



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA/NOTURNO**

JOSILENE ALENCAR FÉLIX

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA DA REDE
PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO CEARENSE PARA A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

FORTALEZA

2018

JOSILENE ALENCAR FÉLIX

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA DA REDE
PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO CEARENSE PARA A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Ceará,
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Robéria Vieira
Barreto Gomes.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F36f

Félix, Josilene Alencar.

A formação continuada dos professores da pré-escola da rede pública de um município cearense para a inclusão das crianças com deficiência visual / Josilene Alencar Félix. – 2018.

141 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes.

1. Formação continuada. 2. Professores da pré-escola. 3. Deficiência visual (baixa visão e cegueira). I. Título.

CDD 370

JOSILENE ALENCAR FÉLIX

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA DA REDE
PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO CEARENSE PARA A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Ceará,
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. [REDACTED]
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. [REDACTED]
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

A Ti, ó Deus, meu Pai, pela tua bondade e fidelidade, dia após dia, no meu percurso acadêmico. Pela tua presença e auxílio nos momentos de apreensão e incertezas na escrita deste trabalho.

Ao meu esposo Samuel pelo companheirismo e apoio, especialmente pelo subsídio na leitura de textos, durante toda a minha graduação. Pela força e coparticipação na realização de um sonho. Esta vitória é sua também!

À minha família – mãe, irmãos, sobrinho e cunhado. Vocês são meu alicerce e refúgio mediante os desafios que se apresentam. Obrigada por acreditarem que eu sou capaz!

À Secretaria de Acessibilidade e à Biblioteca Universitária da UFC pela agilidade e eficiência na digitalização dos textos/livros das disciplinas. Fator primordial para a viabilização do meu acesso ao conhecimento, participação, autonomia e êxito na finalização deste curso na UFC.

De modo especial, agradeço à Eliene Maria Vieira de Moura pela revisão de normalização técnica, à Clemilda dos Santos Sousa pela descrição das imagens e à Maiara Fonseca Barbosa pela tradução do resumo para o abstract.

Aos meus colegas de curso pelo compartilhamento e trocas de conhecimento, principalmente àqueles que me ajudaram a transpor as mais diversas barreiras e pelo privilégio da convivência humana. Afinal, as disciplinas com os seus receios passam, o que ficam são as pessoas!

Quero agradecer à/aos Secretária(os) do meu Curso: Nataly, Thiago, Robério e Vanilson pelo excelente atendimento. E ainda à Tânia da xérox, à Moana, às meninas que realizam a limpeza e aos porteiros pelo companheirismo cotidiano.

A todos os meus Professores da Faculdade de Educação FACED/UFC que contribuíram na minha formação profissional e humana.

E de modo especial, quero agradecer à minha Professora orientadora Robéria pela sua dedicação e empenho na orientação desta pesquisa. Para mim, a senhora é um referencial de profissional competente e compromissada com o que faz. Para além da formação acadêmica, sua contribuição na minha formação é para a vida, sobretudo a sua humildade e o bom senso mantido nas relações humanas.

E por fim, à Instituição onde realizamos a pesquisa, às professoras e demais profissionais entrevistados, bem como à criança, sujeito deste estudo, e à sua mãe pela colaboração.

“Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos.”

(Antoine de Saint-Exupéry)

RESUMO

O presente trabalho discute a questão da formação continuada dos professores da pré-escola para a efetivação da inclusão das crianças com deficiência visual (baixa visão e cegueira) na rede pública de ensino em uma unidade cearense. Uma vez que esta redimensiona e aperfeiçoa as práticas docentes para o atendimento das especificidades de cada educando e para uma gestão de sala na perspectiva de uma educação inclusiva. Em função disso, o objetivo desta investigação é analisar a formação continuada dos professores da pré-escola da rede de ensino municipal de uma unidade cearense para a inclusão da criança com deficiência visual. Para tanto, a pesquisa teve como aportes teóricos os principais escritos da área da Educação Especial, sobretudo da deficiência visual, além dos documentos do MEC referentes à mesma. Sendo assim, empregamos a abordagem qualitativa, utilizando como estratégia de pesquisa o estudo de caso e para a construção dos dados aplicamos os instrumentos: a análise documental, entrevista e a observação. Desse modo, a coleta de dados aconteceu na sala do infantil V-A, turno manhã, em uma instituição pública de ensino situada em uma unidade cearense. Entrevistamos as professoras da sala de aula comum da criança-sujeito da pesquisa, as professoras do AEE, a profissional de apoio, a mãe, a coordenadora do infantil, bem como a coordenadora do núcleo de inclusão do município. Após a análise dos dados, os resultados apontaram que a formação continuada das professoras da educação infantil, sobretudo infantil V, oferecida pela SME desta unidade cearense pesquisada, priorizava a temática da alfabetização em detrimento das situações práticas e vivências. Do mesmo modo, constatamos que a articulação da professora da sala de aula comum e da professora que realiza o AEE à criança – sujeito não corresponde às bases legais que preveem o serviço, como por exemplo, não acontece atuação deste profissional “nos diferentes ambientes”. Nesse sentido, podemos concluir que o processo de inclusão de crianças com deficiência visual, caminha em passos lentos. Uma vez que o êxito deste exige interesse político, compromisso profissional, um constante processo de discussões reflexivas e significativas das práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores da pré-escola. Deficiência visual (baixa visão e cegueira).

ABSTRACT

This paper discusses the issue of the importance of continuing education of pre-school teachers to ensure the inclusion of children with visual impairment (low vision and blindness). We believe that continuing education reshapes and improves teaching practices to meet the specific demands of each student and to manage a classroom in the perspective of inclusive education. The objective of this research is to analyze the continuing education of pre-school teachers to include children with visual impairment in the public school system. For that, the research had as theoretical contributions the main writings of the Special Education's field, especially the ones about visual impairment, besides the documents of MEC referring to this subject. Therefore, we utilize the qualitative approach, using the case study as a research strategy, and for the construction of the data, we apply the following instruments: document analysis, semi-structured interview, and observation. The data gathering took place in the pre-school V-A class, during the morning shift, at a public educational institution located in Ceará. We interviewed the classroom teachers of the child – the subject of the research, the teachers of the Special Educational Services (SES), the specialized professional, the mother, the pre-school classes coordinator, as well as the coordinator of the nucleus of inclusion of the municipality. After analyzing our data, the results showed that the continuing education of pre-school teachers, especially the V classes, offered by the SME of this unit in Ceará, prioritized literacy, in detriment of the other experiences required by the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. We also find that the articulation of the classroom teacher and the teacher who carries out the SES to the child - subject of the research – doesn't correspond to the legal bases that presuppose the service, since observations and discussions between them about the needs and abilities of the child in the educational context are not recurrent. Therefore, we can conclude that the process of inclusion of children with visual impairment is advancing in slow steps. Successfully achieving it would require political interest, professional commitment and a constant process of reflective and meaningful discussions of inclusive pedagogical practices.

Key-words: Continuing education. Pre-school. Visual impairment (low vision and blindness).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Tabela de Snellen	41
Figura 2	– Imagem do olho	44
Figura 3	– Imagem do globo ocular	44
Figura 4	– Visão Míope	46
Figura 5	– Visão com Hipermetropia	47
Figura 6	– Visão com Astigmatismo	48
Figura 7	– Ambliopia	49
Figura 8	– Estrabismo	49
Figura 9	– Nistagmo e Catarata	50
Figura 10	– Glaucoma e retinose pigmentar	52
Figura 11	– Retinopatia	53
Figura 12	– Toxoplasmose	54
Figura 13	– Distrofias e degenerações	54
Figura 14	– Retinopatia diabética	55
Figura 15	– Forma de leitura Braille	65
Figura 16	– Cella Braille	66
Figura 17	– Reglete de mesa e punção 1	67
Figura 18	– Cella Braille leitura	68
Figura 19	– Cella Braille escrita	68
Figura 20	– Máquina mecânica de escrita Braille	69
Figura 21	– Soroban	71
Figura 22	– Lupas manuais	73
Figura 23	– Caderno de pautas ampliadas	74
Figura 24	– Tiposcópio ou guia de leitura	75
Figura 25	– Prancheta ampliada para leitura ou plano inclinado	76
Figura 26	– Recursos utilizados pelo sujeito da pesquisa com baixa visão I	102
Figura 27	– Recursos utilizados pelo sujeito da pesquisa com baixa visão II	102
Figura 28	– Criança com baixa visão – sujeito deste estudo	103

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	METODOLOGIA	14
3	EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O INÍCIO DE UM PROCESSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	18
3.1	Breve Histórico da Educação Especial	18
3.1.1	<i>Marcos Históricos e Legais da Educação Especial no Brasil</i>	23
3.2	Educação Inclusiva: Inclusão versus Inserção Escolar	30
3.3	Historicizando o Movimento Brasileiro da Educação Infantil	33
4	DESAMARRANDO OS NÓS: CONHECENDO A DEFICIÊNCIA (BAIXA VISÃO E CEGUEIRA) E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	40
4.1	Compreendendo a Deficiência Visual (Baixa Visão e Cegueira)	40
4.2	As implicações da Deficiência Visual (Baixa Visão e Cegueira) no Desenvolvimento das Crianças da Pré-escola	56
4.3	Recursos Pedagógicos Específicos para a Leitura e/ou Escrita das Crianças com Deficiência Visual (Baixa Visão e Cegueira)	64
5	POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	76
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	86
6.1	Conhecendo a Escola e os sujeitos da pesquisa	86
6.2	Da Formação das Professoras da Unidade Municipal Pesquisada às Práticas Pedagógicas Utilizadas para a Inclusão da Criança com Deficiência Visual na Pré-escola	103
6.3	Articulação Pedagógica entre o Docente da Pré-escola e o Professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE	113
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	123
	ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA OS RESPONSÁVEIS DA CRIANÇA	132
	ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFISSIONAL DE APOIO	133

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS DO INFANTIL V-A	134
ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)	137
ANEXO E – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O(A) COORDENADOR (A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	138
ANEXO F – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O(A) COORDENADOR (A) DO NÚCLEO DE INCLUSÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME)	141

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa está centrado no estudo sobre a formação continuada dos professores da pré-escola da rede pública de ensino de um município cearense para a inclusão de crianças com baixa visão e cegueira na escola regular que atende a pré-escola e ensino fundamental I.

A escolha do objeto de estudo deste trabalho justifica-se por estarmos lidando com uma política educacional, atualmente, “prioritária” para a inclusão de alunos com deficiências, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades ou superdotação incluídos nas escolas regulares. E sabendo que as Secretarias de Educação estabeleceram regras, normas, resoluções para efetivar essa ação nas suas escolas públicas, essa política tem como suporte as orientações do Ministério da Educação, no tocante a formação docente, portanto, é fundamental compreendermos sua organização, tendo em vista as metas propostas pela Secretaria Municipal de Educação de uma unidade cearense, parte do objeto deste estudo, para a inclusão das crianças com deficiência visual que frequentam a pré-escola.

De igual modo, esse estudo justifica-se também na observação dos direitos garantidos em lei, nos documentos de caráter mandatório que ratificam esse direito, bem como nos acordos e conferências do movimento mundial pela educação inclusiva. Ou seja, o país assumiu o compromisso de oferecer uma educação básica de “qualidade” para todas as crianças matriculadas na escola regular. Tal educação tem como primeira etapa da Educação Básica a Educação Infantil, a qual tem como “finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” como destaca a LDB 9394/96 (capítulo II, seção II, Art. 29) (BRASIL, 1996, p. 10). Ainda segundo o referido documento, a Educação Infantil é ofertada em creches para as crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas, para as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses que é o foco para esta pesquisa.

Assim sendo, o interesse inicial nessa temática surgiu a partir do meu percurso escolar na Educação Básica como aluna com baixa visão incluída na rede pública de ensino regular, convivendo com inúmeras barreiras, dentre elas a ausência de estratégias pedagógicas e ainda o desconhecimento por parte dos professores, dos recursos pedagógicos específicos que auxiliassem no meu processo de ensino e aprendizagem. E, no Ensino Superior, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/Universidade Federal do Ceará, por intermédio das disciplinas da grade curricular da dimensão prática, foi constatado no cotidiano escolar a

frequente justificativa dos professores em “não saber” trabalhar com alunos com deficiências, sobretudo com deficiência visual.

Não obstante, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (Parecer 09/2001), pautam diretrizes para a organização da matriz curricular dos cursos, as quais orientam para a atuação em modalidades ou campos específicos incluindo as respectivas práticas, sendo uma delas a Educação Especial. Esta apresenta um compêndio de conhecimentos teóricos e práticos sobre as deficiências, que por sua vez, possibilitarão uma ação coerente e satisfatória para a inclusão de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na realidade educacional do cotidiano escolar, como descrito na LDB 9394/96 (capítulo V, art. 59, inciso III) os sistemas de ensino assegurarão a estes educandos “[...] professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 23).

Dessa forma, é essencial que a formação dos professores para a Educação Básica, principalmente para a Educação Infantil, inclua conhecimentos referentes ao desenvolvimento social, psicológico e cognitivo de como estas crianças aprendem, pois os docentes deverão oportunizar as mesmas condições proposta às demais crianças, considerando o atendimento das suas especificidades de aprendizagem, esquivando-se de práticas pedagógicas aquém do cuidar e do educar, aspectos apresentados como indissociáveis à função da Educação Infantil a qual deve atender as “necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária”, característica ressaltada pela Política Nacional de Educação Infantil (2006a) e pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que normatiza o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual.

Portanto, cabe dimensionarmos os indicadores de pessoas com deficiência visual no Brasil. Assim, recorreremos às estatísticas da deficiência visual no site da Fundação Dorina Nowill para Cegos (2017), o qual, segundo o IBGE (2010), mostrou dados significativos de pessoas declaradas com deficiência visual no Brasil, cerca de 528.624 pessoas são incapazes de enxergar (cegos); 6.056.654 pessoas possuem baixa visão ou visão subnormal (grande e permanente dificuldade de enxergar) e outros 29 milhões de pessoas declararam possuir alguma dificuldade permanente de enxergar, ainda que usando óculos ou lentes. Esses dados enfatizam a importância da inclusão escolar e social dessas pessoas, ampliando ainda mais a responsabilidade dos professores para a formação de uma sociedade que saiba respeitar e conviver com as diferenças.

Desse modo, a presente pesquisa defende a hipótese de que a formação continuada dos professores para trabalhar com a inclusão de crianças com baixa visão e cegueira na pré-escola é essencial para favorecer o desenvolvimento das “estruturas cognitivas e subjetivas” das mesmas, visto que, por meio de práticas pedagógicas inclusivas e desafiadoras possibilitarão “vivências e experiências diferenciadas, ampliando suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos” e ainda expandirá seu “universo cultural e conceitual.” (BARBOSA, 2006, p. 135).

