de concepções que já foram consolidadas na Psicologia e em outras ciências.

Nesse ínterim a Psicologia Cognitiva com base no materialismo histórico e dialético, a partir de Vygotsky, chama a atenção, principalmente para a “velha defectologia”, que considerava as deficiências advindas de defeitos biológicos.

Entretanto, a partir do ponto de vista – materialismo histórico – cujas bases marxistas são inquestionáveis, essa perspectiva sócio-histórico propõe o desenvolvimento de uma nova visão, a qual coloca o homem como transformador da cultura e a cultura transformadora do homem.

Nesse momento, portanto, Vygotsky (1995) parte da premissa de que o desenvolvimento da criança com defeito segue as mesmas leis gerais do desenvolvimento, sendo que apresenta uma forma qualitativamente peculiar.

Dessa forma, ele afirma que a psicologia do cego não é a mesma psicologia do aluno vidente, ou seja, do aluno que enxerga. Para isso, indica argumentos que as pessoas cegas compensam com a leitura tátil a inacessibilidade ao alfabeto visual e faz um contraponto à ciência, alegando que um ponto em Braille fez mais pelos cegos que muitos estudos sobre a cegueira.

Esse pensamento, portanto, reforça a problematização desde trabalho, que visa tratar os recursos didáticos com alunos deficientes visuais.

Partindo desse pressuposto, a concepção sobre educação de pessoas com deficiência visual para Vygotsky não possuía um caráter de segregação concluindo a discussão sobre as necessidades emergentes de uma nova cultura se constitui pela historicidade de uma sociedade.

Em estudos mais recentes Valdés (2003) expressa uma concepção comum para os alunos que possuem deficiência visual, afirmando que é preciso que se tome como exemplo sua descrição da escola especial para cegos que se repete quando a referência são as escolas especiais para crianças com outras deficiências.

Desta maneira, o autor supracitado ainda se propõe a ensinar a simbologia própria mantendo a unidade absoluta dos conteúdos da instrução, cria a separação sistemática do meio social, isola o cego e o situa num mundo estreito e fechado onde tudo está adaptado ao defeito, onde tudo está calculado para ele. Segundo Braslavski (1999) Vygotsky foi o primeiro a quebrar paradigmas de tentar colocar todos os alunos na sala de aula regular.

Contudo, se há ênfase no educando é preciso ver as práticas dos docentes no sentido do ensino-aprendizagem ao educando com DV. No âmbito educativo, observam-se Práxis diferentes daquelas que de fato deveriam ser direcionadas para determinadas situações da inclusão.

Dessa maneira, a avaliação deveria funcionar no sentido de averiguar se o professor está proporcionando ou não aprendizagem a partir dessa práxis escolhida. Sendo assim, se em alguns lugares do mundo o professor se autoavalia e consegue refletir necessário, no Brasil essa autoavaliação só ocorre mediante avaliações de programas federais como o PNAIC.

Portanto, os avanços sociais conseguiram colocar não apenas o aluno com DV, bem como as demais pessoas consideradas deficientes, no rol das políticas de inclusão. Essa não é apenas uma conquista, mas, acima de tudo um direito.

2.1 METODOLOGIA

O objeto de estudo para ser compreendido foi enquadrado em uma pesquisa etnográfica, visto ser uma pesquisa que procurou estudar as práticas e estratégias de aprendizagem para o aluno com DV através da observação participante, ou seja, observou-se as práticas em seu próprio ambiente, razão pela qual é o fenômeno foi estudado de forma fidedigna no próprio ambiente da escola e da instituição de apoio especializado.

Além disso, foi realizado um levantamento descritivo e explicativo, de natureza qualitativa e quantitativa cujos procedimentos utilizados, na construção desta pesquisa destaca-se na bibliografia utilizada e como pesquisa de campo a observação participante com professores alfabetizadores da rede pública de ensino da escola supracitada que tiverem a experiência de ter matriculado em suas turmas alunos deficientes visuais.

Como supracitado, a pesquisa definida, para a realização desse artigo, foi, conforme Gil (2010) a pesquisa etnográfica do tipo descritiva e exploratória. Etnográfica, porque a pesquisa proporcionou a livre observação, na qual se participou observando os envolvidos, no caso os professores.

2.2 RESULTADOS/DISCUSSÃO

Observando a Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Sena, ambiente da pesquisa, vale lembrar uma afirmação de Cavalcante (2005, p.45) “Quando a estrutura não oferece o básico, as parcerias são fundamentais, pois as crianças não podem esperar a escola se preparar”.

Diante do exposto, significa dizer que a escola campo de estudo não está isolada com o ato de incluir, daí a União organizar ações para concretizar a política de inclusão tornando-a, de fato, uma política pública.

