

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

ARETUSA RUPPEL SKLARSKI

**INCLUSÃO DOS ALUNOS COM VISÃO MONOCULAR E BAIXA VISÃO NO
AMBIENTE ESCOLAR**

**PONTA GROSSA
2026**

ARETUSA RUPPEL SKLARSKI

**INCLUSÃO DOS ALUNOS COM VISÃO MONOCULAR E BAIXA VISÃO NO
AMBIENTE ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - Mestrado Profissional em Rede Nacional - PROFEI, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Orientadora: Prof^a. Dra. Rita de Cassia da Silva Oliveira

**PONTA GROSSA
2026**

S628 Sklarski, Aretusa Ruppel

 Inclusão dos alunos com visão monocular e baixa visão no ambiente escolar
/ Aretusa Ruppel Sklarski. Ponta Grossa, 2026.
91 f.

 Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede
Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

 Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia da Silva Oliveira.

 1. Visão monocular. 2. Mediação Pedagógica. 3. Alfabetização. 4. Inclusão
escolar. I. Oliveira, Rita de Cassia da Silva. II. Universidade Estadual de Ponta
Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.9



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://ucpg.br>

TERMO DE APROVAÇÃO

ARETUSA RUPPEL SKLARSKI

INCLUSÃO DOS ALUNOS COM VISÃO MONOCULAR E BAIXA VISÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a apresentação do Recurso Educacional anexado à Dissertação.

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 RITA DE CASSIA DA SILVA OLIVEIRA
Data: 25/04/2026 00:15:52-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cassia da Silva Oliveira
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 EVERSON MANJINSKI
Data: 23/04/2026 19:40:02-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Everson Manjinski
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 SHEILA FABIANA DE QUADROS
Data: 24/04/2026 09:43:09-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Sheila Fabiana Quadros
Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)

PONTA GROSSA
1º de abril de 2026

Dedico

À minha orientadora, pela orientação firme, sensível e inspirada, que ilumina cada etapa desta caminhada.

À equipe pedagógica da escola, pela parceria generosa, pelo compromisso com a inclusão e por fazer da prática diária um espaço de aprendizagem e acolhimento.

À aluna, cuja coragem, curiosidade e perseverança deram sentido a esta pesquisa e demonstraram que cada conquista é um passo para novas possibilidades.

Ao pai da aluna, pela confiança, diálogo e presença constante, que fortaleceram o caminho e tornaram possível cada avanço.

AGRADECIMENTOS

Com profunda gratidão, à minha orientadora, pela escuta atenta, rigor acadêmico e incentivo constante que deram rumo e coragem a esta jornada.

Aos meus professores, que estiveram presentes.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pelos valores que me sustentam e pelo apoio em cada escolha.

Aos meus filhos, pela paciência, compreensão e por serem minha maior inspiração diária.

E, de forma especial, ao meu marido, meu companheiro de todas as horas, pelo apoio incansável, pelas palavras de estímulo nos momentos difíceis e por acreditar em mim mesmo quando eu duvidei.

Este trabalho também é de vocês.

“Peçam, e será dado; busquem, e encontrarão; batam, e a porta será aberta.” (Mateus 7:7)

“Se algum de vocês precisa de sabedoria, peça-a a Deus, que a todos dá livremente.” (Tiago 1:5)

“Não temas, porque eu sou contigo; não te assombres, porque eu sou o teu Deus; eu te fortaleço.” (Isaías 41:10)

Com fé, coragem e perseverança, atravessei os desafios da visão monocular e, pela graça de Deus, encontrei força para estudar, sabedoria para aprender e portas que se abriram no caminho desta pesquisa.

RESUMO

SKLARSKI, Aretusa Ruppel. **Inclusão dos alunos com visão monocular e baixa visão no ambiente escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

Esta pesquisa investiga os elementos fundamentais para a inclusão de alunos com visão monocular e baixa visão no ambiente escolar, identificando limites físicos, curriculares, organizacionais e atitudinais, bem como estratégias para sua superação. O estudo busca compreender, em profundidade, as particularidades do processo educativo de uma estudante com deficiência visual parcial em seu contexto escolar, considerando dimensões pedagógicas, sociais e emocionais que influenciam sua experiência. De abordagem qualitativa, a investigação fundamenta-se na teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky, especialmente nos conceitos de mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal. Os procedimentos metodológicos envolveram observação participante da pesquisadora e a realização de entrevista semiestruturada com a estudante. Os resultados evidenciam uma dualidade no processo inclusivo: enquanto a inclusão pedagógica mostrou-se eficaz por meio de adaptações curriculares, uso de recursos lúdicos e estabelecimento de vínculo afetivo com a docente, a inclusão social apresentou fragilidades, manifestadas em episódios de exclusão e bullying por parte dos colegas, sobretudo em atividades coletivas. Conclui-se que a mediação docente, o acolhimento afetivo e a construção de um ambiente socialmente seguro constituem um conjunto indissociável para o desenvolvimento integral do estudante com deficiência visual, sendo fundamentais para a efetivação de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Deficiência Visual. Visão Monocular. Mediação Pedagógica. Alfabetização.

ABSTRACT

SKLARSKI, Aretusa Ruppel. **Inclusion of Students with Monocular Vision and Low Vision in the School Environment**. Dissertación ((Master's Degree in Inclusive Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

This research investigates the fundamental elements for the inclusion of students with monocular vision and low vision in the school environment, identifying physical, curricular, organizational, and attitudinal barriers, as well as strategies for overcoming them. The study seeks to understand, in depth, the particularities of the educational process of a student with partial visual impairment in her school context, considering pedagogical, social, and emotional dimensions that influence her experience. With a qualitative approach, the investigation is grounded in Lev Vygotsky's socio-interactionist theory, particularly the concepts of mediation and the Zone of Proximal Development. The methodological procedures involved participant observation by the researcher and the use of a semi-structured interview with the student. The results reveal a duality in the inclusion process: while pedagogical inclusion proved effective through curricular adaptations, the use of playful resources, and the establishment of an affective bond with the teacher, social inclusion showed weaknesses, manifested in episodes of exclusion and bullying by peers, especially during collective activities. It is concluded that teacher mediation, affective support, and the construction of a socially safe environment constitute an inseparable set of conditions for the integral development of students with visual impairment, being essential for the effectiveness of inclusive education.

Keywords: School Inclusion. Visual Impairment. Monocular Vision. Pedagogical Mediation. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Município de Teixeira Soares	43
Figura 2 – Bandeira do Município de Teixeira Soares.....	43
Figura 3 – Vista da entrada da Escola Municipal do Campo São Sebastião	46
Figura 4 – Vista lateral da Escola Municipal do Campo São Sebastião	47
Figura 5 – Vista noturna da Escola Municipal do Campo São Sebastião, evidenciando sua estrutura, iluminação externa e o ambiente escolar.....	47
Figura 6 – Atividade lúdica de alfabetização com uso de recurso pedagógico interativo.....	66
Figura 7 – Jogo de sequência com dado: aprendendo matemática de forma lúdica, inclusiva e colaborativa	67
Figura 8 – Alfabeto móvel: aprendendo sílabas e formando palavras.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da observação e das intervenções pedagógicas	64
Quadro 2 – Análise temática das respostas da entrevista	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Organização da Educação Infantil.....	48
Tabela 2 – Organização do Ensino Fundamental	48
Tabela 3 – Organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
B.I.	Busca Inteligente
BPC	Benefício de Prestação Continuada
BV	Baixa visão
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIPA	Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CRM	Conselho Regional de Medicina
DMS	Doença Macular Senil
DV	Deficiência Visual
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
LRCO	Livro de Registro de Classe Online
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NVDA	Non Visual Desktop Access
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCT	Tomografia de Coerência Óptica
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SESMT	Serviço Especializado em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
STJ	Superior Tribunal de Justiça

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA Transtorno do Espectro Autista

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - A HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA.....	19
1.1 VISÃO MONOCULAR E BAIXA VISÃO: UMA ABORDAGEM INICIAL AOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS	22
1.2 UM POUCO DA HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA VISUAL NO AMBIENTE ESCOLAR NO BRASIL	23
1.3 SINTOMAS DE UMA PESSOA COM VISÃO MONOCULAR	26
1.4 AS CAUSAS MAIS COMUNS DA DEFICIÊNCIA VISUAL	29
1.5 LEIS SOBRE VISÃO BAIXA E VISÃO MONOCULAR	33
1.6 OS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS E ESTRATÉGIAS DA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	37
CAPÍTULO 2 - A ESCOLA	42
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO.....	42
2.2 PERFIL DA COMUNIDADE ESCOLAR	44
2.3 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA.....	45
2.4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA	49
2.5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	53
CAPÍTULO 3 - PROPOSTAS E ESTRATÉGIAS PARA ALUNOS COM VISÃO MONOCULAR E BAIXA VISÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	58
3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	61
3.2 RESULTADOS	63
3.3 O DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DA ESTUDANTE	65
3.4 ANÁLISE DA ENTREVISTA	69
3.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	72
3.6 O ACOLHIMENTO E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PILARES DA INCLUSÃO.....	73
3.7 OS LIMITES SOCIAIS E A EXCLUSÃO NAS INTERAÇÕES	74
3.8 IDENTIDADE, AUTOESTIMA E A FIGURA DO PROFESSOR.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS.....	82
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	85
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	86
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA	87
ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	88

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa volta-se para a temática da aprendizagem de alunos com deficiência visual (DV) e busca os elementos fundamentais da aprendizagem de alunos com visão monocular e visão baixa no ambiente escolar. A análise dos elementos fundamentais para a inclusão desses alunos no ambiente escolar ocorre por meio da investigação dos comportamentos e das dificuldades encontradas no processo de ensino e da proposição de estratégias de atividades inclusivas, facilitando o seu acesso ao ensino de forma mais significativa e com menos dificuldade.

A inclusão social deve ser priorizada, com o propósito de facilitar que todos tenham acesso à educação e garantir que o discente busque o conhecimento e a permanência no processo de ensino-aprendizagem. Essa condição visual específica, muitas vezes subestimada em discussões acadêmicas e sociais, levanta questões essenciais sobre a inclusão efetiva de indivíduos com necessidades visuais singulares.

A visão monocular, juntamente com a visão baixa, representa um desafio multifacetado que vai além de limites físicos, como a acessibilidade, influenciando diretamente a interação social e o desenvolvimento emocional dos estudantes. Como alguém que compartilha essa condição, percebemos a importância de investigar a dinâmica única desses desafios no contexto escolar.

A presente pesquisa não contribui apenas para a compreensão acadêmica dessas complexidades, mas também tem o potencial de fornecer *insights* práticos relacionados a uma perspectiva vivencial. Acredita-se que a experiência pessoal por parte da autora desta pesquisa enriquece-a ao fornecer uma compreensão mais profunda das necessidades, dos obstáculos e das oportunidades específicas enfrentadas por estudantes com visão monocular e visão baixa.

Além disso, este estudo busca preencher uma lacuna significativa na literatura acadêmica ao destacar a importância da inclusão social e do desenvolvimento educacional para o sucesso desses alunos. Ao promover práticas inclusivas e estratégias de apoio eficazes, pretendemos oferecer benefícios tangíveis para educadores, formuladores de políticas e, principalmente, para os próprios alunos com visão monocular e visão baixa.

Portanto, a escolha do tema não é apenas acadêmica, mas também pessoal e voltada para a melhoria da qualidade de vida e do desenvolvimento educacional de

indivíduos com visão monocular e visão baixa. Perante tais argumentações, emerge a problemática que orienta a pesquisa: Quais são os elementos fundamentais que possibilitam a inclusão escolar de alunos com visão baixa e visão monocular?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os elementos fundamentais para a inclusão social dos alunos com visão monocular e visão baixa no ambiente escolar, identificando limites físicos, curriculares, organizacionais e atitudinais, bem como estratégias para sua remoção. Busca-se compreender como as adaptações pedagógicas, o uso de tecnologias assistivas, a organização do espaço, as práticas avaliativas e a cultura escolar influenciam na participação, na autonomia e na aprendizagem desses estudantes, de modo a oferecer subsídios teórico-práticos que orientem políticas e práticas inclusivas sustentáveis na escola.

A pesquisa proposta aborda a inclusão de alunos com deficiência visual, especificamente aqueles com visão monocular e baixa visão, em ambientes escolares. A análise dos elementos fundamentais para a aprendizagem dos estudantes é essencial para identificar as barreiras que eles enfrentam e para desenvolver estratégias que promovam um ambiente educativo mais acessível e acolhedor.

Um dos principais aspectos a ser investigado são os comportamentos e as dificuldades que esses alunos apresentam durante o processo de ensino-aprendizagem. Tais dificuldades variam desde problemas de adaptação ao ambiente físico da escola até desafios na interação com materiais didáticos que não são adaptados às suas necessidades visuais.

Portanto, é crucial realizar uma observação cuidadosa, por meio de entrevista com os alunos, para melhor compreender essas experiências. A partir da análise, é possível propor atividades inclusivas que considerem as particularidades dos alunos com deficiência visual. Isso pode incluir o uso de tecnologias assistivas, materiais didáticos em formatos acessíveis (como *braille* ou *audiobooks*) e adaptações no layout das salas de aula, com vistas a facilitar a mobilidade. Além disso, a formação continuada de professores sobre práticas inclusivas e a sensibilização da comunidade escolar são fundamentais para criar um ambiente que valorize a diversidade.

A inclusão social, como abordada na pesquisa, é um princípio essencial que deve ser ativamente promovido nas escolas. Garantir que todos os alunos tenham acesso à educação de qualidade não apenas beneficia aqueles com deficiência, mas enriquece a experiência de aprendizado de toda a comunidade escolar. É vital que o

ambiente educacional respeite e valorize as diferenças, permitindo que cada aluno se sinta parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, esta pesquisa busca contribuir para um entendimento mais profundo das necessidades dos alunos com visão monocular e baixa visão, propondo abordagens que visem não apenas à superação de obstáculos, mas também à promoção de um ambiente educativo inclusivo e estimulante, onde todos possam alcançar seu pleno potencial. Por conseguinte, a pesquisa oportuniza o desenvolvimento e a sistematização de novas estratégias de ensino para alunos com visão monocular no ambiente escolar, oferecendo orientações práticas e acessíveis especialmente úteis a professores sem experiência prévia.

Ao mapear barreiras e testar adaptações didáticas e físicas, como posicionamento estratégico em sala, materiais com alto contraste e fontes ampliadas, descrição verbal de conteúdos visuais, tempo flexível, regras adaptadas em atividades e uso básico de tecnologias assistivas, este estudo produzirá guias, exemplos e protocolos simples de serem aplicados. Dessa forma, isso ampliará a confiança docente, favorecerá a participação dos estudantes e contribuirá para uma cultura escolar mais inclusiva e eficaz.

Particularmente, a experiência como docente que possui deficiência visual monocular e a prática em sala de aula oportunizou um conhecimento prévio que facilita a compreensão sobre as dificuldades encontradas na aprendizagem de alunos com deficiência visual monocular e baixa visão. Essa vivência proporciona uma perspectiva singular sobre os desafios e as barreiras enfrentadas por indivíduos com condições visuais específicas, as quais frequentemente são negligenciadas nas discussões acadêmicas e sociais.

A visão monocular, embora menos comum, impõe uma série de dificuldades que vão além da simples limitação visual. Ela pode afetar a percepção de profundidade, a coordenação motora e, conseqüentemente, a interação social e o desempenho acadêmico dentro do ambiente escolar. Infelizmente, a falta de compreensão e a desinformação sobre tal condição podem levar à exclusão e ao isolamento de alunos que, como esta pesquisadora, buscam um espaço para se desenvolver e aprender de forma plena.

Sob esse enfoque, esta pesquisa propõe-se a explorar não apenas as barreiras físicas e pedagógicas enfrentadas por esses alunos, mas também as atitudes e

percepções de educadores, de colegas e da própria comunidade escolar em relação à inclusão.

É essencial entender como a sensibilização e a formação dos profissionais da educação podem contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos, independentemente de suas condições visuais, tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo. Além disso, pretende-se investigar práticas educativas eficazes na promoção da inclusão de alunos com visão monocular e baixa visão, levando em conta as adaptações necessárias em currículos, materiais didáticos e metodologias de ensino.

Por meio desta pesquisa, espera-se contribuir para a construção de um ambiente escolar mais equitativo e acessível, onde cada estudante possa se sentir valorizado e respeitado, independentemente de suas limitações visuais.

A presente pesquisa vai além da análise teórica das complexidades enfrentadas por estudantes com visão monocular e baixa visão, mas também busca integrar uma perspectiva vivencial que é frequentemente negligenciada em abordagens acadêmicas tradicionais. A experiência pessoal nesse contexto não apenas ilumina as nuances das dificuldades enfrentadas, mas também destaca as estratégias que podem ser adotadas para superar tais obstáculos.

Por meio da vivência, é possível identificar as necessidades específicas desses estudantes, que vão além das questões acadêmicas, incluindo aspectos emocionais, sociais e de inclusão. Além disso, as oportunidades que surgem dessa realidade podem ser exploradas, como a promoção de um ambiente educativo mais acessível e acolhedor.

Ao unir teoria e vivência, esta pesquisa poderá gerar insights práticos que não apenas enriquecerão o debate acadêmico, mas também contribuirão para a formulação de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e eficazes. Acredita-se que uma abordagem integrada é fundamental para promover uma verdadeira transformação na experiência educacional de estudantes com essas condições visuais.

Os objetivos específicos desta dissertação são: identificar os elementos fundamentais relacionados ao processo de escolarização de estudantes com visão monocular e baixa visão no ambiente escolar; investigar como a condição de visão monocular e baixa visão influencia a participação, o desempenho acadêmico, a interação social e a acessibilidade no ambiente escolar; propor práticas e estratégias

de ensino inclusivas e baseadas em evidências, envolvendo adaptações didático-metodológicas, recursos de acessibilidade, formação docente e adequações físicas que favoreçam a aprendizagem desses estudantes.

Assim, a pesquisa desdobra-se em três movimentos complementares: primeiro, identifica os elementos fundamentais que atravessam o processo de escolarização de estudantes com visão monocular e baixa visão; em seguida, investiga de que modo essa condição visual impacta a participação, o desempenho acadêmico, a interação social e a acessibilidade no cotidiano escolar; por fim, propõe práticas e estratégias de ensino inclusivas, sustentadas por evidências, que articulem adaptações didático-metodológicas, recursos de acessibilidade, formação docente e adequações físicas.

Ao integrar esses eixos, busca-se não apenas compreender a experiência desses estudantes, mas também iluminar caminhos para promover a aprendizagem, a autonomia e a equidade, transformando a escola concreta em um espaço onde ver e pertencer sejam direitos plenamente exercidos.

CAPÍTULO 1

A HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA

A inclusão de alunos com visão monocular e baixa visão exige reconhecer elementos fundamentais que atravessam a história da deficiência e a evolução dos direitos educacionais. Nesse contexto, princípios como acessibilidade universal, desenho pedagógico inclusivo, avaliação flexível, uso de recursos de tecnologia assistiva (ampliação, contraste, leitores de tela), adaptações curriculares e arquitetônicas e formação continuada de docentes tornam-se centrais.

Também são essenciais a construção de atitudes inclusivas na comunidade escolar, o planejamento colaborativo com a família e especialistas e a garantia legal de matrícula e atendimento educacional especializado (AEE), consolidada por marcos internacionais – como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e marcos nacionais (Brasil, 2009). Ao articular passado e presente, a escola reconhece a diversidade visual como parte da experiência humana e organiza estratégias para participação, autonomia e aprendizagem de todos.

A história da inclusão social no Brasil passou por vários avanços e desafios ao longo das décadas; essas fases foram divididas em períodos. Inicialmente, no período colonial até o século XIX, as pessoas com deficiência eram vistas de forma negativa; em muitos momentos, eram marginalizadas e isoladas da sociedade, algumas abandonadas em instituições, porque havia a visão da deficiência como uma maldição ou punição. Só a partir do século XX começou a haver mudança sobre o tema e a abertura para a inclusão.