A partir dessa hipótese surgiu a seguinte questão: Qual a formação continuada dos professores da pré-escola da rede de ensino municipal dessa unidade cearense para concretizar a inclusão de crianças com deficiência visual? Para o desdobramento da questão inicial surgiram outros questionamentos: Quais as políticas educacionais que orientam a inclusão da criança pequena com deficiência visual na Educação Infantil? O que é deficiência visual e qual a sua implicação no desenvolvimento da criança pequena? Existe articulação pedagógica entre o docente da pré-escola e o professor do atendimento educacional especializado (AEE) para a inclusão da criança na primeira etapa da Educação Básica?

Sendo assim, o objetivo geral desta investigação foi analisar a formação continuada dos professores da pré-escola da rede de ensino municipal dessa unidade cearense para a inclusão da criança com deficiência visual. Do mesmo modo, constituíram-se como objetivos específicos: Conhecer as políticas educacionais que orientam a inclusão da criança pequena com deficiência visual na Educação Infantil; Compreender o conceito de deficiência visual, bem como sua implicação no desenvolvimento da criança pequena e verificar como acontece a articulação pedagógica entre o docente da pré-escola e o professor do atendimento educacional especializado (AEE) para a inclusão da criança na primeira etapa da Educação Básica.

Para tanto, como fundamentação teórica básica a respeito da formação de professores para a inclusão de crianças com deficiência, especialmente com deficiência visual, buscamos apoio nos escritos já consolidados de Barbosa (2006), Bruno (1993, 1997), Cruz (1996), Lima (2006), Lima (2008) Kuhlmann Jr. (2000), Masini e Gasparetto (2007) Mittler (2003), Mazzotta (2005), Mantoan (2006, 2008) e Silva (2008). Do mesmo modo, elegemos como referencial relevante para essa investigação os documentos do MEC (série atualizações pedagógicas; 6, vol. 1, fascículos I, II e III, BRUNO; MOTA, 2001), a Coleção Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil (Dificuldades de comunicação e sinalização – Deficiência visual, BRASIL, 2006c), a série Saberes e práticas da inclusão : desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de

alunos com baixa visão (2006), Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual (GOMES *et al.*, 2007), a Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual, baixa visão e cegueira, v. 3 (DOMINGUES *et al.*, 2010) que tratam, de modo específico, sobre a compreensão da deficiência visual na Educação Infantil.

Destarte, para a realização dessa investigação, utilizamos como estratégia de pesquisa o estudo de caso e para a construção dos dados empregamos os instrumentos, a análise documental, a entrevista e a observação segundo Ludke e André (1986).

Assim, este trabalho é composto dessa introdução, seguido da metodologia e os procedimentos adotados para a construção dos dados. No terceiro capítulo consta um breve histórico da Educação Especial e inclusiva, bem como os marcos legais no Brasil com o enfoque na deficiência visual. Da mesma forma, historicizam os movimentos da Educação Infantil em nosso país. No quarto, discutimos a importância de compreender o conceito da deficiência visual (baixa visão e cegueira), além da sua implicação no desenvolvimento integral das mesmas na primeira etapa da Educação Básica, principalmente na pré-escola. Tratamos a respeito das políticas de formação continuada de professores no quinto capítulo.

Por conseguinte, instituímos no sexto capítulo a análise dos resultados fazendo uma interlocução teórica com os referenciais anteriores. E por fim, nas considerações finais, tecemos nossas ponderações sobre os resultados obtidos na investigação.

2 METODOLOGIA

Este capítulo visa elucidar o caminho adotado para alcançarmos os objetivos da pesquisa a cerca da formação continuada dos docentes para a inclusão de crianças com deficiência visual (baixa visão ou cegueira) na pré-escola. Dessa maneira, ressaltaremos as etapas que orientaram o processo. Portanto, utilizamos a abordagem qualitativa em educação, a qual segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ (1986, p. 13) “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” Para Ludke e André (1986, p. 18) um estudo qualitativo “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.”

Tendo em vista, a investigação da presente temática dentro do seu próprio contexto real, foi utilizado como estratégia de pesquisa o estudo de caso, pois de acordo com Ludke e André (1986, p. 17) “O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.” A autora ainda destaca que a preocupação principal desse tipo de pesquisa está na compreensão dessa singularidade. Isso significa dizer “[...] que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21)

Portanto, a fim de construir dados mais concisos sobre a formação em serviço dos docentes que atuam com crianças com deficiência visual na pré-escola, foram utilizados como instrumentos, a análise documental, a entrevista e a observação.

Referente à análise documental, Ludke e André (1986, p. 38) a define como uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” Dos documentos considerados pela autora, destacamos as “[...] leis, pareceres, regulamentos, revistas, livros e arquivos escolares, os quais são caracterizados do tipo oficial, técnico, pessoal ou material instrucional” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40). O instrumento de análise de documentos na visão de Guba e Lincoln (1981 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39) apresenta uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa, uma vez que “[...] constituem uma fonte poderosa onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.”

Partindo desse princípio, visando conhecer as políticas educacionais que garantem o direito a educação de “qualidade” para alunos com deficiências, sobretudo deficiência

visual, nos apropriamos da análise de documentos oficiais basilares como leis e pareceres que orientam políticas educacionais para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Do mesmo modo, objetivando compreender o conceito de deficiência visual, bem como sua implicação no desenvolvimento da criança pequena, analisamos as coleções e os fascículos, concernentes à temática, resultantes dos programas e ações do Ministério da Educação para a consolidação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva nas escolas comuns de ensino. Além disso, para ampliarmos a compreensão a cerca da temática que abrange três eixos como: formação docente, inclusão de crianças com deficiência visual e Educação Infantil, bebemos na fonte de autores tais como: Gomes (2014), Gomes *et al.* (2016), Silva (2008), Masini e Gasparetto (2007), Lima (2006), Mazzotta (2005), Mittler (2003), Mantoan (2003), Bruno (1992, 1997), Lima (2008), Cruz (2000) e Kuhlmann Jr. (2000).

Consoante a entrevista, utilizamos a entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta de dados para esta pesquisa. A escolha do mesmo se deu devido às possibilidades que este favorece como: “[...] a realização exclusiva seja com indivíduos ou com grupos, as correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

À guisa de esclarecimento desse instrumento Ludke e André (1986, p. 33) explicitam que:

[...] na entrevista, a relação que se cria é de interação havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Assim, com vistas à coleta de dados a respeito da formação inicial e especialmente da formação em serviço, conforme Silva (2008), dos professores da pré-escola para a inclusão de crianças com deficiência visual (baixa visão e cegueira) promovida pela Secretaria de Educação da unidade cearense pesquisada que manteremos o anonimato. E ainda, sob o enfoque de verificar a existência de articulação pedagógica entre o docente da pré-escola e o professor do atendimento educacional especializado (AEE) para a concretização dessa inclusão. Realizamos entrevistas semiestruturadas com os agentes ativos desse processo, como as professoras (P I e P II) do infantil V-A turno manhã de uma escola pública dessa unidade cearense, as professoras do atendimento educacional especializado

(AEE), a profissional de apoio, a coordenadora da Educação Infantil da instituição, a mãe da criança em estudo e a coordenadora do núcleo de inclusão da Secretaria de Educação do Município.

Tendo como base as palavras de Ludke e André (1986, p. 35):

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada.

A fim de estabelecer esse respeito com os entrevistados, a pesquisa em lócus iniciou com uma visita no dia 06 de novembro de 2017, visando à apresentação e, por conseguinte à autorização para a concretização da mesma por parte da gestão escolar. Ao mesmo tempo, a consignação de participação dos sujeitos agentes ativos desse processo de inclusão, marcando dia e horário para realização. Nessa perspectiva, respeitamos a decisão de anonimato dos mesmos, consolidado nos termos de consentimento, portanto usando para identificá-los letras, nomes fictícios ou cargos exercidos por eles. Além disso, os roteiros de entrevistas (situados nos anexos deste trabalho) buscaram adequar-se ao universo próprio de cada cargo ou papel dos sujeitos. Dessa forma, vislumbrando a liberdade na entrevista e depois, registrar todas as expressões orais dos entrevistados, usamos a gravação direta para o registro dos dados obtidos.

Ainda no que tange os instrumentos de coleta de dados, empregamos também a observação do ambiente, em especial a sala do infantil V-A, turno manhã e ainda, um período completo do turno de cada professora (P I e P II).

Elegemos a observação na “perspectiva de totalidade” da coleta dos dados e também observando o cotidiano das professoras, bem como nas suas práticas inclusivas a aplicação do acervo teórico obtido nas nossas leituras. Tendo em vista, uma análise completa para os resultados e discussões da pesquisa, orientamos nossa observação em torno de dois aspectos: a observação do ambiente da sala do infantil V-A e as estratégias pedagógicas das professoras (P I e P II) usadas naquele dia para o favorecimento da inclusão da criança com baixa visão. Desse modo, assumimos o papel de observador total que segundo Ludke e André (1986, p. 29) “É aquele em que o pesquisador não interage com o grupo observado. [...] pode estar na presença do grupo sem estabelecer relações interpessoais”.

E por fim, analisamos os dados coletados, conforme lembram Ludke e André (1986, p. 45) “Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos da observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.”

Nesse sentido, o capítulo dos resultados e discussões foi dividido em três subtópicos, empregando descrição e transcrição das entrevistas coletadas, além disso, inferências e realizando interlocução com o referencial teórico supracitado.

O primeiro faz uma descrição da instituição pesquisada, enfocando aspectos organizacionais relevantes à “qualidade” da Educação Infantil como espaço, materiais, tempo e planejamento. Por conseguinte, conhecemos os sujeitos da pesquisa: as professoras (P I e P II), a profissional de apoio, as professoras do AEE e a criança em estudo. Após, discutimos a formação em serviço das professoras (P I e P II), bem como a articulação pedagógica das mesmas e as professoras do AEE para a concretização da inclusão da criança com baixa visão na pré-escola.

Em conclusão, nas considerações finais, realizamos ponderações entre os objetivos delineados para a realização da pesquisa e os resultados obtidos. Porém, buscando sempre o respeito e sabendo conforme Freire (1997, p. 74) que “[...] a prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento.”

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O INÍCIO DE UM PROCESSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história das mentalidades é sempre, quer o admita ou não, uma história comparativa e regressiva. Partimos necessariamente do que sabemos sobre o comportamento do homem de hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado — com a condição de, a seguir, considerar o modelo novo, construído com o auxílio dos dados do passado, como uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos no início. (ARIES, 2006, p. XXII).

3.1 Breve histórico da Educação Especial

Este tópico se propõe a realizar uma breve retrospectiva histórica da Educação Especial, procurando enfatizar as concepções da deficiência nas diferentes épocas, objetivando a compreensão do presente cenário da Educação Especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” como destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, capítulo V, art. 58 (BRASIL, 1996). Buscaremos também conhecer que concepção de Educação Infantil foi sendo desenvolvida para as crianças, sobretudo com deficiência visual, nesse período histórico a partir do Século XIX, época considerada para Aries (2006, p. 16) “da infância, idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana.” Isso porque segundo o autor, precedente ao século XIX a criança era percebida como um “adulto em miniatura” e as crianças com deficiência visual, praticamente, não faziam parte dessa história da humanidade.

Nessa perspectiva, ao longo da história humana podemos observar as disparidades sociais peculiares de cada época, em suas concepções de pensar e agir em coletividade. Um exemplo disso é a concepção da pessoa com deficiência e o atendimento dedicado a elas, o qual refletia uma estrutura econômica, social e política do período. Desse modo, Kirk e Gallagher (1979), Mendes (1995) e Sasaki (1997) *apud* Miranda (2003) em seu texto *História, Deficiência e Educação Especial* podemos caracterizar em quatro estágios: negligência, institucionalização, desenvolvimento de escolas e classes especiais e movimento de integração social. Além destes, conforme Edler-Carvalho (2016, p. 4) em seu texto *A Instituição/Escola de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Desenho Contemporâneo vivenciamos na contemporaneidade, “um novo estágio – o da inclusão social e educacional*

escolar”, sendo este último objeto deste estudo, especialmente a inclusão escolar de crianças com deficiência visual na pré-escola.

Na Era Pré-Cristã podemos assinalar o primeiro estágio, chamado de fase da negligência porque não havia nenhum atendimento e nem mobilidade social afetiva. Inicialmente, os deficientes eram “abandonados, perseguidos e eliminados” por causa da sua “condição atípica”, sendo para a sociedade vigente “ações normais”. Já na era cristã, a pessoa com deficiência era enxergada como a “degeneração da raça humana”, considerada como anormal, pois não estava no “padrão de normalidade” imposta pela sociedade, desencadeando assim, preconceitos e estigmas às famílias e às pessoas com deficiência como afirma Bezerra e Figueiredo (2010, p. 25) “Muitas eram tidas como ameaças à sociedade, pois seus comportamentos e aparência física rompiam com as regras e normas sociais.”

Para Mazzotta (2005, p. 17) a força cultural da própria religião, com seus ensinamentos de que “o homem é a imagem e semelhança de Deus, ser perfeito”, de modo implícito, promulgava a condição humana perfeita. Sendo as pessoas com deficiência ou com imperfeições, postas à “margem da condição humana.

A propósito, Aires (2006) em seu livro *História social da criança e da família*, escreve que nesse período “a vida física da criança contava tão pouco” devido fenômeno do “infanticídio tolerado”, que se tratava de uma prática condenável pela igreja, porém cometido em segredo sob a forma de um acidente, considerado uma perda eventual. Para o autor, o sentimento de infância da época “[...] era um período de transição, logo ultrapassado e cuja lembrança também era logo perdida.” (ARIES, 2006, p. 18). Além disso, Santos (2012, p. 61) esclarece que nos séculos XIII e XIV, a entrada para a escola se dava por volta dos 13 anos de idade.

Aries (2006) registra nos séculos XVI e XVII o progresso do sentimento de infância, que vai desde a “paparicação” (prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas como fonte de distração e relaxamento para as famílias. Eram vistas como puras, ingênuas, engraçadinhas e os adultos encantavam-se com seus comportamentos, tentando manter suas características infantis) e “exasperação” (o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico do treino, condução e controle e ainda da preocupação moral, sentimento partilhados pelos moralistas e educadores da época, que inspirou a educação até o século XX). Igualmente, Santos (2012, p. 61) relata que “nos séculos XVI, os jesuítas estabeleceram a entrada para a escola aos sete anos e criaram as “classes de nível” que podiam ter crianças de oito anos e adultos de 24 anos. No século XVII, nos reinados de Luís

XIII e Luís XIV, a entrada para a “escola” é estabelecida aos nove e aos cinco anos de idade, respectivamente. Assim, podemos concluir que na Era Cristã as crianças com deficiências viviam no anonimato dos interiores familiares, devido às percepções que a deficiência despertava socialmente.

Por sua vez, o segundo estágio ocorrido nos séculos XVIII e meados do século XIX, apontaram a fase de institucionalização, isto é, estabelecimentos residenciais, conforme caracteriza Miranda (2003, p. 2). Para a autora, eram ambientes de guarda e proteção dos que apresentavam deficiência, sem cunho educacional. Pelo contrário, prevalecia a filosofia da assistência e tratamento médico, coerentes com a concepção da deficiência como doença.