Entretanto, as realidades entre uma unidade de ensino regular e um ambiente de AEE são discrepantes, sendo assim as práticas e estratégias de aprendizagem para o aluno com DV divergem e o caminhar docente se torna solitário, desestimulador e longe do que de fato se propõe para a inclusão acontecer de maneira, pelo menos, eficiente.

Nesse sentido, Castro (2005, p.9) “aponta que a educação está no bojo de políticas internacionais que a enquadram no que se nomeia de ajuste estrutural”, dessa maneira esses ajustes que perpassam pelos interesses da política econômica obrigam os países em desenvolvimento, como o Brasil, a apresentar como afirma Cabral Neto (2004, p.17) “dados

satisfatórios para se acabar com as desigualdades, ampliando assim os objetivos do ideário neoliberal”.

Sabe-se que as políticas públicas construídas não se estabelecem gratuitamente sem haver luta ideológica e rumores sociais que possibilitem a reflexão sobre a educação, principalmente no intuito de minimizar as políticas compensatórias de programas governamentais.

Diferentes destes últimos, as políticas quando se sedimentam e se tornam públicas pelo seu planejamento, essas mudam até mesmo a natureza pedagógica do ensino e da aprendizagem, pois a um novo saber, novas formas de ensinar. Nessa concepção, sabe-se que:

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social. (MORENO, 2009, P.8).

À luz do exposto, a escola, deve construir em seu espaço novas práticas que estabeleçam no ensino regular, como a escola campo, as mesmas condições do AEE, pois se comparados os espaços o AEE qualifica bem mais do que as práticas educativas voltadas para as com deficiências nas escolas de ensino regular, uma vez que a própria equipe multidisciplinar capacita seus professores contribuindo com alunos com DV no desenvolvimento do ser. Entretanto, observou-se que a realidade da sala de aula do ensino regular muito complexa.

E qual o problema com as escolas de ensino regular? Há inúmeros problemas, e estes começam pelo compromisso profissional, formação profissional e bem como práticas alfabetizadoras que exigem do professor domínios sobre as técnicas alfabetizadoras voltadas ao aluno com DV.

A escola campo possui o AEE, entretanto, o que dizer de outras unidades de ensino que não possui esse tipo de atendimento? Como são as práticas de alfabetização com alunos DV em escolas que não possuem AEE? Eis uma incógnita, pois até o início do segundo semestre de 2016 a escola campo não possuía.

No caso do processo escolar de alunos cegos, as práticas e estratégias de ensino precisam ser consideradas e bem planejadas, uma vez que na condição de cegos, lógico que trazem as implicações decorrentes da cegueira que possui para o seu aprendizado

características e o funcionamento próprios dos órgãos do sentido – tato, olfato, audição, paladar; que se desenvolvem de forma compensatória para suprir a visão.

Para o aprendizado da leitura e da escrita da língua materna se tem os instrumentos e recursos didáticos disponíveis como a leitura através do Sistema Braille¹, o Sorobã² para os cálculos matemáticos, os livros falados, os materiais didáticos adaptados, a tecnologia, os objetos concretos que estão a sua volta, bem como propostas didáticas específicas e uma formação docente que forma o professor no âmbito conceitual, reflexivo e prático.

Porém, ressalta-se que não há algo de estranho com as crianças DV, são humanas como quaisquer outras, o grande problema está na maneira como seu aprendizado é concebido.

Sendo assim, a aceitação do diferente pelo diferente e não como algo anormal e inferior seria a grande lição a ser internalizada por todos os educadores que trabalham com deficientes visuais ou quaisquer deficiências. As crianças com DV, por exemplo, possui as mesmas necessidades emocionais, intelectuais e físicas inerentes a natureza humana.

Nessa perspectiva, compete ao professor perceber essa semelhança, primando em resguardar a individualidade do ser, pois é preciso:

Ter confiança na sua experiência e conhecimento (como ser humano e profissional), "além de" estabelecer níveis realísticos de expectativas para a criança, quer na escola, quer no lar (tanto no que se refere às aquisições de conhecimentos e habilidades, quanto à disciplina e conduta). A criança responde bem quando sabe que é esperado dela e quando o esperado está de acordo com suas habilidades. (AMARAL, 1999, P.83).

Amaral (1999) deixa claro que o aluno com DV deve ter a mesma mediação que o aluno vidente, apenas precisa ser orientado para seguir as mesmas regras da sala de aula e disciplinares, entretanto é preciso que seja estimulado a participar a partir das alternativas específicas de sua condição sem retirar o grau de dificuldade que existe para os demais alunos.

Portanto, os limites e as possibilidades caminham para possibilitar a independência do deficiente e a sua interação social e estão se concretizando com as políticas públicas que priorizam todas as situações que promovam o bem-estar do indivíduo com necessidades educativas especiais, e a sala de aula do ensino regular tem toda a condição de suprir essa necessidade desde que apoiada por uma gestão democrática apoiada na diversidade.