Na década de 1940, surgiram as primeiras leis que visavam proteger os direitos das pessoas com deficiência, embora, nessa ocasião, o enfoque fosse mais assistencialista. Foi nesse período que se iniciou o atendimento em classes especiais.

Em 1980, iniciaram-se os movimentos em favor dos direitos das pessoas com deficiência. O Brasil começou a se alinhar na busca por discussões internacionais sobre a inclusão, o que culminou na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil, no ano de 2009. Essa Convenção trouxe esperança e perspectivas ao enfatizar a

necessidade da inclusão das pessoas com deficiência e a promoção de sua autonomia.

Em 1990, o Brasil começou a implantar políticas públicas mais efetivas e voltadas para a inclusão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, insere a educação inclusiva como um direito (Brasil, 1996). Em 2004, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva, que visava integrar a educação de alunos com deficiência nas escolas regulares.

Em 2014, o Decreto nº 8.368 (Brasil, 2014), importante normativa brasileira, foi elaborado em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e visou à inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. O decreto tinha como objetivo garantir direitos e condições adequadas para a inclusão, promovendo acessibilidade e igualdade de oportunidades

A visão de Lev Vygotsky sobre a inclusão é profundamente enraizada em sua teoria sociocultural do desenvolvimento, na qual a aprendizagem e o desenvolvimento humano ocorrem em um contexto social e interativo. Entende-se que as pessoas necessitam da interação social para ter um desenvolvimento significativo; dessa forma, a cultura e as relações sociais desempenham um papel fundamental para a inclusão social (Vygotsky, 1989, 1997).

Segundo Zóia Prestes, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito central da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky, é uma zona eminente e não potencial no sentido inato. De acordo com a autora, um estudante consegue realizar atividades com ajuda, o que revela que está em processo de formação e que deve ser compreendido em seu contexto, não estando isolado como uma técnica pedagógica e necessitando de mediação, comunicação, linguagem e organização como ferramentas para promover as funções necessárias para o desenvolvimento psicológico (Prestes, 2012).

Na inclusão, isso implica suporte pedagógico; esse apoio adequado faz com que pessoas com deficiência possam alcançar seu potencial máximo. Para o autor, a diversidade representa uma riqueza, pois é essencial para o processo de aprendizagem; o reconhecimento das diferentes habilidades e perspectivas que as pessoas com deficiência trazem para o ambiente educacional enriquece a vivência e a experiência de todos os alunos.

Assim, a inclusão é visualizada como uma oportunidade de aprendizagem mútua. Vygotsky (1997) enfatiza a importância da cultura e da identidade; a inclusão de pessoas com deficiência assume um grau de importância diferenciado, pois as experiências vividas são únicas e promovem um ambiente que valoriza as pessoas e respeita a diversidade.

Os desafios e as potencialidades se destacam e, ao invés de focar nas limitações, o autor encorajava a identificação e o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo. Dessa forma, a inclusão deve reforçar competências e habilidades para que o sujeito se desenvolva de forma plena, não apenas tentando corrigir suas falhas e dificuldades.

Entende-se que a visão de Vygotsky sobre a inclusão de pessoas com deficiência enfatiza a necessidade e a importância de um ambiente inclusivo, colaborativo e respeitoso, onde todos os indivíduos têm oportunidade de se desenvolver plenamente em um contexto social que valoriza a diversidade. Em suas obras, o autor não tratou especificamente do tema da baixa visão e da visão monocular; no entanto, sua teoria sociocultural do desenvolvimento humano pode ser aplicada à compreensão de como esse sujeito, com essas condições visuais, interage com o mundo e como aprende.

Vygotsky (1989) enfatizava a importância do contexto social e cultural na formação do conhecimento. Ao considerar a baixa visão e a visão monocular, pode-se inferir que ele valorizaria a necessidade de adaptações educacionais e sociais para apoiar o desenvolvimento dessas pessoas. Em ambientes de aprendizagem, o uso de ferramentas e mediações adequadas, como tecnologias assistivas e métodos de ensino inclusivos, poderia ser essencial para permitir que indivíduos com limitações visuais alcancem seu potencial.

Para pessoas com baixa visão ou visão monocular, essa ajuda pode vir de educadores, família, colegas e tecnologias que facilitem a aprendizagem e a inclusão social. Embora Vygotsky não tenha abordado especificamente a baixa visão e a visão monocular, seus princípios podem ser aplicados para se compreender a importância da mediação social e das adaptações no processo educativo para essa população.

1.1 VISÃO MONOCULAR E BAIXA VISÃO: UMA ABORDAGEM INICIAL AOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS

A visão é um dos cinco sentidos e é considerada essencial. Quando há falta de visão, muitas dificuldades surgem, causando desmotivação, desinteresse e dificuldades em vários aspectos, desde o cognitivo até o social. Entender que a visão monocular e a baixa visão são deficiências é necessário, pois a falta de visão em um olho ou a pouca visão prejudica o desenvolvimento da criança e do adulto. As duas situações causam, nas pessoas que têm a deficiência, limitações e dificuldades em vários aspectos que vão desde o físico, cognitivo, emocional até o social.

Os indivíduos com deficiência visual, baixa visão ou visão monocular muitas vezes são confrontados com suas limitações, tendo em vista que elas não são – aparentemente e a princípio – visíveis ou perceptíveis, pois muitas vezes utilizam próteses ou lentes esclerais que melhoram a parte estética dos olhos. Assim, as pessoas entendem que eles estão enxergando perfeitamente como os demais e, dessa forma, acreditam que estão tentando usar de uma deficiência para obter favores ou facilidades (Mantoan, 2003; Booth; Ainscow, 2016).

Muitas vezes, a deficiência visual não é visível para os outros, o que pode levar a julgamentos errôneos sobre a capacidade da pessoa. Comentários insensíveis ou a falta de paciência de outras pessoas podem resultar em sentimentos de isolamento e exclusão. Além disso, a falta de acessibilidade em espaços públicos e privados agrava ainda mais essas dificuldades. Sinalizações inadequadas, ausência de materiais em braile ou com contraste adequado e a falta de treinamento de funcionários para lidar com e auxiliar pessoas com deficiência visual são apenas alguns exemplos de como a infraestrutura pode ser limitante (Mantoan, 2003).

Socialmente, a interação com amigos e familiares pode ser afetada. Participar de atividades em grupo, como jogos ou esportes, pode ser desafiador ou mesmo impossível sem as adaptações necessárias. Isso pode levar a sentimento de frustração e isolamento, uma vez que a pessoa pode se ver impossibilitada de participar plenamente de momentos de lazer e convívio social.

Viver com baixa visão e visão monocular exige constante adaptação e resiliência. As barreiras físicas e sociais enfrentadas por essas pessoas precisam ser reconhecidas e enfrentadas pela sociedade para promover um ambiente mais

inclusivo e acolhedor, onde todos tenham a oportunidade de participar plenamente da vida social (Booth; Ainscow, 2016).

1.2 UM POUCO DA HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA VISUAL NO AMBIENTE ESCOLAR NO BRASIL

A história evidencia as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência visual ao longo das décadas. Segundo Mosqueira (2012), esses sujeitos foram marcados por contextos de dependência, exclusão, preconceito e discriminação, em um cenário no qual as instituições escolares permaneciam alheias ao processo de inclusão.

Nesse contexto, a mobilização das próprias pessoas com deficiência e o avanço das discussões sociais sobre direitos contribuíram para a construção de mudanças progressivas. A conscientização social passou a ser entendida como elemento fundamental para a promoção da inclusão e da qualidade de vida, embora persistam barreiras estruturais e atitudinais. Assim, a efetivação da equidade depende da compreensão social acerca dos direitos e deveres de todos os cidadãos.

A literatura especializada aponta que, ao longo da história, pessoas com deficiência foram frequentemente alvo de exclusão social, preconceito e marginalização, em diferentes contextos culturais e períodos históricos (Mazzotta, 2005; Januzzi, 2004). Em sociedades antigas, interpreta-se que indivíduos com limitações físicas ou sensoriais podiam enfrentar rejeição social, uma vez que atributos como força e integridade corporal eram valorizados.

Em alguns contextos históricos, crianças que não correspondiam aos padrões físicos esperados eram abandonadas ou marginalizadas, refletindo concepções sociais e culturais específicas da época. Os indivíduos dessa época primitiva que possuíam deficiência eram escassos e enfrentavam intenso sofrimento, e os que sobreviviam geralmente o faziam com o apoio da família e na esperança de algum tipo de cuidado ou reabilitação.

Segundo Mazzotta (2005, p. 28), com alguns anos de atraso, o Imperador D. Pedro II observou, por meio de relatos de seu oftalmologista, que o número de pessoas com deficiência visual era grande, devido à quantidade de reclamações dos próprios deficientes de que algo deveria ser feito para melhorar as condições desse público e dos demais que tinham outras deficiências. Nessa ocasião, Portugal e

outros países da Europa já se dedicavam ao atendimento das pessoas com deficiência.

No Brasil Imperial, uma lei despertou a atenção, pois foi a primeira a ser citada na história do país em que as pessoas com deficiência foram lembradas. A lei do deputado Cornélio Ferreira França, da província da Bahia, na Assembleia de 1835, fez referência à criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de cegos e surdos (Rocha; Gonçalves, 1987); porém, o projeto não foi aprovado, sendo deixado de lado.

Segundo Januzzi (2004, p. 10), foram necessários 22 anos para o início do atendimento na área da educação. De acordo com o autor, a demora ocorreu pela instabilidade econômica do país e pela ausência da elite nacional, que se encontrava na Europa; o país voltou a crescer com a influência de intelectuais como Couto Ferraz, Euzébio de Queiroz, entre outros.

Em 12 de setembro de 1854, D. Pedro II inaugurou o Instituto de Meninos Cegos, hoje chamado Instituto Benjamin Constant. A segunda escola para cegos foi inaugurada em 1926 e se chamava Instituto São Rafael, em Belo Horizonte, que teve grande importância pela contribuição oferecida à educação de deficientes visuais no Brasil, oportunizando um ensino especializado com novas técnicas. Com esse avanço educacional, os cegos, em 1932, tiveram o direito ao voto. Esse foi um dos avanços para que a educação especial iniciasse o processo de mudança tão necessário e esperado (Januzzi, 2004).

No século XVIII, ainda as teorias estavam impregnadas pelo discurso do misticismo. No século seguinte, surgiram teorias direcionadas, como a pedagogia dos anormais, uma vertente mais voltada para a área da saúde e introduzida na área da educação. Até a promulgação da Constituição de 1988, pouca coisa mudou em relação às leis de proteção às pessoas com deficiência (Januzzi, 2004).

A partir da Constituição de 1988, foram estabelecidos objetivos voltados ao bem-estar de todos os cidadãos, e a educação foi definida como um direito de todos e condição de igualdade (Brasil, 1988). Em 1992, no governo de Fernando Collor de Mello, foi recriado – e permanece até os dias atuais – o apoio técnico e financeiro, a capacitação para professores, os programas de implantação de salas de recursos multifuncionais e os programas de educação inclusiva.

Em 1994, no encontro de Salamanca, na Espanha, muitas organizações governamentais e não governamentais firmaram critérios para que todos os países

do mundo investissem na educação inclusiva, o que serviu de alerta para a necessidade de mudanças nas escolas e para o direito de inclusão de todos os sujeitos, independentemente de suas limitações (UNESCO, 1994).

No ano de 2003, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Programa de Educação Inclusiva, com o objetivo de transformar os sistemas educacionais do país, possibilitando a formação de gestores e educadores de todo o país e promovendo uma educação especial com acessibilidade (Brasil, 2003).

Em 2015, foi instituído o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também denominado Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), com o objetivo de assegurar os direitos e promover a inclusão das pessoas com deficiência no Brasil. A norma garante igualdade de oportunidades em diversas áreas, como educação, trabalho e saúde, além de estabelecer diretrizes para acessibilidade, moradia, combate à discriminação e superação de barreiras sociais e físicas, favorecendo a participação plena na sociedade (Brasil, 2015).

O Estatuto assegura direitos e liberdades fundamentais, orientados para a inclusão social e o exercício da cidadania, em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Entre as garantias previstas, destacam-se o acesso a serviços de saúde públicos e privados em igualdade de condições, a adaptação desses serviços, a proteção contra violência, o reconhecimento da capacidade civil, o acesso à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, bem como a oferta de tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade em diferentes contextos (Brasil, 2015).

Dessa forma, a LBI constitui um marco na promoção da dignidade e dos direitos das pessoas com deficiência no país, ao estabelecer diretrizes voltadas à inclusão social, à acessibilidade e à igualdade de oportunidades, reforçando princípios como a não discriminação e o respeito à diferença. A referida lei impacta diretamente diversos setores, como educação, saúde, trabalho e transporte, ao estabelecer a obrigatoriedade de adaptações e de políticas públicas voltadas à garantia da acessibilidade e da participação social das pessoas com deficiência. Nesse sentido, contribui para a consolidação de práticas institucionais mais inclusivas e para a redução de barreiras estruturais e atitudinais.

Dessa forma, a Lei nº 13.146/2015 constitui um instrumento fundamental para a promoção da autonomia e da dignidade das pessoas com deficiência, ao assegurar condições legais para o exercício pleno da cidadania (Brasil, 2015).

1.3 SINTOMAS DE UMA PESSOA COM VISÃO MONOCULAR

Uma pessoa com visão monocular, isto é, que possui visão funcional em apenas um dos olhos, pode experimentar uma série de desafios e sensações diferentes em comparação com alguém com visão binocular (ambos os olhos). Algumas dessas limitações são comuns, como a dificuldade de percepção de profundidade.

A pessoa com visão binocular tem facilidade de calcular distâncias com mais precisão, enquanto a pessoa com visão monocular precisa ter mais atenção a esse aspecto, visto que sua dificuldade é ampla. Isso se revela ao dirigir, praticar esportes e caminhar em terrenos desnivelados. Por exemplo, a distância, para uma pessoa com visão normal, pode ser calculada em menos tempo; para a pessoa com visão monocular, esse tempo de cálculo é maior (Mosqueira, 2012; Gil, 2000).

O campo de visão é extremamente reduzido para uma pessoa com visão monocular, pois é mais estreito. Isso significa que a pessoa não consegue ver objetos ou movimentos que acontecem no lado do olho não funcional, o que aumenta o risco de acidentes, como batidas e quedas, além do desconforto em situações que não são compreendidas por outras pessoas (Sá; Campos; Silva, 2007).

Nesses momentos, é necessário, muitas vezes, virar o lado do rosto com a visão funcional para conseguir ver e, com isso, aumenta-se o tempo de reação. Um exemplo é o cruzamento de uma rua, onde a atenção deve ser redobrada devido à necessidade visual; esse tempo se torna maior do que o de uma pessoa com visão normal. Nessas ocasiões, pode ocorrer desconforto, pois muitos motoristas não têm paciência e acionam a buzina ou utilizam gestos ofensivos.

O cansaço visual é constante para quem tem visão monocular, pois todo o trabalho visual é realizado por um único olho e, com isso, além de cansar rapidamente, pode ocasionar fadiga ocular, com sintomas de dor de cabeça e necessidade de pausas frequentes durante atividades intensas, como leitura, direção e uso de telas, pois essas atividades exigem atenção redobrada (Mosqueira, 2012).

A adaptação e a compensação: muitas pessoas com visão monocular desenvolvem mecanismos e formas de compensação ao longo do tempo. Exemplos disso incluem virar a cabeça com mais frequência para ampliar seu campo de visão ou usar pistas visuais e contextuais para ajudar na navegação e na percepção de

profundidade; a audição também se torna importante, pois pode tornar-se mais desenvolvida, ajudando a pessoa com deficiência visual por meio dos sons, que facilitam a identificação e a lateralidade (Gil, 2000; Sá; Campos; Silva, 2007).

A sensação de isolamento ou frustração faz a pessoa sentir-se solitária devido às limitações visuais. Pode haver sentimento de insegurança ou ansiedade, especialmente em situações novas ou desconhecidas. Em alguns casos, podem ocorrer sentimentos de desamparo ou julgamento social.

É importante notar que muitas pessoas com visão monocular levam vidas plenas e independentes. Com a prática e a adaptação, elas podem realizar a maioria das atividades, embora possam precisar de mais tempo ou de abordagens diferentes. Cada indivíduo é único, e as experiências podem variar bastante.

Muitas pessoas com visão monocular encontram maneiras eficazes de adaptar-se e viver de maneira satisfatória, apesar dos desafios visuais; é necessário buscar ajuda e conhecimento, principalmente no aspecto da aceitação. A literatura aponta que fatores como o medo da exclusão e a não aceitação social podem impactar negativamente a qualidade de vida de pessoas com deficiência visual baixa ou monocular.

Uma pessoa com baixa visão pode experimentar uma variedade de sentimentos e desafios no seu dia a dia. A visão reduzida pode dificultar a realização de tarefas cotidianas, como ler, escrever, dirigir, reconhecer rostos e se deslocar em ambientes desconhecidos. Isso pode levar à frustração, ansiedade e, em alguns casos, depressão (Mayurama *et al.*, 2009).

Além das dificuldades práticas, a pessoa pode sentir-se isolada ou dependente de outros, o que pode impactar sua autoestima e senso de independência. O aspecto emocional pode constituir um dos fatores mais desgastantes para a pessoa com visão monocular, pois essas pessoas passam por diferentes situações que desestimulam, discriminam e excluem. Torna-se necessário um apoio familiar adequado e a participação em um ambiente social inclusivo que possa oferecer assistência e uma base sólida.

A definição de baixa visão é complexa devido à variedade e à intensidade do comprometimento das funções visuais. Essas funções são variáveis e englobam desde a simples percepção da luz até a redução da acuidade e do campo visual, que limitam e interferem na realização de tarefas simples do cotidiano (Sá; Campos; Silva, 2007).

É notável perceber, em muitos casos, o nistagmo, caracterizado por movimentos rápidos e involuntários dos olhos, que podem reduzir a acuidade visual e causar fadiga ocular. Uma pessoa com baixa visão apresenta grande oscilação da condição visual de acordo com seu estado emocional; isso pode ocorrer em função de circunstâncias individuais e pela posição em que se encontra, dependendo do ambiente em que está inserida, como o tipo de iluminação natural ou artificial.

Nesse contexto, a perda de um dos olhos para o indivíduo pode resultar em trauma psicológico e alterações estéticas. A transição para a visão monocular pode ser um processo difícil para o paciente, tanto funcional quanto psicologicamente, com repercussões sociais. Estudos apontam que indivíduos referiram dificuldades em relação à aparência, à mobilidade, a dirigir automóvel, a praticar esportes, ao desconforto e à perda de status no emprego (Marback, 2007, p. 576).

Além disso, a pessoa com baixa visão pode sentir angústia devido à redução de informações que o ambiente oferece, pois isso restringe a quantidade de dados que muitas vezes busca e não consegue ver. Dessa forma, o indivíduo pode ter um conhecimento restrito do que o rodeia.

Ademais, uma pessoa com baixa visão pode apresentar uma variedade de sintomas que afetam sua capacidade de enxergar claramente, tais como: visão embaçada; dificuldade para ver detalhes nítidos, tanto de perto quanto de longe; dificuldade com a percepção de cores, que podem parecer menos vibrantes ou distintas; visão reduzida em ambientes com pouca luz, sendo a adaptação a condições de baixa luminosidade difícil; sensibilidade à luz, com incômodo ou dor ao olhar para luzes brilhantes ou em ambientes muito iluminados; visão de túnel, que é a perda da visão periférica, resultando na capacidade de ver apenas o que está diretamente à frente; dificuldade para ler, com necessidade de segurar materiais de leitura mais perto ou mais longe do que o normal (Mosqueira, 2012; Gil, 2000).