No entanto, este cenário das instituições, para as crianças de maneira geral, não se configurava tão diferente, pois segundo Aries (2006, p. 107) nesse mesmo período elas eram “um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos”. Não se observa nos escritos de Aries, o qual é referência nos estudos sobre a história social da criança e da família nas sociedades modernas, nenhuma menção sobre como as crianças com deficiências eram identificadas e/ou educadas.

No que se refere às instituições voltadas às pessoas com deficiência, Mazzotta (2005) em seu livro *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas* assinala o registro das primeiras instituições de atendimento a pessoas com deficiência no cenário internacional. Ainda no século XVIII, para educação de “surdos-mudos”¹, a instituição fundada pelo Abade Charles M. Eppée em 1770, em Paris. Aos deficientes visuais a criação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, fundada por Valentia Haüy, em Paris no ano de 1784. Em relação às pessoas com deficiência física, registra-se que em 1832 teve início em Munique, Alemanha, a fundação de “uma instituição encarregada de educar os coxos, os manetas, os paralíticos”, também nesta época, começo do século XIX, iniciou-se o atendimento educacional aos “débeis” ou “deficientes mentais”.

O terceiro estágio é caracterizado, já no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e classes especiais em escolas públicas. Estas classes especiais² eram designadas aos alunos com deficiências ou com necessidades educacionais especiais³ (NEE). Explicando melhor, elas ofereciam aos mesmos uma educação à parte do

¹ Nomenclatura utilizada na época.

² Classes especiais: salas de aulas nas escolas regulares para os alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais. (MITTLER, 2003).

³ Necessidades Educacionais Especiais: terminologia incorporada à legislação da época e utilizada para definir “as características comuns vinculadas a um rótulo” (MITTLER, 2003, p. 31).

sistema de ensino educacional, além disso, prevalecia o modelo médico de avaliação que realçavam o diagnóstico e não as potencialidades de aprendizagens (SÁNCHEZ, 2005).

Nesse estágio, as crianças com deficiências até sete anos de idade não frequentavam nenhuma instituição educacional, elas ficavam em casa abandonadas, trancadas em quartos ou espaços isolados, buscando apenas, atendimento clínico. Ainda, quanto às crianças, de maneira geral, em Santos (2012) vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

Em pleno século XVIII, as mudanças de atitudes decorrentes da filosofia de Rousseau e de Diderot levam ao “ensino para todos e na base da diversidade”. Mais tarde, já no século XIX e XX, as ideias de Montessori, De-croly, Froebel, Dewey, Makarenko, Mendel, Freinet e tantos outros reforçam a necessidade da escola estar aberta à vida, ao mesmo tempo em que devia ser obrigatória para todos e não só para os filhos dos favorecidos ou privilegiados. (SANTOS, 2012, p. 61).

Assim, acreditamos que o segundo e o terceiro estágio - institucionalização, escolas e classes especiais trouxeram, de certa forma, uma visibilidade às pessoas com deficiências, constituindo-se como progresso de concepção em relação a épocas outrora, como na opinião de Edler-Carvalho (2016, p. 6):

Embora as classes especiais e as instituições/escolas especiais sejam muito criticadas na atualidade, pelo desenho que tinham desde sua criação, oferecendo atendimento especializado inspirado no modelo médico e movido por sentimentos de filantropia ou caridade..., paradoxalmente, podem ser consideradas como espaços inclusivos, na medida em que acolhiam todos aqueles excluídos e rejeitados pela sociedade e pelo sistema de ensino comum.

Por conseguinte, no quarto estágio, denominado de movimento de integração social ocorrido no final do século XX, por volta da década de 70, configurou-se no contexto internacional um movimento constituído por profissionais, pais e as pessoas com deficiência cujo objetivo era a inserção das pessoas com deficiência no sistema de ensino regular. Em o livro *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* De Mantoan (2003, p. 15) encontramos o seguinte esclarecimento a respeito desse movimento:

Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos Países Nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação. Sua noção de base é o princípio de normalização, que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptção. (MANTOAN, 2003, p. 15).

Embora a luta para a integração social e escolar das crianças com deficiência nos sistemas regulares de ensino representasse um importante avanço na concepção da época, se comparado ao período de segregação e isolamento, este “modelo”, ainda não promoveu

sistemas educacionais inclusivos, visto que os mesmos eram enxergados como “o especial na educação” e, além disso, neste modelo, segundo Mantoan (2003, p. 16) “[...] a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.”

À guisa de conclusão da trajetória da Educação Especial mencionada nesse trabalho finalizamos com a visão de Edler-Carvalho (2016), a qual ressalta “um novo estágio” na atualidade contemporânea – o da inclusão social e educacional. Para a autora, “inclusão é um termo polissêmico e polifônico”, ou seja, conceito com mais de um significado e formado por muitas vozes (DICIONÁRIO..., 2018). Com efeito, no imaginário coletivo, a inclusão escolar, inicialmente é entendida como “a matrícula de alunos com deficiência, com transtornos invasivos do desenvolvimento e os de altas habilidades, nas classes regulares do ensino comum”. Todavia, para o esclarecimento de inclusão, a autora utiliza-se da seguinte argumentação:

Mas, se entendermos o conceito de inclusão em sua concepção plena, veremos que se trata de um **processo** para todo o percurso educativo de qualquer pessoa, mesmo para as ditas normais. Inclusão na aprendizagem, no desenvolvimento cognitivo, afetivo, relacional, motor e psicomotor. Inclusão, nas práticas pedagógicas, na cultura do pensamento em sala de aula para tornarem-se cidadãos críticos e reflexivos, contributivos para a sociedade e senhores do próprio destino. Inclusão na sociedade-no mundo do trabalho - com habilidades e competências laborais desenvolvidas em instituições de educação para o trabalho com vistas à formação profissional. (EDLER-CARVALHO, 2016, p. 10).

Para Mantoan (2003) a inclusão se constitui como o novo paradigma educacional, pois questiona as políticas e a organização da Educação Especial e da Regular, ela acolhe a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Deste modo, ela afirma “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” (MANTOAN, 2003, p. 16).

É interessante considerar que no panorama geral os primeiros pressupostos da perspectiva da diversidade no campo da educação inclusiva, surgiram inicialmente como uma inovação da funcionalidade da Educação Especial. No entanto, expandiu-se objetivando quebra de paradigmas do sistema educativo propondo uma educação de “qualidade” para todos. Destacamos a esse respeito a afirmação de Mazzotta (2005, p. 17):

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil.

Sendo assim, ressaltamos as palavras de Sanchez (2005) quanto ao movimento que surge nos EUA denominado “*Regular Education Initiative*” (REI), cujo objetivo era a inclusão das crianças com alguma deficiência nas salas regulares, tendo que receber, conseqüentemente, uma educação eficaz nas mesmas.

Essa tendência “chamou a atenção do mundo” desencadeando assim, uma série de reuniões internacionais como a Convenção dos Direitos da Criança realizada em Nova York em 1989; a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtiem (Tailândia) em 1990; a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”, desenvolvida em Salamanca (Espanha), 1994; e, a mais recente no ano de 2000, acontecida em Dakar (Senegal), com o título de “Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos”.

Frente a essa empreitada pela educação inclusiva, enfatizamos a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, de 1994, em Salamanca, por sua abrangência de participação governamental e sua contribuição determinante com a elaboração do documento mundial visando fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais segundo o movimento de inclusão (SANCHEZ, 2005).

Devido a abundância de informações sobre a temática e com a finalidade de facilitar aos leitores a sua compreensão, pormenorizamos os temas em subtópicos, procurando abordar especificamente o contexto brasileiro. Assim, no subtópico a seguir refletiremos sobre a história da educação especial no Brasil, sobretudo a história das crianças com deficiência visual. Além disso, discutiremos a respeito dos principais marcos legais que a sistematizaram, visto que o Brasil é signatário dos documentos firmados nas principais conferências internacionais.

3.1.1 Marcos históricos e legais da Educação Especial no Brasil

Nesta breve história da educação especial no Brasil é oportuno citar que a evolução do atendimento educacional as pessoas com deficiência não aconteceu de maneira linear semelhante ao contexto internacional. Segundo Miranda (2003, p. 3) “Os quatro estágios identificados em tais países não parecem estar estampados na realidade brasileira.” Por exemplo, o estágio da negligência/omissão que persistiu em outros países até o século XVII, no Brasil essa fase se estende até os séculos XVIII e XIX.

Nesse sentido, as iniciativas para o atendimento as pessoas com deficiência visual, surdez, deficiência intelectual e física (nomenclatura atual), ocorreu no século XIX tendo a

inspiração das “experiências europeias e norte americanas”. Para Mazzotta (2005, p. 27) “Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isolados, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiências.” Deste modo, o autor supracitado separa em dois períodos a evolução da educação especial no Brasil devido o caráter e alcance das ações voltadas para o serviço desta educação.

O primeiro período ocorrido de 1854 a 1956 denominado de iniciativas oficiais e particulares isoladas. Surgiu em 1854 no Rio de Janeiro, fundada por D. Pedro II, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. que atualmente é o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857) atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). (MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2010).

Ainda nesse período, há registros do atendimento às pessoas com deficiência mental, de natureza médico-pedagógico, com a criação em 1874, do Hospital Juliano Moreira na Bahia. E no Rio de Janeiro, em 1887, é criada a “Escola México” para o atendimento as pessoas com deficiência física e intelectuais (MENDES, 2010).

Coadunando para o término deste período do panorama nacional da educação especial, ressaltamos em 1926, a criação do Instituto Pestalozzi em Porto Alegre no Rio Grande do Sul para o atendimento especializado aos deficientes mentais. Sendo sua principal precursora Helena Antippoff, uma psicóloga russa trazida para o Brasil, em 1929, pelo adepto do movimento *escola nova*, Francisco Campos, de Minas Gerais, tendo a finalidade de “empreender reformas estaduais”, trouxe professores e psicólogos europeus para ministrar cursos para professores.

Assim sendo, em seu trabalho inicial, Helena Antippoff, propôs a organização da educação primária das escolas públicas baseado na composição de classes homogenias por intermédio do critério do quociente intelectual (QI) e também a formação das classes especiais.⁴ Ela foi responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais, ampliando, portanto, a rede de Institutos Pestalozzi em nível nacional conveniados com instituições públicas estaduais e federais (KASSAR, 2011; MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2010).

Do mesmo modo, em 1954, foi criada no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Segundo Silva (1995, p. 36 *apud* KASSAR, 2011,

⁴ Segundo Kassar (2011, p. 66), “[...] nelas, foram colocados os excepcionais de toda a espécie, que frequentavam a escola pública: retardados mentais, deficientes sensoriais, e de linguagem, crianças com distúrbios de motricidade, orgânicos e com desvios de comportamento”.

p. 67) “[...] foi organizada e se desenvolveu ocupando o espaço vazio da educação especial como rede nacional.” Do ponto de vista de Kassar (2011, p. 67) “[...] na história da educação brasileira a separação foi constituindo-se como preferência e não exceção. Dessa forma, a separação de crianças foi (e talvez ainda seja) uma prática pedagógica proposta para a educação em geral.”

Atualmente, no movimento pela inclusão, estas instituições especiais escolares modificaram, ou pelo menos deveriam modificar seu caráter cultural, político e práticas educativas, para tornarem-se Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), “[...] abandonando seu costume de atendimento extensivo (integralidade do tempo) para o atendimento Educacional especializado de caráter limitado [...] no tempo e na frequência.” (EDLER-CARVALHO, 2016, p. 7).

Mazzotta (2005) assinala como segundo período, sucedido de 1957 a 1993, marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional. Neste contexto, o governo federal assume também a responsabilidade pública, ainda que mediado pelas instituições especializadas para a educação das pessoas com deficiência, inicialmente, por meio de campanhas como afirma Mendes (2010, p. 99):

A partir de 1958 o Ministério de Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960.

Nesse contexto, com a Lei 4.024/61 de Diretrizes e Bases, criou-se o Conselho Federal de Educação, criado em pelo menos dois artigos (88 e 99) a expressão “educação de excepcionais”. Constituindo-se um marco inicial das ações oficiais do poder público na área de Educação Especial, ainda que não muito claro e objetivo quanto à inclusão total das pessoas com deficiência nas escolas comuns. E de certo modo, fruto de pressões das instituições particulares especializadas, resultado na contemplação da sua existência, bem como seu financiamento (KASSAR, 2011; MENDES, 2010).

Além disso, a Lei nº 5.692/71 de Diretrizes e Bases, como revisão da aludida anteriormente e feita no contexto de ditadura e interesses econômicos mundiais, definiu a clientela de educação especial, àqueles alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados (KASSAR, 2011; MENDES, 2010).

Desse modo, como decorrência desse momento, registrou-se um aumento significativo da rede de serviços no atendimento às crianças com deficiência nas classes regulares estaduais (JANNUZZI, 1992 *apud* MENDES, 2010). Pelo fato da mesma atribuir “[...] a Educação Especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência.” (KASSAR, 2011, p. 68).

Assim, acreditamos que esta lei tinha o intento de justificar nesses alunos, os problemas do fracasso de escolarizar mais do que a minoria das crianças em idade de frequentar a escola primária, então sinalizada pela UNESCO (KASSAR, 2011, MENDES, 2010).

Diante disso, percebemos na legislação brasileira (Leis 4.024/61 e 5.692/71) sobredita, as concepções referentes à educação especial, as quais definiam o sistema regular de ensino como o local, ainda que parcial, para a educação das crianças com deficiência e superdotação⁵, porém em uma perspectiva negativa e/ou clínica da educação. Concepção histórica, que vem se arrastando aos dias atuais, pelo fato de ainda remeter o insucesso escolar somente à criança ou ao desajuste familiar e/ou a um diagnóstico clínico. Dessa maneira, eximindo a responsabilidade da escola de favorecer “Ambientes escolares inclusivos [...] fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico)” como descrito por Ropoli *et al* (2010, p. 7) e ainda na formação do professor para à flexibilização das atividades e variação de métodos de ensino que considerem “às diferenças dos alunos” como destaca Figueiredo (2008, p. 142):

Nesta perspectiva de ensino, o professor situa-se como mediador, considerando aspectos tais como: atenção às diferenças dos alunos; variação de papéis que o professor assume, diferentes situações de aprendizagem; a organização dos alunos de forma que se possibilitem interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos (grupo-classe, grupos pequenos, grupos maiores, grupos fixos).

Ainda referente às iniciativas oficiais segundo Mazzotta (2005), a Educação Especial estava como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974) figurando a necessidade da criação de um órgão, no Ministério da Educação e Cultura, responsável pela definição da política de Educação Especial. Deste modo, surgiu em junho de 1973, pelo Decreto nº 72.425, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Todavia, a posição deste órgão na estrutura administrativa do MEC sofreu oscilações importantes refletindo a superioridade dos interesses dos “grupos que detinham o poder político sobre a

⁵ Nomenclatura utilizada na época da legislação

educação especial” no país. E segundo Mendes (2010), até a década de noventa ele se caracterizou “[...] pela centralização do poder de decisão e execução, por uma atuação marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, dando ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares [...]” (MAZZOTTA, 1990, p. 107 *apud* MENDES, 2010, p. 102).

