

**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO**

**O AMBIENTE E A ACESSIBILIDADE NA ESCOLA E NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: A PERSPECTIVA DE UMA ALUNA COM
DEFICIÊNCIA VISUAL**

Simone Rissi

Lajeado, fevereiro de 2010

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO

**O AMBIENTE E A ACESSIBILIDADE NA ESCOLA E NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: A PERSPECTIVA DE UMA ALUNA COM
DEFICIÊNCIA VISUAL**

Simone Rissi

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento-Mestrado do Centro Universitário UNIVATES, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Atos Prinz Falkenbach

Co-orientador: Dra. Jane Márcia Mazzarino

Lajeado, fevereiro de 2010

RESUMO

A presente pesquisa refere-se a um estudo sobre o ambiente e a acessibilidade na escola e nas aulas de educação física na perspectiva de uma aluna com deficiência visual. O problema de investigação era compreender como a escola e as aulas de educação física apresentam condições de acessibilidade e de inclusão para alunos com deficiência visual na escola comum. Algumas questões de investigação são: Qual a compreensão dos alunos com deficiência visual acerca da acessibilidade e da inclusão na escola e nas aulas de educação física? De que forma a aprendizagem e o desenvolvimento podem contribuir para o processo de inclusão e acessibilidade? O objetivo foi investigar o processo de inclusão e de acessibilidade de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física de uma escola pública no município de Estrela e como este processo repercute na aprendizagem e no desenvolvimento. A metodologia do estudo é de caráter qualitativo, na modalidade do estudo de caso. Foram utilizados, como instrumentos para coleta de informações, as observações, as entrevistas e os memoriais descritivos. Para o processo de análise das informações, foi utilizado o modelo de triangulação das informações, a fim de, categorizar, descrever e analisar o contexto e o processo da inclusão e da acessibilidade da aluna com deficiência visual na escola e nas aulas de educação física. Os resultados do estudo apresentam as categorias que seguem: a) a acessibilidade da aluna à escola; b) as relações interpessoais e intrapessoal; c) os docentes e a prática inclusiva com a aluna com deficiência visual; d) as repercussões da acessibilidade e da inclusão na aprendizagem e desenvolvimento da participante do estudo. Ao finalizarmos o estudo, podemos destacar que o processo de inclusão é um exercício que requisita intervenção e estudo de seus participantes, e contribui para a aquisição de novos conhecimentos não só por parte da aluna com deficiência visual, mas também dos colegas, professores e funcionários da escola. A amizade e o carinho apresentados na convivência com a menina favorecem o aprendizado da aluna e do grupo no ambiente escolar, fazendo com que ela se sinta acolhida e participante da turma e da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente. Acessibilidade. Aprendizagem. Inclusão. Deficiência visual.

ABSTRACT

This research deals with a study about environment and accessibility in school and in physical education classes in the perspective of a student with visual impairment. The research question was to understand how general schools and physical education classes offer accessibility and inclusion conditions to students with visual impairment. Some research issues are: How do students with visual impairment understand accessibility and inclusion in schools and in physical education classes? How can learning and development contribute to the inclusion process and accessibility? This study aimed at researching the inclusion process and accessibility of students with visual impairment in physical education classes of a public school in the municipality of Estrela as well as understanding how this process influences on learning and development. This study has a qualitative approach and is a case study. Observations, interviews and descriptive written records were used to collect the data. The triangulation of the information technique was used to cross information in order to describe, categorize and analyze the context and the inclusion process and accessibility of the student with visual impairment in the school and in the physical education classes. The findings present the following categories: a) the student's accessibility to school; b) interpersonal and intrapersonal relations; c) teachers and the inclusive practice with the student with visual impairment; d) the reflections of the accessibility and the inclusion process on learning and development of the participant of this study. Finally, it is possible to point out that the inclusion process is an exercise that requires intervention and studies from all the participants as well as it contributes not only to the acquisition of knowledge by the student with visual impairment but also by colleagues, teachers and school workers. The friendship and affection shown between the student and her classmates when living together favor the student's and her classmates' learning in the school environment, what makes her feel welcome and participant in the class and school.

KEYWORDS: Environment. Accessibility. Learning. Inclusion. Visual Impairment.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Fases de investigação.....	26
TABELA 2 – As categorias de análise.....	36

UNIVATES

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
1.1 Objetivos	9
2 MARCO TEÓRICO.....	10
2.1 Definição de deficiência visual para a medicina, a educação e a sociedade.....	10
2.2 Aprendizagem e desenvolvimento para Vygotsky.....	15
2.3 A inclusão e a integração de pessoas com deficiência na escola.....	18
2.4 Acessibilidade no ambiente escolar.....	20
3 MÉTODO DO ESTUDO.....	24
3.1 O método estudo de caso.....	24
3.2 Fase de investigação.....	25
3.3. Definição dos participantes do estudo.....	27
3.3.1 A aluna protagonista do estudo.....	27
3.3.2 O contexto da coleta de informações.....	29
3.3.3 As aulas de educação física.....	30

3.4 Instrumentos de coleta de informações.....	31
3.4.1 As entrevistas.....	32
3.4.2 As observações.....	33
3.4.3 Os memoriais descritivos.....	34
3.5 Categorização, descrição e análise do estudo.....	35
4 ANÁLISE E DISCUSSÕES.....	37
4.1 A acessibilidade da aluna à escola.....	37
4.2 As relações interpessoais e intrapessoal.....	43
4.3 Os docentes e a prática inclusiva com a aluna com deficiência visual.....	48
4.4 As repercussões da acessibilidade e da inclusão na aprendizagem e desenvolvimento da participante do estudo.....	50
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS.....	61
APÊNDICES.....	64

UNIVATES

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência nas salas de aula de alunos sem deficiência surgiu através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN 9394/96), mas foi nos últimos anos que se intensificou a prática com vistas ao acolhimento da diversidade. Para disseminar a política da inclusão foi implantado o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, em nível nacional, do Ministério de Educação e Cultura (MEC), em parceria com outras entidades brasileiras e internacionais e com ações da Secretaria de Educação Especial (SEESP). Com o intuito de expandir o programa para todo o país, foram estabelecidos municípios-polo para a formação de gestores e educadores inclusivos, que recebem auxílio através de seminários regionais a fim de se tornarem multiplicadores para outros municípios (Silva, 2006).

Quando falamos de inclusão, não podemos deixar de pensar na acessibilidade das pessoas com deficiência, isto é, são necessários ambientes acessíveis a todos. Por volta de duas décadas atrás teve início a luta pela acessibilidade, mais precisamente em 1981, quando é declarado, pelas Nações Unidas, o Ano Internacional dos Portadores de Deficiência. Foi aprovado o Programa da Ação Mundial para Pessoas Portadoras de Deficiência em 03 de dezembro de 1982, pela resolução 37/52 da Assembléia Geral das Nações Unidas, que ressalta o direito de as pessoas com deficiência terem oportunidade de desfrutar das melhorias das condições de vida resultantes do desenvolvimento econômico e social, com igualdade com os demais cidadãos (Duran; Prado, 2006).

O presente estudo irá abordar o ambiente e a acessibilidade na escola e nas aulas de educação física na perspectiva de uma aluna com deficiência visual. Escolhemos esse tema por termos uma vivência nessa área, pois trabalhamos três anos em escolas da rede pública municipal, em umas das quais tivemos uma aluna com deficiência visual. A partir do nosso trabalho, surgiu então o interesse de investigar, pesquisar e conhecer mais sobre a inclusão de alunos com deficiência, mais especificamente a deficiência visual, a qual permeia nosso dia a dia. Neste trabalho, queremos investigar, através de um estudo de caso, como se dá o ambiente, a acessibilidade e a inclusão de alunos com deficiência visual e nas aulas de educação física e na escola da rede pública de ensino.

O presente estudo aborda os seguintes temas no referencial teórico: a) definição de deficiência visual para a medicina, a educação e a sociedade; b) aprendizagem e desenvolvimento; c) a inclusão e integração de pessoas com deficiência na escola; c) a acessibilidade no ambiente escolar.

Esperamos que as informações e a análise deste estudo auxiliem os profissionais que trabalham ou pensam em trabalhar com a educação inclusiva, apontando elementos teóricos e resultados obtidos através da pesquisa desenvolvida com esse enfoque, os quais possam servir de indicativos para a ampliação e o desenvolvimento de trabalhos nesta área. A pretensão é contribuir com conhecimento científico na área da deficiência visual e da acessibilidade de alunos na escola e nas aulas de educação física, já que esse conhecimento poderá servir de apoio para estudos nessa área.

Algumas questões de investigação são: Qual a compreensão da aluna com deficiência visual acerca da acessibilidade e da inclusão na escola e nas aulas de educação física? De que forma a aprendizagem e o desenvolvimento podem contribuir para o processo de inclusão e acessibilidade?

O problema de investigação é compreender como a escola e a educação física apresentam condições de acessibilidade e de inclusão para alunos com deficiência visual na escola comum.

1.1 Objetivos gerais

O objetivo geral do estudo é investigar o processo de inclusão e de acessibilidade de uma aluna com deficiência visual nas aulas de educação física de uma escola pública, no município de Estrela e como esse processo repercute no seu processo de aprendizagem e no seu desenvolvimento.

Temos como objetivos específicos:

- a) compreender as relações intra e interpessoais, entre a aluna com deficiência visual e os pares nas aulas de educação física;
- b) investigar as dificuldades e facilidades encontradas pelos docentes para incluir uma aluna com deficiência visual nas aulas de educação física;
- c) descrever e analisar as condições do ambiente da escola para o acesso e a participação da aluna nas aulas de educação física;
- d) compreender como a inclusão e a acessibilidade podem contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento;
- e) contribuir com conhecimento científico na área da deficiência visual e da acessibilidade de alunos na escola e nas aulas de educação física.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Definição de deficiência visual para a medicina, a educação e a sociedade

Para compreendermos os sujeitos cegos devemos entender sua deficiência básica. É preciso pensar na descoberta de um mundo novo, onde novas considerações devem ser compreendidas pelas pessoas sem deficiência. Neste capítulo, discutiremos os conceitos de cego na visão da sociedade, bem como as concepções médica e educacional.

Segundo Sacks (1995), a ausência de visão na relação com o mundo é, para os não cegos, uma confusão. Desde o início da nossa vida criamos correlações entre o mundo de objetos, conceitos e sentidos visuais, já que possuímos a visão com sua totalidade. A cada manhã, quando acordamos, vemos um mundo que construímos através de experiências, memória, classificação e reconhecimento de coisas que julgamos interessantes.

Diferentes dos que têm a visão, os cegos são portadores de uma deficiência sensorial: a ausência de visão, que poderá limitar suas possibilidades de desenvolvimento e relacionamento com o mundo exterior (Amiralian, 1997). As pessoas cegas utilizam-se de meios não usuais para estabelecer relações com pessoas e objetos que fazem parte de seu cotidiano. A ausência da visão poderá também se refletir na estruturação do sujeito, tanto nos processos cognitivos como na sua constituição psicológica.

A visão é utilizada nas relações com o meio, o que no mundo globalizado é feito, em grande parte, por imagens e representações visuais. Isso nos faz dar um valor muito grande à visão e definirmos a falta de visão, muitas vezes, de forma fantasiada.

Ao falarmos em pessoas cegas, logo nos vem à imagem uma pessoa triste, sofredora, sozinha, que vive no escuro, dependente de outra pessoa para conseguir se relacionar com objetos e pessoas que fazem parte do meio onde vive. Muitas vezes, existem preconceitos em relação às pessoas deficientes visuais, pois pensamos que elas não são capazes de ter uma vida saudável e independente. Para Amiralian (1997), os cegos são conceituados como pessoas sofredoras, que vivem nas trevas, na eterna escuridão, isso porque para nós o sinônimo de cegueira é fechar os olhos e vermos tudo escuro. Pensar em cegueira é uma questão traumática, que perturba, pois temos a idéia de que os cegos encontram inúmeras dificuldades físicas, motoras, cognitivas e emocionais. Os cegos também são vistos como pessoas inúteis, pobres, indefesas e dignas de piedade.

Para além dos conceitos populares de cegueira, os especialistas em educação e os oftalmologistas se prendem à explicação científica para descrever as causas e as consequências da perda da visão. É importante entender que a imagem visual se constitui numa rede integrada, uma estrutura complexa, sendo os olhos apenas uma parte, pois aspectos fisiológicos, funções sensório-motora, psicológica e perceptiva também fazem parte desse sistema. A capacidade de ver e interpretar as imagens visuais depende da função cerebral de receber, selecionar, decodificar, armazenar e associar imagens e outras experiências anteriores. O nervo óptico e a retina são necessários para que possamos ver as formas e as cores do mundo. A retina é formada por células fotorreceptoras e bastonetes. As células fotorreceptoras e os cones são responsáveis pela visão central e visão de cores. Já os bastonetes são responsáveis pela visão periférica e pela adaptação a pouca iluminação, como visão noturna. As células nervosas da retina constituem a mácula, ponto central da visão, que tem como função a acuidade visual, responsável pela visão nítida. As terminações dessas células nervosas formam o nervo óptico, que transporta o estímulo visual ao cérebro, onde as imagens são interpretadas (BRASIL, 2005 b).

A esclerótica constitui a parte externa, sendo ela uma membrana fibrosa e resistente, responsável pela proteção. A córnea é transparente e possibilita a passagem dos raios luminosos. A irrigação da retina é feita pela túnica média, membrana pigmentada, rica em vasos sanguíneos. A íris, parte colorida dos olhos, é formada pela pupila, que controla a entrada e o estímulo luminoso, e pelos músculos, os quais fazem a pupila se dilatar no escuro e se contrair com a presença da luz. Atrás da íris, está o cristalino, responsável pela nitidez e pelo foco da imagem. As sensações visuais são recebidas invertidas pela retina e levadas ao cérebro pelo nervo óptico, corrigidas pelo córtex visual occipital. Quando as sensações visuais são interpretadas, tornam-se conscientes. O córtex visual é responsável pela decodificação, interpretação e associação de imagens. A visão tridimensional possibilita a percepção da posição do objeto no espaço, o cálculo da distância e a noção de profundidade. Qualquer alteração do sistema poderá prejudicar seriamente a função visual (BRASIL, 2005 b).