Em decorrência dessas limitações, a necessidade de iluminação adicional torna-se frequente, exigindo luzes mais fortes para a realização de tarefas diárias, além de ocasionar dificuldades em atividades cotidianas, como cozinhar, dirigir ou reconhecer rostos. De modo geral, esses sintomas podem variar em intensidade e podem ser causados por diferentes condições oculares, como degeneração macular, glaucoma e retinopatia diabética, entre outras (Mayurama *et al.*, 2009).

Contudo, muitas pessoas com baixa visão também desenvolvem estratégias eficazes para lidar com suas limitações. Elas podem aprender a utilizar melhor outros sentidos, como o tato e a audição, e encontrar formas criativas de adaptar suas rotinas. O apoio de familiares, amigos e profissionais de saúde, além do acesso a tecnologias assistivas, pode melhorar significativamente a qualidade de vida dessas pessoas (Sá; Campos; Silva, 2007).

Cada indivíduo é único, portanto, as experiências e os sentimentos podem variar amplamente. É importante ouvir e compreender as necessidades específicas de cada pessoa para oferecer o apoio adequado.

1.4 AS CAUSAS MAIS COMUNS DA DEFICIÊNCIA VISUAL

As causas da deficiência visual podem ser definidas como hereditárias ou adquiridas. As deficiências adquiridas após o nascimento podem decorrer de acidentes ou de doenças que se desenvolvem ao longo da vida, sendo os acidentes uma das maiores causas da deficiência visual. Segundo Brito e Veitzman (2000), os números apontam para cerca de 60% desses casos, que poderiam ser evitados.

Quando a causa é hereditária, na grande maioria das vezes está relacionada a fatores ocorridos durante a gestação, como a falta de exames no pré-natal, de acompanhamento médico e de vacinação, entre outros fatores, como alterações genéticas (Mosqueira, 2012; Sá; Campos; Silva, 2007).

Bruto e Veitzman (2000) citam que, no Brasil, a maioria das causas da cegueira é a catarata congênita, o glaucoma congênito e a retinopatia. A catarata é causada pela opacificação do cristalino e é uma doença fácil de reconhecer, pois, quando está em estágio mais avançado, a pessoa fica com a pupila esbranquiçada ou apresenta leucocoria. Esses sintomas levam a pessoa a ter baixa visão, dificultando a orientação e a mobilidade (Mosqueira, 2012; Gil, 2000). Quando a pessoa atinge aproximadamente 60 anos, é mais comum desenvolver a doença, mas ela pode surgir antes devido a outros fatores, como diabetes e glaucoma, sendo normalmente de caráter genético. Ela é identificada quando o olho apresenta coloração esbranquiçada, o que chama muita atenção.

A retinopatia da prematuridade é outra causa relevante, ocasionada pela imaturidade da retina em virtude de partos prematuros ou pelo excesso de oxigênio na incubadora. Ela é classificada em graus I, II, III, IV e V.

Os graus I, II e III são mais leves e pode-se aproveitar a visão; os graus IV e V são mais graves e deixam a visão reduzida (Sá; Campos; Silva, 2007; Mosqueira, 2012). A maioria desses casos ocorria pela falta de preparo dos hospitais, e muitas pessoas cegas atualmente são resultado dessa situação. Esse cenário vem evoluindo, com diminuição desse grave problema que afetou tantas pessoas.

A retinopatia é um problema que afeta a retina, a “camada” no fundo do olho que capta as imagens e envia as informações para o cérebro. Quando os vasos sanguíneos da retina ficam danificados, entopem ou vazam, a visão pode ficar borrada, com manchas escuras, distorcida ou até se perder aos poucos.

Isso acontece, por exemplo, no diabetes (retinopatia diabética) e também pode surgir com hipertensão arterial, prematuridade ou envelhecimento (Gil, 2000; Mosqueira, 2012). Muitas vezes, não apresenta sintomas no início; por isso, exames regulares com o oftalmologista são importantes. O tratamento depende do caso e pode incluir controle do diabetes e da pressão, colírios, laser ou injeções intraoculares, para evitar a piora e proteger a visão.

O retinoblastoma é causado por um tumor intraocular muito frequente na infância, sendo identificado por sintomas como dor de cabeça e dor ocular, e o tratamento deve ser precoce. Trata-se de um tipo de câncer raro que começa na retina, a “película” no fundo do olho responsável por captar a luz e formar as imagens. Ele ocorre principalmente em bebês e crianças pequenas e pode afetar um ou ambos os olhos. Um sinal comum é a “pupila branca” em fotos com flash (em vez do reflexo vermelho), além de estrabismo (olhos desalinhados), vermelhidão persistente ou queda na visão (Sá; Campos; Silva, 2007). O diagnóstico precoce é essencial, porque o tratamento costuma ser eficaz e pode salvar a visão e a vida da criança.

Retinose pigmentar é uma distrofia hereditária retiniana causada pela degeneração do epitélio pigmentar da retina. Pode ocorrer uma perda progressiva dos fotorreceptores (cones e bastonetes). A retinose pigmentar é um grupo de doenças hereditárias que afetam a retina, a “camada sensível à luz” no fundo do olho. Com o tempo, as células que captam a luz (bastonetes e, depois, cones) vão se desgastando, o que costuma começar com dificuldade para enxergar no escuro e perda da visão lateral (como se o campo visual fosse “fechando”) (Mosqueira, 2012; Gil, 2000).

Em fases mais avançadas, pode haver sensibilidade à luz, brilho incômodo e piora da visão central. Os primeiros sinais geralmente aparecem na adolescência ou vida adulta jovem, mas variam de pessoa para pessoa. Ainda não há cura, porém óculos ou lentes com filtros, vitaminas específicas quando indicadas, tratamentos para complicações (como catarata), dispositivos de baixa visão e acompanhamento regular com oftalmologista ajudam a preservar a funcionalidade e a qualidade de vida. Se houver casos na família, a avaliação genética pode orientar o risco e o planejamento. Existem muitas formas de retinose pigmentar, na maioria dos casos decorrentes de alterações genéticas (Mosqueira, 2012).

Os traumas são, na grande maioria, a causa da deficiência e podem ser divididos em mecânicos e físicos. Os mecânicos são causados por perfurações por corpos estranhos, contusões e feridas penetrantes; esses incidentes são identificados como os mais frequentes. As causas físicas estão ligadas a fatores de trabalho e à falta de equipamento de proteção, ocasionando acidentes com produtos químicos, como ácido, entre outros (Mosqueira, 2012). Nesses casos, é importante a proteção da cabeça e da região ocular.

A deficiência visual cortical é causada por encefalopatias, que são alterações nervosas do sistema nervoso central e que causam convulsões ou lesões occipitais bilaterais, sendo comuns e ocasionadas por traumas e fatores genéticos (Sá; Campos; Silva, 2007).

O glaucoma é uma doença comum e muito presente em pessoas idosas. É causada pelo aumento da pressão ocular e leva à cegueira. Seus sintomas são dor de cabeça, dor nos olhos, vista cansada e coceira na região ocular. Em crianças recém-nascidas, deve-se observar o lacrimejamento injustificado e a fotofobia, pois podem ser sintomas de glaucoma infantil (Mosqueira, 2012).

O tratamento deve ser criterioso devido ao fato de que muitos colírios causam diversas alergias. É uma doença dos olhos que, aos poucos, danifica o nervo óptico – o “cabo” que leva as imagens do olho ao cérebro. Geralmente está ligado ao aumento da pressão dentro do olho, mas pode ocorrer mesmo com pressão normal.

No começo, o glaucoma quase não apresenta sintomas, de modo que a pessoa vai perdendo a visão lateral (campo visual) de forma lenta e silenciosa. Sem tratamento, pode causar cegueira, conforme descreve Mosqueira (2012). O diagnóstico é feito pelo oftalmologista com exames de pressão ocular, avaliação do nervo e do campo visual. O tratamento inclui colírios, laser e, às vezes, cirurgia para

controlar a pressão e evitar novas perdas. Como a visão perdida não volta, é importante realizar check-ups regulares, especialmente após os 40 anos ou se houver casos na família.

Outra condição frequentemente associada à perda visual é o diabetes, doença silenciosa e pode provocar retinopatia diabética, que é uma das principais causas de cegueira entre os diabéticos, sendo responsável por 84% das pessoas atingidas e ocorrendo em 90% dos casos em pessoas com menos de 40 anos (Mosqueira, 2012).

O diabetes, ao longo do tempo, pode danificar os vasos sanguíneos da retina, causando a retinopatia diabética. Essa complicação é uma das principais causas de perda de visão entre pessoas com diabetes e, sem acompanhamento, pode evoluir sem apresentar sintomas no início. Os números variam conforme a fonte e o tipo de estudo, mas o risco aumenta quando o açúcar no sangue, a pressão arterial e o colesterol ficam descontrolados (Mosqueira, 2012).

A boa notícia é que a retinopatia pode ser prevenida ou retardada com controle rigoroso do diabetes e exames oftalmológicos regulares com dilatação das pupilas. Se houver alterações, existem tratamentos como laser, injeções intraoculares e cirurgia, que ajudam a preservar a visão. A melhor forma de prevenção é controlar e prevenir o diabetes. O tratamento deve ser acompanhado por oftalmologistas e auxiliado por endocrinologistas (Mosqueira, 2012).

A doença macular senil (DMS) é uma enfermidade que atinge a mácula, que é a parte principal da retina, responsável por captar os detalhes visuais. Percebe-se a presença da doença quando as células sensíveis à luz dessa área se degeneram. Normalmente, essa doença acomete pessoas mais idosas, e seus sintomas estão relacionados à hipertensão, à arteriosclerose, ao tabagismo e à hereditariedade, sendo mais comum em mulheres.

Ela também é chamada de degeneração macular relacionada à idade e é um problema que afeta a mácula, a parte central da retina responsável pela visão de detalhes (ler, reconhecer rostos). Costuma aparecer após os 50 anos e pode causar visão embaçada no centro, distorção das linhas retas e uma mancha escura central (Mosqueira, 2012).

Existem dois tipos: a forma “seca”, mais comum e de evolução lenta, e a forma “úmida”, menos comum, porém mais agressiva. Não causa dor e não deixa a pessoa totalmente cega, pois a visão lateral geralmente é preservada.

O diagnóstico é feito pelo oftalmologista com exames da retina. O tratamento pode incluir vitaminas específicas (na forma seca, quando indicadas) e injeções intraoculares na forma úmida. Parar de fumar, controlar a pressão e o colesterol, proteger os olhos do sol e realizar consultas regulares ajudam a preservar a visão (Mosqueira, 2012).

No mesmo contexto das patologias que podem levar à perda visual, a atrofia óptica caracteriza-se pela perda parcial ou total da visão, decorrente de lesões no nervo óptico. Provoca a degeneração das fibras, tanto das células ganglionares quanto do corpo geniculado. Pode ser dividida em atrofia óptica simples e atrofia óptica secundária, além de estar associada a condições como hipermetropia, miopia e astigmatismo.

Trata-se de uma lesão do nervo óptico, o “fio” que leva as imagens do olho para o cérebro. Quando esse nervo é danificado por doenças dos olhos (como glaucoma), inflamações, falta de irrigação sanguínea, infecções, traumas ou problemas neurológicos, suas fibras “murcham” e passam menos informação. Isso pode causar visão embaçada, perda do campo visual, dificuldade para enxergar cores e sensibilidade à luz (Mosqueira, 2012).

A atrofia em si não tem cura, porque as fibras do nervo não se regeneram, mas tratar a causa o quanto antes pode evitar novas perdas. O diagnóstico é feito pelo oftalmologista com exame do fundo de olho e testes de visão; às vezes, são necessários exames de imagem e avaliação neurológica. Consultas regulares e a proteção da saúde geral ajudam a reduzir riscos (Mosqueira, 2012).

1.5 LEIS SOBRE VISÃO BAIXA E VISÃO MONOCULAR

Atualmente, comemora-se o Dia da Pessoa com Visão Monocular em 5 de maio. Essa data foi escolhida porque, em 2009, houve a publicação da Súmula 377 do Superior Tribunal de Justiça (STJ); nessa ocasião, garantiu-se às pessoas com visão monocular o direito de concorrer, em concursos públicos, às vagas reservadas a pessoas com deficiência.

As pessoas que possuem a deficiência têm direito ao Benefício de Prestação Continuada (BPC/LOAS), à aposentadoria como pessoa com deficiência e à isenção de impostos. Normalmente, é exigido laudo oftalmológico para comprovar a deficiência.

A Lei nº 14.126/2021 reconhece a visão monocular como deficiência sensorial do tipo visual para todos os efeitos legais, garantindo às pessoas com essa condição os mesmos direitos assegurados às demais pessoas com deficiência. Por muito tempo, a visão monocular foi desconsiderada como deficiência, sob o argumento de que a perda da visão em um olho não implicaria limitações significativas. Com a promulgação da lei, passou-se a assegurar proteção jurídica e acesso a políticas públicas específicas (Brasil, 2021).

A Lei nº 14.622/2023 institui o Dia Nacional da Pessoa com Visão Monocular, celebrado em 5 de maio, reforçando o reconhecimento dessa condição como deficiência sensorial do tipo visual e incentivando a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão social desse grupo (Brasil, 2023).

Atualmente, comemora-se o Dia da Pessoa com Visão Monocular em 5 de maio. Essa data foi escolhida porque, em 2009, houve a publicação da Súmula nº 377 do Superior Tribunal de Justiça (STJ), que garantiu às pessoas com visão monocular o direito de concorrer, em concursos públicos, às vagas reservadas às pessoas com deficiência (PCD).

As pessoas com essa deficiência também podem ter acesso ao Benefício de Prestação Continuada (BPC/LOAS), à aposentadoria como pessoa com deficiência e à isenção de impostos, desde que atendidos os critérios legais. Normalmente, exige-se laudo oftalmológico para comprovação da condição. Em decorrência desse reconhecimento legal, a pessoa com visão em apenas um olho passa a ter acesso aos direitos garantidos às pessoas com deficiência. Entre eles, estão (Brasil, 2021):

- Participação nas vagas reservadas (cotas PCD) em concursos públicos, com adaptações razoáveis nas etapas;
- Possibilidade de receber o Benefício de Prestação Continuada (BPC/LOAS), desde que preenchidos os critérios de renda e avaliação previstos na Lei 8.742/1993;
- Prioridade no atendimento e na tramitação de processos, conforme a Lei 10.048/2000 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015);
- Isenções e benefícios tributários para compra de veículos (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços, Imposto sobre Produtos Industrializados e Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (ICMS, IPI, IPVA), conforme regras federais e estaduais;

- Vagas reservadas em estacionamentos com o símbolo PCD;
- Direitos trabalhistas, como acessibilidade, adaptações no posto de trabalho, proteção contra discriminação e inclusão nas cotas de empresas com 100 ou mais empregados (Lei 8.213/1991);
- Prioridade em programas habitacionais públicos; e acesso a passe livre ou benefícios no transporte, conforme legislações federal, estadual e municipal.

Em geral, é necessário laudo médico que comprove a visão monocular segundo critérios oftalmológicos, e alguns benefícios, como isenções e o BPC, exigem requisitos adicionais e seguem normas específicas de cada estado ou município (Brasil, 2021).

Para o exercício desses direitos, é essencial reunir a documentação básica. O principal documento é o laudo oftalmológico, que deve ser emitido por um médico especialista, contendo a Classificação Internacional de Doenças (CID), a acuidade visual de cada olho, o campo visual, a descrição clara da visão monocular e o carimbo com registro do Conselho Regional de Medicina (CRM). Recomenda-se também a apresentação de exames complementares, como campimetria e Tomografia de Coerência Óptica (OCT), além de cópias de documentos pessoais e comprovante de residência.

Para concursos públicos com cotas PCD, é necessário ler atentamente o edital, observar os prazos e a forma correta de inscrição na cota, anexar o laudo no formato exigido e, se necessário, solicitar adaptações razoáveis (como tempo adicional ou sala acessível). Caso a pessoa com deficiência visual seja aprovada, deverá passar por perícia do órgão, apresentando laudos e exames. No caso do BPC/LOAS pelo INSS, é preciso cumprir os critérios de renda familiar per capita (em geral até 1/4 do salário-mínimo) e comprovar impedimentos de longo prazo; a atualização do CadÚnico no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é fundamental e garante o acesso ao benefício (Brasil, 1993).

Para requerer esse direito, o pedido deve ser realizado no portal “Meu INSS”, na opção “Benefício assistencial à pessoa com deficiência”, com a anexação dos laudos médicos e posterior aguardo da avaliação social e da perícia médica. Em caso de indeferimento, é possível interpor recurso administrativo no próprio INSS e, se necessário, recorrer à via judicial.

No que se refere às isenções de impostos na compra ou posse de veículo, o IPI é solicitado por meio do e-CAC/Receita Federal (Sisen), mediante apresentação

de laudo e documentação específica; o ICMS é requerido na Secretaria da Fazenda estadual, conforme procedimentos próprios de cada unidade federativa; e o IPVA costuma ser solicitado após a aquisição do veículo, junto à Secretaria da Fazenda ou ao Detran.

Em alguns estados, exige-se CNH do beneficiário ou de condutor autorizado, além da observância de limites de valor do veículo e prazos mínimos para revenda.

Para obtenção do cartão de estacionamento PCD, o requerimento deve ser feito junto ao órgão municipal de trânsito ou ao Detran, mediante apresentação de laudo médico, documentos pessoais, comprovante de residência e formulário específico. O cartão é vinculado à pessoa com deficiência, e não ao veículo, devendo permanecer visível no painel durante sua utilização (Brasil, 2021; Brasil, 2015).

No âmbito do transporte, o Passe Livre Federal para viagens interestaduais destina-se a pessoas de baixa renda e pode ser solicitado no portal do Ministério dos Transportes, mediante apresentação de laudo e documentos comprobatórios. Já os benefícios estaduais e municipais variam conforme a legislação local, geralmente exigindo laudo médico, fotografia e documentação pessoal, podendo incluir gratuidade em ônibus, metrô ou vale-transporte.

Para usufruir das vagas reservadas e do atendimento prioritário previstos nas Leis nº 10.048/2000 e nº 13.146/2015, é necessária a apresentação de documento de identificação e, quando solicitado, laudo médico ou cartão PCD, sendo que alguns estados e municípios emitem credenciais específicas para esse fim (Brasil, 2000; Brasil, 2015).

No trabalho, é necessário informar o Departamento de Recursos Humanos (RH) sobre a condição (opcional, mas útil para acesso às adaptações e às políticas de inclusão) e solicite ajustes razoáveis, como melhor iluminação, monitor maior, posição adequada da tela, aplicativos de acessibilidade, adequações de tarefas e exames periódicos; em caso de recusa ou discriminação, busque apoio da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA)/ Serviço Especializado em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho (SESMT), do sindicato, do Ministério Público do Trabalho ou da Defensoria.

Em programas habitacionais, como o Minha Casa, Minha Vida, deve-se marcar a condição PCD e anexar o laudo para acessar prioridade e cotas, sempre seguindo o edital local. De modo geral, é necessário guardar todos os protocolos, laudos e comunicações; verificar os requisitos atualizados nos sites oficiais, pois as regras

variam por estado e município; e, se houver negativa indevida, procurar a Defensoria Pública, o Ministério Público, a OAB ou advogado. Os direitos de uma pessoa com deficiência visual devem ser respeitados, e a pessoa precisa ter conhecimento sobre o que a lei permite.

1.6 OS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS E ESTRATÉGIAS DA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

A inclusão escolar de alunos com visão monocular e baixa visão requer uma abordagem multifacetada para garantir que esses estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e participação que seus colegas (Mantoan, 2003). Os elementos fundamentais para a aprendizagem de pessoas com visão monocular e baixa visão podem ser divididos em várias categorias, incluindo adaptações físicas e ambientais. Nessas situações, os ajustes no ambiente físico, como iluminação adequada, uso de cores contrastantes e organização do espaço para facilitar a mobilidade e o acesso das crianças que apresentam deficiência, auxiliam sua movimentação no espaço escolar (Sá; Campos; Silva, 2007).