Um marco legal relevante para a Educação Especial foi a Constituição Federal Brasileira de 1988 a qual democratiza a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205) e estabeleceu como princípio para a ministração do ensino a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I). E, sobretudo para a educação especial garantiu em seu artigo 208, inciso III, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988).

Na realidade a palavra “preferencialmente” não finaliza na permanência destes alunos no sistema regular de ensino, pois não dá condições físicas e de formação aos profissionais da educação para o atendimento das singularidades de aprendizagens dos alunos com deficiência deixando, portanto, abertura ao reforço e encaminhamento às escolas especiais ou classes especiais. Contudo, o processo de inclusão educacional de alunos com deficiências nas escolas públicas brasileiras se encaminhava na luta por uma política pública de cunho nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Outro marco legal relevante foi a criação da Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, a qual dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que reforça os dispositivos legais, quando em seu artigo 55, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Levando os pais com filhos com deficiência a obrigação da matrícula, bem como a oferta obrigatória de vagas nas escolas públicas para estes alunos como realça Brasil (2001, p. 29):

Os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns de ensino. Isto requer ações em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a diversidade dos alunos, independentemente das necessidades especiais que apresentem; a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos; o provimento, nos sistemas locais de ensino, dos necessários recursos pedagógicos especiais, para apoio aos programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos.

Não obstante, incoerente com as discussões mundiais pela inclusão, em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, fundamentada no modelo integracionista

cuja noção de base é o princípio da normalização com foco no modelo clínico de deficiência, o qual evidencia o diagnóstico em detrimento da potencialidade destes, para estarem incluídos educacional e socialmente.

Esse documento, no Brasil, evidenciava um retrocesso das discussões sobre a inclusão, pois definia como modalidades de atendimento em Educação Especial: as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas; a estimulação essencial e as classes comuns. Sendo a estrutura paralela e substitutiva da Educação Especial, o ensino regular em observância à condição de matrícula. Ou seja, orientava a *integração instrucional* no ensino comum, os alunos com deficiência capazes de acompanhar as atividades do currículo escolar no mesmo ritmo que *os ditos normais*, como destacado:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (BRASIL, 1994, p. 19 *apud* BRASIL, 2016, p. 7).

Assim sendo, esse documento reafirmava os padrões de homogeneidade do processo de ensino aprendizagem das práticas pedagógicas de um sistema classificatório e excludente que desconsiderava as singularidades de cada indivíduo.

Por conseguinte, ressaltamos o caráter impreciso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação, 2001) que tratam da organização da Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo. “Ao mesmo tempo em que orientam a matrícula de estudantes, público-alvo da Educação Especial, nas escolas comuns da rede regular de ensino, mantém a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo à escolarização.” (BRASIL, 2016, p. 8).

Ou seja, essa possibilidade de a Educação Especial, de forma segregada, substituir “em alguns casos” a educação regular, se caracteriza ambígua, pois foca na incapacidade da criança com deficiência visual e não na “fragilidade da formação e organização da escola regular”.

Para mais ações na perspectiva da educação inclusiva, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Resolução CNE/CP nº1/2002, que instituía Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, define que a formação docente contemple atenção voltada à

diversidade e ainda que elenquem conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais.

Neste contexto, para a consolidação do movimento histórico brasileiro, em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual apresenta a Educação Especial como modalidade transversal a todas as etapas, níveis e modalidades de ensino e dispõe sobre os recursos e os serviços como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais⁶ (SRM), intérprete e guia intérprete, além de orientar quanto à inclusão escolar dos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas salas comuns de ensino. Todavia, discutiremos com profundidade no capítulo cinco, sobre o seu impacto na formação de professores para a inclusão de crianças pequenas com deficiência visual na pré-escola.

E como conclusão dos eventos legais da Educação Especial no Brasil, referimos à Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual significa um grande avanço para a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência. Uma vez que esta fortalece os direitos das mesmas e ainda “[...] garante que qualquer tipo de deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um”. Ou seja, “[...] mostra que a deficiência está no meio, não nas pessoas.” (MARA GABRILLI⁷, 2012 *apud* ENTENDENDO..., 2017).

Por conseguinte, destacamos algumas importantes alterações para a garantia da “qualidade” na educação da pessoa com deficiência previstas na Lei Brasileira de Inclusão (capítulo IV, art. 28, incisos II, VIII, X, XVI, XVII, § 1º)

- Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (inciso II);
- Participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar. (inciso VIII);
- Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado. (inciso X);

⁶ Conforme a **Nota Técnica Conjunta Nº 02 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE que traz orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**: a atuação do professor do AEE deve acontecer nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas (BRASIL, 2015b).

⁷ Mara Gabrielli: deputada federal que relatou a lei na Câmara dos Deputados. (ENTENDENDO..., 2017).

- Acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino. (inciso XVI);
- Oferta de profissionais de apoio escolar. (inciso XVII);
- Proibição da cobrança de taxas extras para alunos com deficiência nas instituições privadas (§ 1º) (BRASIL, 2015a, p. 6).

Nesse sentido, inferimos que o País construiu durante décadas, um aparato legislativo que garante o atendimento educacional para o público-alvo da Educação Especial, principalmente com a elaboração de resoluções e diretrizes. Porém, é notório, que apenas a elaboração da legislação não garante esse direito, é necessário que a sociedade conclame para seus governantes e representantes escolhidos democraticamente pelo povo que assumam a sua responsabilidade na garantia desse direito. Só assim, conseguiremos um caminho para a educação das crianças, público da Educação Especial.

Para conquistarmos esse caminho, será necessário compreendermos a concepção de educação inclusiva. É o que trabalharemos no próximo item.

3.2 Educação Inclusiva: Inclusão *versus* Inserção Escolar

Como vimos anteriormente, o discurso da inclusão escolar iniciou-se com a instituição da educação inclusiva na defesa do direito à educação para todos. Segundo Bezerra e Figueiredo (2010, p. 29) “[...] buscaram relatar e desmistificar a ideia de que as pessoas com deficiência são impossibilitadas para o convívio social e, principalmente, escolar.”

Ao refletir historicamente nas relações humanas sobre a questão de “ser diferente” em todos os contextos, notamos a rejeição em razão de haver um padrão constituído. Nesse sentido, tal reflexão possibilita-nos a compreensão dos estigmas e dos paradigmas estabelecidos, bem como dos avanços até aos dias atuais. Nessa perspectiva, temos a esperança do fim de “padrões e normalidades impostos e do respeito dado independente de “cor, raça, idade, limitação ou deficiência apresentada.”

No que se refere ao avanço do processo de inclusão, é notável diante do que foi contextualizado, estamos em um grande progresso na inclusão social e educacional, formando no presente uma sociedade mais inclusiva, visto que hoje o pertencimento das diferenças na sociedade, bem como o respeito tem sido temas das discussões. Na realidade, a inclusão é uma conquista vivenciada e reivindicada e não uma receita engessada de atitudes. Como diz Lima (2006, p. 33) a convivência com as diferenças traz um ganho social, ou seja, “a

construção de uma sociedade inclusiva” como “a diminuição da discriminação a partir da convivência com as diferenças.”

Assim, entendemos ser necessário fundamentar o conceito de inclusão, a fim de contribuir para o esclarecimento, pois geralmente quando falamos em inclusão remete-se somente a “inserção” dos educandos com deficiência e/ou transtornos na escola. Todavia, para Mittler (2003, p. 16) “[...] se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo ‘necessidades educacionais especiais’.”

De acordo com Oliveira (2003, p. 33 *apud* OLIVEIRA; LEITE; 2007): “[...] a inclusão pode ser entendida como um princípio filosófico que preconiza a convivência das diversidades, pressupondo que as diferenças são constituintes do ser humano e caracterizam-se como a maior riqueza da vida em sociedade.” Desse modo, para Karagiannis, Stainback e Stainback, (1999, p. 21 *apud* OLIVEIRA; LEITE, 2007): “[...] o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.”

Sendo assim, o sistema escolar de ensino necessita “romper com paradigmas” fincados no passado para atender às demandas sociais da diversidade e multiplicidade humana e ainda, conforme ressalta Mantoan (2006, p. 25) “fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam”. Valorizando as diferenças que se apresentam em seu contexto configuradas no aluno, visto que no panorama educacional presente, o mesmo é o sujeito ativo, pois ele é subjetivo e singular, tornando o processo de ensino e aprendizagem heterogêneo. Assim, conforme Bezerra e Figueiredo (2010, p. 33): “O paradigma da educação inclusiva rompe com a imaginada homogeneidade da comunidade escolar. As diferenças entre os que a integram são postas em evidência. O individual mistura-se ao coletivo, formando um todo diversificado.”

No desenvolvimento dessa ideia, um sistema educacional na perspectiva inclusiva rompe com práticas pedagógicas inflexíveis e discriminatórias evidenciando a elaboração de um novo currículo, o qual esteja fundamentado na igualdade de direitos humanos e no respeito às diferenças. Para tanto, Silveira e Figueiredo (2010), p. 11 afirmam:

A fim de que a escola se torne de fato, para todos, são necessárias transformações nas concepções de ensino que resultem em ações que privilegiem atenção à diferença e à diversidade. A escola deve se preocupar especialmente com um currículo e práticas pedagógicas que tenham como ponto de partida o

reconhecimento das diferentes situações sociais, cognitivas e culturais existentes na sala de aula.

Portanto, o contexto da escola inclusiva não atribui uma identidade de agrupamento aos alunos em “categorias” como normais e especiais, interessados e não interessados pelos estudos, fracassados e vencedores. Não são apontadas as diferenças com base “no que o outro é”, de modo comum, mas, na compreensão das mesmas em cada indivíduo. “Na escola inclusiva todos se igualam pelas suas diferenças.” (ROPOLI *et al.*, 2010, p.).

Nesse sentido, a educação inclusiva segundo Lima (2006, p. 122) “[...] não deve ser confundida com o assistencialismo”, pois nesta visão não existe relação como uma via de mão dupla, e sim como “um dar de si ao outro”, tornando-o incapaz e inválido. Também não se refere a uma educação segregada, como por exemplo, educação diferenciada para “os especiais”, uma educação desacreditada, limitada, mas uma educação de “qualidade” para todos.

Nessa perspectiva, a abordagem é de construção de consciência e compreensão das diferenças. A escola é que necessita se adequar aos alunos e suas especificidades, sendo imprescindível a quebra de paradigma educacional que ainda permeia o cotidiano escolar, excluindo muitos e classificando outros, utilizando-se do discurso de responsabilizar o aluno pelo fracasso de suas práticas pedagógicas, atuando como seleção e não como acolhimento a todos sem exceção. Assinalando, portanto, apenas um ambiente de inserção escolar.

Desse modo, no dizer de Mittler (2003, p. 25):

A inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Nesse sentido, para um sistema educacional inclusivo protagonista no cotidiano é preciso favorecer condições básicas para a permanência de TODOS, além de optar na efetivação do ensino, esta escolha que vai desde a criação do Projeto Pedagógico Curricular às ações e práticas vivenciadas em sala de aula na busca de alcançar a todos (MANTOAN, 2003).

Por isso, no próximo subitem vamos conhecer o percurso histórico brasileiro da Educação Infantil na busca de entendermos, no presente, as dificuldades para a efetivação de um atendimento de “qualidade” às crianças pequenas, especialmente com deficiência visual nestes estabelecimentos educacionais públicos.

3.3 Historicizando o Movimento Brasileiro da Educação Infantil

Ressaltamos a importância de compreendermos a decorrida trajetória da Educação Infantil no Brasil até o presente, para assim, dialogarmos com as problemáticas atuais evidenciadas nos espaços institucionais de Educação Infantil, referida como primeira etapa da educação básica na LDB (9394/96, art. 29). Um exemplo dessas problemáticas está na formação dos profissionais para o atendimento das demandas de inclusão, sobretudo da deficiência visual, aliada ao cuidar e educar considerando as especificidades da faixa etária para a promoção do desenvolvimento integral das crianças pequenas⁸, faixa etária estabelecida como sujeito desse estudo.

Considerando que as iniciativas voltadas para o atendimento à infância encontraram as condições ideais para a sua disseminação na segunda metade do século XIX com a criação de instituições de Educação Infantil, embora vinculadas aos órgãos de assistência social, diferenciando concernente à classe social das crianças. Em outras palavras, para as crianças abastadas, pensou-se em um espaço dedicado às práticas escolares, enfatizando o educar. Enquanto que para as mais pobres, um espaço de “guarda” dedicado apenas ao cuidar, como atividade de higiene e cuidados do corpo. E referente às crianças com deficiências, é salutar reforçar que nesse período, a deficiência era definida como doença, portanto, acreditava-se que as crianças com deficiência não desenvolviam intelectualmente. Desse modo, esse atendimento caracterizava-se pela “ausência de investimento público e pela não profissionalização da área”. Tendo em vista, objetivos como a diminuição da mortalidade infantil, forma de evitar a criminalidade e promoção da tranquilidade das elites, visando evitar mudanças sociais, bem como a manutenção dos pobres agradecidos aos ricos e como ressalta Cruz (2000, p.17):

É interessante assinalar que uma das primeiras referências a creches populares, ainda na década de 1870, trazia a preocupação de acolher os filhos recém-libertos das

⁸ Nomenclatura utilizada no documento **Práticas Cotidianas na Educação Infantil- Bases para a Reflexão sobre as orientações curriculares** (projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS (BRASIL, 2009g) que compreende **bebês** como crianças de 0 a 18 meses; **crianças bem pequenas** como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; **crianças pequenas** como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses.

mães escravas, após a chamada Lei do Ventre Livre (e até hoje uma grande parcela da clientela dessas creches é atender os filhos das trabalhadoras domésticas). Apenas na segunda e terceira décadas do nosso século é que a abertura das creches teve como objetivo propiciar melhores condições para trabalho das operárias. (CRUZ, 2000, p. 17).

Cruz (2000, p. 18) chama a atenção para a diferenciação das instituições de Educação Infantil vigentes na época:

É importante assinalar que desde esses primórdios, havia basicamente dois tipos de instituições para o atendimento à criança pequena: a **creche**, voltada para as crianças das camadas empobrecidas da população, voltadas mais para a sua guarda e alimentação, e as **pré-escolas**, em geral direcionadas para as camadas médias e altas da população, com maiores preocupações com métodos pedagógicos que favorecessem o desenvolvimento das crianças. (CRUZ, 2000, p. 18, grifo nosso).

Cumprido ressaltar que essas pré-escolas, conhecidas como jardins de infância, foram fundadas na Alemanha, em 1840, por Froebel, consideradas com padrões de qualidade por possuírem uma proposta pedagógica elitista, reservadas aos filhos de mulheres dos setores médios que devido à ampliação do trabalho feminino tiveram que procurar instituições educacionais para seus filhos (KUHLMANN JR., 2000).