Nas suas análises, primeiramente, os especialistas se atêm à questão do ver e do não ver. Para eles, o cego não é somente aquela pessoa que não enxerga, mas sim um sujeito com alguma dificuldade para enxergar, sendo essa dificuldade em ver escuro e claro, cores e vultos em certa distância. Também se diferencia aquela pessoa que nunca enxergou daquela que passou a ter a deficiência no decorrer da sua vida (Amiralian, 1997).

Atualmente, o conceito médico para cegueira é a medida da capacidade visual das pessoas com deficiência no órgão da visão, que vai da perda total da visão, até a ausência de projeção de luz. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), cegos são aqueles sujeitos que apresentam acuidade visual de 0 a 20/200. Isso significa dizer que enxergam a 20 pés de distância aquilo que um sujeito com sua visão normal enxerga a 200 pés. Há também aqueles que apresentam limitações, mas conseguem realizar seus afazeres. Esses são denominados sujeitos com visão residual. Um sujeito considerado com visão residual apresenta acuidade visual de 20/200 pés a 20/70. De acordo com o decreto-lei nº 5296, de 02 de dezembro de 2004, artigo 5º, Capítulo II, temos:

– do atendimento prioritário, 1º: deficiência visual: cegueira é aquela cuja acuidade visual é igual ou menor que 0,05 do melhor olho, com a melhor correção óptica; cegos nos quais a somatória da medida do campo visual

em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; a ocorrência simultânea das condições anteriores também indicam a deficiência (Amiralian, 1997; BRASIL, 2005 b).

Portanto, a deficiência visual é compreendida pela acuidade visual, que também é conceituada legalmente pelo potencial que a pessoa tem para identificar objetos a certa distância, caracterizada pelo ângulo formado por seus olhos. A deficiência visual também pode ser conceituada por categorias: a) defeitos ópticos, como os problemas de refração do olho: a miopia, o astigmatismo, a hipermetropia (que podem ser corrigidos através de intervenção cirúrgica) e a ambliopia (que é uma sensibilidade imperfeita da retina) são considerados como primeira categoria; b) a cegueira absoluta, quando o indivíduo é incapaz de detectar algo; e) a cegueira parcial, quando distingue luz, sombras e contornos, são considerados de segunda categoria (Gonzáles e Díaz, 2007).

A baixa visão é a alteração da capacidade funcional da visão, que pode ser decorrente de vários fatores como: baixa acuidade visual, redução do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual de uma pessoa. São conceituadas pessoas com baixa visão aquelas que apresentam limitações no seu desempenho pela redução da acuidade visual, desde condições de indicar a projeção de luz. Para alunos com baixa visão, o processo educativo se desenvolverá por meios visuais e com utilização de recursos específicos. As principais patologias são: atrofia óptica, nistagmo, *spasmus nutans*, coriorretinite, retinopatia de prematuridade, retinose pigmentar, retinopatia diabética, síndrome de leber, retinoblastoma, glaucoma e catarata (BRASIL, 2005 b).

Segundo a Organização Mundial da Saúde, são consideradas pessoas com baixa visão aquelas cuja acuidade visual é menor que 20/70 até percepção de luz, sendo que o normal é de 20/20. Seu campo visual é inferior a 10% do seu ponto de fixação, há alterações na sensibilidade aos contrastes e cores, dificuldades de adaptação à iluminação na execução de tarefas. Muitas vezes, a baixa visão passa despercebida por pais e professores, sendo manifestada apenas quando há uma exigência maior quanto ao desempenho visual, entretanto a detecção é muito importante para o desenvolvimento da criança (BRASIL, 2005 b).

Para os educadores, o conceito de cegueira primeiramente era definido pela deficiência visual, desde a ausência total de visão até a perda da projeção de luz, e não pela acuidade. Até a década de 70, a educação se baseava no diagnóstico do oftalmologista para a indicação do método braille para o ensino, sendo que muitas vezes as crianças acabavam lendo o braille com os olhos e não com o tato. Isso fez com que o conceito fosse mudado, passando a ser avaliada a maneira de aprendizagem do mundo externo. Assim, o conceito de deficiente visual identifica indivíduos que se utilizam do tato para se relacionar com o mundo externo, e a visão residual é usada para aqueles que, mesmo com a visão prejudicada, aprendem satisfatoriamente (Amiralian, 1997; BRASIL, 2005 b).

Um fator de grande importância para os educadores é a época da incidência da cegueira, pois, sem dúvida, aquele sujeito que nasce cego estrutura toda sua relação com o mundo externo, seus processos cognitivos e seu ego a partir dos outros órgãos do sentido, o que o difere daquele sujeito que perde a sua visão após sua fase de desenvolvimento. Sendo assim, o ponto de vista educacional considera dois grupos distintos: cegueira congênita e cegueira adquirida. Para a cegueira adquirida, é necessário sabermos o momento da sua ocorrência, pois há muita diferença entre uma pessoa que ficou cega na idade adulta e aquela que perdeu sua visão na infância. Através de estudos realizados, ficou estabelecida a idade de cinco anos como parâmetro para fins educacionais de cegueira congênita ou adquirida (Amiralian, 1997).

A Organização Mundial da Saúde em 2007 revela a existência de 40 milhões de pessoas deficientes visuais no mundo. O Brasil apresenta incidência de deficiência visual entre 1,0 a 1,5% da população, sendo que há uma criança com cegueira entre cada 3.000 crianças, e uma com baixa visão entre cada 500 crianças. Podemos observar a proporção entre as pessoas com problema de visão é de 80% de pessoas com baixa visão e de 20% de pessoas totalmente cegas. O censo escolar/2002 registrou 20.257 alunos com deficiência visual na educação básica do sistema educacional brasileiro. Analisando os dados, observa-se que muitas crianças, jovens e adultos com deficiência visual encontram-se fora da escola (BRASIL, 2005 b).

As causas mais frequentes da cegueira são as congênitas, como: retinopatia da prematuridade, coriorretinite, catarata congênita, glaucoma congênito, atrofia óptica, degenerações retinianas e deficiência visual cortical. Também podemos destacar as causas adquiridas por doenças como diabetes e deslocamento de retina, glaucoma, catarata, degeneração senil e traumas oculares (BRASIL, 2005 b).

No presente estudo, daremos ênfase ao conceito da retinopatia da prematuridade ou fibroplasia retotental, que está presente no caso estudado. A retinopatia da prematuridade pode ser decorrente de imaturidade da retina, que ocorre pela baixa idade gestacional, e/ou pelo excesso de oxigênio na incubadora. O oxigênio em alta concentração provoca vasoconstrição, que impede a irrigação da retina, provocando pregas retinianas, massa fibrosa ou cicatricial, retração da retina, ou seu deslocamento total ou parcial. No deslocamento de retina, os processos cirúrgicos têm pouco sucesso. Muitas vezes é preferível a estimulação da visão residual remanescente, mesmo que seja pouca. Podem, neste caso, ser usados óculos, lentes para miopia, lentes de aumento manual, lupas e sistemas telescópios (BRASIL, 2005 b).

2.2 Aprendizagem e desenvolvimento para Vygotsky

Muitos problemas são encontrados quando falamos de aprendizagem e desenvolvimento nos processos educacionais de cegos e de não-cegos. Vários autores buscam concepções que relacionam o desenvolvimento e a aprendizagem. Neste capítulo, discutiremos algumas concepções da psicologia utilizadas na educação, segundo o conceito da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky e suas relações com os processos sociais e de aprendizagem de uma criança cega na escola.

Quando avaliamos o desenvolvimento de uma criança, buscamos observar quais atividades ela consegue desempenhar sozinha. Observamos o seu dia a dia para conseguirmos perceber que tarefas ela realiza. Para Vygotsky (1998), a capacidade que a criança apresenta para desenvolver suas atividades sozinha

denomina-se nível de desenvolvimento real, que são etapas já alcançadas por ela. Essas são etapas do processo de desenvolvimento já completadas.

O autor pede atenção para que, no processo de compreensão do desenvolvimento de uma criança, seja considerado não apenas o nível de desenvolvimento real, mas também o nível de desenvolvimento potencial, que é a capacidade de a criança realizar atividades com o auxílio de uma pessoa mais experiente do que ela.

Na teoria de Vygotsky, é fundamental observarmos o desempenho da criança quando realiza uma tarefa com interferência de outra pessoa. No momento do desenvolvimento, não é qualquer indivíduo que realiza uma atividade apenas com ajuda de outro. O desenvolvimento potencial não é caracterizado apenas por etapas já alcançadas, mas por etapas posteriores, sendo que a interferência de outras pessoas é fundamental para o resultado da sua ação individual. A partir dessa teoria, a interação social passa a ser fundamental para o processo de construção das funções psicológicas superiores do ser humano. O ambiente social e as relações com o outro são fundamentais para o processo de construção do ser psicológico individual.

A partir dos conceitos de desenvolvimento real e potencial é que Vygotsky (1998), define a zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, o que a criança realiza sozinha e o que ela pode vir a realizar com a ajuda de outra pessoa mais experiente do que ela. Nessas condições, a criança avança em suas representações internas porque tem modelos. No caso das crianças com deficiência visual, os modelos também são compartilhados. É fato que a criança não enxerga, mas utiliza de outros recursos para a assimilação da cultura social, como a escuta.

Antes de destacar especificamente as repercussões da teoria da zona de desenvolvimento proximal, é necessário descrever que, para o autor, a aprendizagem precede o desenvolvimento. Ele reconhece a interdependência entre os fatores genéticos e os fatores culturais, sendo que estes últimos agem influenciando os primeiros e reequipando suas estruturas anteriores. O aprendizado

desperta o processo de desenvolvimento, que são mudanças qualitativas que irão fazer parte das funções psicológicas do indivíduo.

Para tanto, podemos perceber a importância do ambiente sociocultural na formação das funções psicológicas da criança. É a relação do indivíduo com o ambiente que estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e aprendizado. Na zona de desenvolvimento proximal, a interferência de outras pessoas é transformadora das funções internas do pensamento.

O aprendizado impulsiona o desenvolvimento, segundo a teoria da zona de desenvolvimento proximal, o que dá à escola um papel essencial para a formação psicológica. O professor é visto como o mediador, facilitador entre o que a criança já sabe e o que ela possa vir a saber. Para que essa mediação ocorra, é importante que ele conheça o nível de desenvolvimento real do seu aluno, que é ponto de partida para atingir novos níveis de desenvolvimento.

No caso da deficiência visual, é possível entender que os modelos externos são proporcionados pelos colegas, pelos professores e pelo contexto educacional. É importante que os professores reconheçam as possibilidades próximas da capacidade atual da criança cega, ou seja, aquilo que ela já consegue fazer sozinha e aquilo que realiza com ajuda e colaboração dos colegas, mas que agem como despertar de novas capacidades internas.

Quando falamos em práticas pedagógicas, precisamos refletir sobre as concepções que os educadores têm sobre o homem, a sociedade e a educação. Na prática pedagógica com alunos com deficiência visual, as concepções do educador sobre a deficiência são fundamentais para seu trabalho. Para Vygotsky (1995), as concepções da deficiência visual compreendem três estágios: um estágio místico, que trata o deficiente como alguém que tem um poder maior, tendo uma visão interna despertada, sendo, assim, um homem com poderes proféticos; um período biológico ingênuo, no qual o homem já é visto como o centro do mundo, com razão natural, e a aprendizagem se dá pelas experiências sensíveis; e há o período científico, em que o homem é visto como um indivíduo social e histórico, cujos conhecimentos se internalizam a partir das relações entre os homens, da ação dos homens sobre a natureza e do seu trabalho.

Para o autor, a partir do terceiro estágio, que é o período científico, podemos perceber a importância do convívio social, da linguagem e da comunicação para a formação do sujeito. Para Caiado (2003), as pessoas aprendem criando significados sociais, sendo assim muito importante as ações educacionais que tragam fim ao isolamento da pessoa com deficiência visual e conduzam à constituição de uma nova sociedade.

Tal referencial é de suma importância em se tratando da inclusão e da acessibilidade de alunos com deficiência visual na escola. Desta forma, o ambiente escolar age sobre a criança possibilitando-lhe aprendizados e condições para sua interação e diálogo. Nesse caso, o ambiente escolar é um elemento potencializador da aquisição da cultura da criança e de suas relações interpessoais. Para Vygostky (1998), um ensino com qualidade é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

2.3 A inclusão e a integração de pessoas com deficiência na escola

A Declaração de Salamanca (1994), estabelece que a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais ocorrerá no ensino regular, tendo como princípio o atendimento acolhedor e combatendo atitudes discriminatórias. A partir do documento, originado em 1994, após a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência Mundial de Educação Especial, a educação passa a ser para todos. Para isso, é necessária a implantação de uma política educacional que trabalhe no sistema comum de ensino, com uma educação efetiva, sem que exclua os alunos com necessidades educacionais especiais. A educação inclusiva deverá preparar para a vida adulta com as aptidões necessárias para as atividades diárias, considerando todas as diferenças existentes entre as pessoas (Brasil, 2005 a).

A partir da LDBEN 9394/96, a educação especial é definida como modalidade de educação escolar em todas as etapas e níveis de ensino. Com essa definição, a educação especial é desvinculada de escola especial. A educação especial beneficia a todos os educandos, o que permitirá a convivência das diversidades (BRASIL, 2005 a).

A partir dessa lei, a inclusão de alunos com deficiência na escola comum passa ser obrigatória. Para Beyer (2006), a inclusão vem acompanhada da idéia de integração social na educação, mas integração e inclusão apresentam conceitos distintos.

Segundo Beyer (2006), a educação inclusiva trabalha com a heterogeneidade das turmas. Quando pensamos em inclusão, logo nos vem a idéia de integração dos alunos com deficiências especiais com alunos sem deficiências.

Segundo Sasaki (2000), inclusão e integração têm conceitos diferentes:

Pelo paradigma da integração, são as pessoas deficientes que devem adaptar-se aos sistemas de lazer, esporte e turismo. Algumas dessas pessoas são capazes de participar dos sistemas gerais sem maiores problemas. Mas, para o caso de pessoas que não conseguem adaptar-se a esses sistemas, a sociedade cria programas, serviços ou atividades especiais para o uso exclusivo delas [...] Já pelo paradigma da inclusão, são os sistemas de lazer, esporte e turismo que devem adaptar-se às necessidades das pessoas de tal forma que elas possam participar juntamente com as pessoas em geral. Fica claro que o importante não é o direito em si, seja para o lazer, para o esporte ou para o turismo. O importante, na inclusão, é que esse direito seja usufruído pelas pessoas com deficiência sem serem separadas das outras pessoas (Sasaki, 2000, p. 5-6-7).