De acordo com Sá, Campos e Silva (2007), a escola, atualmente, deve possuir tecnologia assistiva, com a utilização de ferramentas e dispositivos como lupas eletrônicas, que ajudam alunos com baixa visão ou visão monocular a ampliar textos e imagens, tornando a leitura mais confortável. A seguir, são apresentadas orientações para o uso adequado desses recursos tecnológicos no contexto escolar, com o objetivo de promover autonomia, acessibilidade e participação efetiva dos alunos nas atividades pedagógicas.

Para a sua utilização, o aparelho deve ser ligado e posicionado sobre o material a ser observado (livro, caderno ou tela), ajustando-se o nível de ampliação até que as letras fiquem nítidas e selecionando-se o modo de contraste que melhor destaque o conteúdo (por exemplo, letras brancas em fundo preto). O brilho também deve ser regulado, a fim de evitar reflexos e reduzir o cansaço visual.

Recomenda-se que o aluno mova a lupa lentamente, linha por linha, podendo utilizar um marcador ou régua como guia, quando necessário. Em atividades prolongadas, é aconselhável a realização de pausas curtas para descanso visual. Caso haja conexão com monitor ou televisão, a utilização de uma tela ampliada pode favorecer a visualização em sala de aula. O equipamento deve ser armazenado

devidamente carregado, orientando-se o aluno quanto ao manuseio cuidadoso e à higienização adequada das lentes (Sá; Campos; Silva, 2007).

Leitores de tela são programas que realizam a leitura em voz alta do conteúdo exibido no computador ou no telefone celular, possibilitando que pessoas com deficiência visual utilizem esses dispositivos de forma autônoma. A ativação do recurso pode ser feita nas configurações de acessibilidade do sistema operacional, como o Talk Back no Android, o Voice Over no iPhone e os softwares Non Visual Desktop Access (NVDA) ou JAWS no Windows.

Após a ativação, é necessário familiarizar-se com os gestos e atalhos básicos de navegação, que permitem percorrer itens por meio de setas ou movimentos de deslizar, selecionar elementos ao toque e abrir opções com duplo toque, além de utilizar comandos específicos para avançar por títulos, links e campos de formulário. A velocidade e o tom da voz sintetizada podem ser ajustados conforme a preferência do usuário, favorecendo maior conforto durante o uso.

Em sites e aplicativos, a navegação estruturada – por meio de recursos como rotor ou atalhos – possibilita acessar diretamente elementos relevantes, como botões, cabeçalhos e caixas de edição. A prática em aplicativos de uso cotidiano, como mensagens, correio eletrônico e navegadores, contribui para o desenvolvimento da proficiência no uso do leitor de tela, podendo ser complementada pelos tutoriais integrados ao próprio sistema (Sá; Campos; Silva, 2007).

O uso de fones de ouvido favorece a privacidade e a qualidade da audição, enquanto a atualização periódica do sistema operacional contribui para a compatibilidade e o desempenho adequado das tecnologias assistivas. Os softwares de aumento de contraste e os dispositivos de áudio auxiliam na leitura e na interação com materiais didáticos. Outro aspecto é apresentar métodos de ensino personalizados, com abordagens pedagógicas adaptadas às necessidades individuais e às especificidades de cada aluno, como o uso de materiais em áudio, textos em formatos ampliados e recursos táteis.

Softwares de aumento de contraste e dispositivos de áudio ajudam pessoas com baixa visão a enxergar e compreender melhor o conteúdo. Nos programas de contraste, é possível trocar as cores da tela (por exemplo, letras amarelas em fundo preto), realçar o cursor e aumentar o tamanho de textos e ícones, deixando tudo mais legível. Eles existem no próprio sistema (Windows, macOS, Android, iOS) ou em

aplicativos específicos e podem ser ativados nas configurações de acessibilidade (Sá; Campos; Silva, 2007).

Já os dispositivos de áudio, como fones, caixas de som e leitores de tela, transformam o que está na tela em fala, permitindo ouvir textos, menus e notificações; também é possível utilizar audiolivros e descrições em vídeos. O volume, a velocidade da fala e os perfis de cor podem ser ajustados conforme o conforto do usuário, sendo recomendável combinar alto contraste com recursos de áudio para estudar, ler e navegar com menor esforço visual. Neste momento atual, essas ferramentas mostram-se úteis para favorecer o trabalho do professor em sala de aula, diminuindo os obstáculos encontrados (Sá; Campos; Silva, 2007).

De forma específica, é necessário fornecer formação e sensibilização aos educadores, bem como lhes oferecer capacitação para que compreendam as necessidades específicas dos alunos e desenvolvam estratégias de ensino inclusivo. Também é importante promover a oferta de suporte emocional e psicológico, prestando apoio para lidar com os desafios emocionais associados à deficiência visual, promovendo a autoestima e a confiança. Este é um dos maiores desafios enfrentados pelos estudantes diante de uma sociedade que ainda não compreende a real necessidade de acolhimento e igualdade de oportunidades.

Relevante também é a formação de um ambiente de colaboração entre família e comunidade escolar para criar uma rede de apoio que incentive a aprendizagem e a inclusão social (Mantoan, 2003; Booth; Ainscow, 2016).

Por último, mas não menos relevante, é propor a avaliação e o monitoramento contínuos, com processos de avaliação regular para ajustar as estratégias de ensino e garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas de forma eficaz. Essas categorias expostas visam criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, respeitando as limitações e as potencialidades de cada indivíduo com visão monocular ou baixa visão (UNESCO, 2005).

As estratégias de ensino para pessoas com deficiência visual monocular e baixa visão envolvem a adaptação do ambiente e dos materiais de aprendizagem para atender às necessidades específicas desses alunos, garantindo sua inclusão efetiva no processo educativo. Algumas estratégias incluem materiais adaptados, com uso de letras de tamanho grande e alto contraste para facilitar a leitura.

Livros em formato digital, que permitem o ajuste do tamanho da fonte e do contraste, também podem ser úteis. A tecnologia assistiva deve incorporar o uso de

dispositivos tecnológicos, como lupas eletrônicas, softwares de ampliação de tela e leitores de tela, para auxiliar na leitura e na navegação em computadores e dispositivos móveis (Sá; Campos; Silva, 2007; Mosqueira, 2012).

Um aspecto importante é a iluminação adequada, garantindo que a sala de aula tenha iluminação suficiente e permitindo que o aluno escolha o local onde se sente mais confortável em relação à luz. Outro aspecto é a organização do espaço, mantendo a sala de aula organizada, com caminhos desobstruídos, para facilitar a mobilidade e a orientação espacial do aluno.

As instruções verbais visam fornecer orientações claras e detalhadas oralmente, complementando as informações visuais apresentadas em sala de aula. O apoio individualizado, sempre que possível, serve para auxiliar na compreensão dos conteúdos e na realização de atividades que possam representar um desafio devido à limitação visual (Sá; Campos; Silva, 2007).

Torna-se importante trabalhar em conjunto com especialistas em educação especial e oftalmologistas para adaptar o currículo e as atividades de acordo com as necessidades do aluno. Também é necessária a orientação e sensibilização da turma para promover a conscientização entre os colegas de classe sobre a deficiência visual, incentivando um ambiente inclusivo e de apoio e diminuindo possíveis discriminações e exclusões. Essas estratégias visam não apenas facilitar o acesso ao conteúdo educacional, mas também promover a autonomia e a confiança do aluno com deficiência visual no ambiente escolar (Mantoan, 2003).

As estratégias de ensino para crianças com deficiência visual monocular e baixa visão devem ser adaptadas de acordo com as dificuldades que cada estudante apresenta. Cada indivíduo tem suas especificidades; por isso, é necessário um conhecimento prévio para elaborar estratégias adaptadas ao currículo que favoreçam, de forma clara e objetiva, o processo de ensino-aprendizagem. Essas estratégias podem ser implementadas de várias formas, como por meio do uso de materiais concretos e manipuláveis, imagens ampliadas e, principalmente, atividades lúdicas (Booth; Ainscow, 2016).

Acredita-se que a inclusão escolar de crianças em fase de alfabetização com baixa visão e visão monocular requer uma abordagem abrangente e personalizada. A avaliação individualizada deve ser detalhada de acordo com as necessidades visuais da criança, a fim de adaptar o ambiente de aprendizagem de forma eficaz. É necessário fornecer materiais em formatos acessíveis, como livros com letras

ampliadas, textos em áudio ou materiais digitais que possam ser ampliados em dispositivos eletrônicos.

Sempre que possível, devem ser utilizados dispositivos e softwares que auxiliem na leitura e na escrita, como lupas eletrônicas, leitores de tela e aplicativos de ampliação. Esses recursos devem ser adaptados, e o professor deve ser capacitado para utilizá-los com os alunos nesse período, pois são instrumentos mais comuns e de fácil acesso; no futuro, a tecnologia pode estar mais evoluída e, com o avanço da ciência, poderão surgir equipamentos que facilitem ainda mais o acesso à aprendizagem (UNESCO, 2009).

Sabe-se que a realidade das escolas atuais é diferente, pois nem todas dispõem desses materiais, o que inviabiliza o uso dessas tecnologias. É importante garantir que a sala de aula tenha iluminação adequada, assentos preferenciais próximos ao quadro e espaços livres de obstáculos para facilitar a mobilidade. Ainda que a criança consiga enxergar de forma limitada, esse cuidado é necessário, pois facilita a locomoção e previne possíveis acidentes, como quedas e colisões. Também é fundamental promover a interação e a participação da criança em atividades sociais e escolares, incentivando a colaboração entre colegas e a construção de um ambiente acolhedor (Sá; Campos; Silva, 2007).

Nesse sentido, ao se compreender a trajetória histórica da deficiência e as múltiplas causas da deficiência visual, torna-se necessário discutir o papel do ambiente escolar como espaço de transformação social. Mais do que transmitir conteúdos, a escola deve considerar a diversidade dos estudantes, garantindo seus direitos, como acessibilidade, recursos pedagógicos adequados e atitudes inclusivas que rompam barreiras atitudinais e estruturais (Mantoan, 2003).

É na vivência escolar que se consolidam oportunidades de participação, aprendizagem significativa e autonomia, desde que haja formação docente contínua, uso de tecnologias assistivas, currículo flexível e uma cultura de respeito às diferenças (Booth; Ainscow, 2016).

Assim, a educação inclusiva deixa de ser um ideal abstrato e passa a orientar práticas concretas que promovem equidade, pertencimento e pleno desenvolvimento de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência visual (UNESCO, 2005).

CAPÍTULO 2 A ESCOLA

Após compreender a trajetória histórica da deficiência e as múltiplas causas da deficiência visual, torna-se crucial deslocar o olhar para o espaço escolar, pois este é o local privilegiado de socialização, aprendizagem e construção de identidades. A escola, enquanto instituição social, reproduz e transforma práticas, valores e expectativas sobre a diferença.

É nesse cenário que se desenham barreiras e potencialidades: currículos, atitudes, projetos e interações que podem tanto restringir quanto ampliar a participação de estudantes com deficiência visual. Examinar a dinâmica escolar permite identificar como políticas de inclusão, formação docente, recursos de acessibilidade e culturas institucionais impactam a experiência cotidiana desses estudantes, iluminando caminhos para uma educação verdadeiramente equitativa.

Este capítulo tem como objetivo específico investigar de que modo a visão monocular e a baixa visão influenciam as relações sociais e educacionais no ambiente escolar. Busca-se analisar como essas condições repercutem na interação entre pares, na participação em atividades coletivas, na construção de pertencimento e na percepção de apoio por parte de professores e da equipe escolar. Para isso, serão consideradas dimensões como atitudes e expectativas dos colegas, estratégias pedagógicas e de mediação adotadas pelos docentes, acessibilidade comunicacional e espacial, bem como situações de estigmatização ou de reconhecimento.

Ao explicitar esses vetores, pretende-se compreender os mecanismos que favorecem ou dificultam vínculos sociais positivos, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas e políticas institucionais que fortaleçam a inclusão, a autonomia e o engajamento dos estudantes com visão monocular e baixa visão.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

A Escola Municipal do Campo São Sebastião – Educação Infantil e Ensino Fundamental, com código INEP 41112873, está localizada na zona rural de Rio D'Areia de Cima, BR-277, km 219, no município de Teixeira Soares, Paraná.

O município faz divisa, ao norte, com Ipiranga e Ponta Grossa; ao sul, com São João do Triunfo; a leste, com Palmeira; e a oeste, com Fernandes Pinheiro e

Imbituva. A instituição situa-se a 30 km do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Irati e tem como mantenedora a Prefeitura Municipal de Teixeira Soares.

Figura 1 – Mapa do Município de Teixeira Soares



Fonte: Teixeira Soares (2025)

A Figura 2, a seguir, ilustra a bandeira do município, representando as riquezas e a cultura de um povo trabalhador, que se desenvolveu ao redor da linha férrea, cuja maior fonte de renda, atualmente, é a agricultura e a pecuária.

Figura 2 – Bandeira do Município de Teixeira Soares



Fonte: Teixeira Soares (2025)

Em 1968, foi inaugurado o prédio construído pela Prefeitura Municipal; até essa data, a escola funcionava em uma edificação estadual, com o nome de Escola Isolada de Rio D'Areia de Cima. Em 1974, passou a ser denominada Escola Rural de Rio D'Areia de Cima (Teixeira Soares, 2023).

A Resolução nº 3.339, de 6 de dezembro de 1982, autorizou o funcionamento do Ensino de 1º Grau (1ª a 4ª série), com efeito retroativo a 1980. Em 1983, por meio da mesma resolução, publicada no Diário Oficial em 13 de janeiro de 1983, a instituição passou a se chamar Escola Rural Municipal São Sebastião. Em 1994, a Resolução nº 1.705, de 28 de março de 1994, autorizou o funcionamento do Ensino Pré-Escolar. A partir de 2004, a escola começou a trabalhar em regime de dualidade administrativa com o Colégio Estadual (Teixeira Soares, 2023).

A escola foi reconhecida pela Resolução nº 1.190/99, quando foi denominada Escola Rural Municipal São Sebastião – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2023, a nomenclatura foi alterada para Escola Municipal do Campo São Sebastião – Educação Infantil e Ensino Fundamental, conforme o protocolo nº 19.805.914-5, o Parecer nº 014/2023 – DEIN/DEDUC/SEED e a Resolução nº 540/2023 – GS/SEED.

Tendo em vista os pressupostos legais citados, é possível compreender a trajetória da instituição até a atualidade, que mantém e valoriza as necessidades locais, tradicionais, religiosas e as demais características da comunidade (Teixeira Soares, 2023).

2.2 PERFIL DA COMUNIDADE ESCOLAR

A escola localiza-se no povoado de Rio D'Areia de Cima, área rural do município de Teixeira Soares, PR. A comunidade é fixa, e suas principais atividades econômicas são a agropecuária e o extrativismo local.

A população é composta por assalariados, pequenos agricultores e trabalhadores rurais diaristas. A renda per capita municipal é baixa, caracterizando um poder aquisitivo limitado, o que desencadeia problemas socioeconômicos.

Os alunos da instituição utilizam, em sua totalidade, o transporte escolar. Aproximadamente 50% dos estudantes possuem acesso à internet e a outras tecnologias. A comunidade é culturalmente ligada a princípios morais e religiosos, com predomínio da religião católica.

Os profissionais da escola acompanham, discutem e propõem ações a partir dos resultados das avaliações internas e externas. Percebeu-se que o número de leitores fluentes aumentou em relação à última avaliação, indicando um avanço na proficiência de leitura. O rendimento geral tem sido compatível com o alcançado na Prova Paraná Mais. No entanto, realiza-se uma análise dos descritores deficitários, os quais são trabalhados posteriormente para promover a evolução dos alunos.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, a avaliação dos alunos da Educação Infantil e do primeiro e do segundo anos é contínua e registrada em pareceres trimestrais. Do terceiro ao quinto ano, os estudantes realizam atividades avaliativas quantitativas, compostas por duas avaliações e duas recuperações, aplicadas após a revisão dos conteúdos. São realizados Pré-Conselho, Conselho de Classe e Pós-Conselho para discutir a evolução dos alunos e os resultados das avaliações, visando traçar metas e estratégias para aprimorar a aprendizagem (Teixeira Soares, 2023).

2.3 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

A organização da Escola Municipal do Campo São Sebastião é conduzida pela equipe pedagógica, com o apoio da equipe diretiva, e está voltada aos aspectos que impactam o processo de ensino e aprendizagem.

No início do ano letivo, os estudantes são distribuídos por turma, buscando manter os alunos em seus grupos de origem e acrescentando os novos de forma equitativa. Mudanças de turma são possíveis, baseadas em critérios pedagógicos, e informadas na matrícula.

Os professores são alocados nas turmas de acordo com o tempo de docência na instituição. A equipe pedagógica organiza o acompanhamento das turmas e planeja semanalmente os atendimentos a professores, estudantes e pais por meio de agenda. Os espaços escolares são organizados a partir das necessidades pedagógicas, com protocolos de utilização apresentados aos estudantes no início do ano letivo. Os horários de entrada, recreio, saída e atividades de contraturno são expostos em locais de fácil visualização para as famílias e a comunidade.

A Escola Municipal do Campo São Sebastião funciona em dois turnos. O matutino atende a duas turmas (4º e 5º ano) e à Sala de Recursos Multifuncionais

(SRM), das 7h20 às 11h20, com 15 minutos de intervalo para recreio interativo (Parecer nº 02/2003 CEB/CNE e Deliberação 02/2018).

O período vespertino abrange oito turmas: duas de Educação Infantil (Infantil 4 e Infantil 5), três de Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) e uma turma da Sala de Recursos Multifuncionais, das 13h às 17h, também com recreio interativo de 15 minutos (Teixeira Soares, 2023).

Figura 3 – Vista da entrada da Escola Municipal do Campo São Sebastião



Fonte: A autora (2025)

A Figura 3 mostra uma escola acessível e bem adaptada para alunos com deficiência. As calçadas são largas, com rampas suaves. As portas são amplas, com maçanetas fáceis de abrir, e a sinalização apresenta letras grandes e alto contraste, mas não possui braille.

No pátio, há bancos em áreas cobertas. Algumas salas contam com carteiras adaptadas, espaço para cadeiras de rodas, boa iluminação e recursos como lupa simples. Próximo à entrada, observa-se uma vaga de estacionamento reservada. Tudo indica um ambiente inclusivo, seguro e acolhedor, que facilita a circulação e a aprendizagem de todos, mas que ainda precisa de melhorias, principalmente em equipamentos tecnológicos que oportunizem maior acesso ao ensino.

Figura 4 – Vista lateral da Escola Municipal do Campo São Sebastião



Fonte: A autora (2025)

A lateral da escola é utilizada como estacionamento para os ônibus e para os carros de alunos e professores que apresentam alguma limitação e possui placa indicando vaga reservada para pessoas com deficiência. Os ônibus escolares têm monitoras que auxiliam na locomoção e no cuidado com as crianças que apresentam limitações. A escola, no período noturno, funciona atendendo ao Ensino Médio.

Figura 5 – Vista noturna da Escola Municipal do Campo São Sebastião, evidenciando sua estrutura, iluminação externa e o ambiente escolar.



Fonte: A autora (2025)

Tabela 1 – Organização da Educação Infantil

Turno	Ano/Série	Total de Turmas	Total de Matrículas
Tarde	Infantil 4	1	9
Tarde	Infantil 5	1	18

Fonte: A autora (2025).