No que se refere às instituições assistencialistas apresentadas como “modernas e científicas”, as instituições infantis eram entendidas como “assistência científica”, tendo em sua concepção o atendimento às crianças pobres como um donativo e aos filhos dos trabalhadores como benefício”. De acordo com Kuhlman Jr. (2000, p. 8) em sua publicação *Histórias da Educação Infantil Brasileira*:

A concepção da *assistência científica*, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (KUHLMANN JR., 2000, p. 8, grifo do autor).

No que tange ao nosso país, a institucionalização da Educação Infantil ganha uma legitimidade social consolidada como parte do “dever do estado” e o “direito à educação” na Constituição de 1988 (art. 208, inciso IV, art. 227) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) em decorrência dos movimentos sociais internacionais (Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1959) e nacionais como os “[...] movimentos comunitários, os movimentos de mulheres, os movimentos de redemocratização do país e das lutas dos próprios profissionais da educação.” (BRASIL, 2009a, p. 1).

Some-se a isto, a modificação no perfil sociodemográfico do nosso país nessa década, conforme Cruz (2000, p. 19) aponta fatores como “o aumento da migração da zona rural para a urbana; maior participação da mulher no trabalho fora de casa e diminuição da mortalidade infantil”, nota-se maior reivindicação no movimento de luta por creches e pré-escolas, como complementa Cruz (2000, p. 19) “[...] é nas cidades, especialmente nas grandes cidades com alguma atividade industrial e com uma grande massa de população concentrada nos bairros periféricos, que vamos encontrar uma maior expansão das creches e pré-escolas.”

É interessante considerar que essa luta pela expansão das creches agora, munidas como direito social da criança, buscava uma formulação diferenciada ao modelo de creches estabelecidas anteriormente pelas entidades assistenciais de caráter filantrópico ou confessionais vinculadas ao governo, as quais recebiam o dinheiro público para a oferta do serviço fazendo, porém, o uso para autopromoção política ou religiosa como descrito por Kuhlmann Jr. (1998, p. 202) “[...] o atendimento educacional da criança pequena passa a ser visto como um favor aos pobres, que se estabelece por meio do repasse das escassas verbas públicas às entidades assistenciais, legitimando-as como intermediárias na prestação do serviço à população”.

No entanto, a luta pela qualidade da educação destinada às crianças não se organizava somente em função das creches, mas se estendia também a pré-escola como destaca Kuhlmann Jr. (1998, p. 198) “[...] nessa perspectiva, pretendia-se denunciar as precárias condições do atendimento educacional das crianças, e não apenas na creche, mas também na pré-escola.”

Também importa lembrar a concepção de educação compensatória, em Cruz (2000, p. 19) encontramos o seguinte esclarecimento:

Uma outra função que se atribuiu à educação da criança pequena e que fundamentou a sua expansão durante as décadas de 70 e parte da década de 80 foi a função de compensar supostas *deficiências* ou *carências* que as crianças pobres teriam. (CRUZ, 2000, p. 19, grifo da autora).

Nessa perspectiva da concepção compensatória, justificava-se no fato de considerar a criança pobre com “privação cultural”, sendo necessário “compensar suas carências”. Este “discurso oficial” padronizava as características das crianças da classe média e alta enquanto que marginalizavam as peculiaridades socioculturais da classe pobre. Para a autora supracitada, a visão da educação compensatória decorrente da “carência cultural” desconsidera os conhecimentos da criança pobre e ainda gera discriminação pela falta destes, negando as “injustiças sociais” como, por exemplo, “o acesso desigual dos bens culturais”.

Outro fator que essa concepção vem dissimular é a qualidade da educação, isso porque o fato de ter acesso à “educação” não garante a “igualdade de condições”, pois segundo a autora para que esta seja “[...] realmente efetiva, a igualdade de oportunidades precisaria aliar-se à igualdade de condições, o que só será possível quando se solucionar a injusta distribuição de riquezas e benefícios entre os homens.” (CRUZ, 2000, p. 21). Assim, e as crianças com deficiência ou transtorno do desenvolvimento como ficavam nessa concepção? Podemos aferir que a concepção compensatória foi determinante para essas crianças, pois, ainda na década de 1990 encontramos deficiência e pobreza como sinônimos.

Salientamos assim, aspectos históricos em nosso país que contribuíram para a expansão do modelo da Educação Infantil de massa, apontados por Cruz (2000) como, por exemplo, a atuação de organizações internacionais, sobretudo, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), criadas pela Organização das Nações Unidas (ONU). Com o intento de ampliar o atendimento à criança pequena, visando à diminuição dos custos, estabelecer novas ações informais como a “utilização de espaços disponíveis (classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade sofisticados dos países desenvolvidos) e o trabalho voluntário, da família e da comunidade, como no dizer de Kuhlmann Jr. (2000, p. 11):

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que promoveu, em 1965, a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, já trazia a ideia de simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo de baixo custo, apoiado na ideologia do desenvolvimento da comunidade.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000) o Ministério da Educação passa a se ocupar da educação pré-escolar, com vistas a cumprir as prescrições propostas pelo UNICEF relacionados às medidas emergenciais, projetando sobre “os programas para a infância a ideia de solução para os problemas sociais”. Entretanto, somente em 1981, por intermédio do MOBREAL, lança o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar ainda nos moldes das propostas do UNICEF vinculando a educação das crianças de baixa renda à assistência, desempenhada de forma barateada e de qualidade mínima.

Kuhlmann Jr. (1998, p. 200) defende a interpretação histórica de que a trajetória institucional das “creches e pré-escolas assistencialistas foram concebidas e difundidas como *instituições educacionais*”, não possuindo, portanto, apenas um caráter assistencial, embora vinculadas administrativamente aos órgãos assistenciais, prestavam atendimento exclusivo às crianças pobres ou carentes da sociedade, pois em sua origem eram vistas como um “local de

guarda, de cuidados médico-higienistas e de assistência”. Para ele, as inúmeras afirmações que promovem essa argumentação “irrefutável e cristalizada” até os dias atuais são validadas por intermédio de “repetições generalizadas e não fundamentadas em fontes documentais” desencadeando deste modo, uma fragilização nas propostas e ações do pensamento educacional contemporâneo. Conforme o seguinte esclarecimento:

[...] a história da Educação Infantil nos mostra um processo contraditório em que a ambiguidade das propostas, desde sua origem e difusão, deixa vislumbrar as potencialidades existentes nas instituições educacionais para as crianças pequenas. Mas também tem sido a história do predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendimento. (KUHLMANN JR., 1998, p. 202).

Para o autor sobredito, a divulgação da oposição entre educação e assistência significando como bem e mal, distanciam-nos da verdadeira razão histórica, segundo explica seus pressupostos:

[...] Mas a educação, afinal, não é tão inocente assim, nem é a redentora da triste realidade. E a assistência não é a grande vilã. Não são as instituições que não têm caráter educacional, e sim os órgãos públicos da educação, os cursos de pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por um longo período. As pesquisas passaram a ser realizadas em função das demandas originadas no processo histórico recente. (KUHLMANN, 1998, p. 202).

À vista do exposto, desse contexto da interpretação histórica brasileira de lutas pelos movimentos sociais pela aspiração da “qualidade” no atendimento das crianças, no que diz respeito às instalações físicas, recursos e formação profissional para o serviço da Educação Infantil é, de certo modo, contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 29, 30 e 31), a qual ordenou a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica assegurando a aprendizagem das mesmas por intermédio de uma “[...] organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos.” (BRASIL, 2009a, p. 2).

Dessa forma, a incorporação da Educação Infantil à Educação Básica, constituída em medida de política pública, pode contar com o financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Além disso, o estabelecimento à educação obrigatória para a faixa etária de 4 a 17 anos (BRASIL, 2009a).

Utilizando dessa prerrogativa, citamos também o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, considerada a articuladora do

Sistema Nacional de Educação com periodicidade decenal que estabelece a Educação Infantil como prioridade, destacada como primeira meta:

Meta 1: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 49).

Como estratégia para o alcance desta meta, o referido documento também delimitou:

Estratégia: 1.8. promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior. (BRASIL, 2014, p. 49).

Para tanto, o referido documento também enseja a meta 15 que trata sobre a formação dos profissionais da Educação Básica:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 78).

Assim, conforme o observatório do Plano Nacional de Educação 2014-2024, até 2016 a porcentagem de professores da Educação Básica com curso superior atingiu 77,5%. Contudo, segundo o contexto do referido site (Observatório do PNE) explica que “dos 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica do país, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior”. O mesmo documento ressalta, especialmente, sobre a formação dos professores da Educação Infantil:

Os dados por região mostram grande disparidade entre o Norte e o Nordeste, onde há menos docentes com formação adequada, e as outras regiões do Brasil. **E boa parte dos professores da Educação Infantil ainda não tem magistério nem curso superior (em 2014, eram 15,3%, segundo o INEP).** (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013, p. 1, grifo nosso).

Em relação aos indicadores da falta de formação dos professores da Educação Infantil, nos sugere a concepção vigente de criança e o seu desenvolvimento, bem como o “conceito parcial e incompleto” do mesmo. Isso porque segundo Cruz (1996) ainda existe uma separação entre o cuidar, referente apenas à saúde e higiene e não vistos como educativos e o educar, percebidas exclusivamente como as atividades escolares. Reforçando, portanto, na decorrência da “aptidão” dos profissionais, como afirma a autora referida:

Uma das consequências disso é que, como as crianças menores solicitam mais intensa e frequentemente cuidados do primeiro tipo, e ainda persiste a crença de que elas não podem aproveitar nem necessitam de maiores atenções em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, quanto menor é a criança, menos se exige da formação e mais se confia apenas no “jeito” de quem vai lidar diretamente com ela. (CRUZ, 1996, p. 81)

Ainda no que tange ao contexto das conquistas brasileiras para o atendimento da Educação Infantil, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2019d), as quais orientam para a “articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas” a fim de garantir a identidade do atendimento na Educação Infantil, bem como sua função sociopolítica e pedagógica, por meio da definição de criança como “sujeito histórico e de direitos”, currículo, proposta pedagógica, princípios e avaliação.

Por fim, destacamos a contradição entre o que está posto em lei e o cotidiano das diferentes instituições, uma vez que as recentes políticas educacionais para a Educação Infantil realçam o desenvolvimento integral das crianças, bem como a exigência das práticas pedagógicas integradas para o fim desejado. No entanto, dados comprovam que os profissionais responsáveis por este processo é, na sua grande maioria, desqualificado, contando com saberes provenientes das suas vivências ou experiências acumuladas. Nessa perspectiva, como esse profissional vai propor, acompanhar e avaliar as experiências norteadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil? Ou mesmo favorecer ambientes e práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo para as crianças com deficiência visual?

Dessa forma, apontaremos a importância da inclusão de crianças com deficiências, principalmente a deficiência visual na pré-escola, sendo, portanto, relevante trazer, no próximo capítulo, o conceito de deficiência visual e suas implicações no desenvolvimento das crianças pequenas (4 e 5) anos de idade.

4 DESAMARRANDO OS NÓS: CONHECENDO A DEFICIÊNCIA VISUAL (BAIXA VISÃO E CEGUEIRA) E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

[...] acreditamos que, na perspectiva da educação inclusiva, os alunos cegos deixam de ser considerados a partir do efeito ou do problema biológico que possuem, para serem vistos a partir das potencialidades que possuem e do direito em compartilhar eficiências, e de serem respeitados em suas singularidades. (SILVA, 2008, p. 26).

O presente capítulo apresentará a definição de deficiência visual, esclarecendo a diferença entre baixa visão e cegueira, destacando o ponto de vista clínico e educacional, tendo em vista o favorecimento da “qualidade” no ensino e aprendizagem, que especialmente para este estudo, oportunizará experiências de “qualidade” para as crianças da pré-escola. Além disso, apresentaremos as principais patologias ocasionadoras da mesma. Traremos também, uma breve explicação a respeito dos problemas refratários. Acreditamos que se faz necessário a compreensão desses conceitos à utilização de imagens como um recurso visual. Igualmente, discutiremos as implicações da baixa visão e/ou cegueira no desenvolvimento da criança de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

4.1 Compreendendo a Deficiência Visual (Baixa Visão e Cegueira)

A deficiência visual é definida como a perda da visão total ou parcial, congênita⁹ ou adventícia¹⁰, possuindo variação no nível da acuidade visual¹¹, dividindo-a em cegueira (perda total da visão até a ausência de projeção de luz), contudo, segundo Domingues *et al.* (2010, p. 30) “estima-se que somente 10% do segmento de pessoas com cegueira não apresenta nenhum tipo de percepção visual, pois a maioria delas revela a presença de algum resíduo de visão funcional, mesmo que seja apenas para detectar pontos de luz, sombras e objetos em movimento”. Rompendo com o mito “de que as pessoas cegas vivem imersas na escuridão, sendo incapazes de perceber luz, sombra e vultos”. E baixa visão (alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual

⁹ Congênita: ausência da visão manifestada durante os primeiros anos de vida. (DOMINGUES *et al.*, 2010, p. 30).

¹⁰ Adventícia: O termo cegueira "adventícia" tem sido adotado em substituição ao termo cegueira adquirida e caracteriza pela perda da visão de forma imprevista ou repentina, geralmente ocasionada por causas orgânicas ou acidentais (DOMINGUES *et al.*, 2010, p. 29-30).

¹¹ Acuidade visual: (AV) é a capacidade visual de cada olho (monocular) ou de ambos os olhos (binocular), expressa em termos quantitativos (DOMINGUES *et al.*, 2010, p. 10).

do indivíduo.), portanto, possibilitando ao diagnóstico, duas abordagens específicas: o clínico/legal e o educacional (BRUNO; MOTA, 2001; BRASIL, 2006b).

No que se refere à abordagem clínico/legal conforme Bruno (1997, p. 7) do ponto de vista clínico [...] a cegueira legal incide na acuidade visual inferior a 0,05 [referência à tabela de snellen¹²], em ambos os olhos após máxima correção óptica possível, campo visual inferior a 20. A baixa visão consiste na acuidade visual a 0,05 a 0,3, em ambos os olhos, com a melhor correção óptica possível.

Figura 1 – Tabela de Snellen

E	1	20/200
F P	2	20/100
T O Z	3	20/70
L P E D	4	20/50
P E C F D	5	20/40
E D F C Z P	6	20/30
F E L O P Z D	7	20/25
D E F P O T E C	8	20/20
L E F O D P C T	9	
F D P L T C E O	10	
P E Z O L C F T D	11	

Fonte: Florio (2016).

Nota: Descrição em nota de rodapé¹³.

Com o intuito de enriquecer o esclarecimento da definição citada anteriormente, trouxemos a concepção de Gil (2000, p. 6), a deficiência visual é do tipo sensorial e abrange desde a cegueira total, em que não há percepção da luz, até a baixa visão (visão subnormal). A baixa visão é a incapacidade de enxergar com clareza, trata-se de uma pessoa que ainda possui resíduos visuais, porém, mesmo com auxílios ópticos (óculos ou lupas) a visão continua diminuída ou prejudicada, sendo indispensável à utilização dos sentidos

¹²Tabela de Snellen: método mais comum para testar a acuidade visual, geralmente em consultórios oftalmológicos. Quando o paciente não é familiarizado com o alfabeto, utilizam-se a tabela de numerais ou a de optotipos (aconselhada para crianças pequenas que indicam com as mãos a direção das barras das letras) (FLÓRIO, 2016).