Podemos, assim, perceber que, na integração, é o sujeito com deficiência que se adapta ao meio onde está inserido. Na inclusão, é o meio que deve estar adequado e preparado para receber esses indivíduos, de forma que possam estar participando com igualdade com todas as pessoas.

Para Mantoan (2006), a integração tem o objetivo de inserir um indivíduo com ou sem deficiência em um grupo do qual anteriormente foi excluído. A inclusão, para a autora, tem o objetivo de não excluir ninguém, não deixar nenhum indivíduo no exterior.

A inclusão e a integração não são sinônimas, mas metáforas com práticas e imagens diferentes. É no conceito de integração que as escolas especiais aparecem, pois integração sugere o atendimento às diferenças individuais, preparando o indivíduo para as escolas de ensino comum. Esse conceito recai na adaptação do aluno e não na preparação de um ambiente acolhedor para todos os alunos. A inclusão trabalha a transformação, a construção e o enriquecimento que ocorrem no convívio com as diferenças. Entende-se que as crianças aprendem,

desenvolvem-se e evoluem melhor quando estão em um ambiente rico e variado (BRASIL, 2006).

Compreender a integração e a inclusão social é importante para percebermos que a inclusão não é incompatível com a integração, pois a inclusão altera as práticas da integração de modo que a integração seja mais sistemática. Ao falarmos de inclusão, estamos falando da interação entre as pessoas incluídas com o grupo que as recebe (Carvalho, 2006).

Segundo Sasaki (1997), a inclusão contribui com transformações nos ambientes físicos e principalmente, na mentalidade da sociedade, participando da construção de um novo tipo de sociedade, que traga mudanças não só para as pessoas sem deficiência, mas também nas pessoas com algum tipo de deficiência.

Para Freitas (2006), a inclusão e a exclusão têm percorrido um longo caminho. A sociedade precisa ser capaz de atender seus membros a fim de defender a igualdade e o direito de todos. Na escola, é preciso rever a prática pedagógica para que seja especial para todos os alunos. Os professores precisam ser preparados para uma prática direcionada à educação para a diversidade, em que a inclusão educacional permita construir novos significados na relação das pessoas com algum tipo de deficiência com as pessoas sem deficiência. No ensino inclusivo, os alunos devem aprender juntos, com a garantia de qualidade para todos.

2.4 Acessibilidade no ambiente escolar

A questão da acessibilidade surge com o Programa de Ação Mundial para Pessoas Portadoras de Deficiência, através da resolução 37/52, da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 03 de dezembro de 1982. Este programa tem o objetivo de promover a igualdade e a participação plena de todas as pessoas com deficiência no desenvolvimento e na vida social.

Ao falar de igualdade e da participação plena de todas as pessoas com deficiência, precisamos pensar na sua relação com o meio ambiente. Esse meio é definido como o processo do sistema geral da sociedade, que é o meio físico e

cultural, inclui moradia e transporte, vida cultural e social, sem deixar de lado as instalações desportivas e de lazer. No Brasil, quando se fala de inclusão, deve-se pensar em ambientes acessíveis a todos a partir do desenho universal (Duran; Prado, 2006).

Para Duran e Prado (2006), o conceito de desenho universal está relacionado com o planejamento de uma cidade ou edificação, veículo ou qualquer objeto. É preciso que o planejamento seja feito a partir das características da sociedade, que é composta por homens e mulheres de tamanho e peso diferentes, crianças e idosos, pessoas com deficiências físicas e/ou sensoriais. Cabe, portanto, aos arquitetos, no momento de projetar, incluir toda a sociedade nos ambientes em que vive. São sete os princípios do desenho universal, segundo Duran e Prado (2006): a) desenho equitativo que pode ser usado por pessoas diversas, sem segregar alguns usuários, atrativo para todos; b) flexibilidade de uso, que facilita a acuidade e precisão do usuário, adaptando-se a qualquer pessoa; c) desenho simples e de uso intuitivo, que seja de fácil compreensão linguística e permita capacidade de concentração; d) informação perceptível e eficaz, independente do tipo de deficiência sensorial; e) desenho tolerante a erros, o que diminui o perigo; f) exigência de pouco esforço físico, para que haja um dispêndio mínimo de energia; g) tamanho e espaço de fácil alcance manipulação e uso.

As leis federais 10.048/2000 e 10.098/2000 e o decreto federal 5.296/2004 garantem a acessibilidade para todas as pessoas. Eles tratam do direito de ir e vir com total autonomia mediante a eliminação das barreiras físicas das edificações, dos espaços públicos, dos meios de transporte, das sinalizações e das comunicações para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. As leis deixam claro que quaisquer obstáculos que impeçam ou limitem o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança são denominados de barreiras arquitetônicas. Elas são classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: que são as existentes nas vias e espaços de uso público;

b) barreiras nas edificações: são as existentes interna ou externamente nas edificações públicas e coletivas, nas edificações de uso privado, multifamiliar e nos seus entornos;

c) barreiras nos transportes: existentes nos serviços de transportes;

d) barreiras de comunicações e informações: qualquer obstáculo que dificulte a expressão ou o recebimento de mensagem por intermédio dos meios de comunicação, bem como os que impeçam ou dificultem o acesso à informação.

Conforme as leis, as escolas também necessitam estar preparadas para que possam receber todos os tipos de alunos, pois o decreto federal 5.296, de 2 de dezembro de 2004, define prazos para a garantia de acessibilidade, sob pena da não-autorização para o funcionamento (Duran; Prado, 2006).

Muitas vezes, o ato de incluir o aluno com deficiência leva em conta o acesso e a disponibilidade de espaços físicos adequados para receber as pessoas com necessidades educacionais especiais. Acessibilidade é um aspecto de inclusão. Segundo Duran e Prado (2006), as condições de acesso se aplicam a todos os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, modalidade ou etapa, públicos ou privados. A acessibilidade deve ser garantida a todos os ambientes da escola: salas de aulas, laboratórios de informática, salas de aulas práticas, bibliotecas, sala dos professores, secretarias, coordenação, as áreas esportivas, refeitório, sanitários, o pátio, enfim, todo o ambiente escolar. Para o deficiente visual, deverá haver a sinalização e a comunicação abrangente em todos os prédios, com letras em braille e também com símbolos para facilitar a compreensão de todos. Para os alunos com deficiência visual, deverá existir piso tátil de alerta junto a escadas, rampas e ao mobiliário, quando esses apresentarem obstáculos e saliências. As portas deverão ser de cores contrastantes com o piso e as paredes. Os pilares deverão ser isolados em locais de pouco fluxo de pessoas. Os sanitários, acessíveis por pavimento, devem possuir barras de apoio e lavatório no mesmo ambiente. As escolas devem disponibilizar mobiliário, equipamentos e dispositivos de ajuda técnica que permitam o acesso às atividades escolares. O transporte coletivo também deve estar acessível a todos para que possa incluir e prestar serviço às pessoas com necessidades especiais.

A familiarização com o ambiente escolar é muito importante para os alunos com necessidades especiais. Para os alunos com deficiência visual, essa familiarização deve ser feita da sua casa até a escola. Também é muito importante, no primeiro momento, que o aluno conheça o ambiente escolar com o auxílio de uma pessoa que o conduza. Após essa familiarização, é preciso que as coisas fiquem sempre no mesmo local e, quando algo for mudado, o aluno com deficiência deve ser avisado (Duran; Prado, 2006).



3 METODO DO ESTUDO

As questões metodológicas são elementos fundamentais para orientar o processo investigativo. Para isso, é indispensável compreender o método e assim, compor o estudo em desenvolvimento.

Para o presente estudo, adotamos a metodologia qualitativa que, segundo Gómez, Flores e Jiménez (1996), está coerente com este tipo de pesquisa. Realizaremos um estudo de caso com uma aluna da rede pública de ensino com deficiência visual. Segundo Molina (1999), o estudo de caráter qualitativo busca investigar o contexto, tentando interpretar o seu real significado, concebido pelos participantes.

3.1 O método estudo de caso

O estudo de caso, segundo Molina (1999), estuda perfilando e investigando de forma qualitativa. Para Negrine (1999), nesse tipo de investigação, descrição, análise e interpretação das informações obtidas no processo investigatório, procura-se entender de forma contextualizada, não havendo preocupação em generalizar os resultados. Os estudos de Molina (1999), deixam claro que o investigador tem papel interativo e se compromete com as pessoas investigadas.

Molina (1999), também explica que estudar um caso exige realidade particular

e concreta, sendo que o acesso e a confiabilidade devem estar presentes para a realização desse tipo de estudo. Para escolher o local da realização do estudo, devemos observar alguns aspectos: o acesso, a disponibilidade, o custo, entre outros, como o tempo, os participantes e o contexto em que eles estão inseridos. Assim, consegue-se organizar e apresentar informações sobre o caso investigado e estudado.

O estudo de um único caso tem um caráter crítico, que permite o conhecimento aprofundado sobre o objeto de estudo. Esta perspectiva tem uma contribuição importante para o conhecimento minucioso e para a construção teórica do estudo de característica única. No âmbito da educação é necessário analisar de forma profunda situações particulares que são enfrentadas no dia a dia das escolas. O estudo de caso facilita a compreensão do fenômeno estudado, descobrindo novos significados para ampliar conhecimentos (Gómez *et al.*, 1996).

3.2 Fase de investigação

Segundo Falkenbach (2003), as fases se caracterizam pelos procedimentos adotados para o desenvolvimento do estudo. A seguir apresentamos a tabela das fases de investigação e, posteriormente, serão descritas cada fase e as características do estudo.

TABELA 1- Fases de investigação

<u>1º FASE</u>	<u>2º FASE</u>	<u>3º FASE</u>	<u>4º FASE</u>
Definição da área de estudo: a) escolha do tema; b) definição do problema; c) definição dos objetivos do estudo; d) elaboração de um marco teórico; e) elaboração das questões de investigação.	Definição das técnicas para a coleta das informações: a) seleção da protagonista do estudo; b) definição e elaboração dos instrumentos.	Estudo principal e coletas de informações: a) aplicação das estratégias de coletas de informações; b) análise dos documentos.	Descrição, análise e interpretação das informações: a) organização do estudo em categorias; b) considerações finais.

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira fase trata da área do estudo e se subdivide em cinco etapas: definição da temática do estudo; definição do problema; definição dos objetivos do estudo; elaboração de um marco teórico que corresponde à temática do estudo e elaboração das questões de investigação. Essas etapas estão descritas na introdução e no marco teórico do estudo.

Na segunda fase, foram definidos a protagonista do estudo e os instrumentos para a coleta de informações.

Na terceira e na quarta fases da investigação, foi feita coleta de informações, na qual aplicamos os instrumentos de coletas de dados. Após, foram elaboradas as análises das informações e as considerações finais.

3.3 Definição dos participantes do estudo

No desenvolvimento da pesquisa qualitativa, a seleção dos participantes do estudo segue uma orientação que se volta para as intencionalidades da pesquisa. Assim organizamos os critérios para a definição dos participantes do estudo:

- a) um aluno(a) com deficiência visual que se comprometa a participar do estudo e esteja de acordo com o conteúdo descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A);
- b) a família da aluna deve concordar com a participação da filha no presente estudo;
- c) o(a) aluno(a) deve estar regularmente matriculado na escola regular de ensino;
- d) os professores e a diretora da escola da rede regular de ensino que ministram aulas para a aluna com deficiência visual, devem estar de acordo com o conteúdo descrito no TCLE (APÊNDICE B).

Quando definimos o tema do estudo já havíamos trabalhado com uma aluna com deficiência visual, por isso optamos por um estudo de caso com a referida aluna, a única com deficiência visual total da rede pública municipal da cidade de Estrela. Para fins do desenvolvimento do estudo, escolhemo-la como protagonista em razão de estar devidamente matriculada na escola e demonstrar assiduidade e comprometimento escolar. Ela frequenta a mesma escola desde a pré-escola, sinal de que podemos contar com sua presença no estudo.

Também foram realizadas entrevistas com a diretora e os professores que ministram aulas para a referida aluna.

3.3.1 A aluna protagonista do estudo

Para conhecer o início da trajetória escolar e o processo de aceitação da escola e da aluna, conversei de forma informal com as professoras que trabalham a muitos anos na escola, sendo que elas relataram como foi todo esse processo.

A aluna protagonista do estudo tem 13 anos e é portadora de deficiência visual total e irreversível. Sua deficiência é a retinopatia da prematuridade que foi causada pela queima da retina devido ao oxigênio presente na incubadora, onde ela permaneceu após seu nascimento prematuro.

No ano de 2003, ela começou a frequentar a escola onde atualmente estuda. Na época, com seis anos, cursou a pré-escola. Primeiramente, o objetivo principal era a socialização com colegas, professores e escola. Nesse período, ela frequentava as aulas somente em três dias alternados da semana. Nos demais dias, frequentava a Sala de Recursos para Deficientes Visuais no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco em Lajeado.

Na primeira série, frequentou a escola regular todos os dias da semana, e no turno inverso, continuou na Sala de Recursos. Naquele ano, a participação da aluna foi apenas para explorar a oralidade e a socialização, pois era bastante dependente da professora e dos colegas.

Na segunda série, ela acompanhou a turma e parecia acostumada, porém houve troca de turma, pois as professoras achavam que ela estava desestimulada. Durante certo período, foi realizado um trabalho de adaptação com a nova turma, onde todos a receberam muito bem. Nesse período, foram oportunizadas atividades que exigiam a participação de todos, como: brincadeiras de locomoção com os olhos vendados, descrição de objetos somente com as mãos, conhecimento do alfabeto em braille e materiais necessários para escrever em braille. Aos poucos, o preconceito que havia perante a deficiência visual foi-se tornando motivo de curiosidade todos os alunos da turma, inclusive para ela. Ela escrevia com o auxílio da “reglete” (régua de metal com conjunto das celas braille, dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana e o punção, que é um instrumento de plástico no formato de pera ou anatômico, com pontas metálicas, utilizadas para perfuração dos pontos na cela braille). A aluna apresentava dificuldade com o uso deste material, que exige motricidade fina. Outra dificuldade era a concentração, pois o ambiente com várias crianças dispersava sua atenção devido ao barulho. Ela participava das aulas de educação física, quando seus colegas ajudavam em quase todas as atividades.

Ainda na segunda série, ela passou a usar a bengala com mais frequência, pois antes a menina quase não a usava, dependendo, assim, de seus colegas. Dessa forma, ela se tornou mais independente e segura na sua locomoção na sala de aula e na escola.