Tabela 2 – Organização do Ensino Fundamental

Turno	Ano/Série	Total de Turmas	Total de Matrículas
Manhã	4º Ano	01	9
Manhã	5º Ano	01	14
Tarde	1º Ano	02	30
Tarde	2º Ano	01	14
Tarde	3º Ano	01	18

Fonte: A autora (2025).

Tabela 3 – Organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Turno	Sala Ano/Série	Total de Turmas	Total de Matrículas
Tarde		3	8

Fonte: A autora (2025).

A instituição funciona em dualidade com a Escola Estadual do Campo de Rio D'Areia de Cima, a qual funciona com turmas do sexto ao nono ano no período matutino e, no período noturno, com o Ensino Médio.

A hora-atividade dos professores corresponde a seis horas semanais e é organizada por meio de um cronograma de atendimento do coordenador pedagógico, que fica exposto em locais visíveis. Durante esse período, ocorrem o planejamento, a formação continuada em serviço e a discussão de metodologias e recursos. Após a formação, o coordenador pedagógico combina com o professor a observação de sala de aula, apoiando-o no desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o engajamento.

Os alunos recebem uniforme e lanche gratuitos da Prefeitura Municipal, sendo o cardápio elaborado pela nutricionista da Secretaria Municipal de Educação e adaptado para alunos com laudo médico. O uso de celular em sala de aula só é permitido para atividades pedagógicas. O acompanhamento da frequência escolar é feito pelo sistema Busca Inteligente (B.I.), presente na escola.

As avaliações levam em conta os resultados obtidos durante todo o período letivo, em um processo contínuo. Os instrumentos incluem registros, trabalhos diários e participação. Por meio desse processo, é possível realizar a recuperação paralela. As notas são inseridas no Livro de Registro de Classe Online (LRCO) e divulgadas aos pais trimestralmente.

O acompanhamento do rendimento escolar é monitorado pelo professor representante da turma. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem recebem atendimento individualizado e são encaminhados para o reforço escolar em contraturno. O Pós-Conselho é visto como um mecanismo importante para identificar dificuldades e definir ações pedagógicas de aprimoramento.

Todo o amparo legal, incluindo legislações sobre História e Cultura Afro-Brasileira, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, entre outras, embasa o desenvolvimento de práticas que unem escola, comunidade e família. A gestão democrática é articulada junto ao Conselho Escolar e à Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF). A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é tratada como um momento crucial, e a instituição desenvolve ações para minimizar rupturas, considerando as especificidades de cada criança.

2.4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA

De acordo com a UNESCO (2005), a inclusão não é um ato pontual, mas pode-se defini-la como um processo contínuo de considerar as diferenças e as necessidades dos estudantes e adaptar práticas, currículos, avaliações, atitudes e adequar ambientes para que todos possam usufruir e participar de forma ativa do processo de ensino-aprendizagem.

A Educação Inclusiva é o processo de identificar e responder à diversidade das necessidades de todos os alunos por meio da maior participação na aprendizagem, nas culturas e nas comunidades, reduzir a exclusão na educação (UNESCO, 2005, p. 13).

Assim, propõe-se que todos os estudantes aprendam juntos em ambientes comuns, independentemente de suas diversidades, acreditando-se que esses alunos tenham suporte e ajustes necessários para que a aprendizagem aconteça de forma plena. Para que isso ocorra, é necessária a participação de todos e, principalmente, a conscientização da comunidade escolar. Isso significa minimizar

barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, além de fortalecer o pertencimento, o acolhimento e a aprendizagem significativa, ao mesmo tempo em que se diminui a exclusão e se reveem políticas e práticas que segregam ou marginalizam, promovendo, de forma justa, a equidade e o respeito dentro dos ambientes escolares.

Mantoan (2003, p. 25) aponta que “A escola inclusiva deve considerar e atender às diferenças de cada aluno, garantindo acesso, participação e aprendizagem com qualidade para todos”. Desse modo, cada estudante precisa ser atendido de acordo com suas necessidades e especificidades. A afirmação reforça o papel da escola como um espaço preparado e responsável por assegurar que todos aprendam com qualidade e acolhimento.

O ambiente escolar requer planejamento com estratégias eficientes que garantam o acesso ao currículo, metodologias flexíveis que oportunizem a participação plena dos alunos e a oferta de atividades adaptadas, tecnologias assistivas e professores capacitados, capazes de eliminar barreiras e promover uma cultura baseada no respeito às diferenças. Para se obter uma educação de qualidade, não é preciso medi-la pela homogeneidade dos resultados, mas pela capacidade de ensinar a todos com equidade.

A inclusão precisa ser garantida em todos os ambientes escolares e enfatizar a importância que representa para estudantes que apresentam limitações. “A inclusão não é apenas colocar os alunos na sala regular; é garantir que todos se sintam pertencentes, valorizados e apoiados para aprender” (Booth; Ainscow, 2011). É necessária uma análise de cada situação e a busca de soluções eficientes que oportunizem a aprendizagem.

A afirmação de Booth e Ainscow (2011) enfatiza que a inclusão vai além da mera presença física na sala regular; trata-se da responsabilidade de construir um ambiente de pertencimento e suporte efetivo à aprendizagem. Isso significa criar relações respeitadas que assegurem a participação de todos. Quando os alunos se sentem valorizados e encontram condições para progredir, a escola cumpre seu papel inclusivo, elimina exclusões sutis e promove uma comunidade justa.

No *Índice para a Inclusão*, Booth e Ainscow (2011) compreendem a inclusão como um princípio que abarca todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência, e que exige a transformação integral da escola, de suas culturas, políticas e práticas, para remover barreiras à participação e à aprendizagem. A

inclusão, nessa perspectiva, é um valor e um processo contínuo, que exige revisão permanente de como a escola acolhe e aprende com a diversidade. Em vez de focalizar os supostos “déficits” do aluno, os autores orientam a identificar e reduzir obstáculos físicos, curriculares, organizacionais e atitudinais.

Essa mudança se concretiza em três dimensões integradas: a construção de culturas inclusivas, que promovem pertencimento, respeito e altas expectativas para todos; a formulação de políticas inclusivas, com normas, recursos e liderança compartilhada em parceria com famílias e comunidade; e a implementação de práticas inclusivas, como ensino flexível, avaliações adequadas, apoio entre pares, coensino e uso de tecnologias e recursos de acessibilidade.

Os autores também enfatizam a centralidade da participação e da voz dos estudantes nas decisões que os afetam, bem como a colaboração profissional sustentada por trabalho em equipe, formação contínua e reflexão coletiva. Ancorada em princípios de equidade e justiça social, a proposta dos autores combate preconceitos e exclusões históricas, defendendo o redesenho da escola para que todos possam aprender e participar, reconhecendo as diferenças como recursos pedagógicos, e não como problemas a serem corrigidos. Eles descrevem a escola como um sistema que precisa ser redesenhado para garantir a participação e a aprendizagem de todos os alunos (Booth; Ainscow, 2011).

Nessa perspectiva, a cultura escolar deve promover pertencimento, respeito e altas expectativas, combatendo estigmas e valorizando a diversidade como um recurso pedagógico. As políticas institucionais precisam alinhar regras e recursos à inclusão, com liderança compartilhada, parceria ativa com famílias e comunidade e decisões baseadas em evidências. No plano das práticas, defendem um ensino flexível, currículo acessível, avaliação adequada, apoio entre pares e coensino, além do uso de tecnologias e adaptações específicas, sustentadas por comunicação clara e acessível.

Para os autores, incluir não significa “ajustar o aluno”, mas remover barreiras físicas, curriculares, organizacionais e atitudinais que limitam a participação (Booth; Ainscow, 2011). Trata-se de um processo contínuo que envolve ouvir a voz dos estudantes, monitorar sua participação, revisar estratégias e promover a colaboração profissional, de modo que todos possam aprender e participar plenamente.

Booth e Ainscow (2011) compreendem a inclusão escolar como um processo contínuo de transformação da escola para que ela seja, de fato, um lugar para todos, com atenção especial aos estudantes com deficiência. Para esses autores, incluir não significa apenas garantir a presença do aluno na sala de aula; significa identificar e remover barreiras que dificultam sua participação e aprendizagem. Esse compromisso exige mudanças na cultura, nas políticas e nas práticas da escola.

Nesse sentido, toda criança aprende quando recebe apoio adequado e que a diversidade dos estudantes é um recurso pedagógico, não um problema a ser corrigido. A escola, portanto, deve mapear e reduzir limites de diferentes naturezas, como barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. O currículo e as metodologias de ensino precisam ser flexíveis, prevendo adaptações, recursos de acessibilidade e diferentes formas de participação. A colaboração é entendida como um eixo central: equipe escolar, estudantes, famílias e comunidade planejam, acompanham e avaliam o processo de forma conjunta (Booth; Ainscow, 2011).

Por sua vez, a avaliação deve valorizar o progresso do aluno e a melhoria das práticas pedagógicas, em vez de se limitar à comparação com padrões fixos. A liderança da escola sustenta a inclusão por meio de formação continuada, acompanhamento sistemático e metas claras. Para os autores citados, a inclusão é um compromisso ético e prático de transformar a escola para que todos os estudantes participem, aprendam e pertençam, com apoios adequados e com um ambiente que valoriza as diferenças (Booth; Ainscow, 2011).

Na inclusão de alunos com visão monocular e baixa visão, entende-se que o principal é o acolhimento, dar voz ativa ao estudante e oferecer oportunidades para que desenvolva sua autonomia, auxiliando em suas dificuldades, mas incentivando-o a desenvolver suas capacidades de forma plena. Acredita-se que as pessoas com deficiência buscam sempre superar seus limites com o intuito de mostrar que têm a mesma capacidade de resolver, aprender e trabalhar que uma pessoa sem deficiência. Em muitos momentos, o sentimento de inferioridade diante das discriminações encoraja a busca por superação.

A instituição onde a pesquisa foi desenvolvida parte do princípio da igualdade no direito à educação, assumindo que nenhum estudante pode ser excluído do processo de aprendizagem. Busca-se a equidade, garantindo que aqueles com necessidades específicas recebam os recursos necessários para se desenvolverem como os demais. Isso pressupõe a existência de formação continuada para os

professores e uma organização escolar que atenda a diferentes especificidades. A inclusão escolar, além de ser uma determinação legal, trata do reconhecimento e do respeito às diferenças. A escola busca desenvolver práticas que acolham e oportunizem o aluno a aprender de forma lúdica e integral.

Com base nisso, destaca-se que a maioria da equipe de professores (aproximadamente 90%) possui especialização em Educação Especial Inclusiva, o que favorece o trabalho realizado na escola. Esse capital formativo permite intervenções pedagógicas planejadas, baseadas em evidências, currículo específico e acessibilidade, além de personalizar apoios diante de diferentes perfis de estudantes.

Além da deficiência visual, há casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual (leve e moderada) e síndrome de Down, demandando abordagens alternativas, como comunicação alternativa, ensino estruturado, avaliação flexível e materiais multissensoriais. A qualificação da equipe potencializa a implementação de práticas colaborativas, o acompanhamento sistemático do desenvolvimento e a criação de ambientes inclusivos que garantem a participação e a aprendizagem para todos.

Considerando o contexto inclusivo descrito e a necessidade de compreender, de forma aprofundada, a experiência educacional de estudantes com deficiência visual no ambiente escolar, apresenta-se, a seguir, o delineamento metodológico que orientou a presente investigação.

2.5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa, com abordagem documental e bibliográfica, tendo como foco uma estudante com deficiência visual monocular parcial. A escolha pelo estudo de caso justifica-se pela necessidade de compreender em profundidade as particularidades do processo educativo dessa estudante em seu contexto escolar, considerando dimensões pedagógicas, sociais e emocionais que influenciam sua experiência no ambiente em que está inserida (Yin, 2015).

Uma abordagem qualitativa permite captar percepções, significados e estratégias construídas no cotidiano, valorizando narrativas, práticas e interações

que não seriam adequadamente apreendidas por métodos quantitativos (Creswell, 2010; Chizzotti, 2006).

A natureza contextual e relacional das atitudes investigadas, como a necessidade de adaptações curriculares e físicas, a mediação docente, a organização do espaço e os efeitos das atitudes dos pares, exige observação situada, entrevistas e análise de registros para revelar como as barreiras se constroem e podem ser removidas no cotidiano escolar (Gil, 2008).

O estudo de caso oferece um retrato denso do processo de inclusão, evidenciando nuances como a sensação de exclusão em atividades coletivas, como nos jogos de futebol, e a eficácia de estratégias específicas – como posicionamento em sala, materiais ampliados, instruções verbais e regras adaptadas – na participação e aprendizagem (Yin, 2015). Assim, a escolha metodológica alinha-se ao objetivo de produzir conhecimento aplicável e sensível à complexidade da prática, orientando decisões pedagógicas e políticas escolares mais inclusivas.

Segundo Chizzotti (2006, p. 83),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Ao abordar uma pesquisa qualitativa, procura-se conhecer a realidade, e não apenas realizar um ato neutro ou mecânico; o pesquisador busca conhecimento específico e interpreta sentidos, emoções e significados, procurando dar um embasamento concreto ao que investiga.

O estudo de caso não é fixo ou totalmente definido; ele busca compreender o que é vivenciado e interpretado pelo sujeito. Assim, entende-se que o sujeito está em constante mudança e modifica sua história por meio de suas emoções, valores, cultura e linguagem. Desse modo, o estudo é investigativo e modifica-se continuamente por meio de novas experiências.

De acordo com Yin (2015, p.32),

O estudo de caso é seguro quando se busca compreender em profundidade uma especificidade contemporânea em seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre especificações e contexto não são claramente definidas.

Dessa forma, entende-se que o estudo busca esclarecer situações reais vivenciadas pelo estudante com deficiência visual monocular ou baixa visão no ambiente escolar, que, em outras circunstâncias, seriam impossíveis de identificar, especialmente situações específicas que evidenciam dificuldades, obstáculos e barreiras enfrentados diariamente em seu contexto escolar.

A pesquisa bibliográfica e documental é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros científicos (Gil, 2008, p. 50).

No âmbito documental, serão examinados registros institucionais e pedagógicos, tais como a Proposta Pedagógica e o currículo. A vertente bibliográfica contempla uma revisão de literatura científica, legislações e diretrizes nacionais e internacionais sobre educação inclusiva, deficiência visual, desenho universal para a aprendizagem, acessibilidade pedagógica e tecnologias assistivas. Serão consultados artigos, livros, relatórios técnicos e documentos normativos, com o objetivo de fundamentar teoricamente a análise do caso.

Os procedimentos de coleta qualitativa incluem entrevistas semiestruturadas com a estudante, observações em sala de aula e em ambientes escolares, bem como registros de campo. A análise dos dados será de natureza temática, buscando categorias como acessibilidade visual e ambiental, estratégias didático-metodológicas, avaliação da aprendizagem, uso de recursos e tecnologias assistivas, interação social, participação e sentimentos de pertencimento, além de limites e facilitadores presentes no contexto.

Conforme Creswell (2010) expõe, “os pesquisadores qualitativos tendem a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou o problema que está sendo estudado”. Assim, a investigação ocorrerá no ambiente escolar em que a estudante está inserida e onde a pesquisadora atua, o que possibilita maior proximidade com o fenômeno investigado e favorece a compreensão contextualizada da realidade estudada.

O objetivo central consiste em compreender como a deficiência visual monocular e a baixa visão impactam a trajetória escolar de sujeitos com deficiência visual parcial e quais práticas pedagógicas e institucionais favorecem seu pleno desenvolvimento e aprendizagem.

Entre os resultados esperados, incluem-se a sistematização de evidências sobre adaptações eficazes, bem como a elaboração de recomendações para o aprimoramento de políticas e práticas inclusivas no contexto escolar. A pesquisa

observará princípios éticos, garantindo consentimento livre e esclarecido, confidencialidade e respeito à identidade do participante.

Ao integrar fontes documentais e bibliográficas à profundidade analítica do estudo de caso qualitativo, espera-se produzir conhecimento aplicável e sensível às especificidades da deficiência visual monocular e da baixa visão no ambiente escolar, contribuindo para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, significativa e eficaz.

Esta investigação foi realizada com uma aluna em fase de alfabetização que apresenta acentuada dificuldade na visão e utiliza óculos. Sua turma, no início, contava com 14 alunos (7 meninos e 7 meninas) e, atualmente, contempla 18 estudantes. Além da aluna analisada, há outros estudantes com dificuldade visual na turma. A participante foi selecionada por amostragem intencional, por apresentar dificuldades parciais de visão e por estar matriculada em uma turma de alfabetização na qual a pesquisadora atua como docente.

A estudante atende aos requisitos estabelecidos para a pesquisa, bem como apresenta disponibilidade, consentimento dos responsáveis legais e assentimento para participação na entrevista. A escolha fundamenta-se na possibilidade de compreender suas experiências de acessibilidade e participação no contexto escolar, justificando-se também pela necessidade de um ambiente educacional inclusivo.

Entre os critérios adotados para a seleção da discente, destacam-se: diagnóstico visual e uso de lentes corretivas (óculos); matrícula em turma de alfabetização com alunos inclusos; vivências diretamente relacionadas ao objeto de estudo; disponibilidade para participação na entrevista; autorização dos pais ou responsáveis, por tratar-se de menor de idade; e relevância do caso para análise, abrangendo situações em sala de aula e no ambiente escolar, incluindo atividades lúdicas, esportivas e de aprendizagem.

Ao vivenciar simultaneamente os desafios da aquisição da leitura e da escrita e as demandas de acessibilidade visual, a aluna oferece um ponto de vista privilegiado para compreender como a baixa visão ou a visão monocular interfere na construção de vínculos, na autonomia durante atividades colaborativas e na percepção de pertencimento ao grupo.

Além disso, seu relato pode evidenciar estratégias de enfrentamento, apoios eficazes e lacunas nas práticas pedagógicas, fornecendo subsídios concretos para o aprimoramento de ações inclusivas desde os anos iniciais da escolarização.

No próximo capítulo, serão apresentadas e analisadas estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência visual monocular e baixa visão no contexto escolar.

CAPÍTULO 3

PROPOSTAS E ESTRATÉGIAS PARA ALUNOS COM VISÃO MONOCULAR E BAIXA VISÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

A proposta de intervenção para alunos com visão monocular e baixa visão é centralizada em garantir acessibilidade visual, segurança e participação plena em todas as atividades escolares, por meio de adaptações simples, lúdicas, consistentes e planejadas. As estratégias incluem posicionamento preferencial em sala (lado do olho funcional voltado para a lousa/professor), ampliação e contraste adequado de materiais, atividades em alto relevo e flexíveis, iluminação uniforme sem ofuscamento, redução de reflexos e organização do ambiente para evitar colisões.

Complementam-se com instruções verbais claras, uso de recursos ampliados ou digitais, tempo adicional para cópias, produções e avaliações, flexibilização em atividades que desbloqueiam a percepção de profundidade, além de orientações à equipe escolar e aos pares para promover empatia e apoio. O acompanhamento conjunto com a família e profissionais de saúde/serviço de apoio garante ajustes contínuos, promovendo autonomia, segurança e desempenho acadêmico.

Nesse contexto, citam-se algumas estratégias que buscam facilitar o trabalho docente, quais sejam: utilizar textos impressos em fonte 16 ou 18 e alto contraste; usar mapas conceituais em tamanhos amplos, maquetes, relevos, figuras em EVA; fazer descrições verbais; utilizar imagens com poucos elementos, jogos de encaixe, atividades pontilhadas, dobraduras, objetos para Educação Física com cores de contraste, bolas com estímulos sonoros; promover atividades que evitem contatos inesperados; posicionar o aluno de modo que seu olho funcional fique voltado para a ação; usar tesouras sem ponta, pincéis grossos, material dourado, ábacos, folhas quadriculadas amplas, réguas com marcadores ampliados; garantir pausas e intervalos para descanso visual; dar instruções com o passo a passo detalhado; manter rotinas e ambientes que garantam a segurança; planejar avaliações acessíveis com tempo ampliado; oportunizar avaliações orais e digitais com uso de zoom.