¹³Descrição: Figura de quadro utilizado para testar a capacidade visual. Tem forma retangular e fundo branco, com letras e números de tamanhos diversos de cor preta. No topo do quadro a letra “E” em maior dimensão que todas as outras; abaixo dela em tamanho um pouco menor temos as letras “F” e “P”; abaixo destas em tamanho médio temos “T”, “O” e “Z”; depois em tamanho um pouco menor temos “L”, “P”, “E” e “D”, depois delas as letras vão se tornando cada vez menores até um ponto de ficarem muito pequenas.

remanescentes tátil-cinestésico-auditivo-olfativo-gustativo para aprender sobre o mundo que a cerca.

À vista disso, a abordagem clínica/legal do diagnóstico deverá ser utilizada para fins pedagógicos, intencionando o conhecimento da patologia, pois trará a noção do “nível da perda visual e as implicações funcionais” da visão da criança para então melhor favorecer as práticas pedagógicas inclusivas. Também é utilizado para os “fins sociais” (direitos sociais), uma vez que a expressão numérica da acuidade visual “não revela o potencial visual útil para execução de tarefas” do cotidiano, além da constatação conforme Bruno e Mota (2001, p. 34) de se ter o mesmo grau de acuidade visual, porém diferentes níveis de desempenho do resíduo visual, sendo portanto, imprescindível uma avaliação funcional da visão que Bruno e Mota (2001, p. 37) definem:

É a observação do desempenho visual do aluno em todas as atividades diárias, desde como se orienta e locomove-se no espaço, alimenta-se, brinca, até como usa a visão para a realização de tarefas escolares ou práticas. A Avaliação Funcional da Visão revela dados qualitativos de observação informal sobre: o nível de desenvolvimento visual do aluno; o uso funcional da visão residual para atividades educacionais, de vida diária, orientação e mobilidade; a necessidade de adaptação à luz e aos contrastes; adaptação de recursos ópticos, não-ópticos e equipamentos de tecnologia avançada.

O referido documento enfatiza que a avaliação funcional da visão se constitui, geralmente, como único meio de informações em crianças bem pequenas e até mesmo em crianças com deficiências associadas (comprometimento intelectual, físico ou sensorial) e Bruno (1997, p. 5) recomenda que a avaliação clínico/funcional deva ser realizada o mais cedo possível para que a criança tenha a oportunidade de adquirir experiências, prevenindo-se, desta forma, alterações e defasagens importantes no desenvolvimento global. Além disso, a autora recomenda que a avaliação funcional da visão deva ser realizada “por um pedagogo especializado na área da deficiência visual ou na falta deste, por profissional da área de reabilitação com conhecimento em desenvolvimento infantil”. Nessa perspectiva, referimos a importância da observação dos professores, em razão da mesma possibilitar a descoberta de sinais, sintomas e condutas comumente apresentados pelas crianças e que indicam alterações visuais que precisam ser avaliadas por um especialista. (BRUNO; MOTA, 2001; SILVA, 2008).

Por isso, o resultado seguido da avaliação funcional da visão de uma criança com baixa visão possibilita aberturas de novas portas à construção de sua identidade e alteridade de sujeito, capaz de aprender, socializar e de realizar “intercâmbio de experiências” conforme os pressupostos de Silva (2008, p. 26):

Assim sendo percebidas, acreditamos que, na perspectiva da educação inclusiva, os alunos cegos deixam de ser considerados a partir do efeito ou do problema biológico que possuem, **para serem vistos a partir das potencialidades que possuem e do direito em compartilhar eficiências, e de serem respeitados em suas singularidades.** (SILVA, 2008, p. 26, grifo nosso).

Ainda no que tange as abordagens, do ponto de vista educacional, Aranha (2006, p. 16-17) define cegueira e baixa visão classificando:

Cegas – pessoas que apresentam “desde a ausência total de visão, até a perda da projeção de luz”. O processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita.

Pessoas com baixa visão – aquelas que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho”. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos.

Lima (2008) em o manual convivendo com a baixa visão: da criança à pessoa idosa também ressalta a abordagem educacional afirmando:

Cegueira é a perda total ou resíduo mínimo de visão que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita. A baixa visão ou visão subnormal é o comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão possuem resíduos visuais em grau que lhes permite ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos específicos. (LIMA, 2008, p. 7-8).

Bruno (1997) complementa as definições anteriores quanto ao modo de apropriação da leitura e escrita das crianças com baixa visão, ressaltando a utilização de recursos específicos (ópticos e não-ópticos). O que nos ateremos à explicação mais a frente ao discutirmos a respeito dos recursos pedagógicos específicos para a cegueira e baixa visão, visto que o sujeito desta pesquisa, que o citaremos mais a frente com detalhes, possui baixa visão e utiliza recursos ópticos e não-ópticos que na opinião de Lima (2006, p. 93) “[...] viabilizam seu acesso ao mundo cultural e científico.”

Assim com base teórica no manual Convivendo com a baixa visão: da criança à pessoa idosa, da fundação Dorina Nowill para Cegos (LIMA, 2008), acreditamos ser relevante à compreensão do assunto, trazer ilustrações demonstrando as estruturas e o funcionamento da visão, os principais problemas de vícios de refração e as doenças oculares mais frequentes causadora da cegueira e baixa visão.

Deste modo, iniciaremos com a definição de olho, as partes que o compõe e suas respectivas funções.

Olho: está situado dentro de uma cavidade óssea e possui cerca de 24 mm de diâmetro anteroposterior e 12 mm de largura.

Figura 2 – Imagem do olho



Fonte: Dr. Visão (2011).

Nota: Descrição em nota de rodapé¹⁴.

Sobrancelhas: impedem que o suor caia dentro dos olhos.

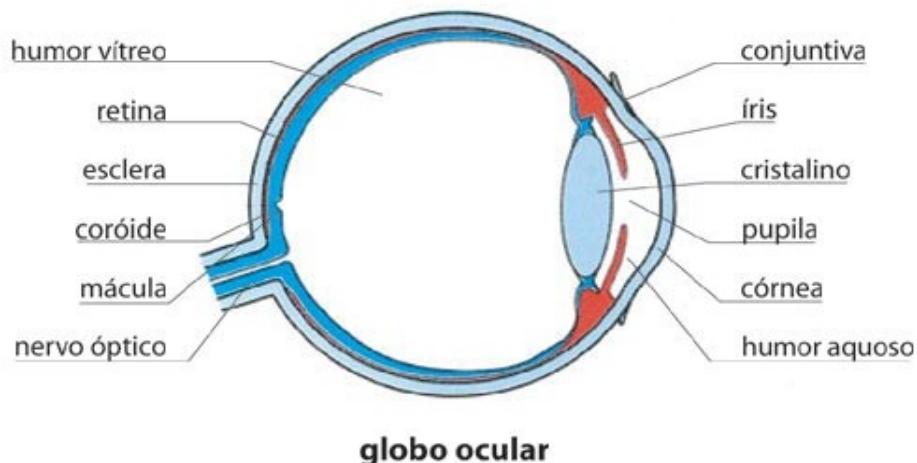
Pálpebras: protegem o globo ocular e têm a função de distribuição da lágrima durante o piscar.

Cílios: retêm poeira e partículas evitando que entrem nos olhos.

Conjuntiva: película vascular que recobre a parte interna das pálpebras e a porção visível da esclera até a córnea (LIMA, 2008, p. 9).

Da mesma maneira, apontaremos as estruturas oculares e suas relativas funções.

Figura 3 – Imagem do globo ocular



Fonte: Dr. Visão (2011).

Nota: Descrição em nota de rodapé¹⁵.

¹⁴Descrição: desenho colorido da imagem de um olho humano aberto com indicações de cada parte que o compõe. As partes demonstradas são: cílios, sobrancelha, pálpebra superior, pálpebra inferior e conjuntiva cobrindo a esclerótica.

¹⁵Descrição: desenho colorido da imagem de um olho humano em perspectiva lateral com indicações de cada parte que o compõe. As partes demonstradas são: humor vítreo, retina, esclera, coróide, mácula, nervo óptico, conjuntiva, íris, cristalino, pupila, córnea e humor aquoso.

Íris: disco colorido com um orifício central (pupila). Regula a quantidade de luz que entra no olho. Ambiente com muita luz, a pupila se fecha (contração); ambiente com pouca luz, a pupila se abre (dilatação).

Cristalino: lente biconvexa, transparente e flexível localizada atrás da íris. Tem a função de focar os raios de luz para a retina.

Córnea: membrana transparente localizada na porção anterior do globo ocular. Tem como funções permitir a entrada de raios de luz no olho e formar uma imagem nítida na retina.

Humor aquoso: líquido transparente que preenche o espaço entre a córnea e a íris. Tem a função de nutrir a córnea e o cristalino e também regula a pressão interna do olho.

Humor vítreo: estrutura gelatinosa que preenche toda a cavidade posterior do olho. Mantém a forma e a tonicidade do olho.

Retina: membrana formada por células nervosas (cones e bastonetes), localizada na porção interna do olho, com a função de transformar os estímulos luminosos em estímulos nervosos que são enviados ao cérebro pelo nervo óptico.

Esclera: é a parte branca do olho com a função de proteção ocular.

Coróide: uma camada intermediária rica em vasos que servem para nutrição da retina.

Músculos: cada olho possui seis músculos que possibilitam sua movimentação (LIMA, 2008, p. 10-11).

Em síntese, o processo visual ocorre devido à refração da luz, isto é, à entrada de luz no globo ocular a qual atravessa as estruturas oculares, chegando à retina para a formação da imagem, que por sua vez será enviada ao cérebro.

Assim, quando esta luz não chega com nitidez na retina ocorre o chamado *erro de refração ou vício de refração*, mais conhecidos como miopia, hipermetropia, astigmatismo e presbiopia. Problemas vivenciados pela maioria da sociedade, porém com o uso de óculos de grau são comumente corrigidos, permitindo ao usuário uma boa visão. Acrescentam-se também como principais alterações visuais na infância a ambliopia e o estrabismo e de acordo com Bruno e Mota (2001, p. 46)

Embora essas alterações não constituam deficiência visual, são problemas visuais que devem ser detectados e tratados precocemente com intervenção clínica oftalmológica adequada para que a criança atinja um desenvolvimento das funções visuais dentro dos padrões de normalidade.

Desse modo, acreditamos ser necessário definirmos cada um destes, tendo em vista a contribuição teórica para uso pedagógico. Logo, iniciaremos com as definições dos erros de refração e em seguida das principais alterações visuais na infância, tendo como base teórica o manual *Convivendo com a baixa visão: da criança à pessoa idosa*, da fundação Dorina Nowill para Cegos (LIMA, 2008), Bruno e Mota (2001), Aranha (2006) e informações do meio eletrônico intitulado *Stargardt Brasil – Como enxergamos parte 2*, postado por Dolores Affonso (2010):

Miopia: o comprimento do olho é maior do que o normal e, a imagem se forma antes da retina. Seu principal sintoma é a visão embaçada e dificuldade para identificar objetos afastados. Geralmente, apresentam como sinais, piscar constantemente, fechar a pálpebra (esforço acomodativo), coçar os olhos etc. As crianças com miopia não detectada apresentam muita dificuldade para copiar da lousa, são tidas como desinteressadas, preguiçosas e lentas. Em vista disso, segue a imagem de como uma criança com miopia enxerga.

Figura 4 – Visão Míope



Fonte: Affonso (2010).

Nota: Descrição em nota de rodapé¹⁶.

¹⁶Descrição: Fotografia colorida de uma exemplificação demonstrando como uma pessoa que possui miopia enxerga. A fotografia é composta de dois quadros com a mesma ilustração. A primeira imagem demonstra como uma pessoa que não possui o problema na visão enxerga e a segunda imagem demonstra como uma pessoa míope enxerga. A imagem mostra uma sala de jantar com paredes de cor verde. Em primeiro plano, há uma mão segurando um jornal que aparece parcialmente; em segundo plano uma mesa de madeira e duas cadeiras, em cima da mesa uma xícara de café em um pires com uma colher ao lado, uma jarra preenchida até a metade com leite, um copo cheio com líquido de coloração amarelada e uma bandeja de alumínio com alguns pães; em terceiro plano uma janela por onde é possível ver o lado de fora da casa onde uma criança está brincando em um escorregador. Na exemplificação, no primeiro quadro a imagem é clara e sem desfoque. No segundo quadro, na mesma imagem, observa-se a mão e o jornal com nitidez, porém o restante da imagem é desfocado.

Hipermetropia: o comprimento do olho é menor do que o normal e, a imagem se forma atrás da retina. Os principais sintomas são lacrimejamento ocular, visão embaçada mais para perto, queixas de dores de cabeça ou cansaço ocular, sensação de peso ao redor dos olhos, ardor, vermelhidão na conjuntiva. A criança mostra-se desinteressada para ver figuras, TV, leitura de textos e pode ter atraso de desenvolvimento visual nas altas hipermetropias por baixa capacidade de fixação e seguimento visual. Abaixo segue a imagem de como ela enxerga:

Figura 5 – Visão com Hipermetropia



Fonte: Affonso (2010).

Nota: Descrição em nota de rodapé¹⁷.

Astigmatismo: causada pela irregularidade da córnea e o seu efeito é a distorção de imagem, pois os raios de luz não chegam ao mesmo ponto na retina. Apresentam-se como sintomas dores de cabeça, olhos lacrimejantes, queimação e coceira nos olhos e deformação ou distorção da imagem. A seguir a imagem demonstrando como a criança com astigmatismo enxerga:

¹⁷Descrição: Fotografia colorida de uma exemplificação demonstrando como uma pessoa que possui hipermetropia enxerga. A fotografia é composta de dois quadros com a mesma ilustração. A primeira imagem demonstra como uma pessoa que não possui o problema na visão enxerga e a segunda imagem demonstra como uma pessoa míope enxerga. A imagem mostra uma sala de jantar com paredes de cor verde. Em primeiro plano, há uma mão segurando um jornal que aparece parcialmente; em segundo plano uma mesa de madeira e duas cadeiras, em cima da mesa uma xícara de café em um pires com uma colher ao lado, uma jarra preenchida até a metade com leite, um copo cheio com líquido de coloração amarelada e uma bandeja de alumínio com alguns pães; em terceiro plano uma janela por onde é possível ver o lado de fora da casa onde uma criança está brincando em um escorregador. Na exemplificação, no primeiro quadro a imagem é clara e sem desfoque. No segundo quadro, somente a mão e o jornal são desfocados.

Figura 6 – Visão com Astigmatismo



Fonte: Affonso (2010).