Na terceira série, a professora da turma buscou parcerias para a aquisição de uma máquina de escrita em braille para facilitar sua aprendizagem. Ela participava de todas as atividades e era bem aceita pela turma. Já na quarta série, a aluna recebeu a máquina e apresentou, naquele ano, grandes avanços na escrita e, principalmente, na leitura. Na quinta e na sexta série ela continuou participando e se envolvendo em todas as atividades da escola.

3.3.2 O contexto da coleta de informações

As escolas municipais de ensino fundamental buscam a educação que não seja somente transmissora de conhecimentos, mas que eduque e oriente para a vida, desafiando o educando para uma constante reflexão e formação de valores, levando-o a ser sujeito da construção do seu saber, buscando sua autorrealização e tornando-se um cidadão crítico, humano, comprometido com a transformação da sociedade na qual está inserido. O objetivo é proporcionar a educação integral do educando, estimulando bons hábitos, atitudes e valores, bem como seu interesse pelo processo do conhecimento, a fim de que o mesmo possa compreender-se como sujeito que faz história, valorizando a vida e o meio em que vive, utilizando diversas fontes de informação, posicionando-se de maneira crítica e responsável, aprimorando o convívio social. As escolas da rede municipal fundamental adotam a organização em séries anuais para o ensino fundamental de oito anos de primeira a oitava série e para o ensino fundamental de nove anos, do primeiro ao nono ano. A metodologia adotada oportuniza o lúdico e considera a afetividade como elemento integrante das relações interpessoais. Além disso, respeita a faixa etária dos alunos e tem por base o diálogo e a interação do aluno com o objeto do conhecimento, mediado pela intervenção didática do professor, levando em conta a progressão dos

conhecimentos e os diferentes níveis de desenvolvimento do aluno. São elaborados planos de estudo pelos professores e pela direção das escolas a partir das diretrizes curriculares nacionais e do contexto escolar e aprovados pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Turismo. O plano de aula é elaborado pelo professor, assessorado pelo Supervisor Escolar, em consonância com a proposta pedagógica e o plano de estudo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006).

A escola na qual a aluna participante deste estudo de caso estuda está localizada em um bairro da cidade de Estrela, conta com dezesseis salas de aula, laboratórios de artes, de informática, de ciências, de matemática, de aprendizagem. Também possui espaços importantes como quadra coberta, praça, auditório, biblioteca, secretaria, sala de vídeo, sala de professores, almoxarifado e refeitório.

3.3.3 As aulas de educação física

As aulas de educação física no ensino fundamental possibilitam aos alunos ampliar a visão sobre a cultura corporal do movimento, procurando viabilizar a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços ou na participação em atividades culturais e esportivas. A educação física contribui para a concepção de cultura corporal, ampliando o exercício da cidadania e a capacidade sociocultural. Trabalha com o direito de acesso a todos os alunos, buscando o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos, além de discutir aspectos éticos e sociais (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006).

Segundo o Projeto Político Pedagógico¹ seguido pela escola, a educação física tem como objetivos: a) desenvolver habilidades motoras, aumentando suas condições pessoais para a aquisição de conhecimento e atitudes favoráveis para a consolidação de hábitos sistemáticos da prática física; b) compreender os significados do movimento corporal humano, trabalhando-o em todas as suas possibilidades e significados, para o desenvolvimento da corporeidade; c) vivenciar e

¹ Projeto Político Pedagógico das escolas municipais do município de Estrela, revisado e alterado pelos professores em 2006.

estabelecer relações com os diferentes padrões corporais em suas dimensões éticas e estéticas, ampliando assim a sua visão crítica, (re)construindo valores, analisando os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo exacerbado e o preconceito; d) participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas consigo e com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho, sem discriminar por diferenças pessoais, físicas, sexuais ou sociais; e) conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Rio Grande do Sul, do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais e étnicos; f) reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os como significativos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva; g) solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, equilibrando, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com suas possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade; h) repudiar qualquer espécie de violência, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade nas práticas da cultura corporal de movimento.

Os conteúdos desenvolvidos nas aulas de educação física das escolas municipais de Estrela são: ginástica básica, atletismo, basquetebol, handebol, voleibol, futebol, futsal e alguns temas relevantes sobre saúde. As aulas são de dois períodos semanais de quarenta e cinco minutos cada (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006).

3.4 Instrumentos de coleta de informações

Para a realização desta pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta de informações a entrevista semiestruturada, as observações das aulas e o memorial descritivo realizado pela participante do estudo. Considerando o método da pesquisa, procuramos estudar e compreender teoricamente os instrumentos utilizados e a postura do investigador diante do processo científico.

É importante esclarecer que a eleição dos professores e da aluna requisitou o seu aceite para tornarem-se participantes da pesquisa, bem como sua adequação aos critérios definidos. O desenvolvimento do processo de coleta de informações incluiu entrevistas com a diretora e os professores que ministram aulas para a aluna com deficiência visual, observações e os memoriais descritivos.

3.4.1 As entrevistas

A entrevista semiestruturada, segundo Negrine (1999), é uma forma de obtermos informações e/ou opiniões das pessoas que fazem parte do estudo. Ela é feita de forma oral, após marcar-se um encontro, em um lugar determinado, com a pessoa que será entrevistada. O entrevistador elabora um roteiro de perguntas que será o guia de coleta para obter as informações de acordo com os objetivos de seu estudo. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador tem liberdade para dialogar sobre o tema e os aspectos que são relevantes para atingir os objetivos do estudo. Deve-se deixar o entrevistado à vontade para responder, sem interrompê-lo e, se possível, o roteiro da entrevista deve ser seguido.

Para descrever as informações obtidas, a estratégia é criar símbolos para identificar cada participante do estudo. Pode-se utilizar um gravador (após, o entrevistador transcreve a entrevista), assim como registrar pontos, que facilitarão a categorização da análise. Após transcrita a entrevista, ela será entregue para o entrevistado para que leia, avalie e assine, acrescentando ou retirando o que achar conveniente.

No desenvolvimento das entrevistas com os professores, foram combinadas com os mesmos as datas para a devolução do processo de coleta de informações. Tal medida pretendeu minimizar o desconforto da presença da pesquisadora em suas aulas e orientar sobre os procedimentos da pesquisa. As entrevistas foram realizadas em local tranquilo para o desenvolvimento do diálogo. Após as transcrições, o conteúdo da entrevista foi reapresentado ao entrevistado para que o mesmo estivesse ciente e de acordo com o conteúdo das transcrições de suas informações registradas. O desenvolvimento das entrevistas com os professores e a diretora seguiu conforme APÊNDICE C.

Já a aluna foi informada sobre os momentos das entrevistas com a finalidade de proporcionar menor desconforto possível no processo de coleta das informações. As entrevistas foram realizadas sempre na escola. No ato da entrevista com a aluna, combinamos com um professor da escola que ele estaria presente no mesmo recinto, porém preservamos uma distância para que o mesmo não tivesse acesso à escuta do conteúdo da entrevista. O roteiro das questões realizadas com a aluna seguiu conforme descrições do APÊNDICE D e APÊNDICE E.

Os participantes da pesquisa foram informados da preservação do anonimato da escola e dos seus nomes nas publicações do estudo. Apesar de não constituir qualquer forma de risco aos participantes, alertamos para possíveis desconfortos durante as entrevistas, como: estarem disponíveis para um diálogo com a pesquisadora, responderem o roteiro de questões, bem como disponibilizarem um tempo específico para essa atividade.

3.4.2 As observações

Outro instrumento utilizado é a observação, que é um instrumento da pesquisa qualitativa. Ela consiste em uma descrição do momento, sem interpretação e análise dos fatos. Para que seja adequada ao processo investigatório, deverá ser o mais descritiva possível, menos em relação a valores. No processo investigatório, é importante observar a partir de pautas de observação, que são roteiros para anotações. No ato de observar, é preciso utilizar os processos mentais superiores como, por exemplo, a atenção, a percepção, a memória e o pensamento. Para que a observação seja científica, devemos ter objetivos determinados e conhecimentos. O investigador pode ser participante observador, isto é, ele participa dos acontecimentos e logo após registra as informações obtidas. Também pode ser observador. Nesse caso, ele não participa dos acontecimentos, observando e registrando os fatos no momento em que eles acontecem. Após a coleta de informações, é feita uma análise do registro na qual se utiliza uma categorização que auxiliará na fundamentação das questões do estudo (Negrine, 1999).

Para as observações com a aluna foram combinadas com ela as datas para o desenvolvimento do processo de coleta de informações. A aluna participante da pesquisa foi contatada pela pesquisadora com prévia autorização da escola e da família.

Os procedimentos éticos para fins da observação são os que seguem: a) a participante do estudo foi informada sobre a presença da observadora; b) a participante estava ciente da participação no referido estudo mediante aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A); c) o observador permaneceu em local discreto e distante do fenômeno em observação como forma de não interferir ou influenciar, mas alerta para possíveis desconfortos que a observação pudesse causar, como constrangimentos iniciais pela não-familiarização com a presença da investigadora nas aulas. Os constrangimentos iniciais puderam ser desfeitos a partir da familiarização posterior com a investigadora, devido à presença sistemática nas aulas.

Utilizamos as observações no momento dos recreios, no desenvolvimento das aulas de classe e das aulas de educação física. O procedimento nesses momentos foi o de permanecer a uma distância segura para o desenvolvimento das descrições, o mais discretamente possível, sem interferir ou influenciar nas observações, com a finalidade de preservar a naturalidade dos conteúdos observados no APÊNDICE F.

3.4.3 Os memoriais descritivos

No memorial descritivo, segundo Negrine (1999), a pessoa relata uma situação vivenciada, falando dos sentidos, medos, ansiedades, angústias, prazeres e desprazeres, emoções, crenças e valores. No momento do relato, a pessoa registra sua forma de pensar, atuar, ser e analisar os acontecimentos, relatando também as relações inter e intrapessoal. Esse relato é feito logo após a vivência em determinado tempo e espaço, incluindo questões pessoais sobre o momento vivenciado, colocando emoções, sentimentos, facilidades e dificuldades.

De acordo com Negrine (1999), o memorial descritivo é usado nas pesquisas

qualitativas como forma de coleta sistemática de informações é realizado pelos participantes da pesquisa.

Os memoriais descritivos foram realizados após as aulas de educação física. A aluna descreveu um relato de suas experiências vividas nas aulas de educação física, bem como suas dificuldades e facilidades. Para fins de confecção do memorial descritivo, pedimos a colaboração da aluna no sentido de comprometer-se com o exercício desse instrumento e a orientação para a realização da tarefa. Assim, a aluna fez seu memorial descritivo em braille e após levou-o para a Sala de Recursos no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, onde eles foram transcritos para a letra cursiva. Após a análise dos memoriais para o estudo, eles foram devolvidos para a aluna. Estivemos disponíveis para auxiliar no processo de orientação e esclarecimento de dúvidas acerca do instrumento, uma vez que se trata de um exercício de aprendizagem da aluna.

3.5 Categorização, descrição e análise do estudo

O procedimento de coleta de informações possibilitou a organização das categorias de análise que seguem: a) a acessibilidade da aluna à escola; b) as relações intrapessoal e interpessoais; c) os docentes e a prática inclusiva com a aluna com deficiência visual; d) as repercussões da acessibilidade e da inclusão na aprendizagem e no desenvolvimento da participante do estudo.

TABELA 2- As categorias de análise

Categorias de análise	Unidades de análise
A acessibilidade da aluna à escola	a) a acessibilidade na sala de aula; b) a acessibilidade da aluna nas aulas de educação física.
As relações interpessoais e intrapessoal	a) as relações com os professores; b) as relações com os colegas; c) a relação intrapessoal durante sua trajetória escolar.
Os docentes e a prática inclusiva com a aluna com deficiência visual	a) as dificuldades na prática pedagógica inclusiva; b) as facilidades e os aprendizados na experiência de inclusão.
As repercussões da acessibilidade e da inclusão na aprendizagem e no desenvolvimento da participante do estudo	a) os impactos de aprendizagem na escola e no grupo de professores; b) as aprendizagens demonstradas pelos colegas da turma da aluna; c) as aprendizagens da aluna com deficiência visual.

Fonte: Elaborado pela autora.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES

4.1 A acessibilidade da aluna à escola

A categoria que apresenta as discussões relacionadas à acessibilidade da aluna com deficiência visual na escola está organizada em duas partes: a) a acessibilidade na sala de aula e; b) a acessibilidade nas aulas de educação física. Também refletimos sobre a acessibilidade e sua relação com a aprendizagem da aluna.

A acessibilidade para alunos com deficiências estudarem em escolas é sempre um ponto frágil. As investigações que realizamos acerca da acessibilidade demonstram que as escolas começam a se movimentar em direção à inclusão e à acessibilidade quando os alunos com deficiências começam a ingressar na escola (Falkenbach, *et al.*, 2008).

Podemos compreender que a inclusão e a acessibilidade são atitudes a serem compreendidas pelo ambiente escolar. A escola prepara-se para a receptividade quando alunos com deficiências ingressam. Tal postura denuncia o despreparo e a falta de uma organização prévia no sentido pedagógico e estrutural para essa finalidade.

No caso do presente estudo, a escola procura organizar-se para bem receber a aluna com deficiência visual, onde os professores e a direção procuram maneiras e formas diferenciadas para que a aluna consiga realizar as atividades da escola.

Foi possível observar que, apesar disso algumas alterações poderiam ser realizadas em benefício da aluna, como, por exemplo: a localização da sala de aula, as descrições nas salas da escola em braille e o piso adequado. A turma da aluna estuda no segundo andar da escola, longe dos banheiros, bebedouros, refeitório e pátio. A mudança da turma para outra sala seria uma adaptação que traria maior facilidade ao deslocamento da aluna para as atividades escolares, inclusive para ir até as aulas de educação física.

A aluna possui uma irmã que a acompanha na escola, onde ela também estuda. O deslocamento da aluna pela escola é facilitado pela irmã, que serve como guia até chegar na sala de aula. Na entrevista, a diretora é sincera ao relatar que a escola ainda possui dificuldades nas questões de acessibilidade, conforme relata:

A questão da acessibilidade na nossa escola é um pouco complicado pela questão das escadas, para ela ir no refeitório, para o recreio, para a educação física, enfim é complicado, pois as escadas acabam dificultando a locomoção dela sozinha² (Entrevista com a diretora em outubro de 2008).