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular parte do princípio de que todos podem aprender quando a escola organiza suas práticas para proteger as diferenças. Como aponta Mantoan (2003), “não se trata de adaptar o aluno à escola, mas de transformar a escola para todos”, assumindo a diversidade como valor pedagógico e social. Nesse sentido, estudantes com visão monocular e baixa visão

devem participar das mesmas atividades da turma, com apoios que garantam acesso ao currículo.

A avaliação pode considerar múltiplas formas de expressão (oral, escrita, manipulativa), e a mediação docente inclui orientações para colegas quanto à colaboração e ao respeito, organizando pares e grupos que favoreçam a participação ativa. Ao planejar aulas com recursos visuais ampliados, acessíveis verbalmente e alternativas digitais acessíveis, a escola cumpre a função de concretizar a educação inclusiva defendida por Mantoan (2003), na qual cada estudante encontra condições reais de aprender, conviver e se desenvolver junto com os demais.

Segundo a autora, o foco sai do déficit do aluno e vai para a remoção de limites: acessibilidade, colaboração entre professores, trabalho em projetos, avaliação contínua e múltiplas formas de participação. Incluir é um direito, melhora a aprendizagem do grupo em sua totalidade e exige mudança de cultura, não somente de técnicas (Mantoan, 2003).

Sob os olhos de Mantoan (2003), a inclusão é um compromisso ético e pedagógico que transforma a escola no lugar de todos e de cada um. Não é “adaptar o diferente” à norma, mas reconstruir a própria norma: rever currículo, métodos, tempos e espaços para que a diversidade seja o ponto de partida do ensino. A aprendizagem deixa de ser uma corrida com chegada única e vira um caminho plural, no qual cada estudante participa, interage, erra, cria e avança com apoios pertinentes. Logo, o foco deixa de ser o que falta ao aluno e volta-se às barreiras que uma escola pode remover, como acessibilidade comunicacional e arquitetônica, materiais flexíveis, avaliações diversas, trabalho colaborativo entre docentes e a turma.

Mantoan (2003) ressalta que o direito de estar com os outros, aprender com os outros e ser autor do próprio percurso é inegociável. Quando a escola se abre à diferença, todos ganham: ampliam-se os repertórios, fortalecem-se os vínculos e nasce uma cultura de pertencimento que sustenta aprendizagens mais potentes e humanizadoras.

A autora defende que alunos com visão monocular e baixa visão devem estudar junto com a turma na escola regular, com a escola organizada para retirar os obstáculos e facilitar sua aprendizagem. Na prática, isso quer dizer, sucintamente: usar materiais com letras maiores e alto contraste, explicar claramente o que vai ser feito, conceder tempo extra quando preciso e aceitar diferentes maneiras de participar e de avaliar.

Em sala, recomenda-se posicionar o aluno em um lugar bem iluminado, sem reflexos, com oferta de recursos como lupa eletrônica, leitores de tela, aumento de fonte e outras tecnologias de apoio. O professor deve propor atividades em grupo, incentivar a ajuda entre colegas e explicar as tarefas passo a passo, respeitando o ritmo de cada um. A escola precisa valorizar o pertencimento: em vez de “consertar” o aluno, deve modificar práticas, espaços e atitudes para incluir todos. Assim, a inclusão efetivamente acontece: o estudante participa de tudo, aprende com qualidade e ganha autonomia.

Acredita-se que o uso da oralidade é uma grande ferramenta para a alfabetização, pois a criança precisa compreender; na falta de visão, é importante e necessário o uso de uma linguagem clara e objetiva para facilitar a compreensão. A visão é necessária, mas, quando a metodologia é adaptada, o processo se torna mais acessível e reduz os riscos de a criança não aprender.

Diante de tantas dificuldades, cabe ao docente, portanto, o acolhimento, a paciência para direcionar o ensino e buscar alternativas diversificadas para favorecer a aprendizagem, sem deixar lacunas entre todos, mas mostrar que todos têm as mesmas oportunidades, ainda que de formas diferentes e com tempos diversos. O professor que acolhe um aluno com visão monocular precisa ouvir, observar e ajustar sua prática de forma simples e contínua. Inicialmente, é importante conversar com o estudante e a família para compreender como ele enxerga, quais situações geram cansaço ou dificuldade e o que já auxilia. Em seguida, torna-se necessário articular com a equipe da escola e, se possível, com serviços especializados, apoios planejados.

Sob essa perspectiva, o lugar ocupado pelo aluno deve favorecer seu olho com melhor visão, com atenção à iluminação, à ausência de reflexos e à manutenção dos caminhos livres. Além disso, a redução do excesso de informações na página e a oferta de versões digitais para ampliação – quando úteis – contribuem para a acessibilidade.

Nesse viés, a explicação clara e passo a passo, a concessão de mais tempo para leitura e cópia, a verificação da compreensão e o ajuste da explicação também são medidas importantes, ao passo que a alternância de atividades e a permissão de pausas visuais ajudam a evitar fadiga. Na avaliação, formatos acessíveis, como provas com fonte ampliada ou apresentações orais, permitem valorizar o progresso do estudante.

Cumprе destacar que é importante favorecer o desenvolvimento da autonomia, ensinando o estudante a usar recursos de ampliação, organizar o material e circular com segurança. O cuidado com o “clima” da turma, promovendo respeito e apoio entre

colegas, contribui para a inclusão. Por fim, o registro das estratégias que funcionam, a realização de ajustes e a manutenção do diálogo com a família e a equipe fortalecem o acompanhamento. Dessa forma, com acolhimento e metodologias simples, o aluno participa, aprende e se sente confiante.

3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A entrevista com a estudante participante da pesquisa configura-se como um instrumento importante e indispensável para compreender, de forma aprofundada e humanizada, os impactos que a visão monocular e a baixa visão causam na vivência escolar.

Ao registrar sua narrativa, o estudo de caso ultrapassa indicadores que se apresentam genericamente e alcança dimensões práticas da rotina, que vão desde a simples leitura até o reconhecimento de informações no quadro e no ambiente, a orientação e a mobilidade disponíveis, a participação em jogos, brincadeiras e esportes coletivos e individuais, bem como as atividades de interação com colegas e docentes. Constata-se em Yin (2015, p.113),

Uma entrevista em estudos de caso é uma fonte essencial de evidências porque permite captar perspectivas, significados e contextos que não são acessíveis por documentos ou observações, proporcionando uma compreensão aprofundada do conhecimento investigado.

O conteúdo de uma entrevista serve de referência para acompanhar e avaliar a efetividade das medidas inovadoras e permite modificar estratégias de acordo com as demandas que surgem no decorrer do contexto. Dessa forma, a entrevista enriquece o diagnóstico educacional e fundamenta um plano elaborado, inclusivo e centrado nas necessidades específicas do estudante.

A entrevista, enquanto técnica de pesquisa e de intervenção, possibilita acessar significados, experiências e sentidos destacados pelos participantes, constituindo-se como momento privilegiado de produção de dados e de compreensão do conhecimento estudado (Minayo, 2014, p.261).

Nessa direção, o acolhimento e a garantia de segurança durante uma entrevista com um estudante são fundamentais para promover confiança, reduzir assimetrias de poder e favorecer a expressão autêntica de suas vivências. Um ambiente receptivo e acolhedor, com escuta comprometida, confidencialidade explícita e respeito às

preferências da participante, tende a favorecer a participação e a prevenir a revitimização, ampliando a qualidade e a profundidade das informações compartilhadas. A entrevista deve ser ética e requer sensibilidade, transparência e segurança que protejam o participante ao longo de todo o processo, desde o convite até a divulgação dos resultados.

No âmbito desta pesquisa, o estudo de caso com a aluna com deficiência visual monocular ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, individual e em ambiente tranquilo, com respeito ao tempo adequado e a uma linguagem clara, permitindo percepções profundas sem perder o foco. Iniciou-se com perguntas abertas sobre rotina escolar, experiências de participação e sentimentos de pertença, avançando-se para tópicos específicos: dificuldades de acesso a materiais e ao espaço, estratégias que a ajudam (posicionamento, contrastes, ampliação, vantagens orais), interações com colegas e professores e situações de exclusão (por exemplo, em jogos e atividades coletivas).

Importa destacar que é essencial garantir acessibilidade comunicacional – materiais em fonte ampliada, alto contraste, leitura em voz alta, quando necessário –, registrar áudio com consentimento e usar técnicas de sondagem para exemplos e contextos específicos. Aspectos éticos incluem registro livre e esclarecido da família e da estudante, direito de recusa a qualquer pergunta, confidencialidade e cuidado para evitar indução de respostas. Ao final, realizou-se a verificação de membros (resumo do que foi dito) para validar interpretações e, se possível, complementou-se com perguntas reflexivas sobre sugestões de melhorias na escola.

À luz das contribuições de Mantoan para a educação inclusiva, a análise de dados deve deslocar o olhar do “déficit” individual para as barreiras que restringem a participação. Isso implica interpretar relatos de estudantes, destacando obstáculos atitudinais (expectativas baixas, estigmas), curriculares (conteúdos e avaliações pouco flexíveis), organizacionais (horários, rotinas e distribuição de apoios) e físicos (acessibilidade do espaço e dos materiais).

A centralidade da voz da estudante, portanto, é o princípio orientador: é importante ouvir e preservar seu ponto de vista sobre fatores como pertencimento, autonomia e aprendizagem, evitando, dessa forma, traduzir suas falas em categorias que a silenciem ou, então, diluam sua experiência.

A leitura dos dados requer contextualização escolar, articulando as evidências às culturas, políticas e práticas da instituição – normas explícitas e implícitas, modos de

ensinar e avaliar, relações entre pares e com docentes. A ética e o respeito à singularidade atravessam todo o processo: garantir o anonimato, o consentimento livre e esclarecido, a possibilidade de retratar falas e a verificação das interpretações com o participante. Por fim, a análise deve produzir implicações para a mudança, desenvolvendo descobertas em recomendações concretas para remover barreiras e redesenhar práticas pedagógicas, de modo a ampliar a participação e a aprendizagem de todos.

Compreende-se que a coleta embasa uma pesquisa, buscando respostas e soluções para os possíveis problemas encontrados na rotina escolar que possam sofrer mudanças que facilitem a vida dos estudantes, ou seja, é fundamental para a qualidade e a utilidade da pesquisa. Um processo rigoroso, com roteiros claros, consentimento ético, registro fiel e atenção à acessibilidade, garante que as vozes dos participantes sejam captadas com precisão e profundidade, revelando contextos e nuances que não aparecem em dados secundários.

Quando bem planejadas, as entrevistas geram evidências que orientam decisões pedagógicas e políticas, validam ou refinam hipóteses e transformam percepções individuais em conhecimento aplicável. Em síntese, a coleta de dados, de forma sistemática e respeitosa, é a base de análises confiáveis e de mudanças concretas e socialmente relevantes.

3.2 RESULTADOS

A pesquisa qualitativa priorizou a observação contínua da aluna desde o início de seu processo de alfabetização. Durante esse período, foi possível constatar as dificuldades decorrentes de sua condição visual.

A estudante queixava-se frequentemente de dores de cabeça e nos olhos, lacrimejamento e coceira. Além disso, apresentava dificuldade para enxergar a lousa e esbarrava nos colegas com frequência. Tais observações levaram a docente a orientar a família a buscar apoio clínico, resultando no diagnóstico e na indicação de uso de óculos. O período de adaptação ao novo recurso, que durou aproximadamente 5 meses, foi desafiador. A aluna manifestava desconforto diário, especialmente durante as aulas de Educação Física, nas quais quedas e colisões eram comuns. Para mitigar essas barreiras, foram implementadas diversas estratégias pedagógicas.

Tendo em vista que a aluna apresenta visão monocular, em algumas situações demonstra insegurança e forte emotividade, especialmente nas atividades que envolvem deslocamento rápido, percepção de profundidade ou exposição diante dos colegas. Apesar dessas fragilidades emocionais, revela-se extremamente inteligente, dedicada e caprichosa: organiza seus materiais com cuidado, revisa as tarefas, busca compreender os conteúdos em profundidade e não hesita em pedir orientação quando necessário. É esforçada, persiste diante das dificuldades e responde bem às orientações claras, ao apoio visual ampliado, ao posicionamento adequado na sala e ao tempo adicional para certas atividades.

Desse modo, sua postura responsável e o compromisso com a aprendizagem evidenciam potencial acadêmico significativo, que pode florescer ainda mais quando a escola oferece adaptações acessíveis e um ambiente acolhedor que reconheça suas conquistas e respeite seu ritmo.

O Quadro 1, a seguir, sintetiza as principais dificuldades observadas e as intervenções pedagógicas adotadas.

Quadro 1 – Síntese da observação e das intervenções pedagógicas

Dimensões observadas	Dificuldades apresentadas pela aluna	Intervenções pedagógicas
– Saúde e bem-estar – Processo de alfabetização – Aprendizagem matemática – Coordenação – Noção espacial	– Dores de cabeça, dores oculares, lacrimejamento, coceira, quedas e colisões frequentes. – Dificuldade para visualizar a lousa; lentidão na leitura de letras pequenas. – Dificuldade no reconhecimento de numerais e na relação número-quantidade – Dificuldade com lateralidade; – Dificuldade uso de contornos com cola quente em desenhos; – Dificuldade em respeitar limites em desenhos e para organizar os numerais no caderno.	– Orientação à família para busca de diagnóstico; – Posicionamento na primeira carteira; apoio integral da docente. – Ampliação de atividades; uso de materiais com alto-relevo; utilização diária do alfabeto móvel; leitura direcionada. – Uso de materiais concretos e flexíveis (números em acrílico, madeira, EVA, modelagem, alto-relevo); – Uso da "pipoteca" para noções de adição e subtração em desenhos para criar limites táteis; – Indicação de caderno de matemática com quadriculado ampliado.

Fonte: A autora (2025)

3.3 O DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DA ESTUDANTE

A estudante apresenta dificuldade visual significativa, condição que impacta sua percepção de profundidade, campo visual lateral e fadiga visual. As intervenções, neste contexto, visam garantir acessibilidade, participação plena, conforto visual e equidade de aprendizagem. Para que a discente tivesse acesso ao conteúdo de forma confortável, ela foi acomodada na frente da sala de aula, do lado com maior ocorrência de claridade, próxima da docente, para que lhe pudesse ser prestado um atendimento integral, visando acessibilidade e visualização da lousa.

A professora sempre adaptava as atividades impressas e escrevia no quadro com letra de tamanho ampliado, a fim de favorecer a visualização pela aluna. Mesmo diante de barreiras e obstáculos, a estudante participou de forma ativa, com a colaboração de todos os colegas. Observou-se que, mesmo com a deficiência visual parcial, a aluna apresentou facilidade de compreensão dos conteúdos aplicados. No desenvolvimento das atividades, seu tempo era estendido, e seu capricho e sua criatividade eram espetaculares, demonstrando um desempenho ótimo.

Além dessas medidas, foram organizadas pausas visuais ao longo das aulas para reduzir o cansaço, e os materiais passaram a ser disponibilizados também em formato digital, para suprir sua necessidade quando assim fosse necessário. As instruções foram apresentadas em etapas curtas e claras, mediante a verificação de compreensão frequente.

Em atividades práticas, priorizou-se que a demonstração fosse realizada próxima à estudante, com o uso de alto contraste em gráficos, mapas e imagens. A avaliação contou com aplicação demorada, tempo estendido, layout limpo e possibilidades de resposta oral ou por projetos, mantendo os mesmos objetivos de aprendizagem da turma. A equipe pedagógica manteve diálogo constante com a família da aluna e, quando necessário, por meio de serviços especializados, ajustando estratégias a partir das observações da rotina. Por sua vez, a turma foi orientada quanto à importância do respeito ao ritmo e às orientações de posicionamento e iluminação dos colegas, fortalecendo a colaboração e a promoção do pertencimento.

A partir desses apoios, a estudante ampliou sua autonomia no uso de recursos de ampliação, especificou melhor o material e circulou com mais segurança nos espaços da escola. O progresso foi evidente não apenas no que se refere ao desempenho acadêmico, mas também na confiança para comunicar suas

necessidades e propor soluções para as atividades. Isso confirma que, com acessibilidade e ensino responsivo, a participação e a aprendizagem acontecem de forma plena e significativa.

A abordagem lúdica na alfabetização, aliada a essas adaptações, favoreceu significativamente a aprendizagem da aluna. Ao longo do 1º ano, ela alcançou fluência na leitura, aprimorou sua capacidade de interpretação e tornou-se apta a resolver operações simples de adição e subtração, demonstrando orgulho de suas próprias conquistas e sentindo-se acolhida e motivada.

Figura 6 – Atividade lúdica de alfabetização com uso de recurso pedagógico interativo



Fonte: A autora (2025)

Na Figura 6, identifica-se o exercício lúdico no processo de aprendizagem. Cada criança movimentava o ponteiro duas vezes e formava uma palavra; nesse momento descontraído e divertido aos olhos das crianças, elas realizavam a leitura, a separação silábica e a contagem de letras nas palavras. As sílabas foram escritas em tamanho grande e com material acessível.

Na disciplina de Matemática, os jogos lúdicos sempre estavam presentes, com material adaptado e ampliado, favorecendo o acesso da aluna de forma integral e igualitária. O uso de dados para compreender sequência, adição, subtração e contagem exata foi muito útil no processo matemático. A aluna, no desenvolvimento das atividades citadas, participou com entusiasmo e atenção, demonstrando seu melhor desempenho. Foi notável que as atividades interativas fizeram a diferença na alfabetização não só da

aluna com deficiência visual, mas da turma, pois a atenção e a confecção das atividades implicam coordenação, atenção e criatividade, aspectos que desenvolvem aspectos cognitivos de forma mais ampla e significativa.

Os jogos, aos olhos de muitas pessoas, aparentam ser fáceis de ensinar, mas, ao contrário, são mais complexos e dependem de mais tempo. Contudo, por se tratar de um momento com atividade concreta, os alunos aprendem mais e com eficiência, pois sua atenção é amplificada e a competitividade desperta maior desejo pela aprendizagem, resultando em conhecimento de forma mais leve e descontraída.

Para a criança com deficiência visual monocular ou baixa visão, os jogos proporcionam ensino e inclusão, excluindo possível sentimento de insegurança e desigualdade. Afinal, trata-se de momentos em que podem mostrar suas habilidades sem preocupação. Em muitas situações, os alunos com limitações superam as expectativas e revelam suas capacidades, que podem surpreender, sendo notável que o esforço é dobrado para superar as próprias barreiras decorrentes da deficiência.