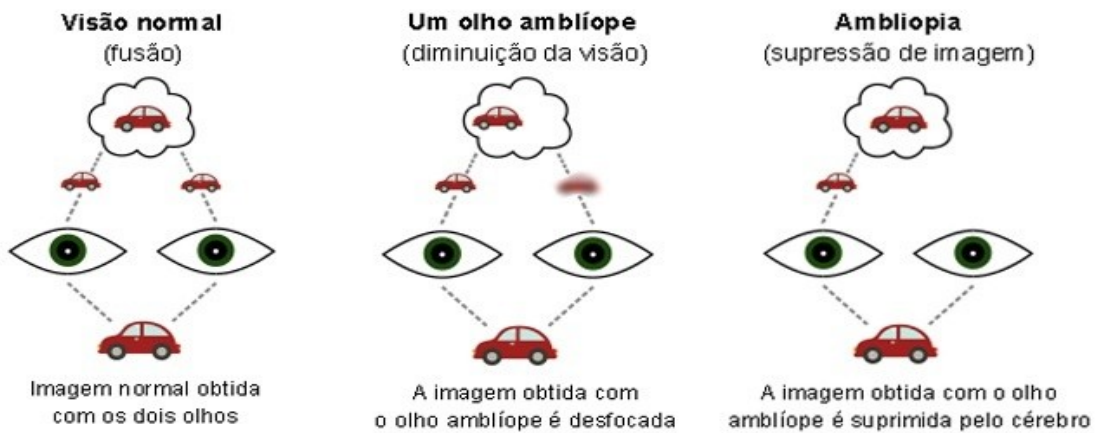
Nota: Descrição em nota de rodapé¹⁸.

Presbiopia: existe um endurecimento gradativo do cristalino, acarretando dificuldade de focalizar objetos próximos e leitura de letras pequenas. Conhecida como “vista cansada”, ocorre por volta dos 40 anos. Como o nosso foco é a criança, optamos por não enfatizarmos a imagem desse problema refratário.

Ambliopia: é a parada ou regressão do desenvolvimento visual em um ou ambos os olhos, ocorrendo a diminuição da acuidade visual sem uma alteração orgânica aparente. Abaixo segue a imagem para melhor compreensão:

¹⁸ Descrição: Fotografia colorida de uma exemplificação demonstrando como uma pessoa que possui astigmatismo enxerga. A fotografia é composta de dois quadros com a mesma ilustração. A primeira imagem demonstra como uma pessoa que não possui o problema na visão enxerga e a segunda imagem demonstra como uma pessoa míope enxerga. A imagem mostra uma sala de jantar com paredes de cor verde. Em primeiro plano, há uma mão segurando um jornal que aparece parcialmente; em segundo plano uma mesa de madeira e duas cadeiras, em cima da mesa uma xícara de café em um pires com uma colher ao lado, uma jarra preenchida até a metade com leite, um copo cheio com líquido de coloração amarelada e uma bandeja de alumínio com alguns pães; em terceiro plano uma janela por onde é possível ver o lado de fora da casa onde uma criança está brincando em um escorregador. Na exemplificação, no primeiro quadro a imagem é clara e sem desfoque. No segundo quadro, toda a imagem está desfocada com as cores mais claras.

Figura 7 – Ambliopia



Fonte: Pereira (2017).

Nota: Descrição em nota de rodapé¹⁹.

Estrabismo: comumente conhecido como “olho torto, vesguice ou desvio”, é a ausência de paralelismo e sincronia dos músculos oculares para uma perfeita coordenação de ambos os olhos, responsável por uma imagem nítida no mesmo ponto da retina que possibilita a fusão. A criança estrábica terá grande dificuldade para realizar a binocularidade, podendo apresentar: pisca excessiva; imagem dupla; anulação/supressão da imagem do olho desviado; visão monocular; baixa acuidade visual no olho desviado; embaçamento ou embaralhamento visual; desconforto visual para leitura, televisão, dificuldade para desenho e atividades que requeram tridimensionalidade. À guisa de exemplo, segue a imagem:

Figura 8 – Estrabismo



Fonte: Pereira (2017).

Nota: Descrição em nota de rodapé²⁰.

¹⁹Descrição: Figura de fundo branco representando o processo de formação da imagem no cérebro, onde são apresentadas três imagens do olho humano, uma ao lado da outra, que exemplificam a ambliopia.

²⁰Descrição: Figura de fundo branco com a exemplificação de três tipos de estrabismo, uma ao lado da outra, são eles: estrabismo convergente, estrabismo divergente e estrabismo vertical.

Ainda nessa perspectiva, e utilizando-se dos mesmos referenciais teóricos citados anteriormente, abordaremos também as principais patologias que causam a baixa visão, seguidas de uma breve descrição acompanhada por imagens que simulem como em geral, as mesmas enxergam. Procurando enriquecer o objetivo deste capítulo, focalizando aspectos e particularidades da cegueira e da baixa visão que venham subsidiar o contexto educacional conforme o ponto de vista de Silva (2008, p. 40):

[...] acreditamos que, conhecendo características, meios de prevenção, particularidades próprias de doenças que podem provocar a cegueira, o professor possa ter mais elementos para orientar seus alunos, perceber e diferenciar com mais clareza os tipos de atividades que poderão trazer benefícios ou prejuízos a crianças que tragam consigo um problema sério de visão, no período de sua escolarização. (SILVA, 2008, p. 40).

Por conseguinte, as principais patologias congênitas mais frequentes na infância determinantes da baixa visão ou cegueira, consideradas “irreversíveis”, responsáveis pela alteração da retina e do nervo óptico são:

- a) Catarata congênita: uma das maiores causas de cegueira na infância decorrente da opacificação do cristalino (produzindo uma mancha branca na pupila) podendo ser ocasionado por infecção durante a gestação, como por exemplo, o vírus da rubéola, hereditariedade, ou trauma durante o parto. O funcionamento visual pode apresentar visão embaçada, ofuscamento ou sensibilidade à luz buscando mais iluminação para a leitura, e alteração na percepção de cores.
- b) Descolamento de retina: orifícios, dilaceramentos e separação entre a retina e a coróide consequentes a traumatismos ou enfermidades oculares.
- c) Albinismo: diminuição ou ausência de pigmentação na íris. A criança apresenta pele, cabelos, cílios e sobrancelhas muito claros, além de forte sensibilidade à luz (fotofobia).
- d) Atrofia do nervo óptico: é a perda total ou parcial da visão decorrente de lesões ou doenças no nervo óptico, disco óptico, papila, podendo haver degenerações das fibras no nervo óptico (responsável pela condução da informação visual do globo ao cérebro). Assim, a criança pode apresentar dificuldade para discriminar objetos a distância ou perto; para leitura; interferência em tarefas de percepção de detalhes e análise-síntese visual e adaptação à iluminação diminuída.
- e) Nistagmo congênito: São oscilações involuntárias e rítmicas dos olhos (movimentos que podem ser horizontal, vertical, oblíquo, rotatório e circular),

que ocasionam alteração do sistema sensório-motor ocular. O nistagmo pode ser congênito, quando surge durante os seis primeiros meses, ou adquirido. O funcionamento visual apresenta capacidade de fixação e seguimento visual prejudicados; interferência nas tarefas de percepção visual e coordenação visomotora; sensibilidade à luz alterada – fotofobia intensa ou média; acuidade visual reduzida para perto e longe e apresenta inclinação involuntária da cabeça para bloquear o nistagmo.

Figura 9 – Nistagmo e Catarata



Fonte: Fernandes (2016).

Legenda: imagem que mostra a falta de foco e pouca nitidez.

Nota: Descrição em nota de rodapé²¹.

- a) Glaucoma: é designado pelo aumento da pressão interna do olho causada pelo desequilíbrio entre a produção e drenagem do líquido do olho com alterações no nervo óptico e campo visual. Pode ser congênito ou adquirido, associado a outros problemas oculares. Sintomas mais frequentes: dor intensa, fotofobia (sensibilidade à luz), lacrimejamento, coceira, olho buftálmico e azulado. A criança com glaucoma vai perdendo a visão periférica, isto é, ocorre um estreitamento, resultando na visão em túnel possuindo dificuldade para discriminar objetos grandes, locomoção e visão a distância.

²¹Descrição: Fotografia colorida de uma exemplificação demonstrando como uma pessoa com nistagmo e catarata enxerga. Trata-se de uma fotografia composta de dois quadros com a mesma imagem. No primeiro quadro a frente de uma casa grande, duplex, com muitas portas e janelas, há um jardim com muitas árvores e gramado. Céu azul com nuvens, a visão é clara e nítida. No segundo quadro a mesma imagem, mas desfocada totalmente, com as cores enfraquecidas.

- b) Retinose pigmentar: processo de degeneração da retina (cones e bastonetes), inicialmente na visão periférica comprometendo a visão central, ocorre um estreitamento no campo visual levando à visão tubular. A criança acometida com a mesma, geralmente esbarra ou tropeça em pessoas e/ou objetos fora do seu campo visual, possui alteração na visão de cores, dificuldade de enxergar quando há pouca luminosidade ou claridade excessiva e dificuldades para visão noturna. A criança com glaucoma e retinose pigmentar enxerga assim:

Figura 10 – Glaucoma e retinose pigmentar

Visão normal



Visão característica de glaucoma e retinose pigmentar



Fonte: Fernandes (2016).

Legenda: imagem demonstrando comprometimento da visão periférica

Nota: Descrição em nota de rodapé²².

- a) Retinopatia da prematuridade ou fibroplasia retrolental: pode ser decorrente de imaturidade da retina por baixa idade gestacional e/ou por alta dose de oxigênio na incubadora. Há um surgimento de uma massa fibrosa na região central da retina podendo levar ao seu deslocamento.

Figura 11 – Retinopatia

²²Descrição: Fotografia colorida de uma exemplificação demonstrando como uma pessoa com Glaucoma e retinose pigmentar enxerga. Trata-se de uma fotografia composta de dois quadros com a mesma imagem. No primeiro quadro a frente de uma casa grande, duplex, com muitas portas e janelas, há um jardim com muitas árvores e gramado. É dia claro com céu azul com nuvens, a visão é clara e nítida. No segundo quadro só é possível ver a parte central da imagem, nos arredores, na periferia da fotografia tudo é escuro, sem visibilidade.



Fonte: Fernandes (2016).

Legenda: Imagem que mostra manchas escuras em todo campo visual, características nas alterações de retinas.

Nota: Descrição em nota de rodapé²³.

- b) Corio-retinite ou toxoplasmose ocular congênita: é a inflamação da coróide (coroidite) e quando afeta ambas as camadas coróide e retina, chama-se corio-retinite. A causa é a toxoplasmose por infestação do protozoário gondii adquirido pelo contato com animais infectados: cães, coelho, gatos, pombo, galinha e na carne suína. Durante a gestação, a mãe infectada passa a infecção para o feto provocando cicatriz na mácula (região central da retina).
- c) Doença de Stargardt: caracteriza-se pela alteração das células retinianas com lesão da visão central e manifesta-se dos 10 aos 20 anos de idade.

Dessa forma, o funcionamento visual da criança que possui estas últimas, apresenta-se com particularidades como: acuidade visual baixa em virtude da lesão macular, visão a distância bastante prejudicada; dificuldade para visualizar detalhes e para olhar no ponto que se olha; visão para cores prejudicada nas extensas lesões maculares; campo visual periférico geralmente preservado o que possibilita uma boa orientação espacial e locomoção.

Figura 12 – Toxoplasmose

Visão características das doenças toxoplasmose ocular congênita e stargardt

²³Descrição: Fotografia colorida de uma exemplificação demonstrando como uma pessoa com retinose enxerga. Trata-se de uma fotografia composta de dois quadros com a mesma imagem. No primeiro quadro a frente de uma casa grande, duplex, com muitas portas e janelas, há um jardim com muitas árvores e gramado. É dia claro com céu azul com nuvens, a visão é clara e nítida. No segundo quadro a imagem esta escura, com pequenos espaços de visibilidade de contornos e formas irregulares, como se fosse uma colmeia, por onde partes da imagem da casa são percebidas.

Visão normal



Fonte: Fernandes (2016).

Nota: Descrição em nota de rodapé²⁴.

Vale ressaltar que algumas outras degenerações e distrofias causam diversas formas e níveis de perda da visão, como por exemplo:

Figura 13 – Distrofias e degenerações



Fonte: Affonso (2010).

Nota: Descrição em nota de rodapé²⁵.

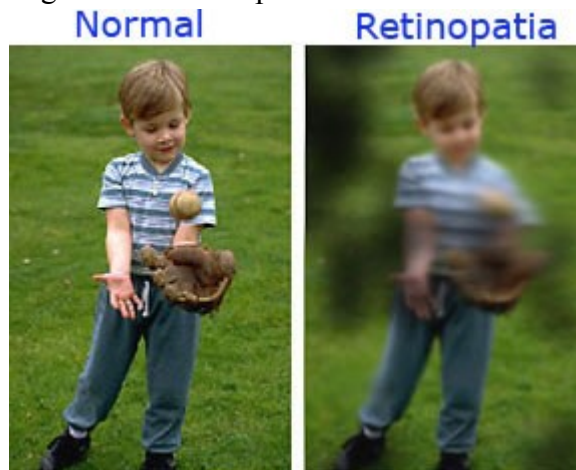
- c) Retinopatia diabética: é uma alteração retiniana por obstrução dos vasos capilares da região da mácula e retina decorrentes de tratamentos prolongados insuficientes ou por repetidos tratamentos deficientes do diabetes. Apresenta dificuldades como visão embaçada; dificuldade para percepção de detalhes;

²⁴Descrição: Fotografia colorida de uma exemplificação demonstrando como uma pessoa com toxoplasmose enxerga. Trata-se de uma fotografia composta de dois quadros com a mesma imagem. No primeiro quadro a frente de uma casa grande, duplex, com muitas portas e janelas, há um jardim com muitas árvores e gramado. É dia claro com céu azul com nuvens, a visão é clara e nítida. No primeiro quadro a imagem é clara e sem desfoque. No segundo há um círculo escuro no centro da imagem, sendo possível enxergar o restante da imagem sem dificuldade.

²⁵Descrição: Desenho colorido ilustrativo de como enxerga uma pessoa com distrofias e degenerações na visão. Na imagem há cinco pessoas, vistas de frente, uma do lado da outra, abraçadas, três homens e uma mulher, estão em um campo esverdeado. É dia, céu claro com poucas nuvens, por trás do grupo, árvores. Sobre a imagem seis pontos de manchas escuras espalhadas.

imagens distorcidas; alteração da visão de cores e sensibilidade aos contrastes e baixa acuidade visual para longe. Desta forma, elas podem enxergar assim:

Figura 14 – Retinopatia diabética



Fonte: Affonso (2010).

Nota: Descrição em nota de rodapé²⁶.