Abaixo, apresenta-se a figura de um aluno com deficiência visual.

Figura 1: Aluno com DV em sala de aula de AEE



Fonte: Acervo da autora (2017)

É notório conforme figura acima que há uma máquina com o sistema Braille utilizado para o exercício por meio do tato que difere do trabalho com o aluno vidente cuja atividade se desdobra por outros meios. A grande questão é que esse aluno pode ser inserido no ensino regular mais a escola precisará de um espaço qualificado para atender sua especificidade.

Isso não significa que o aluno com DV não possa estar aprendendo com os outros, mas, o que implica a resistência do professor em não proporcionar atividades diferenciadas? A resposta não está difícil de ser encontrada e durante a observação participante se percebe que é a escola que ainda não está aberta a diversidade e as diferenças.

No que concerne as ações pedagógicas inclusivas, essas requerem uma percepção do sistema escolar universal e o professor ainda concebe esse espaço de maneira fragmentada como o próprio saber acadêmico que ele infere durante sua formação.

Nos tempos da diversidade conceber salas separadas para alunos regulares e outra para alunos com deficiência ou necessidades especiais, não tem mais condições, porém na observação realizada foram detectados três graves problemas: formação profissional, Planejamento fragilizado e falta de infraestrutura para que todos possam de fato se sentir em um espaço educativo inclusivo.

Sabe-se que não é mais possível buscar uma visão igualitária entre os diferentes, pois não há grupo homogêneo se as diferenças são ressaltadas na própria sala de aula. E no Brasil, somente no século XX começou a se pensar em prol da inclusão, da integração harmônica entre os diferentes.

No entanto, quando se quer incluir dentro da escola tal comportamento requer comprometimento e ações inclusivas.

Abaixo há alunos colocados em uma roda de leitura e nela está um aluno com deficiência visual.

(Fig.2) Alunos da sala de aula regular em roda de leitura



Fonte: Acervo da autora (2017)

A figura sobreposta aponta uma roda de leitura acontecendo e isto é uma atividade de letramento no qual se anseia o acesso da criança ao processo de alfabetização. E será que essa atividade é distante para que um aluno com DV não possa participar? A professora colocou o aluno na roda junto com os outros que prontamente ouviu a história e participou.

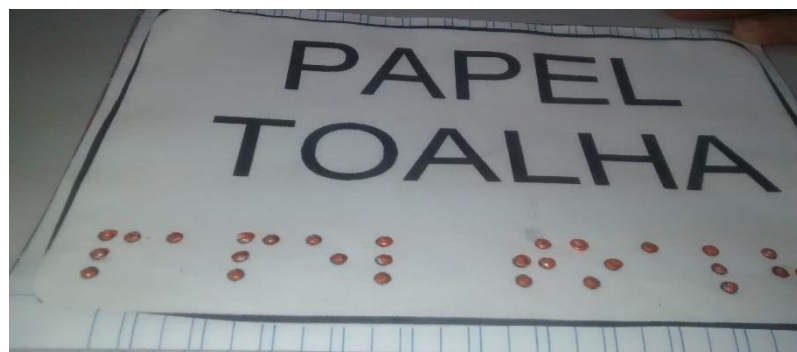
Nesse sentido, certos conteúdos apenas precisam ser bem planejados, como demonstra o PNAIC apontando que metodologias e estratégias de intervenção se constituem a ponte mediadora na construção de procedimentos e atitudes inclusivas para se internalizar os conceitos oriundos dos conteúdos possibilitando procedimentos e atitudes inclusivas.

Conforme a figura 3 há uma atividade exposta que não difere das atividades colocadas em uma sala de aula regular.

Entretanto, a grande questão é a de entender de maneira mais coerente a resistência docente em torno da problemática. Entretanto, a professora da sala de aula do ensino regular.

Abaixo está uma figura que se bem visualizada caracteriza-se com uma atividade típica utilizada para alunos com deficiência visual e que pode ser adaptada pela escola de ensino regular.

(Fig.3) atividade na sala de aula AEE



Fonte: Acervo da autora (2017)

Um exemplo simples que remete ao seguinte pensamento:

Escolas abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam uma re-significação e uma reorganização completa dos processos de ensino e de aprendizagem usuais, pois não se pode encaixar um projeto novo em uma velha matriz de concepção do ensino escolar. (FÁVERO, PANTOJA E MANTOAN, 2007, P.50).

Esclarece-se que a atividade, embora adaptada em relevo com fonte ampliada, para uma sala de AEE, não difere muito de uma atividade que pode ser realizada na sala do ensino regular, pois a seleção de práticas e estratégias de aprendizagem utilizadas para a aprendizagem do aluno devem ser desafiadoras e diversificadas.