Figura 7 – Jogo de sequência com dado: aprendendo matemática de forma lúdica, inclusiva e colaborativa



Fonte: A autora (2025)

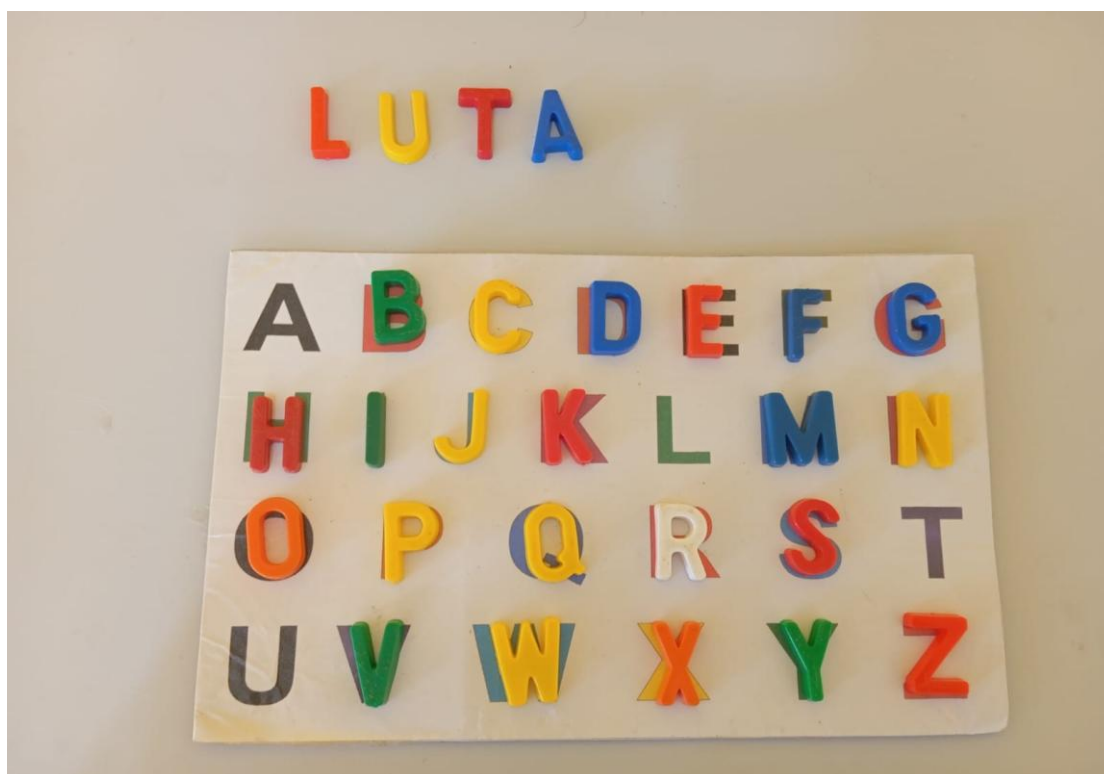
O jogo de sequência com o dado estimula a memorização dos números e a compreensão das operações de adição e subtração de forma mais divertida. Nesses momentos, a criança aprende matemática brincando, e, para os alunos com limitação visual, é um momento em que se sentem incluídos; suas dificuldades são

momentaneamente esquecidas, pois os estudantes se ajudam mutuamente de forma divertida.

Na Figura 8, a seguir, o uso do alfabeto móvel para aprender o alfabeto, as sílabas e as palavras é um recurso de grande significado para todos os alunos, em especial para aqueles que têm dificuldade visual, pois permite que a criança sinta e apalpe o objeto, podendo perceber suas formas, o que facilita a memorização do nome da letra. Quando a criança utiliza os sentidos de forma mais intensa, como é o caso do tato, isso ajuda a assimilar o conteúdo; mesmo que a visão deixe a desejar, os outros sentidos auxiliam na aquisição do conhecimento. Isso justifica a importância da oralidade e do uso de materiais concretos e flexíveis, pois são esses sentidos que auxiliam no processo de adequação da forma que percebemos ser a melhor opção, o que pode variar de indivíduo para indivíduo.

Outra opção muito rica e proveitosa é escrever com cola quente em alto-relevo em folhas, para que o estudante sinta os limites; pode ser utilizada tanto para exploração tátil quanto para pintura, na qual o sujeito perceberá, ao pintar, os limites e as formas das letras, favorecendo o seu reconhecimento.

Figura 8 – Alfabeto móvel: aprendendo sílabas e formando palavras



Fonte: A autora (2025)

3.4 ANÁLISE DA ENTREVISTA

Durante o período de observação, a aluna mostrou-se muito esperta, ativa e criativa, participando das aulas com entusiasmo e curiosidade. Demonstrou capricho nas atividades, durante a organização de seus materiais, bem como cuidando da grafia e revisando o que produzia. Ela é crítica, de forma positiva: faz perguntas, propõe ideias e sugere melhorias, mostrando autonomia e amadurecimento para a idade.

Mediante pequenos ajustes de acessibilidade, como posicioná-la em local com boa iluminação, garantir materiais com letras ampliadas, quando necessário, e permitir a utilização de recursos de apoio disponíveis no momento, a aluna acompanhou satisfatoriamente as propostas, mantendo uma boa interação com os colegas e participando, também, dos jogos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula. Porém, em alguns momentos, ela demonstrou apresentar dificuldades em atividades individuais, como nos casos em que virava o rosto para buscar um local com mais clareza.

Neste aspecto, o excesso de luminosidade, por sua vez, resultava no lacrimejamento dos seus olhos, que foi uma de suas queixas frequentes. Contudo, por meio de orientações simples e pausas visuais curtas em atividades prolongadas, a aluna sustentou a atenção e entregou tarefas com qualidade, evidenciando potencial acadêmico e social muito favorável. A docente estava sempre presente, auxiliando e orientando para a realização das atividades, incentivando e oferecendo feedback positivo.

Após o período de observação, a aluna foi convidada a participar de uma entrevista semiestruturada, composta por 23 perguntas abertas, elaboradas para que ela pudesse relatar suas percepções, desafios e perspectivas de forma segura e tranquila. Ao ser convidada, a aluna demonstrou sentir-se valorizada, de modo que sua limitação foi considerada importante. Ela foi orientada e acolhida para sentir-se segura ao responder às questões.

As respostas foram categorizadas e analisadas conforme os eixos temáticos apresentados no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Análise temática das respostas da entrevista

Categoria de análise	Principais relatos da aluna (citações)
Relação com o ambiente escolar	"Sim, [gosto de vir pra escola], na escola me divirto e aprendo muitas coisas diferentes." "Gosto de brincar, de ouvir histórias." "Língua Portuguesa, porque aprendo a escrever, ler, ouço histórias e tem muitas atividades legais como o alfabeto móvel."
Interações sociais e pertencimento	"[Não gosto] quando meus amigos brigam comigo ou não deixam eu participar das brincadeiras, por exemplo, no futebol." "O que mais gosto de brincar é no parquinho." "Minha colega preferida é a Ju, ela é muito legal e ela usa óculos igual a mim."
Percepção das dificuldades	"Tenho dificuldade para ler as letras que são pequenas, porque demoro mais que meus colegas." "Quando vou fazer alguma coisa e caio, tombo, e meus colegas ficam rindo." "[O óculos incomoda] quando estou correndo e quando vou comer alguma coisa quente, porque fica embaçado."
Autoimagem e estratégias de apoio	"Hoje estou feliz porque estou fazendo a entrevista com a minha professora." "Gosto de usar óculos porque eu fico mais bonita e fico igual à professora." "[Fico irritada] quando meus colegas tiram sarro de eu estar de óculos." "[A professora] aumenta o tamanho das letras e sempre faz a leitura das palavras pra me ajudar."

Fonte: A autora (2025)

Conforme as respostas retratadas no Quadro 2, a aluna relatou o gosto por brincar e ouvir histórias. Segundo Vygotsky (1978), "Na brincadeira, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se estivesse uma cabeça acima de si mesma".

Essa frase pode ser interpretada de modo que, no momento da brincadeira, a criança esquece suas limitações e deixa sua imaginação fluir. Nesse momento, sente que tem capacidade de imaginar, criar e se divertir sem se preocupar com as dificuldades que enfrenta em sua rotina. O parquinho, local citado pela aluna, é o seu preferido por proporcionar momentos de lazer sem depender de ajuda ou ser criticada pelos colegas por suas dificuldades.

O gosto pela disciplina de Língua Portuguesa, associado ao uso do alfabeto móvel, demonstra que o material flexível favorece a aprendizagem. Ao manipular o material, a estudante tem facilidade para aprender, pois, além dos sons e da escrita, por meio do tato, consegue identificar e relacionar com mais facilidade: “O que uma criança é capaz de fazer hoje com assistência será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1978).

De acordo com o autor, a criança necessita de auxílio para aprender; e quando é orientada e mediada de forma correta, com acolhimento e segurança, aprende e demonstra vontade e esforço para superar seus limites, constatando que possui a mesma ou até maior capacidade que uma criança típica. Esse estudante precisa de incentivo e credibilidade para ter autonomia e desenvolver-se de forma plena, segundo Vygotsky (1978).

Durante as perguntas, a estudante relatou sentir dificuldade em participar de jogos coletivos, como o futebol, pois nessas atividades se evidencia, de forma explícita, a dificuldade visual, já que é necessária a percepção visual lateral do olho com perda de visão. Isso dificulta a participação e pode causar frustração, delimitando suas ações e ocasionando sentimento de inferioridade e incapacidade. Para uma criança, a compreensão da exclusão pode causar danos emocionais irreversíveis. Nessa situação, o professor faz a diferença ao acolher e oferecer *feedbacks* positivos que melhoram a autoestima do estudante.

Quando a estudante relatou o uso de óculos como um ponto positivo, demonstrou segurança, utilizando a professora como exemplo e referência. o que, para os colegas, é motivo de graça, para ela tornou-se motivo de orgulho, pois associou o uso dos óculos à beleza e ao conhecimento.

Isso vem ao encontro do que considera Vygotsky (1998), segundo o qual o aluno inicialmente reproduz o modo do professor e, depois, transforma e personaliza. Para o autor, o professor torna-se exemplo para o estudante, e tudo o que faz reflete no aluno, de forma positiva ou negativa. Nos casos de inclusão, acredita-se que a

aprendizagem ocorrerá pela forma como o docente mediará o ensino, pela maneira como repassará o conhecimento e os recursos que utilizará para que a criança assimile os conteúdos.

Esse episódio revela um movimento importante de construção de identidade e pertencimento. Ao associar o uso dos óculos, a estudante ressignificou um item que poderia ser alvo de piadas como um símbolo de beleza, competência e conhecimento. O gesto indica autoestima em crescimento e a percepção de que sua necessidade visual não a diminui; ao contrário, pode ser parte de quem ela é e do modo como aprende melhor. Isso pode ser constatado na sua afirmação: "Gosto de usar óculos porque eu fico mais bonita e fico igual à professora".

Nessa perspectiva, a mediação docente torna-se decisiva. Quando o professor modela atitudes de respeito, acolhimento e orgulho de suas próprias ferramentas de trabalho, cria um ambiente em que apoios e adaptações são visíveis como estratégias de aprendizagem, e não como sinais de fragilidade.

Em termos vygotskyanos, o estudante primeiro imita esse modelo, internaliza os significados positivos e, gradualmente, personaliza o uso dos óculos como marca de sua autonomia. Assim, o clima da sala, as palavras escolhidas pelo professor e a maneira como ele organiza as interações influenciam diretamente a forma como a turma interpreta a diversidade.

Desse modo, em contextos inclusivos, a aprendizagem depende da qualidade da mediação: como o conhecimento é apresentado, quais exemplos são oferecidos, quais recursos são legitimados e como as conquistas são valorizadas. Quando o professor sustenta expectativas altas, valida os apoios necessários e promove o respeito entre os colegas, o estudante encontra condições para participar com segurança, desenvolver novas estratégias e consolidar uma imagem positiva de si mesmo.

3.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados, tanto da observação quanto da entrevista, revelou a complexidade do processo de inclusão de alunos com deficiência visual. As percepções da aluna, quando articuladas com as práticas pedagógicas observadas, permitem uma compreensão aprofundada dos fatores que promovem e dos que dificultam a inclusão efetiva.

Para a análise do conteúdo da entrevista, fez-se uma aproximação com a técnica proposta por Bardin (2011). Com base nos dados da entrevista, das observações e das anotações diárias, foi possível identificar particularidades que correspondiam aos objetivos da pesquisa. A interpretação dos dados da entrevista permitiu a compreensão e a discussão sobre o que foi coletado, oportunizando uma reflexão mais profunda acerca do tema.

Para Bardin (2011, p. 47), a expressão “análise de conteúdo” designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Dessa forma, entende-se que a autora propõe uma técnica metodológica que pode ser utilizada em diversas formas de comunicação, buscando interpretar e compreender as características e os significados das respostas da entrevista. As respostas fornecem uma realidade de limitações que, em muitas situações, são despercebidas; o questionamento oferece informações que oportunizam um amplo campo de conhecimentos sobre aspectos emocionais, pedagógicos e sociais. Nessa ocasião, a aluna deixa-se ser notada quanto ao que gosta e ao que não lhe agrada, informações que permitem uma análise mais detalhada.

3.6 O ACOLHIMENTO E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PILARES DA INCLUSÃO

A resposta positiva da aluna sobre gostar da escola está diretamente ligada ao sentimento de acolhimento e às estratégias pedagógicas que a fazem sentir-se capaz. A preferência pela disciplina de Língua Portuguesa, justificada pelo uso de atividades lúdicas e adaptadas, como o alfabeto móvel, demonstra a eficácia da mediação pedagógica.

Conforme Vygotsky (1999), a aprendizagem ocorre na interação social, e o professor, como mediador, tem o papel de fornecer os “andaimes” necessários para que o aluno avance em sua formação. As adaptações (letras ampliadas, materiais táteis) funcionam como esses andaimes, permitindo que o estudante tenha acesso efetivo aos conteúdos e desenvolva suas habilidades.

Dessa forma, entende-se que o acolhimento e a mediação pedagógica são pilares da inclusão porque conectam, de forma intencional, as dimensões afetivas e cognitivas da aprendizagem. O acolhimento cria um ambiente de pertencimento, segurança e respeito, no qual cada estudante é reconhecido em sua singularidade e tem suas necessidades consideradas, diminuindo barreiras atitudinais e fortalecendo vínculos com a escola.

A mediação pedagógica, por sua vez, transforma esse clima em ação didática: organiza tempos, espaços e recursos, adapta objetivos e estratégias, diversifica avaliações e utiliza tecnologias assistivas para garantir acesso ao currículo e participação significativa.

Ao descrever conteúdos previstos, oferecer instruções claras, flexibilizar tarefas, promover apoio entre pares e coensino, a mediação traduz o compromisso inclusivo em práticas concretas. Juntos, acolhimento e mediação produzem trajetórias de aprendizagem mais equitativas, pois combinam altas expectativas com suporte adequado, valorizam a voz dos estudantes e possibilitam que as diferenças se convertam em oportunidades, não em obstáculos.

3.7 OS LIMITES SOCIAIS E A EXCLUSÃO NAS INTERAÇÕES

Apesar do sucesso no âmbito pedagógico, a análise revela barreiras significativas no campo social. O relato de exclusão em jogos coletivos, como o futebol, e o incômodo com as zombarias dos colegas por usar óculos são indicativos de que a inclusão não se resume à adaptação de materiais. A dificuldade em atividades que exigem noções espaciais e de profundidade, como correr e jogar, torna a aluna vulnerável a situações de constrangimento e *bullying*.

No ambiente escolar, uma aluna com visão monocular enfrenta barreiras e obstáculos que vão além do fator pedagógico, envolvendo acessibilidade física, organização do espaço e atitudes. Entre os desafios, destacam-se o posicionamento inadequado em sala (longe do quadro ou com a iluminação incidindo no olho funcional), materiais didáticos com baixo contraste, fontes pequenas e projeções pouco legíveis, bem como avaliações que exigem velocidade de leitura sem adaptações. A circulação por corredores com mobiliários mal-dispostos, sinalização deficiente e escadas sem demarcação de degraus aumenta o risco de colisões e

quedas, assim como atividades esportivas que não consideram os limites do campo visual.

No plano social, a falta de conscientização pode gerar estigmas, superproteção ou subestimação de capacidades. Para mitigar esses limites, são essenciais o assento preferencial compatível com o olho funcional, o uso de alto contraste e a ampliação de fontes, a iluminação uniforme e controlada, a marcação tátil/visual no piso e nos degraus, bem como a mediação docente com tempo adicional e recursos que garantam participação plena e segura.

Essa dualidade – sentir-se incluída nas atividades de sala, mas excluída nas brincadeiras – evidencia que a cultura escolar ainda precisa avançar na promoção da empatia e do respeito à diversidade. A preferência por brincar no parquinho, um ambiente de menor competitividade e regras mais flexíveis, e a amizade com uma colega que compartilha da mesma condição (o uso de óculos) sugerem uma busca por espaços e relações em que se sinta segura e compreendida.

3.8 IDENTIDADE, AUTOESTIMA E A FIGURA DO PROFESSOR

Um dos pontos mais relevantes da entrevista é a construção da autoimagem da aluna. A afirmação de que gosta de usar óculos por se sentir “mais bonita e por relacionar a ideia de ser igual à professora” revela a importância de modelos positivos. A identificação com a docente, que também possui uma limitação visual, legitima sua condição e transforma um potencial símbolo de diferença em um elemento de fortalecimento da identidade. Esse vínculo afetivo é um fator de proteção crucial contra os impactos negativos do bullying e da exclusão, reforçando sua autoestima e motivação.

As estratégias que asseguram a equidade, a acessibilidade, a diversificação de recursos e de formas de avaliação permitem ao professor criar oportunidades reais para que todos aprendam, independentemente do ritmo ou das necessidades específicas. O planejamento intencional, aliado ao engajamento da família e da comunidade escolar, possibilita que o docente elabore estratégias que transformem o ensino e desenvolvam as habilidades de que o discente necessita para promover sua autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta jornada investigativa, que se propôs a explorar os elementos fundamentais para a inclusão de alunos com visão monocular e baixa visão, chegamos a um momento de síntese e reflexão. Partindo da inquietação gerada por uma vivência pessoal e motivada pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre o tema, esta pesquisa buscou dar voz à experiência de uma aluna em processo de alfabetização, articulando suas percepções às práticas pedagógicas observadas em seu cotidiano escolar.

Este estudo permitiu confirmar que as estratégias pedagógicas individualizadas e a mediação docente são pilares para a inclusão no âmbito do ensino-aprendizagem. A observação e a entrevista com a aluna revelaram que o uso de recursos, como materiais ampliados e táteis, a adaptação de atividades e o posicionamento estratégico em sala de aula foram decisivos para seu sucesso acadêmico. Tais intervenções, que configuram os “andaimes” propostos por Vygotsky, possibilitaram que a estudante superasse limites e construísse conhecimento de forma significativa, alcançando a fluência na leitura e a autonomia na resolução de problemas matemáticos.

Contudo, a principal contribuição desta dissertação reside na evidência de uma dualidade crucial: o sucesso da inclusão pedagógica não garante, por si só, a inclusão social. O relato da aluna sobre sentir-se excluída de brincadeiras coletivas, como o futebol, e ser alvo de críticas por parte dos colegas ilumina uma faceta da inclusão que transcende as adaptações curriculares. As barreiras atitudinais e a falta de empatia no grupo de pares emergem como os desafios mais significativos, capazes de gerar sentimentos de isolamento e inadequação que podem minar as conquistas obtidas em sala de aula.

Ficou evidente, portanto, que a inclusão efetiva se sustenta sobre um tripé indissociável: adaptações pedagógicas, um ambiente social acolhedor e vínculos afetivos. A pesquisa destacou a figura da professora como um elemento central não apenas na mediação do conhecimento, mas também como um modelo de identificação e um porto seguro afetivo para a aluna.

A conexão estabelecida, fortalecida pela condição visual compartilhada, atuou como um potente fator de proteção, fortalecendo a autoestima da criança e

ressignificando o uso dos óculos, que passaram de um mero recurso corretivo a um símbolo de identidade e beleza.

Respondendo ao problema central da pesquisa, conclui-se que os elementos fundamentais para a inclusão vão além dos recursos materiais. São, sobretudo, as relações humanas que se estabelecem no espaço escolar: a sensibilidade do professor, a empatia dos colegas e a construção de uma cultura de respeito à diversidade.

Reconhece-se que, por se tratar de um estudo de caso, os resultados aqui apresentados possuem limitações quanto à sua generalização. No entanto, oferecem um panorama profundo e qualitativo que pode inspirar reflexões e novas práticas. Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos longitudinais que acompanhem a trajetória de alunos com deficiência visual ao longo de diferentes ciclos escolares, bem como investigações que explorem a perspectiva dos colegas, a fim de desenvolver estratégias eficazes para a mediação de conflitos e a promoção da empatia.