A aluna relata, nos memoriais descritivos, que suas colegas a conduzem durante uma aula, como segue:

Tive uma educação física onde eu fiz alongamento, pulei corda, caminhei com minhas colegas G. e T. (Memorial descritivo nº 1, de junho de 2009).

Na sala de aula, a aluna costuma ficar próxima da porta. Os colegas chegam e a cumprimentam falando ou conversando. Ao dar o sinal para o início das aulas, ela é levada por um colega para sua classe, que fica em frente à mesa da professora. A professora relata que os trabalhos em braille são escritos e desenvolvidos em outra escola para ela (Observação número 1, em março 2009).

Todas as conduções da aluna com deficiência visual na escola são realizadas com o auxílio de um guia da turma dela. Há situações em que o próprio professor é

² As descrições das citações respeitam a forma original de comunicação desenvolvida durante as entrevistas. As descrições não sofreram modificações por parte da pesquisadora.

guia e a conduz para as atividades ou locais em que estas serão desenvolvidas. É como a observação descreve:

7h35min. O sinal de início da aula toca. Uma das colegas próximas a ela a conduz até o lado da porta onde formam uma coluna. Continuam conversando. O professor se aproxima e pega na mão da menina e a conduz até a classe dela. O professor fala com ela. Abre a guia e responde a chamada. [...] O professor solicita que façam fila (vão para a sala de informática). Ela levanta e fica parada ao lado da sua classe. O professor novamente se aproxima e a conduz até a fila [...]. Na sala de informática o professor a leva até a mesa com um computador (Observação número 2, em março 2009).

É possível perceber que há um movimento positivo dos colegas e professores no tratamento da menina na escola, pois todos auxiliam e ajudam na realização das atividades. Tal tratamento também é diferenciado dos demais. Vygotsky (1997) destaca que o tratamento de pessoas com deficiências é sempre tido como especial e que esse fator é destacado da naturalidade das relações interpessoais. Na escola parece que não é diferente, pois apesar de as pessoas naturalizarem as relações com a menina com deficiência visual, também é percebida uma atenção especial em muitos momentos da rotina escolar.

De fato, a forma de atuar do professor com a aluna é destacada da maneira como ele se relaciona com os demais alunos, fato que reflete a preocupação e sentimento do professor, a fim de ajudar e orientar a aluna.

O deslocamento da aluna pelo pátio da escola é dificultado por objetos que ficam pelos corredores e pelas dimensões do espaço físico. Na entrevista, a aluna relata as dificuldades encontradas para seu deslocamento sozinha. Mesmo assim sorri quando fala, mostrando que essas barreiras não a impedem de vir e fazer as atividades da escola como descrito no relato que segue:

Uhm... ah! O difícil é que de vez em quando eu, eu me atrapalho, né, nuns negócios aí, às vezes, eu me atrapalho, eu acho que tô indo pra um lado e tô indo pro outro, aí eu tenho que me achar assim, né, e fácil, é que é tudo muito grande, não tem tantas coisas que me atrapalham assim. Ah, às vezes, tem uma parede,

uma flor que eu despedaço tudo (risos) (Entrevista com a aluna em abril de 2009).

De acordo com as leis que regulamentam e garantem a acessibilidade para todos podemos observar durante a coleta de informações que a escola não está preparada para receber a aluna. A escola não tem piso tátil, não tem rampas de acesso, o mobiliário não é adequado, os pilares da escola não são isolados, as salas não são identificadas com escrita em braille.

Antes de apresentar as reflexões acerca do conteúdo da coleta de informações que permitiu organizar a unidade sobre a acessibilidade nas aulas de educação física para a aluna com deficiência visual, é relevante destacar que o tema da acessibilidade não é comum em se tratando das práticas educativas da educação física. O histórico da educação física voltado para a *performance*, técnica e seleção sempre destacou quem pode e quem não pode fazer a educação física, seja através das dispensas históricas da educação física, seja através da desinformação ou caráter seletivo e excludente das aulas (Falkenbach, 2002; Santin, 2001).

Foi a partir dessa cultura da educação física que pudemos começar a pensar o tema da acessibilidade e da inclusão nas aulas desse componente curricular em que participa uma aluna com deficiência visual. No presente estudo, foi possível destacar aspectos interessantes da acessibilidade da aluna com deficiência visual na prática da educação física: a) o acesso à educação física e aos materiais; b) a participação nas atividades da aula; c) as dificuldades enfrentadas na prática das aulas.

Em relação ao acesso da aluna nas aulas de educação física, a condução dela é realizada com apoio dos colegas da turma. Foi possível perceber que um colega sempre se prontifica para conduzi-la à área coberta da escola. Ao receber o sinal de que é educação física, ela levanta e espera ao lado de sua classe, um colega logo chega e lhe alcança o braço para ser guiada. Ela sempre vai à frente do grupo, sendo conduzida. Ao chegar à área coberta, ela senta em um banco e aguarda a chegada dos demais. Em todo o desenvolvimento da aula, foi possível perceber a atenção destacada da professora e de algumas colegas com ela, sempre no sentido de ajudar a cumprir as atividades que são adaptadas para sua condição (Observação número 4, de março de 2009).

Novamente cabe lembrar que Vygotsky (1997) alerta para o fato de que as relações com a criança com deficiência vão ser sempre especiais. Apesar de haver um cuidado e uma relação de inclusão da menina no grupo, ainda é perceptível a relação especial que é dedicada a ela, diferente daquela dedicada aos demais colegas da turma, seja pela professora, seja pelos colegas.

A entrevista realizada com a professora de educação física revela que há uma preocupação da escola e dos professores em criar a acessibilidade para a participação nas aulas. A professora comenta:

A dificuldade que avalio que exista é a falta de material, a escola poderia ter aquelas bolas com guiso, materiais específicos para cegos. Por que preciso adaptar tudo conforme o que possuímos na escola, o material é a maior dificuldade que possuímos (Entrevista com a professora de educação física em abril de 2009).

Durante a entrevista da professora de educação física, também fica destacado que a menina possui um bom acesso, com relativa autonomia, na escola e nas aulas de educação física. A professora descreve situações como descer escadas, guiar-se e situar-se nos locais, identificando-os, e isso ocorre porque ela possui um período de tempo significativo na escola, exercitando sua orientação.

Nas observações realizadas e a partir da entrevista desenvolvida com a professora nas aulas de educação física, foi possível perceber que a aluna possui uma desenvoltura positiva nas atividades práticas da aula, onde ela realiza com autonomia as atividades propostas pela professora. Melo (2004) explica que as aulas de educação física precisam desenvolver as potencialidades de alunos com deficiência visual assim como são estimuladas em alunos sem deficiência.

A observação que segue apresenta uma passagem das atividades realizadas pela menina:

9h20min. A turma realiza atividades de trilhar corda. A menina pula em um pé só. Primeiro com a perna esquerda e depois com a direita sem a corda. A professora busca a corda de trilhar para a menina pular. Uma aluna ajuda a professora a segurar e trilhar a corda. A menina pula sempre que a professora

dá o sinal falando para ela pular. Consegue pular a corda durante seis repetições sem erro (Observação número 5, de abril de 2009).

Nos primeiros memoriais descritivos, a aluna descreve acerca das atividades que desenvolve durante as aulas de educação física, como alongamentos, atividades de equilíbrio, coordenação, pular corda, arremessar bola entre outras. Mesmo que as atividades sejam adaptadas, a aluna encontra algumas dificuldades, como equilíbrio e falta de concentração, que acabam atrapalhando o desenvolvimento. No decorrer dos memoriais, aparecem situações em que a aluna diz ter mais concentração, não tendo tantas dificuldades para realizar as atividades (Memoriais descritivos nº1 e nº3).

A aluna possui um bom envolvimento com as aulas de educação física na escola, mesmo com o material que não é específico para pessoas com deficiência visual. Mesmo quando outros colegas realizam outras atividades, ela possui atividades próprias para realizar, como alongamentos atividades de coordenação e equilíbrio, pular cordas, arremessar, correr, caminhar entre outras. Durante as observações, foi possível perceber satisfação no comportamento da menina, que sorria e interagia com algumas colegas todo o tempo. Podemos observar que as colegas que auxiliam a aluna com deficiência visual são sempre duas ou três e sempre as mesmas, enquanto os outros colegas da turma ficam fazendo as outras atividades. Assim podemos analisar que a aluna apenas está integrada em um grupo, onde realiza atividades específicas e não tudo o que é proposto para a turma durante as aulas, o que se constitui em relação de interação, mais que de inclusão.

Maturana (2002), explica que as relações interpessoais devem ser pautadas pelo reconhecimento legítimo do outro. Assim, há uma relação afetiva que envolve o processo de inclusão. Não basta apenas estar junto, precisa haver uma relação de envolvimento afetivo entre os pares. Nesse caso, o envolvimento específico com alguns colegas na educação física não representa uma inclusão na prática.

Compreender a integração e a inclusão social é importante para percebermos que a inclusão não é incompatível com a integração, pois a inclusão altera as práticas da integração de modo que a integração seja mais sistemática. Ao falarmos

de inclusão, estamos falando da interação entre as pessoas incluídas no grupo que as recebe (Carvalho, 2006).

Tal realidade está de acordo com os pressupostos de Vygotsky (1997), que ensina que a deficiência é muito mais social que biológica, ou seja, que as limitações e fragilidades são impressas pelo contexto social. Um contexto social que provoca e estimula consegue naturalizar e desenvolver aprendizagens que rompem com a idéia de deficiência.

Retomando as unidades de análise podemos dizer que a acessibilidades de aluna para a sala de aula e para as aulas de educação física é dificultada pelas escadarias, pois ela estuda no segundo andar do prédio.

4.2 As relações interpessoais e intrapessoal

Na análise das relações da aluna, descrevemos: a) as relações com os professores; b) as relações com os colegas; e c) a relação intrapessoal durante sua trajetória escolar.

Durante a coleta de informações, pudemos observar que a aluna realiza significativa relação com colegas e professores, onde conversa, brinca, pede auxílio quando precisa, tendo assim uma relação como todos da turma têm com seus colegas e professores. Fica claro também, nas observações, entrevistas e memoriais descritivos, que a aluna apresenta bom relacionamento com colegas e professores, o que é fundamental no desenvolvimento do ser humano. Segundo Vygotsky (1998), o ambiente social e as relações com outras pessoas são fundamentais para a construção do ser psicológico.

A relação com os colegas é bem realizada e de certa forma naturalizada. Como os colegas convivem com a aluna por um período significativo, alguns durante toda a trajetória escolar até o momento presente, que é o sexto ano do ensino fundamental, a convivência se tornou algo comum e da natureza da turma.

Foi comum observar os colegas cumprimentando-a e, ao fazerem isso, falar o nome dela em voz alta para se identificar. Também foi comum perceber que ela

responde e identifica aqueles que a cumprimentam. Também há aqueles que não a cumprimentam, mas porque passam rapidamente e seguem fazer o que precisam. Tal atitude demonstra que a aluna está incorporada ao grupo e que esse grupo não estranha sua presença.

Apesar de grande parte de suas comunicações se dirigir à professora, principalmente em situações de auxílio pedagógico, foi possível observar colegas desejando auxiliar ou respondendo para ela antes da professora. A observação ilustra o fato:

8h35min. A menina fala com a professora que se aproxima da sua classe e conversa com ela. A menina fala com a professora e segue fazendo sua atividade. A professora volta para o centro da sala, e a menina a chama novamente. Diz que cansou de chamar. Uma colega vai até a sua classe e lhe alcança outro giz para pintar. A professora volta para a classe dela e lhe alcança um novo giz. A colega permanece atenta às necessidades da menina com a atividade do desenho (Observação número 3, em março 2009).

É possível observar que a aluna sem deficiência visual está atenta à sua colega com deficiência visual, sem invadir o espaço, e ao mesmo tempo mantém-se atenta às atividades que ela própria realiza. São novas formas de comportamento que o grupo da classe comum acaba por adquirir na presença de uma colega com deficiência visual.

A naturalização do grupo com a aluna com deficiência visual é um importante aspecto que faz referência ao avanço cultural das crianças que são alunas do grupo. A compreensão de Vygotsky (1997) acerca da relação social e das influências para a aprendizagem ajuda a entender o processo cultural do grupo das crianças, uma vez que as mesmas reconhecem a aluna com deficiência visual integrante do grupo, organizam formas de estabelecer comunicação, de serem reconhecidas e de auxiliar a colega em suas necessidades.

Na primeira observação, foi possível perceber que a aluna tem uma relação de amizade com seus colegas e a professora, sendo que ela conversa, abraça e se relaciona naturalmente:

07h30min. Continua conversando com sua colega. Ela fica de pé e continua conversando. Chega uma colega e abraça B. Dá o sinal, a professora chega, cumprimenta a turma, ela diz oi. Entram na sala. Ela e mais duas colegas conversam com a professora (Observação nº 1, de março de 2009).

Na entrevista com a aluna, ela relata como percebe seus colegas e fala da atenção que recebe. Os colegas demonstram interesse em saber qual a melhor maneira de auxiliá-la em suas atividades.

Percebo que eles são meus amigos, que eles me ajudam, até porque às vezes tem coisas que eles querem aprender comigo pra eles poderem me ajudar (Entrevista com a aluna em outubro de 2009).

No decorrer da coleta de informações, fica claro que a aluna tem um bom envolvimento durante as aulas, principalmente na sala de aula, onde, em cada aula, algum colega senta ao seu lado para auxiliar durante as atividades propostas pelos professores. Durante algumas atividades, outros colegas vão até sua classe para ajudá-la sem que a aluna necessite solicitar, como demonstram as observações:

8h40min. Está pintando, para, passa a mão no rosto e volta a pintar. Chama a professora: “- O sora lerda! “Espera diz a professora. B. logo diz:” – Ah, eu não vou chamar mais, cansei”. Uma colega vai até sua classe e troca seu giz. B. continua a pintar. Chama uma colega e diz: “- Depois quero falar uma coisa pra ti”. Continua pintando. Levanta a folha e diz: “- Olha aí professora! “A professora olha e dá um outro giz para ela. A professora faz a chamada, B. diz: “- Aqui”. Logo B. fala: “- Tá todo mundo aqui, menos o J”. (Observação nº2, de março de 2009).