Ora, se um leigo observasse essa atividade diria que essa atividade parece querer alfabetizar um aluno com D.V na perspectiva construtivista, entretanto, um conhecedor do assunto afirmaria com bases teóricas que é uma atividade adaptada para que ao aluno DV não fique distante de aprender e que aprenda com os demais colegas.

Nessa concepção, afirmam Fávero, Pantoja e Mantoan (2007, p.50) “Para melhorar a qualidade do ensino e conseguir trabalhar com as diferenças existentes nas salas de aula, é preciso enfrentar os desafios da inclusão escolar, sem fugir das causas do fracasso e da exclusão”.

Embora a escola campo apresente no momento em que se realiza essa pesquisa uma sala de AEE nem sempre foi assim. E, embora a sala exista, persistem as resistências e as dificuldades inerentes a uma escola que caiu no descrédito. Compreende-se, também, que nem todas as escolas estão adaptadas e que ainda há muito por fazer com relação a qualificação profissional.

Portanto, fica posto e claro que é possível fazer diferente, porém, haverá sempre resistências daqueles que se colocam de maneira fanática de ser possível, dos que não admitem a inclusão desses alunos e dos que ainda permanece na escola do século XIX, conscientes de que estão no século XX sem saber como lidar com os desafios do século XXI.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da compreensão de que o trabalho com o aluno DV é base de mudança para a escola que não se abre a perspectiva dos desafios, entende-se que a resistência que desse espaço emana, há um trabalho pedagógico para ser realizado e que deve ter qualidade.

O processo de letramento e alfabetização se dá ao longo da vida, sendo assim, a leitura sempre será prioridade para desenvolver no aluno o senso crítico, a análise do seu entorno, a releitura de sua escrita, melhorando com isso sua qualidade de vida.

Infelizmente, ainda se constata que a escola não logra o êxito tão esperado e ao que parece ainda depende de profissionais qualificados, infraestrutura e menos resistência as mudanças se omitido em um dos seus objetivos principais, trabalhando exclusivamente com o ensino da escrita esquecendo-se de incluir efetivamente o aluno DV em situações de aprendizagem que desenvolvem os conhecimentos e capacidades específicas da leitura, produção de textos e oralidade no processo de alfabetização.

Os autores pesquisados contribuíram para a construção do marco teórico que sustentou essa pesquisa mostrando que as crianças chegam à escola sem preconceitos, estes aparecem depois e que é do educador a tarefa de estabelecer estratégias e metodologias de intervenção cujas práticas de aprendizagem precisam contribuir com os avanços nos saberes dessas crianças.

O papel do professor é ainda decisivo, o seu querer imprescindível e sua prática precisa ser diferenciadora, pois é por ele que se verificam as condições em que se encontram seus alunos e, somente a partir desse olhar é que pode o professor, elaborar um planejamento participativo voltado para atender o aluno com DV ou sem deficiência alguma, visto ser esse aluno o personagem principal que depende desse coadjuvante professor para lograr êxito nas cenas reais de seu filme diário. Somente esse professor torna possível ao seu caso, construir técnicas voltadas à sua realidade, estimulantes e dinâmicas.

Dessa maneira, a alfabetização deve estar pautada em uma proposta pedagógica diferente na qual a sala de aula proporcione a interação entre sujeitos e objeto de estudo, pois durante uma roda de leitura como foi exemplificado é possível que a criança com DV possa como as outras decidir, escolher, resolver seus conflitos, vencer desafios, e descobrir novas alternativas criando novas possibilidades de invenções quando então a toma na prática.

Portanto, a inclusão precisa ser explorada a partir das práticas inovadoras de aprendizagem que enriquecem a aprendizagem. E os professores devem se conscientizar de que a inclusão é necessária e a escola é universal cujas contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender a pensar são prioritárias e se constituem seu objetivo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de deficiência, 1999.

BRASLAVSKY, B. El ciego em la teoria de Vigotsky. Discapacidad Visual Hoy Aportes sobre In:**vision diferenciada**. Ano 5 – nº 7, junho, 1999.

CABRAL NETO, A. (org.). **Política Educacional**: desafios e tendências. Porto Alegre: sulina, 2004.

CASTRO, A. M. D. A. **Política e Educação a Distância**: Uma estratégia de formação continuada de professores. – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2005.

CAVALCANTE, M. **A escola que é de todas as crianças**. In: Revista Nova Escola. Ano XX. Nº. 182. Edição 2005

FÁVERO, E. A. G; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientação pedagógica. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

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

VALDÉS, M. T. M. A Educação especial na perspectivas de Vygotsky. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. (Org). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução a Educação Especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

VYGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo5. Ciudad de La Habana: Pueblo Y Educacion, 1995.

VYGOTSKI, L. S. Psicologia Infantil. In: IV **obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1996.