No ambiente escolar, a inclusão de alunos com visão monocular e baixa visão ainda enfrenta obstáculos significativos. Uma das principais dificuldades é a resistência por parte do corpo docente em aceitar a inclusão como responsabilidade coletiva. Em algumas situações, há a crença de que a presença desses estudantes “atrapalha o ritmo da turma” ou exige adaptações inviáveis, o que leva à manutenção de práticas tradicionais e pouco flexíveis.

Soma-se a isso a desvalorização da visão monocular, tratada muitas vezes como uma condição de “baixa relevância”, o que resulta na falta de ajustes simples, como posicionamento adequado em sala, materiais com alto contraste e descrição oral do que é apresentado visualmente.

Essa minimização impacta diretamente a participação, pois ignora desafios reais relacionados à percepção de profundidade, ao campo visual e à fadiga ocular.

Outra barreira importante é a carência de tecnologias assistivas atualizadas e inovadoras. Muitas escolas contam com recursos defasados, sem manutenção ou compatibilidade com os dispositivos utilizados pelos alunos, o que limita o uso de leitores de tela, lupas eletrônicas, softwares de ampliação e configurações de contraste. Mesmo quando há equipamentos, faltam formação e suporte técnico para que professores e estudantes os utilizem de forma eficiente.

A ausência de políticas internas claras, de tempo para planejamento colaborativo e de envio sistemático agrava o cenário, deixando os ajustes por conta da boa vontade individual. Essas dificuldades se refletem no cotidiano: materiais não ampliados entregues em cima da hora, quadros com brilho oculto, avaliações que não compreendem tempos e formatos alternativos, além de pouca sensibilização da turma, o que pode fortalecer estigmas.

O resultado é a redução da autonomia dos alunos, maior cansaço e participação limitada em atividades que dependem exclusivamente de estímulos visuais. Em resumo, a combinação de resistência docente, subestimação da visão monocular e insuficiência de tecnologias assistivas atualizadas, cria limites que poderiam ser mitigados com formação continuada, investimento em recursos acessíveis, organização do ambiente e uma cultura escolar que reconheça a diversidade visual como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo foi melhorar a inclusão de alunos com visão monocular e baixa visão efetiva no cotidiano escolar. A escola desenvolveu elementos fundamentais: materiais ampliados e de alto contraste, orientações orais sobre o que é exibido, organização do espaço com boa iluminação e redução de reflexos, além de recursos adaptados e ampliação de fontes. A professora planejou aulas flexíveis, ofereceu tempo adicional quando necessário, diversificou as formas de participação e avaliação e estimulou o trabalho em grupos com apoio entre pares.

A sinalização acessível e a sensibilização da turma fortaleceram o pertencimento. Como resultado, os estudantes participantes de todas as atividades melhoraram o desempenho acadêmico e a autonomia, e a escola consolidou uma cultura de respeito à diversidade.

Para além de identificar os elementos fundamentais da inclusão de alunos com visão monocular e baixa visão, é essencial colocá-los em prática no dia a dia escolar. Isso significa organizar uma sala com boa iluminação e controle de reflexos, garantir materiais ampliados e de alto contraste e descrever verbalmente tudo o que é apresentado de forma visual. Também é importante disponibilizar tecnologia assistiva e ampliação de fontes.

O planejamento deve prever tempos flexíveis e diferentes formas de avaliação, além de posicionar o aluno em local que favoreça seu campo visual. Atividades cooperativas e tutoria entre colegas fortalecem a participação, enquanto

a formação da equipe sobre acessibilidade e atitudes inclusivas sustenta as mudanças.

Por fim, o acompanhamento contínuo, com registros e ajustes, garante que essas ações sejam prudentes. Assim, os elementos mapeados tornam-se práticas reais, promovendo participação, aprendizagem e autonomia. A investigação mostrou que a visão monocular e a baixa visão influenciam as relações sociais, mas não as determinam. Em contextos em que a escola promove acessibilidade, informação e cultura de pertencimento, os alunos estabelecem vínculos positivos, participam de grupos e assumem papéis ativos.

Observe-se que limites atitudinais (estigmas, superproteção ou baixa expectativa) impactam mais as interações do que a própria limitação visual. Estratégias como mediação docente intencional, pares de apoio, comunicação clara e recursos visíveis reduziram ruídos na participação em jogos, trabalhos em grupo e lazer. Com isso, houve ampliação das redes de amizade, maior autoconfiança e engajamento.

Quando faltam tais condições, surgem isolamento, dependência excessiva e restrição de experiências. Conclui-se que a qualidade das relações sociais depende da remoção de obstáculos e da construção de uma cultura inclusiva, na qual a acessibilidade, a informação e as atitudes acolhedoras potencializam a convivência e a aprendizagem de todos.

Ao propor práticas inclusivas para alunos com visão monocular e baixa visão, foi desenvolvido um conjunto de ações que integrou, de forma consistente, adaptações pedagógicas, organizacionais e atitudinais ao cotidiano escolar. Partimos da reorganização do ambiente, com iluminação adequada, controle de reflexos e posicionamento estratégico dos estudantes para favorecer seu campo visual.

Paralelamente, garantimos acessibilidade aos materiais didáticos por meio da ampliação de fontes, do uso de alto contraste, da escolha de tipografias legíveis e de sinalização clara nos espaços da escola. No plano pedagógico, adotamos a descrição verbal de todos os conteúdos apresentados visualmente, instruções passo a passo, tempo flexível para a realização de atividades e avaliações em formatos variados, como oral, escrita ampliada e recursos digitais acessíveis.

A incorporação de uma metodologia mais direcionada resultou em melhores resultados. Além disso, promovemos o trabalho colaborativo em sala, com dinâmicas que incentivam a ajuda entre pares e a corresponsabilidade nas atividades, o que fortaleceu a socialização e impediu barreiras atitudinais.

A formação continuada da equipe escolar sobre acessibilidade e atitudes inclusivas, somada a ações de sensibilização com a turma, consolidou uma cultura de pertencimento. Por fim, o acompanhamento sistemático, com registros simples e ajustes periódicos, garante a efetividade e a sustentabilidade das mudanças.

Como resultado, observamos melhoria significativa na participação, no desempenho acadêmico e na interação social dos estudantes, confirmando que as práticas propostas são viáveis, de baixo custo e escaláveis e que são necessárias para transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo.

Finalmente, esta dissertação reforça que a inclusão é um processo contínuo e dinâmico, que exige o compromisso de toda a comunidade escolar. Mais do que garantir o acesso, é preciso assegurar a participação e, acima de tudo, o pertencimento. A escuta atenta da voz da criança, com suas alegrias, anseios e angústias, revelou-se a bússola mais precisa para guiar o caminho em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva, na qual cada indivíduo, com suas singularidades, possa não apenas estar, mas florescer.

Conclui-se que a trajetória como pesquisadora com visão monocular foi decisiva para compreender, com sensibilidade e precisão, as barreiras enfrentadas pela aluna em fase de alfabetização e para proporcionar intervenções efetivas. A partir da escuta ativa e da mediação pedagógica, foram implementadas adaptações curriculares e físicas, como posicionamento em sala, materiais ampliados e de alto contraste, descrição verbal de conteúdos visuais, tempos flexíveis e ajustes em atividades coletivas, que aumentaram a sua participação, reduziram o cansaço e qualificaram a aprendizagem.

O estudo evidencia que a experiência vivida, aliada ao rigor metodológico, potencializa a identificação de obstáculos invisíveis e a criação de soluções contextualizadas, reafirmando que a inclusão se concretiza quando altas expectativas se unem a apoios adequados. Assim, a trajetória da aluna confirma que escolas que acolhem e mediam intencionalmente transformam diferenças em oportunidades de desenvolvimento para todos.

Além das adaptações, a empatia do professor é um elemento estruturante do ensino inclusivo, pois orienta escolhas pedagógicas sensíveis às experiências dos estudantes. Quando o docente observa sinais de esforço visual, escuta ativamente, valida sentimentos e antecipa barreiras, ajusta linguagem, tempo e recursos com maior precisão e acolhe a diversidade sem estigmatizar.

Essa postura relacional, que combina altas expectativas com cuidado, fortalece a confiança, encoraja a participação e cria um espaço seguro para que alunos com visão monocular e baixa visão expressem necessidades, experimentem estratégias e desenvolvam autonomia. Assim, a empatia não é apenas atitude afetiva: é competência profissional que qualifica o planejamento, a comunicação e a avaliação, favorecendo aprendizagens significativas para toda a turma.

Os resultados deste estudo reafirmam o poder transformador da inclusão quando sustentado por acolhimento, mediação pedagógica e empatia docente. As estratégias testadas mostraram-se viáveis, de baixo custo e replicáveis, ampliando a participação e a aprendizagem de uma aluna com visão monocular e oferecendo um repertório prático para professores com pouca experiência.

À luz do conjunto de evidências e vivências, a pesquisa contribui para orientar políticas e práticas escolares mais equitativas, demonstrando que a remoção de barreiras é possível e produz efeitos imediatos no cotidiano. Mantidos o compromisso ético e o investimento formativo, este caminho aponta para uma escola que permite a diversidade como valor e converte desafios em oportunidades de desenvolvimento para todos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índice para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e participação nas escolas. 4. ed. Bristol: CSIE, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 234, p. 2, 3 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 8 dez. 1993.

BRASIL. Lei nº 14.622, de 25 de julho de 2023. Institui o Dia Nacional da Pessoa com Visão Monocular. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2023.

BRITO, Paulo Roberto de; VEITZMAN, Sílvio. Causas de cegueira e baixa visão na infância. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, São Paulo, v. 63, n. 1, p. 49–54, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Marta. **Deficiência visual**. Brasília, DF: MEC, 2000.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARBACK, Roberto L. *et al.* Reabilitação e prótese ocular em pacientes com atrofia bulbar e anoftalmo. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, São Paulo, v. 70, n. 4, p. 575-579, jul./ago. 2007.

MAYRING, Philipp. **Einführung in qualitative Sozialforschung** [Introdução à pesquisa social qualitativa]. 5. ed. Weinheim: Beltz, 2002.

MAYURAMA, Aline Tiemi *et al.* Percepção dos professores da rede regular de ensino sobre os problemas de visão de alunos com baixa visão. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 2, p. 68-73, mar./abr. 2009.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOSQUEIRA, Carlos Fernando França. **Deficiência visual**. Curitiba: IBPEX, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Vygotsky no Brasil**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina (org.). **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Brasília, DF:

MEC/SEESP, 2007. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

SILVA, Leison Vanderson Barbosa da *et al.* Características qualitativas da pesquisa científica: uma visão para pesquisas qualitativas e quantitativas. **Revista de Psicologia**, Cariri, v. 11, n. 35, p. 202-214, 2017.

TEIXEIRA SOARES (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Informações institucionais sobre a Escola Municipal do Campo São Sebastião**. Teixeira Soares, PR, 2023.

UNESCO. **Diretrizes para a inclusão**: garantindo o acesso à educação para todos. Paris: UNESCO, 2005.

UNESCO. Diretrizes sobre políticas de inclusão na educação. Paris: UNESCO, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. O brincar e seu papel no desenvolvimento mental da criança. In: COLE, Michael *et al.* (org.). **Mente na sociedade**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. p. 92–104. Original de 1933.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto *et al.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS

Título do projeto: “INCLUSÃO DOS ALUNOS COM VISÃO MONOCULAR E BAIXA VISÃO NO AMBIENTE ESCOLAR”.

Pesquisador responsável: Aretusa Ruppel Sklarski

Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): XXXXX

Eu, _____, **RG**
nº _____ **responsável legal por**
_____ **(nome do menor), nascido(a) em**

_____, declaro ter sido informado(a) e concordo com a participação do(a) meu filho(a) como participante, no Projeto de pesquisa “INCLUSÃO DOS ALUNOS COM VISÃO MONOCULAR E BAIXA VISÃO NO AMBIENTE ESCOLAR”. Afirmo ter realizado a leitura do **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**. No TALE meu (minha) filho(a) foi informado(a) sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da colaboração do(a) meu (minha) filho(a) e entendi a explicação. Entendo os riscos e benefícios que esta pesquisa proporciona. Autorizo o(a) meu (minha) filho(a) a participar da pesquisa voluntariamente e autorizo a utilização das informações por mim fornecidas, bem como a gravação dos áudios para o resultado da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2024.

Nome e assinatura do pai/responsável legal pelo menor

Nome e assinatura do pesquisador responsável por obter o consentimento

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA**QUESTIONÁRIO APLICADO NA ENTREVISTA À ALUNA
SOBRE BAIXA VISÃO**

1. VOCÊ GOSTA DE VIR PARA A ESCOLA?
2. O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE FAZER NA ESCOLA?
3. QUAL A DISCIPLINA QUE MAIS GOSTA E POR QUÊ?
4. O QUE NÃO TE AGRADA NA ESCOLA?
5. QUAIS BRINCADEIRAS SÃO AS MAIS LEGAIS NA ESCOLA?
6. QUAIS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DA SALA DE AULA QUE VOCÊ FAZ E VOCÊ GOSTA? E QUAIS NÃO GOSTA?
7. QUAIS SEUS AMIGOS PREFERIDOS? POR QUÊ?
8. QUAIS ATIVIDADES VOCÊ TEM DIFICULDADE PARA REALIZAR? PODE SER EM SALA OU ALGUMA BRINCADEIRA QUE POSSA SER DIFÍCIL
9. TEM ALGUM LUGAR NA ESCOLA QUE É SEU PREFERIDO? PODE SER O PARQUINHO, A SALA, O JARDIM OU OUTRO.
10. COMO SE SENTE HOJE?
11. QUAL A TUA COR FAVORITA?
12. O QUE GOSTA MAIS DE OUVIR?
13. QUAIS BRINQUEDOS OU JOGOS MAIS GOSTA?
14. GOSTA DE OUVIR HISTÓRIAS? QUAIS SUAS PREFERIDAS?
15. DESCREVA COMO É SUA ROTINA NA ESCOLA.
16. O QUE GOSTA DE FAZER COM SEUS AMIGOS.
17. HÁ ALGO QUE QUEIRA APRENDER MUITO?
18. O QUE TE FAZ SENTIR FELIZ?
19. GOSTA DE TOCAR EM DIFERENTES TEXTURAS? QUAIS SÃO AS SUAS FAVORITAS?

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG****CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que aceitaremos a pesquisadora Aretusa Ruppel Sklarski, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “Inclusão Social de Alunos com baixa visão e Visão Monocular no ambiente escolar”, que está sob a coordenação/orientação da Profª. Dra. Rita de Cassia da Silva Oliveira cujo objeto de estudo as atividades pedagógicas realizadas no âmbito da Séries iniciais da Educação Básica, para os alunos matriculados no 2º ano da Escola Municipal do Campo São Sebastião do município de Teixeira Soares - PR. Ainda, possui como objetivo geral analisar os elementos fundamentais para a inclusão de alunos com Baixa Visão e Visão Monocular no Ambiente Escolar.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

No final da pesquisa, todos os dados obtidos serão compartilhados com a Escola, a fim de que haja esse retorno de informações e conhecimentos produzidos com a pesquisa, conforme tal órgão julgar mais adequado.

Para qualquer informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com Aretusa Ruppel Sklarski, pelo telefone XXXXXXXXX e pelo e-mail XXXXXXXX, com Rita de Cassia da Silva Oliveira, pelo e-mail XXXXXXXX e também com a Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizada na Avenida Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, CEP: 84030-900, Bloco M, sala 116-B, telefone (42) 3220-3108 e e-mail propesp-cep@uepg.br.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2024.

Assinatura e carimbo do responsável pelo Órgão ou instituição onde a pesquisa será realizada.

Nome do Órgão/instituição de ensino:

Nome do responsável pelo Órgão/instituição:

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 – Campus de Uvaranas
Fone: 042 - 3220-3108 e-mail: propesp-cep@uepg.br
Ponta Grossa – PR

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO DE ALUNOS COM BAIXA VISÃO E VISÃO MONOCULAR NO AMBIENTE ESCOLAR

Pesquisador: ARETUSA RUPPEL SKLARSKI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84062924.8.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.243.318

Apresentação do Projeto:

A proposta de pesquisa de mestrado do programa de pós-graduação em educação inclusiva da UEPG pretende identificar os elementos fundamentais para a Inclusão no ambiente escolar de alunos com Visão Monocular e Baixa Visão em uma escola pública, localizada na área rural do município de Teixeira Soares no Estado do Paraná. Investigar como a condição de visão monocular e a baixa visão influenciam as relações sociais dos alunos no ambiente escolar. Propor práticas inclusivas para alunos com visão monocular e baixa visão

Objetivo da Pesquisa:

- Identificar os elementos fundamentais para a Inclusão no ambiente escolar de alunos com Visão Monocular e Baixa Visão.
- Investigar como a condição de visão monocular e a baixa visão influenciam as relações sociais dos alunos no ambiente escolar.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.243.318

-Propor práticas inclusivas para alunos com visão monocular e baixa visão.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, desconforto, medo, vergonha, estresse, cansaço ao responder, quebra de anonimato.

Benefícios:

Satisfação em participar da pesquisa, sentimento de valorização, inclusão social e escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Busca-se análise de elementos fundamentais da inclusão social no ambiente escolar de alunos com visão monocular e baixa visão, a investigação será realizada por pesquisa de campo qualitativa identificando quais são os elementos fundamentais da inclusão de alunos com deficiência visual no ambiente escolar e possíveis dificuldades que ocorrem no processo de ensino aprendizagem pela falta de recursos acessíveis e estratégias de ensino que sejam adaptáveis ao currículo, práticas inclusivas serão apresentadas através de um portfólio com diversas atividades que facilitem o processo de aprendizagem. A pesquisa será conduzida como um estudo de caso, focando-se em uma análise detalhada e aprofundada de um fenômeno específico dentro de um contexto real. Este método permitirá uma compreensão minuciosa das nuances e particularidades do objeto de estudo, proporcionando insights valiosos que podem não ser capturados por abordagens quantitativas. Ao utilizar múltiplas fontes de evidência, como entrevistas, observações e análise de documentos, a pesquisa buscará construir uma narrativa rica e abrangente, revelando as interações complexas e as dinâmicas subjacentes ao caso estudado. Essa abordagem qualitativa não só facilitará a identificação de padrões e temas emergentes, mas também contribuirá para a geração de teorias e a aplicação prática dos resultados em contextos similares. Serão realizadas leituras e reflexões sobre textos já existentes e compreender especificidades sobre as consequências causadas pela deficiência da visão monocular e baixa visão no processo de aprendizagem. O desenvolvimento da proposta é uma pesquisa qualitativa e descritiva de campo e ocorrerá em uma Escola Municipal do campo pública, localizada na área rural do município de Teixeira Soares no Estado do Paraná. A

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.243.318

escolha dessa escola se deu pelo fato de ser o local em que a pesquisadora atua como professora regente de uma classe regular de primeiro ano do ensino fundamental. A escola atende aproximadamente cem alunos no período matutino e vespertino, na qual a turma investigada apresenta um aluno com deficiência visual (baixa visão). O município de Teixeira Soares está localizado na região centro sul do Estado, tem três escolas urbanas, duas escolas do campo e uma escola multisseriada do campo. Os sujeitos da pesquisa será um aluno que está em uma turma de quatorze alunos, sete meninos e sete meninas na faixa etária de sete anos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos pertinentes foram apresentados em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2433329.pdf	16/11/2024 20:00:19		Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOASSINADA.docx	16/11/2024 19:59:41	ARETUSA RUPPEL SKLARSKI	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 7.243.318

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ARTIGOFINALARRUMADOARETUSA.docx	16/11/2024 19:47:56	ARETUSA RUPPEL SKLARSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimentoarrumado.docx	15/11/2024 22:18:46	ARETUSA RUPPEL SKLARSKI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 24 de Novembro de 2024

**Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** proespsecretaria@uepg.br