Na observação, foi possível perceber que a menina desejou a troca de cor do giz que usava para colorir um boneco que havia sido pontilhado pela professora para a atividade da aluna. O fato de ela solicitar outra cor pode estar relacionado aos modelos externos. A menina já aprendeu sobre cores diferentes, mesmo que não as consiga diferenciar. Mas como todos os colegas usam diferentes cores, parece natural que a menina, mesmo sem enxergar, reproduza o modelo que aprende dos seus colegas, ou mesmo da irmã em casa.

Nas aulas de educação física, pudemos observar que as alunas que auxiliam nas atividades são sempre as mesmas duas (G. e T.). Enquanto estas realizam as atividades com B., os outros alunos da turma fazem outras atividades: jogam futebol, voleibol, pingue-pongue, entre outros esportes. As colegas que conduzem a aluna nas aulas de educação física são alunas que não gostam de participar das aulas, sendo assim, elas ajudam e realizam as atividades junto com a aluna com deficiência visual. Isso faz refletir sobre os conceitos de interação e inclusão conforme já exposto.

Segundo esses conceitos, a aluna está integrada na turma, mas não incluída, pois não realiza as mesmas atividades propostas pela professora para seus colegas.

O ponto a ser refletido em relação à educação física reside no fato de que a prática nessa aula se diferencia da prática nas aulas que ocorrem na sala de aula onde percebemos uma interação e vontade de ajudar dos colegas. Já na educação física, onde a prática é ressaltada e os alunos demonstram vontade de satisfazer algumas vontades de movimento, a ajuda à menina se torna restrita a alguns colegas. Assim, parece-nos que a inclusão na educação física se apresenta de forma restrita e menos relacionada ao grupo todo.

A professora de educação física fala em sua entrevista que ela dá uma atenção diferenciada para a aluna, ficando com ela quase o tempo todo, e, enquanto seus colegas realizam suas atividades, B. faz as suas atividades.

Ah, eu acho que eu dei mais atenção pra ela, eu acho que por ela não ter a visão, né? Na aula, eu passo as atividades para os outros e fico quase toda a aula com ela, né?, Eu sou quase uma professora “personal” dela, né? Porque os outros não sabem ajudar ela, né? Aí tu tem que estar sempre junto, né? (Entrevista com a professora de educação física em abril de 2009).

Nas aulas de educação física, pudemos observar a professora auxiliando a aluna nas atividades, sendo ela um fator facilitador na realização dessas atividades, proporcionando uma aula adequada e prazerosa para a menina. A observação está relacionada com o relato da aluna no memorial descritivo:

[..] consegui parar de rir e parar de reclamar: Ai sorra!!! E o que costume ficar fazendo, corri com a professora segurando minha mão. Me senti segura [...]” (Memorial descritivo nº7, de junho de 2009).

Vygotsky (1998), explica que o professor é visto como o mediador, facilitador entre o que a criança já sabe e o que ela possa vir a saber. Para que essa mediação ocorra, é importante que ele conheça o nível de desenvolvimento real do seu aluno, que é ponto de partida para atingir novos níveis de desenvolvimento. Podemos dizer que a professora, no caso deste estudo, está sendo realmente facilitadora, favorecendo o avanço das potencialidades da aluna.

A partir das relações com seus colegas e professores, vale salientar as relações interpessoais da aluna, Podemos perceber que as interrelações auxiliam no desenvolvimento das atividades. A aluna deixa claro, em suas entrevistas, que se sente bem na escola, conforme fala na entrevista:

Ahm... eu me sinto bem aqui na escola, porque meus colegas me tratam bem, eles todos me ajudam, daí é bom (Entrevista com a aluna em abril de 2009).

Eu, assim... ah, é legal, porque a gente faz bastante exercícios, a gente conversa, a gente brinca, é legal, daí eu me sinto bem (Entrevista com a aluna em abril de 2009).

Podemos perceber que a aluna se sente acolhida nas atividades que realiza na escola, e, principalmente, nas aulas de educação física, demonstrando a importância das atividades que são oferecidas pela professora.

Assim podemos afirmar que a aluna tem um bom relacionamento com seus colegas e professores, não só nas aulas, mas também no recreio, na vinda para a escola e em todas as atividades do currículo escolar.

4.3 Os docentes e a prática inclusiva com a aluna com deficiência visual

Na presente categoria, será feita a análise das dificuldades encontradas na prática pedagógica inclusiva, bem como as facilidades e os aprendizados na experiência de inclusão.

Durante toda a coleta de informações, ficou clara a atenção dada pelos professores e pela direção para incluir a aluna nas aulas e em todas as atividades da escola. Além do exercício prático que as professoras realizam para adaptar atividades que possam incluir a aluna, as professoras também fazem cursos oferecidos pela secretaria de educação do município, fato que demonstra a preocupação da administração com a qualificação de seus professores para melhor atenderem seus alunos.

Nas entrevistas realizadas com os professores e a direção, todos colocam como se organizam e buscam novos conhecimentos para atender da melhor maneira a aluna com deficiência visual.

Sim, é eu já participei, né, de umas palestras, mas não uma coisa assim bem sobre a inclusão, sobre os deficientes, mas não uma coisa assim direcionada, né. Agora eu vou fazer esse curso de inclusão que vai ter, que vocês já fizeram. Até eu escolhi a oficina de deficiente visual, justamente porque nós temos essa menina, acho que isso vai me ajudar bastante (Entrevista com a professora de língua portuguesa em outubro de 2008).

Durante as observações, também pudemos observar a adaptação nas atividades para que a aluna consiga realizá-las, mesmo faltando preparo, pois os cursos de inclusão só começaram a serem oferecidos depois de muitos anos que os professores estavam trabalhando com a aluna. A professora de artes, em umas das atividades, fez um trabalho todo pontilhado, parecendo braille, para a aluna poder recortar e fazer o trabalho como os demais alunos. Além de fazer o trabalho diferenciado, ela auxiliou a aluna no decorrer da aula, como mostra a observação:

8h25min. A professora está explicando as atividades, mostra uma folha para a turma onde está desenhado o boneco. A professora entrega uma folha para cada aluno. Para B. ela entrega e diz que o dela está perfurado para sentir

o contorno do boneco. B., passa a mão sobre a folha, a professora vai até ela e conversa. B. está passando a mão sobre a folha e fala com a professora. B. pega uma caixa de giz de cera em sua mochila.

8h30min. Ela pega um giz e passa sobre a folha. A professora fala alto com a turma, um aluno diz: “- Nossa, tem que gritar?” E B. diz: “- Claro, precisa”. Fala com a professora que vai até sua classe e mostra com a mão onde é para ela pintar. B. pega a folha, passa a mão sobre ela (Observação número 2, em março de 2009).

A observação realizada leva a compreender que o processo de inclusão não implica uma aprendizagem de técnicas específicas, mas a iniciativa e a receptividade dos professores. Quando os professores investigam e criam novas possibilidades, estão adequando a prática docente ao fenômeno da inclusão. Não há receitas, mas conhecimentos e iniciativas dos professores em abrir caminhos para a inclusão.

No caso da deficiência visual é possível entender que os modelos externos são proporcionados pelos colegas, pelos professores e pelo contexto educacional. É importante que os professores reconheçam as possibilidades próximas da capacidade atual da criança cega. Ou seja, aquilo que ela já consegue fazer sozinha e aquilo que realiza com ajuda e colaboração dos colegas, mas que age com o despertar de novas capacidades internas. Nesse caso, a professora se torna uma facilitadora no processo de aprendizagem da aluna.

Algumas dificuldades também são encontradas pelos docentes para a realização das atividades, pois foi possível observar que, em algumas atividades, é fácil adaptar e a aluna acompanha com facilidade. Em outras disciplinas fica um pouco mais difícil, pois a falta de material didático em braille, como livros de literatura, dificulta para a aluna acompanhar a matéria, como relata, na entrevista, a professora de língua portuguesa e literatura. A solução encontrada é mandar o material para a Sala de Recurso que a aluna frequenta em outra escola, no turno inverso, para lá as professoras transcreverem e a aluna ter os textos para ler na aula e fazer as atividades. As facilidades encontradas são o fato de a aluna ter a máquina de braille para fazer seus trabalhos e ela mesma mostrar alternativas para as

professoras trabalharem com ela. A professora também acrescenta que B. é muito organizada com seu material, tem tudo dividido por matérias, o que facilita até para seus colegas poderem ajudá-la nas aulas (Entrevista com a professora de língua portuguesa em outubro de 2008).

A diretora, em sua entrevista, também fez uma análise das dificuldades e facilidades encontradas pelos docentes para trabalharem com a aluna, como segue abaixo:

As dificuldades é na maneira de trabalhar. No primeiro momento, até no caso dessa aluna específico, até conhecer o braille, conhecer a máquina que ela usa. Na matemática, o soraban³, essa eu vejo, assim, a maior dificuldade, esse primeiro momento, mas, por outro lado, como eu disse, como ela é muito independente, muito falante, ela vai auxiliando, ela mesma mostra: professora, é assim que eu faço, a professora lá da Sala de Recursos ensinou assim. Se torna uma facilidade, porque ela mesma, às vezes, as gurias ficam assim: mas, meu Deus, como é que eu vou fazer em determinada situação? Não, não te preocupa que a B. vai dizer (Entrevista com a diretora em outubro de 2008).

Podemos perceber que a escola está, dentro do possível, adequando suas atividades para melhor atender a aluna com deficiência visual, sendo que essas adequações também se tornam aprendizados para os professores, colegas e todos os que estão no trabalho da escola. As dificuldades são encontradas na prática pedagógica principalmente pela falta de materiais. As facilidades são encontradas na própria aluna, que mostra qual a melhor maneira para que ela consiga realizar as atividades.

4.4 As repercussões da acessibilidade e da inclusão na aprendizagem e desenvolvimento da participante do estudo

No presente tópico do estudo, apresentamos as reflexões relacionadas ao processo de aprendizagem da aluna com deficiência visual na inclusão escolar. No desenvolvimento das descrições, serão abordados três aspectos: a) os impactos da

³ Material utilizado para calcular na matemática.

aprendizagem na escola e no grupo de professores; b) as aprendizagens demonstradas pelos colegas da turma da aluna; e c) as aprendizagens da aluna com deficiência visual.

Durantes as observações das aulas pudemos observar que os professores aprendem com a aluna a melhor maneira de ajudá-la nas realizações de suas atividades. Os professores precisam constantemente adaptar atividades para que a aluna consiga desenvolver e aprender. A escola toda procura descobrir a melhor maneira de atender e incluir a aluna. Durante as entrevistas, uma das professoras coloca que realizou um curso para se atualizar e aprender como trabalhar com alunos e as diferenças (Entrevista com a professora de língua portuguesa em outubro de 2008).

Cada professor tem iniciativa própria para seu trabalho, sendo que os docentes realizam experimentos durante as aulas e até em suas casas para oferecer as mesmas atividades que todos da turma realizam, mas de forma adaptada à aluna com deficiência visual. Na observação que segue, está ilustrado o trabalho diferenciado realizado pela professora de educação artística para atender a aluna, permitindo com que ela participasse de uma atividade proposta para todos os alunos da turma.

8h25min. A professora está explicando as atividades, mostra uma folha para a turma onde está desenhado o boneco. A professora entrega uma folha para cada aluno. Para B. ela entrega e diz que o dela está perfurado para sentir o contorno do boneco. B. passa a mão sobre a folha, a professora vai até ela e conversa. B. está passando a mão sobre a folha e fala com a professora. B. pega uma caixa de giz de cera em sua mochila (Observação número 2, em março de 2009).

No desenvolvimento das atividades de inclusão é importante considerar que a presença de alunos com deficiência implica o envolvimento maior dos professores na programação e no planejamento das aulas. Ficou perceptível que os professores precisam pensar antecipadamente o que será realizado nas aulas para que possa haver a inclusão da aluna com deficiência visual. Podemos questionar, neste momento do estudo caso, se houvesse mais alunos com deficiências na escola,

como estaria organizado o trabalho? Que previsão os professores teriam que realizar? Que trabalho extraescolar isso implicaria?

As observações e as entrevistas deixam claro que o processo de inclusão também é um processo de aprendizagem, tanto para a aluna quanto para o grupo de professores que trabalham com ela. Os professores precisam procurar saber qual o nível de desenvolvimento da aluna, não só o que ela já sabe fazer, mas o que ela possa aprender com a ajuda de seus colegas e professores, como Vygotsky (1998), deixa claro em sua teoria acerca das zonas de desenvolvimento proximal. É fundamental observarmos o desempenho da criança quando realiza uma tarefa com interferência de outra pessoa. No momento do desenvolvimento, não é qualquer indivíduo que realiza uma atividade apenas com ajuda de outro. O desenvolvimento potencial não é caracterizado apenas por etapas já alcançadas, mas por etapas posteriores, sendo que a interferência de outras pessoas é fundamental para o resultado da sua ação individual.

A partir dessa teoria, a interação social passa a ser fundamental para o processo de construção das funções psicológicas superiores do ser humano, o processo de culturalização, aqui visto como os processos elementares superiores estabelecidos a partir de Vygotsky (1998). O ambiente social e as relações com o outro são fundamentais para o processo de construção do ser psicológico individual.

Nas aulas de educação física, a professora também procura adaptar as atividades fazendo com que a aluna consiga realizá-las. Algumas atividades seus colegas ajudam a realizar, outras a própria professora ajuda e ainda há outras atividades ela realiza sozinha. A professora, em sua entrevista, dá destaque a sua preocupação em oferecer atividades que possam trazer novas aprendizagens que ajudarão também a desenvolver suas atividades do dia a dia.

[...] eu procurei atividades para fazer com ela, né, principalmente agora que não temos o ginásio e eu vi que dá certo e vi quanto ela progrediu, né. Quanto à coordenação, ela era bastante descoordenada, né, eu trabalhei bastante isso, equilíbrio, coordenação com ela, né, eu, pra mim foi bem tranquilo, né [...] (Entrevista com a professora de educação física em abril de 2009).

As aulas de educação física são diferentes das de outras disciplinas: a aluna realiza certas atividades, enquanto os colegas jogam futebol, pingue-pongue, vôlei, enfim, as tarefas são diferentes. Essas situações demonstram que a aluna está integrada na turma, mas cabe lembrarmos que a inclusão e a integração não são sinônimas e possuem significados muito distintos. É no conceito de integração que as escolas especiais aparecem, pois integração sugere o atendimento às diferenças individuais, preparando os indivíduos para as escolas de ensino comum. Esse conceito recai na adaptação do aluno e não na preparação de um ambiente acolhedor para todos os alunos. Na inclusão, trabalha-se a transformação, a construção e o enriquecimento através das diferenças (BRASIL, 2006).

Em uma entrevista realizada com a aluna, esta coloca que gosta das aulas de educação física, que se sente bem e fica muito feliz com a ajuda que recebe tanto das colegas como da professora. Ela afirma que se sente segura para realizar as atividades, mas diz ainda que gostaria de jogar vôlei, futebol, basquete...

...jogar futebol, falando nisso, acho que vai vim um time lá de Porto Alegre jogar aqui, além de futebol, jogar basquete, vôlei, isso eu não faço na aula, mas não falei pra profe isso. A maioria das aulas é só a G. que me ajuda, os outros ficam lá fazendo as outras atividades e ela fica junto comigo (Entrevista com a aluna em abril de 2009).

A turma em que a aluna estuda apresenta um bom relacionamento com ela. Todos conversam e a respeitam como ela é. Podemos afirmar que em todos os contatos que tivemos com a turma, com a escola e com os professores, em nenhum momento percebemos um tratamento diferente, ou outra forma de tratar a aluna. Ela realmente é bem aceita por todos. Os colegas vão até ela de forma espontânea para conversar e ajudar quando necessário.

09h45min. Da o sinal, B. sai da sala conduzida por sua colega, está sorrindo. A colega a conduz até o refeitório. No refeitório, a colega alcança uma caneca e uma bolacha para ela. Sentam no banco, B. come e conversa com sua colega. Está sorrindo, comendo e conversando. 09h50min. A colega está conversando com ela. Logo a colega conduz B. até o balcão onde ela

coloca a caneca. Vão para o pátio da escola. Estão caminhando e conversando (Observação número 3, em março de 2009).

A aluna fala em sua entrevista que seus colegas têm interesse para aprender como é a melhor maneira de ajudá-la. Isso mostra a cooperação e as aprendizagens novas que os alunos dessa turma têm a partir da inclusão de uma aluna com deficiência visual, diferente do que ocorre em outras turmas que nunca tiveram contato com pessoas com deficiência. Segue a fala da aluna em uma entrevista em que é demonstrado o interesse de seus colegas para poderem ajudá-la.

Percebo que eles são meus amigos que eles me ajudam, até porque às vezes tem coisas que eles querem aprender comigo pra eles poderem me ajudar (Entrevista com a aluna em abril de 2009).

Esta situação deixa claro, mais uma vez, que a inclusão quebra preconceitos e contribui para a formação de uma sociedade mais justa, cooperativa e na qual as pessoas são capazes de ajudar umas às outras. Há mudanças não só para as pessoas sem deficiência, mas também para aquelas com algum tipo de deficiência, e na qual todos possam viver como seres de uma mesma espécie, sem diferenças.

As observações das aulas demonstram os aprendizados da aluna em diferentes momentos e disciplinas, o que podemos perceber na participação das aulas de matemática, educação artística e informática. Em uma observação, a professora de matemática faz perguntas para a turma e a aluna com deficiência visual responde corretamente antes de seus colegas, sendo elogiada pela professora.

07h40min. B. pega uma pastinha e coloca sobre a classe. A professora pede para a turma o que é a área da figura geométrica? B. responde que é a parte de dentro (Observação número 1, em março de 2009).

Nas aulas de educação física, também podemos observar os avanços que a aluna tem em relação às atividades realizadas. Fica claro que o auxílio que ela recebe de seus colegas e professores ajuda no avanço de suas aprendizagens.

09h20min. Pula em um pé só, primeiro sobre a perna esquerda e depois

sobre a direita. Alguns alunos da turma jogam pingue-pongue, outros, futebol com bolinha e cone, outros conversam. B. continua pulando. Faz polichinelo, sorri. Chuta a bola com ambos os pés. Chuta e sorri. A professora a chama e ela chuta a bola na direção da professora. A professora busca uma corda grande. Uma aluna ajuda a professora a trilhar e a B. pula sempre que a professora fala “pula”. Ela pula seis vezes sem errar.

09h25min. Está pulando corda sem a professora conduzir. B. trilha a corda, sorri. Está trilhando e sorrindo. Trilha com o outro braço. B. diz que cansou e sorri. B. vai pular novamente, sorri quando erra e coloca a mão no rosto. B. fica parada para a colega pular. B. trilha fogueiro e sorri (Observação número 1, em março de 2009).

O aprendizado impulsiona o desenvolvimento, segundo a teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1998). A escola tem um papel essencial para a formação. O professor é visto como o mediador entre o que a criança já sabe e o que ela possa vir a saber. Para que essa mediação ocorra, é importante que ele conheça o nível de desenvolvimento real do seu aluno, que é ponto de partida para atingir novos níveis de desenvolvimento. Isso tudo é muito importante para que o desenvolvimento realmente aconteça e a criança consiga avançar no seu desenvolvimento. A escola e os professores têm um papel muito importante para o desenvolvimento e, neste estudo, podemos perceber que realmente o avanço das capacidades da aluna está acontecendo.

A inclusão e a acessibilidade repercutem na aprendizagem e no desenvolvimento não só da aluna protagonista do estudo mas também de seus colegas e professores daquela escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo houve uma repercussão no aprendizado do investigador, sendo que o maior aprendizado se desenvolveu no processo investigativo, principalmente na coleta e análise das informações.

Estas considerações são reflexões que podem suscitar novos questionamentos acerca da inclusão e gerar novos temas para pesquisas posteriores. As informações obtidas através deste estudo demarcam especificamente a aluna e a escola pesquisada, não objetivando generalizações, estando restritas ao espaço e ao tempo em que foram feitas as coletas de informações.

O presente estudo buscou investigar o processo de inclusão e de acessibilidade de uma aluna com deficiência visual nas aulas de educação física de uma escola pública no município de Estrela e como este processo repercute na aprendizagem e no desenvolvimento.

Sobre os objetivos específicos do estudo, iremos tratar cada um especificamente para podermos melhor apresentar as considerações decorrentes do processo investigatório.

Sobre o primeiro objetivo, o de compreender as relações intra e interpessoais entre a aluna com deficiência visual e os pares nas aulas de educação física, observamos que:

a) a inclusão ainda é vista enquanto sinônimo de integração de alunos com deficiência na escola. O estudo demonstra que a aluna está integrada na turma, mas não incluída nas práticas das aulas de educação física da escola. Nas aulas de educação física, enquanto seus colegas realizam algumas atividades coletivas, a aluna faz atividades adaptadas a ela, com o auxílio da professora ou de uma e, às vezes, duas colegas da turma. Em todas as aulas observadas foram sempre as mesmas duas meninas que auxiliavam a aluna com deficiência visual;

b) as relações interpessoais entre a aluna com deficiência visual e os pares nas aulas de educação física fazem parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento da aluna com deficiência visual, mas ainda demonstram ser restritos. São os mesmos alunos que auxiliam e realizam as atividades de educação física com ela;

c) no aspecto relacional da convivência com os colegas na educação física é visível a segregação da menina do grupo, uma vez que as atividades que realizou nas aulas foi em caráter adaptado e não inclusivo, em conjunto com o grupo;

d) as atividades que realiza nas aulas de educação física promovem melhor conhecimento corporal da aluna, o que ajuda no desenvolvimento de suas atividades do dia a dia. Ela consegue realizar atividades individuais, mas não participa das atividades coletivas;

e) a aluna realiza as atividades e isso se torna prazeroso para ela. Há um movimento de integração nas aulas de educação física. Ela poderia estar dispensada das aulas ou sem atividades, permanecendo apenas sentada ao invés de realizar atividades. Esse movimento satisfaz a aluna, mas, ao mesmo tempo, ela expressa sentir falta e até percebe-se excluída das atividades coletivas.

Sobre o objetivo de investigar as dificuldades e facilidades encontradas pelos docentes para incluir uma aluna com deficiência visual nas aulas de educação física, o estudo destaca que:

a) muitas dificuldades são encontradas pelos professores para conseguir incluir a aluna em suas aulas, sendo que a maior dificuldade é a falta de material, principalmente para as aulas de educação física. Tudo é adaptado pelos professores

para que a aluna possa acompanhar e realizar as atividades das aulas;

b) outra dificuldade é o ambiente escolar e a falta de acessibilidade, pois a escola não apresenta condições de acesso para alunos com deficiências, sendo essa uma escola cheia de barreiras arquitetônicas, mesmo sendo construída a poucos anos ;

c) as facilidades partem, na maioria das vezes, da aluna cuja vontade de aprender e realizar as atividades propostas pelos seus professores facilita muito as aulas. A aluna é comunicativa e mostra a melhor maneira como podem ser feitas as atividades para que consiga acompanhar as aulas;

d) nas disciplinas teóricas ela tem material e máquina de braille para fazer as atividades, o que facilita bastante o trabalho para seus professores;

e) o suporte prestado pela Sala de Recursos de outra escola que a aluna frequenta no turno oposto, onde transcreve os trabalhos e as provas realizadas na escola regular, é um facilitador também.

As leis federais 10.048/2000 e 10.098/2000 e o decreto federal 5.296/2004 garantem a acessibilidade para todas as pessoas. Esses documentos tratam do direito de ir e vir com total autonomia mediante a eliminação das barreiras físicas das edificações, dos espaços públicos, dos meios de transporte, das sinalizações e das comunicações para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. A escola onde a aluna com deficiência visual estuda não apresenta condições de acessibilidade para alunos com deficiência. O pátio é cheio de escadas e obstáculos que dificultam o acesso da aluna à sala de aula, ao banheiro, ao refeitório, às aulas de educação física e ao recreio. Como a aluna frequenta essa escola desde seus seis anos, podemos ver que ela se desloca de um lugar para o outro até mesmo sem o auxílio de colegas e professores, mas seria mais fácil se o acesso fosse como está descrito nas leis.

Sobre o objetivo de compreender como a inclusão e a acessibilidade podem contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, observamos que:

a) o processo de inclusão é um processo de aprendizagem, não só para a

aluna, mas também para o grupo de professores que trabalham com ela. Foi possível observarmos que os professores têm a preocupação de adaptar e criar atividades que possam ser realizadas pela aluna, fazendo com que ela aprenda e se desenvolva como os outros alunos da turma;

b) as relações com seus colegas e professores permitem que ela avance em seus níveis de desenvolvimento real, pois, segundo Vygotsky (1998), é com a ajuda de outras pessoas que conseguimos avançar nos nossos níveis de desenvolvimento. Na escola o professor é visto como o mediador entre o que a criança já sabe e o que ela possa vir a saber. Para que essa mediação ocorra, é importante que ele conheça o nível de desenvolvimento real do seu aluno, que é ponto de partida para atingir novos níveis de desenvolvimento. Isso tudo é muito importante para que o desenvolvimento realmente aconteça e a criança consiga avançar no seu desenvolvimento, foi possível observar que na escola os professores conseguem realizar essa mediação, pois conhecem o nível de desenvolvimento real da aluna.

Sobre o objetivo de descrever e analisar as condições do ambiente da escola para o acesso e de participação da aluna nas aulas de educação física, foi possível observar que:

a) a escola não apresenta um ambiente acessível para alunos com deficiência;

b) as barreiras arquitetônicas nessa escola são inúmeras. Observamos muitas escadas para o acesso à sala de aula, aos banheiros, aos bebedouros, ao refeitório, à área coberta e ao ginásio. A aluna com deficiência visual estuda no segundo andar de um dos prédios, sendo que, para se deslocar para as aulas de educação física, precisa descer várias escadas. Para esse deslocamento, sempre algum aluno da turma vai até ela e a conduz. Na área coberta, onde foram realizadas todas as aulas de educação física que fomos observar, existem vários pilares, bancos e mesas que dificultam o deslocamento e diminuem o espaço onde a aluna desenvolve suas atividades. Mas podemos observar que, mesmo com esses obstáculos, a aluna participa, realiza suas atividades e, ainda, avança em seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Como contribuição ao finalizarmos o estudo, podemos fazer algumas

reflexões a cerca da acessibilidade: a escola poderia organizar o pátio tirando algumas das barreiras como, por exemplo, os vasos de flores, trocar a turma da aluna para o primeiro andar o que facilitaria o acesso para as aulas, colocar identificação nas portas escritas em braille, o que poderia ser feito pela própria aluna, assim a escola já estaria se organizando para que o acesso da aluna fosse facilitado;

c) a acessibilidade da aluna está se dando através do auxílio dos colegas e professores, assim a menina consegue se deslocar e realizar as atividades das aulas.

Ao finalizarmos estas considerações, podemos deixar claro que o contexto educativo desenvolvido nas aulas de educação física, apesar das dificuldades apontadas pela professora e de as atividades serem adaptadas à aluna, a escola consegue promover aprendizagens da aluna com deficiência visual. É importante destacarmos ainda que o processo de inclusão contribui para a aquisição de novos conhecimentos não só por parte da aluna com deficiência visual, mas também de seus colegas, professores e funcionários da escola. A amizade e o carinho que todos apresentam com a aluna certamente fazem com que ela se sinta bem no ambiente escolar, acolhida e participante da turma e da escola como um todo. O estudo permite que novos estudos possam ser realizados, aprofundando questões e fazendo novas descobertas.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o Cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenho-estórias: São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BEYER, H. O. **Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas**. In: III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores, 2006, Brasília. Ensaio Pedagógico. Brasília DF: MEC/Secretaria de Educação Especial.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS Sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos**. Diário Oficial da União, 10 de outubro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, 2005 a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão**: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília, 2005 b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. 4. ed. Elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. Brasília, 2006.

BRASIL. *Decreto nº. 5.296 de 02 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nº. 10048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cedipod.org.br/>. Acesso em: 12 nov. 2008.

BRASIL. . **Lei Número 10.098**, de 23 de março de 1994. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados: PUC, 2003.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Meditação, 2006.

Declaração de Salamanca. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 09 mar. 2008.

DURAN, M. G.; PRADO, A. R. A. **Acessibilidade nos estabelecimentos de ensino**. In: III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. Ensaios pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FALKENBACH, A. P. **Educação física na escola: uma experiência como professor**. Lajeado: UNIVATES, 2002.

FALKENBACH, A. P. **Um estudo de caso: as relações de criança com síndrome de Down e de crianças com deficiência auditiva na psicomotricidade relacional**. Tese de Doutorado. UFRGS, 2003.

FALKENBACH, A. P. **Experimentos práticos de inclusão em Educação Física escolar: um estudo a partir das publicações da área**. Revista digital. Ano 13. Nº 121 Buenos Aires , Junio 2008.

FREITAS, S. N. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In: RODRIGUES, D. (Org.) Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Archidona: Ediciones Algibe, 1996.

GONZÁLEZ, M. Del Pilar e DÍAZ. **Deficiência visual: aspectos evolutivos e educacionais**. In: GONZÁLEZ, Eugênio (org.). Necessidades educacionais específicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: 3. ed. UFMG, 2002.

MELO, JP. O ensino da educação física para deficientes visuais. **Revista Brasileira**

de Ciências do Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, maio/2004. p. 117-132.

MOLINA, R. M. K. **O enfoque teórico metodológica qualitativo e o estudo de caso**: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V. TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.) A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999.

NEGRINE, A. **Instrumentos de coletas de informações na pesquisa qualitativa**. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.) A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999.

Projeto Político Pedagógico das escolas municipais do município de Estrela, revisado e alterado pelos professores em 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Acesso ao lazer, esporte e turismo pelo paradigma da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 12, 2000.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**: sete histórias paradoxais. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

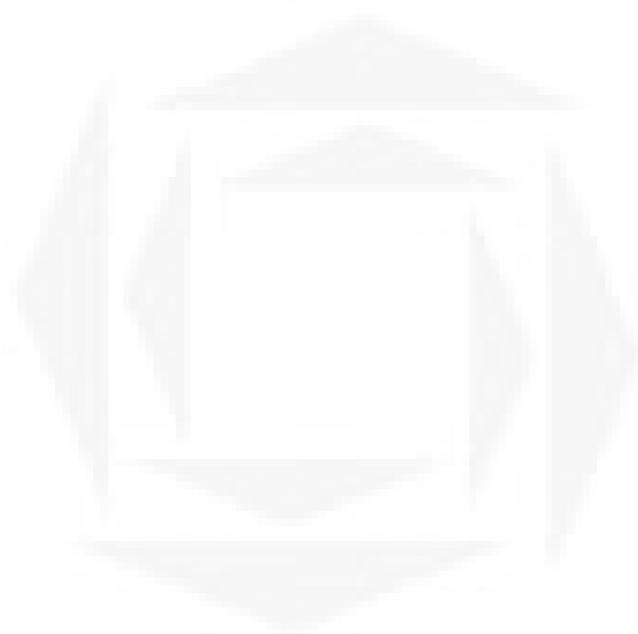
SANTIN, S. **Educação física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EST, 2001.

SILVA, C. M. D. **Inclusão: dos limites às possibilidades**. In: ROTH, B. W. (Org.) – Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. – Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

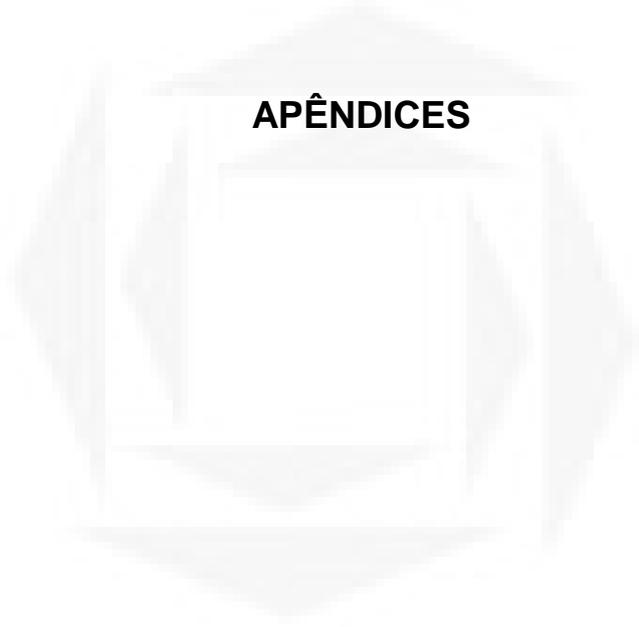
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. (1995). **Fundamentos de defectologia**. 2. ed. Havana, Pueblo y Educación.

_____. (1997). **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. TOMO V. Madrid: Visor.



UNIVATES



APÊNDICES

UNIVATES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	66
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	68
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com professores e diretora da escola.....	70
APÊNDICE D – Entrevista com a aluna protagonista do estudo.....	71
APÊNDICE E – Entrevista com a aluna protagonista do estudo.....	72
APÊNDICE F – Roteiro de observação nas aulas de Educação Física.....	73
APÊNDICE G – Entrevista com a diretora e os professores que trabalham com a aluna com deficiência visual.....	74
APÊNDICE H – Entrevista com a aluna protagonista do estudo.....	75
APÊNDICE I – Observações das aulas e dos recreios.....	76
APÊNDICE J – Memoriais descritivos realizados pela aluna protagonista do estudo após as aulas de Educação Física.....	77

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O presente estudo é um projeto de investigação coordenado pelo Prof. Dr. Atos Prinz Falkenbach e desenvolvido por Simone Rissi para fins da elaboração da dissertação de Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento do Centro Universitário UNIVATES. O estudo investiga, através de um estudo de caso, a acessibilidade e a inclusão de uma aluna com deficiência visual nas aulas de educação física e na escola da rede pública de ensino.

O procedimento da pesquisa faz uso de entrevistas e observações e solicita o voluntariado de professores da escola para colaborarem com o processo da coleta de informações. As entrevistas e as observações serão realizadas na escola.

As observações serão realizadas a partir da combinação da pesquisadora com os professores com o objetivo de auxiliar a escola e a educação física a apresentarem condições de acessibilidade e de inclusão para alunos com deficiência visual na escola comum, bem como de verificar a compreensão de alunos com deficiência visual acerca da acessibilidade e da inclusão na escola e nas aulas de educação física.

A participação no presente estudo não implica qualquer forma de risco que possa prejudicar os participantes, porém alertamos para possíveis formas de constrangimentos ou desconfortos gerados pela participação em momentos de entrevistas e de observações, por disponibilizarem tempo para um diálogo com o pesquisador e terem o pesquisador presente em observações nas aulas regulares da escola. Os benefícios deste estudo constituem amplo conteúdo de informações sobre a acessibilidade e a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física e na escola da rede pública de ensino.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a participação de meu (minha) filho (a) ou minha participação na pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que deverei cumprir, dos riscos e dos benefícios.

Fui igualmente informado:

1) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à pesquisa;

2) da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e por qualquer motivo e deixar de participar do estudo, sem que isso acarrete prejuízo ao (a) meu (minha) filho (a) e à minha pessoa;

3) da garantia de que não serei ou meu (minha) filho (a) não será identificado (a) quando da divulgação dos resultados e as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;

4) de que não terei gasto nenhum ao aceitar participar da pesquisa.

A qualquer momento durante o andamento do estudo, o participante pode solicitar sua retirada do mesmo sem a necessidade de justificativa para esse ato. Para entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa, Prof. Dr. Atos Prinz Falkenbach, há o *e-mail* atos@univates.br e com a pesquisadora Simone Rissi, o *e-mail* é sriss@univates.br ou pelo fone 51.81172587. Informo que este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVATES e será emitida em duas vias, uma para o participante da pesquisa e outra para o pesquisador.

Lajeado, ____/____/____.

Nome do Pesquisador

(Assinatura do pesquisador)

Nome do

Participante _____

(Assinatura do participante)

OBS: O presente documento, baseado no item IV das Diretrizes e Normas Regulamentadoras para a Pesquisa em Saúde, do Conselho Nacional de Saúde (resolução 196/96), será assinado em duas vias, de igual teor, ficando uma via em poder do participante e a outra com o (a) pesquisador (a) responsável.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O presente estudo é um projeto de investigação coordenado pelo Prof. Dr. Atos Prinz Falkenbach e desenvolvido por Simone Rissi para fins da elaboração da dissertação do Mestrado Ambiente e Desenvolvimento do Centro Universitário UNIVATES. O estudo investiga, através de um estudo de caso, a acessibilidade e a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física e na escola da rede pública de ensino.

O procedimento da pesquisa faz uso de entrevistas e observações, solicita o voluntariado de uma aluna com deficiência visual da escola para colaborar com o processo da coleta de informações. As entrevistas com a aluna serão realizadas na escola, sendo que, no ato da entrevista com a aluna, combinaremos com um professor da escola para estar presente no mesmo recinto, porém sem acesso à escuta do conteúdo da entrevista.

As observações serão realizadas a partir da combinação do pesquisador com a aluna participante do estudo e serão realizadas para auxiliar a escola e a educação física a apresentarem condições de acessibilidade e de inclusão para alunos com deficiência visual na escola comum, bem como para conhecer a compreensão de alunos com deficiência visual acerca da acessibilidade e da inclusão na escola e nas aulas de educação física.

A participação no presente estudo não implica qualquer forma de risco que possa prejudicar a participante, porém alertamos para possíveis formas de constrangimentos ou desconfortos gerados pela participação em momentos de entrevistas e de observações, por, estar disponível para um diálogo com a pesquisadora, bem como ter a pesquisadora presente em observações nas aulas regulares da escola. Os benefícios deste estudo constituem amplo conteúdo de informações sobre a acessibilidade e a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de educação física e na escola da rede pública de ensino.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação na pesquisa, pois fui informado de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que deverei cumprir, dos riscos e dos benefícios. Fui igualmente informado:

a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à pesquisa;

b) da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e por qualquer motivo e deixar de participar do estudo sem que isso acarrete prejuízo;

c) da garantia de que não serei ou meu (minha) filho (a) não será identificado (a) de que, quando da divulgação dos resultados, as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;

d) de que não terei gasto nenhum ao aceitar participar da pesquisa.

Para entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa, Prof. Dr. Atos Prinz Falkenbach, é possível usar o *e-mail* atos@univates.br e com Simone Rissi, o *e-mail* sriss@univates.br ou o fone 51.81172587. Informo que este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVATES e será emitida em duas vias, uma para o participante da pesquisa e outra para o pesquisador.

Lajeado, ____/____/____.

Nome do Pesquisador

(Assinatura do pesquisador)

Nome do

Participante _____

(Assinatura do participante)

OBS: o presente documento, baseado no item IV das Diretrizes e Normas Regulamentadoras para a Pesquisa em Saúde, do Conselho Nacional de Saúde (resolução 196/96), será assinado em duas vias, de igual teor, ficando uma via em poder do participante e a outra com o (a) pesquisador (a) responsável.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com professores e diretora da escola

Data da entrevista:

Nome do (a) entrevistado (a):

Horário da entrevista:

Início:

Término:

Entrevista geral número:

Local da entrevista:

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Quanto tempo atua como professor (a)?
3. Fale da sua experiência como professor (a).
4. Você já atuou com alunos com deficiência?
5. Você tem participado de estudos, cursos e/ou discussões sobre o tema?
6. Como você percebe a inclusão de alunos com deficiência?
7. Qual a análise que você faz da sua relação com alunos com deficiência?
8. Que dificuldades/facilidades você percebe para trabalhar com deficiência?
9. Como você percebe a participação da aluna com deficiência visual na escola?
10. Como você avalia as condições de acessibilidade da escola para aprender como também para locomoção na escola?

APÊNDICE D – Entrevista com a aluna protagonista do estudo

Data da entrevista:

Nome do (a) entrevistado (a):

Horário da entrevista:

Início:

Término:

Entrevista geral número:

Local da entrevista:

1. Fale sobre como você se sente na escola.
2. Como é sua relação com seus colegas?
3. Fale sobre como você se sente nas aulas de educação física.
4. Você participa das aulas de educação física e de todas as atividades desenvolvidas nela?
5. Como você percebe o ambiente da escola para você se locomover?
6. Comente algo que você considera importante relatar para ajudar na pesquisa.

APÊNDICE E – Entrevista com a aluna protagonista do estudo

Data da entrevista:

Nome do (a) entrevistado (a):

Horário da entrevista:

Início:

Término:

Entrevista geral número:

Local da entrevista:

1 - Você fala nos memoriais que tem preguiça de fazer as atividades das aulas de educação física. O que significa essa preguiça?

2 - Por que sua atividade preferida é pular corda?

3 - Quais sensações você sente durante as aulas?

4 - Por que você sorri durante algumas atividades?

5 - Por que você se sente feliz ao fazer as atividades?

6 - Por que você não fala dos colegas nos memoriais?

7 - Como os colegas a ajudam?

8 - Como você percebe seus colegas?

9 - O que é educação física para você?

10 - O que você gostaria de fazer nas aulas de educação física?

APÊNDICE F – Roteiro de observação nas aulas de Educação Física

Pauta de observação:

- Relações intra e interpessoais;
- Observação do deslocamento no contexto da escola;
- Deslocamento nas aulas de educação física;
- Participação nas aulas de educação física;
- Relação do (a) professor (a) com a aluna nas aulas de educação física;
- Atividades realizadas pela aluna na aula de educação física;
- Participação na aula de educação física;
- Relação da aluna com os colegas.

APÊNDICE G – Entrevista com a diretora e os professores que trabalham com a aluna com deficiência visual

Demonstrativo das entrevistas com a diretora e professores da aluna

Profissionais entrevistados	Nº de entrevistas realizadas	Local
Diretora	1	Secretaria da escola
Professora de língua portuguesa	1	Sala de reuniões
Professora de educação física	1	Área coberta da escola

APÊNDICE H – Entrevista com a aluna protagonista do estudo

Demonstrativo das entrevistas com a aluna com deficiência visual

Nº de entrevistas realizadas	Local das entrevistas
2	Sala dos professores



APÊNDICE I – Observação das aulas e dos recreios

Demonstrativo das observações realizadas nas aulas e nos recreios da aluna com deficiência visual

Nº da observação realizada durante o estudo	Local da observação
1	Pátio da escola, sala de aula e área coberta
2	Pátio da escola e sala de aula
3	Pátio da escola e sala de aula
4	Pátio da escola e sala de aula
5	Sala de aula, pátio da escola e área coberta
6	Sala de aula, pátio da escola e área coberta
7	Sala de aula, pátio da escola e área coberta
8	Sala de aula, pátio da escola e área coberta

ANEXO J - Memoriais descritivos realizados pela aluna protagonista do estudo após as aulas de Educação Física

Demonstrativo dos memoriais descritivos realizados pela aluna com deficiência visual

Datas dos memoriais descritivos	Nº total de memoriais descritivos
10/06/2009, 15/06/2009, 17/06/2009, 03/07/2009, 08/07/2009, 22/07/2009, 24/07/2009, 15/08/2009 e 20/08/2009.	9