Assim posto, é fundamental à pré-escola, à comunidade escolar e, sobretudo ao professor e às demais crianças pertencente ao cotidiano dessas crianças, compreenderem como estas enxergam e entenderem que antes da deficiência, do diagnóstico pertinente a elas, as mesmas são crianças, portanto, indispensável serem tratadas e compreendidas como seus pares. Logo, para a efetivação da educação inclusiva, a escola precisa tornar-se “acessível assegurando-lhes e promovendo em condições de igualdade”, ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral como ressaltam Bruno e Mota (2001, p. 187) “A inclusão no sistema de ensino público e comunitário pode ser uma realidade, mediante tarefa compartilhada e compromisso de todos. A criança com deficiência visual é capaz, necessita apenas de oportunidade.”

Resumindo, o olhar direcionado à criança com cegueira e/ou baixa visão é “para além do diagnóstico”, tanto para as ações pedagógicas referentes ao cuidar e educar, quanto para imposição dos limites e regulação da rotina pré-escolar, não se constituindo em práticas isoladas ou assistencialistas.

²⁶Descrição: Fotografia colorida composta de dois quadros com a mesma ilustração. A primeira imagem demonstra como uma pessoa que não possui problema na visão enxerga e a segunda imagem demonstra como uma pessoa com retinopatia enxerga. No primeiro quadro observa-se em primeiro plano um menino de aproximadamente cinco anos, tem cabelos curtos e claros, pele branca, usa blusa listrada nas cores azul-claro, azul-escuro e branco com calça jeans azul e sapatos pretos. Está jogando uma pequena bola com uma luva de baseball na mão esquerda. Em segundo plano campo verde. No segundo quadro a mesma imagem é vista desfocada com pontos escuros distribuindo de forma aleatória sobre a imagem.

4.2 As implicações da Deficiência Visual (Baixa Visão e/ou Cegueira) no desenvolvimento das crianças da pré-escola

Inicialmente, destacamos as inúmeras dificuldades da fase inicial ocorrida entre os pais e bebê com deficiência visual. Isso porque segundo Galvão (2005) o luto do bebê perfeito se constitui em três fases: a negação, a adaptação e a aceitação. Em complemento a essa concepção, Bruno (1992, p. 9) explicita:

Esse fato novo, um bebê com deficiência visual, poderá acarretar uma relação delicada, fragilizada pela dor, ansiedade, medo ou angústia em relação aos sentimentos ainda não elaborados. O choque, a frustração, o sentimento de pena ou culpa influenciam profundamente a maternagem e a interação mãe-filho, e podem ser por si sós, responsáveis pela não construção de um vínculo saudável e pela desestruturação da dinâmica e relação familiar.

Assim, é considerável enfatizar a vivência e superação dessas fases, pois para Grunspun (1987 *apud* GALVÃO, 2005, p. 37) a não superação das mesmas podem desencadear “atitudes patológicas dos familiares como: rejeição, superproteção, ansiedade, abandono, perfeccionismo, sedução, hostilidade”, que se constituirão como obstáculos para o pleno desenvolvimento da criança.

Bruno (1992) aponta que é imprescindível para esta fase de adaptação o apoio de profissionais especializados na área do desenvolvimento infantil como uma equipe de Intervenção Precoce, composta por assistente social, oftalmologista especializado em bebês, psicólogo, professor especializado ou terapeutas do desenvolvimento infantil, além do mais, apoio moral dos familiares e de outros pais que já vivenciaram a problemática, para a criação de vínculos positivos, fortalecimento da relação pais-bebê, esclarecimento das dúvidas, orientação quanto ao desenvolvimento do bebê e encaminhamentos necessários.

Galvão (2005, p. 28) diz que além dessa intervenção e orientação especializada, na maioria das vezes, é necessário realizar “adaptações de situações e espaços físicos, investigação e uso de técnicas atualizadas entre outros”, e depois, é indispensável “um ambiente favorável, acolhedor, adequado às necessidades da criança, estimulante e desafiador”, o que nisso, é como para qualquer outra criança, pois concordamos com Bardisa *et al.* (1986, p. 55 *apud* GALVÃO, 2005, p. 28, tradução da autora) quando afirma que “[...] a criança cega está mais para igual do que para diferente da criança vidente.”

Todavia, o pleno desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência visual será bem sucedido na idade de pré-escola (4 e 5 anos de idade) se houver uma

estimulação precoce desde os primeiros meses de vida. Tendo em vista a interação entre o sujeito e o meio, em um “processo dialético de trocas”, o qual “deve ser considerado como constituído por construções autênticas em que uma estrutura é pré-condição para a estrutura subsequente, como foi uma ampliação da estrutura anterior”, conforme a abordagem piagetiana dos processos de desenvolvimento e aprendizagem (COUTINHO, 1999, p. 29).

Em outras palavras, a criança com DV expandirá sua capacidade de construir o conhecimento de si, do outro e do mundo que a cerca, se caso houver uma “qualidade de troca com o meio”. Bruno (1992, p. 12) ressalta a importância do período sensório-motor (0-2 anos) como base do desenvolvimento cognitivo e as condutas de interação com o meio. Para ela “a formação dos esquemas sensório-motores, permite organização e estruturação da realidade através das experiências motoras”, atribuindo, portanto, significado. Referente a esse período, a autora esclarece:

No início do desenvolvimento sensório-motor, o exercício funcional e a organização da ação motora estão relacionados às experiências proprioceptivas e à atuação do sistema visual encarregado de mobilizar com movimentos oculares a cabeça e o corpo todo através das reações de busca visual da luz, brilho e objetos em movimento. (BRUNO, 1992, p. 14).

Ou seja, a criança que enxerga, desde os primeiros dias de vida começa a exploração visual das pessoas e dos objetos, os quais se constituem como estímulos para a exploração do mundo que a cerca. Enquanto que para a criança com deficiência visual existe uma ausência nas “reações de busca visual”, porém ocorrerá “a busca auditiva”, a qual, segundo Bruno (1992, p. 15) nesta fase, não deve ser compreendida como compensatória, pois:

A criança com perda visual severa realiza pouco exercício de rotação cefálica pela busca auditiva porque não focaliza a fonte sonora nas primeiras etapas do desenvolvimento. A busca auditiva ocorre em média por volta dos 5 ou 6 meses quando a criança for bem estimulada. A reação auditiva não é automática, é mais lenta, vai depender da distância e posição do estímulo no espaço. Logo, a reação ao estímulo auditivo, por si só, não é compensadora, podendo muitas vezes ser até desorganizadora pelo excesso de ruído no ambiente. (BRUNO, 1992, p. 15).

Domingues *et al.* (2010, p. 8) explicita:

Quando a perda total ou parcial da visão ocorre desde o nascimento ou nos primeiros anos de vida, a criança desenvolve um modo particular de ver as coisas ao redor, de explorar, de conhecer o entorno. Ela aprende a interagir com as pessoas e os objetos a sua maneira, usando os sentidos remanescentes para perceber, organizar, compreender e conhecer. Portanto, a criança, desde cedo, deve ser estimulada a agir

em seu ambiente, a interagir, a conhecer, a saber, e desenvolver-se como toda criança. (DOMINGUES *et al.* 2010, p. 8).

Desta forma, salientaremos as implicações da deficiência visual nesta fase do desenvolvimento da criança (4 e 5 anos) enfatizando os aspectos psicomotor, perceptivo-cognitivo, comunicação/linguagem, afetividade e hábitos de vida diária. A fim de contribuir como aporte teórico aos professores da pré-escola para a promoção das habilidades e competências da mesma. Contudo, realçamos que os subsídios abaixo não devem ser compreendidos como uma regra, pois o desenvolvimento da criança com deficiência visual é singular, variando conforme o seu ambiente.

O desenvolvimento motor que em Wallon é sempre sinônimo de psicomotor pelo fato deste se confundir com a psicogênese da pessoa, e a patologia do movimento com a patologia do funcionamento da personalidade (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). Na criança com deficiência visual, poderá se apresentar prejudicada, como vimos devido à falta de intervenção precoce especializada, bem como a estimulação no âmbito familiar que favoreçam experiências sensório-motoras integradas às quais auxiliem a organização e planejamento do ato motor.

Sendo assim, a falta destas ou mesmo restrição de vivências psicomotoras contextualizadas podem interferir de modo negativo na transição evolutiva do desenvolvimento infantil. Segundo Amorim (2008, p. 13) em o manual *A criança cega vai à escola*, enfatiza que “[...] nesses casos, a aquisição da marcha, bem como a intencionalidade da exploração do ambiente e objetos, podem demorar mais para aparecer.” Dessa mesma forma, inferimos que as crianças com deficiência visual no ambiente pré-escolar terão dificuldades para locomover-se e para construir conceitos de esquema corporal e noções da lateralidade. Ao mesmo tempo, não terão interesse para se movimentar, em virtude disso poderão se restringir a um espaço e desenvolver ainda, conforme descrito por Galvão (2005, p. 32) “[...] atitudes de isolamento e autoestimulação” desencadeando “comportamentos estereotipados e maneirismos.” Comportamentos que consistem em gestos como: balanceios do corpo ou das mãos frente aos olhos, girar a cabeça, apertar os olhos, rir ou gritar fora do contexto, repetir o que lhe é falado, referir-se a si mesma na terceira pessoa, isolar-se e outros (AMORIM, 2008; BRUNO, 1992).

Sabemos que estes comportamentos fogem do comum e, de certa forma, causam incômodos e insegurança aos pais e professores. Contudo, Amorim (2008) diz que eles são indicativos de que o meio externo não está chamando a atenção da criança como deveria e depois, também é uma forma de comunicar descontentamento, insegurança etc. Nesse

contexto, recomenda-se ao professor da pré-escola procurar entender como essa criança se comunica através desses comportamentos e ainda despertar o seu interesse para a atividade que está sendo realizada ou até mesmo ocupar suas mãos, usar a palavra “olhe ou veja” sem reserva e encorajar a coordenação visão-mão (principalmente para as crianças com baixa visão), estimular a exploração do ambiente externo e evitar, sobretudo, a superproteção deixando, por exemplo, que ocorram pequenas quedas por erro de distância ou falha em ver um objeto (AMORIM, 2008; LIMA, 2008).

Bruno (2006) em a *Coleção Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil*, os quais são volumes organizados para o desenvolvimento da prática pedagógica com enfoque nas Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Visual traz o seguinte complemento:

[...] O corpo e as mãos da criança cega falam. Os pais e a professora devem estar atentos a essa forma particular de expressão e comunicação. Os gestos faciais, a comunicação visual pelo olhar, os gestos com a mão, pedir, apontar e dar são substituídos, pela criança cega, por outros movimentos corporais como: agitar os braços, a cabeça, o tronco, os pés e as mãos. Esses movimentos podem se prolongar até mais tarde, mesmo depois de a criança cega utilizar a linguagem verbal como forma de comunicação.

A forma como a criança explora, manipula, tateia, faz o rastreamento tátil dos objetos, comunica seu interesse, atenção, prazer, forma de discriminação, compreensão e significado dos objetos, movimentando o corpo e as mãos precisa ser contextualizada pela interação, pela comunicação e pelo brincar. (BRUNO, 2006, p. 42).

Para a perspectiva educacional, o professor poderá promover experiências pré-escolares que favoreçam a construção de noções de espaço e tempo, movimentos como pular, abaixar, dançar etc., a imitação de ações e expressões por meio do seu próprio corpo ou apalpando os colegas e a representação simbólica. Bruno e Mota (2001, p. 158) dizem que “para a criança com deficiência visual poder imitar esses movimentos, ela necessita percebê-los globalmente e parcialmente, vivenciando-os, para poder também representá-los”. E ainda especifica mais: “o professor poderá discretamente, com a ajuda tátil-cinestésica realizar movimentos coativos, isto é, fazer junto, mostrando a ação”. Em outras palavras, “o professor dá o apoio por trás e realiza junto os movimentos.” (BRUNO; MOTA, 2001, p. 158).

Concernente ao desenvolvimento perceptivo-cognitivo Galvão (2005, p. 33) afirma que “A criança cega necessita experimentar tátil-cinestésica e auditivamente o mundo em que vive, pois é organizando e integrando essas experiências que se formam os conceitos”. Para a autora, esses conceitos demorarão ocorrer, pois “[...] não se trata apenas da questão orgânica, do sujeito cego e do seu desenvolvimento auditivo [...]” (VIGOTSKI, 1997 *apud*

GALVÃO, 2005, p. 33), trata-se de como o ambiente será apresentado a ela por intermédio da mediação do outro.

Nesse sentido, cabe citar a definição de formação de conceitos, para então conhecermos como o mesmo ocorre na criança com DV. Referente a essa definição Welsh e Blasch (1980 *apud* BRUNO, 2006, p. 45-46) concebem:

Como uma representação mental, uma imagem sobre os objetos ou acontecimentos que se formam pelo processo de classificação ou agrupamento. O conceito é uma descrição verbal de objetos concretos ou idéias abstratas, que compreendam a origem dos objetos, suas relações de causa-efeito e as transformações.

A autora supracitada complementa frisando que “a formação de conceitos é um processo cognitivo que envolve a capacidade de perceber, discriminar e observar semelhanças e diferenças, reconhecer o nome e a função”. O que nas crianças que enxergam acontece de forma automática e espontânea, pois ao observar, ela percebe as diferenças de cores, formas, tamanhos, proporções, pesos e encaixes dos objetos. Enquanto que essas informações visuais são inerentes à criança com deficiência visual, sendo, portanto importante para a formação de conceitos da mesma utilização dos sentidos remanescentes tátil-cinestésico-auditivo-olfativo-gustativo para aprender e atribuir significados relacionando as pessoas, objetos e eventos ao já conhecido (BRUNO, 2006).

Vale ressaltar que além da experiência perceptiva tátil-cinestésica, a representação mental dos conceitos é construída também pela experiência auditiva e pela olfativa, sobretudo associada à língua oral na forma de audiodescrição e explicações. Corroborando então com a perspectiva sociocultural em Vygotsky (1993 *apud* BRUNO, 2006, p. 46) que concebe a formação de conceitos como:

[...] um sistema de inter-relação organizado na estrutura cognitiva como redes de significados articulados entre si, mediante uma construção coletiva pela linguagem e imersão na cultura, o que permite a compreensão do mundo e a elaboração de conceitos mais abstratos.

Contudo, é importante mencionar que se deve ter cuidado com a “compensação puramente visual”, ou seja, trazer em forma de metáfora uma experiência de pessoa que enxerga. Mas, por meio de experiências sensoriais, possibilitará a criança com DV a formação dos seus próprios conceitos, utilizando as imagens mentais tátil-cinestésico-auditivo-olfativo-gustativas (BRUNO; MOTA, 2001). Para Susana Crespo (1980 *apud* BRUNO, 2006, p. 43) alertava que:

[...] ao educar uma criança cega, não se deve deixar de lado suas próprias experiências sensoriais e tentar supri-las com expressões e conceitos verbais. Isso desvirtua sua educação, se é levada a construir seu mundo com base em palavras, idéias e imagens emprestadas, sem ter em conta suas próprias e ricas possibilidades de aquisição.

Desta forma, o professor da pré-escola segundo Bruno (2006, p. 46) deve “planejar e estruturar situações e oportunidades de pesquisa em situações variadas com diferentes elementos, objetos e materiais, para que a criança possa assimilar e relacionar esses conceitos mediante sua própria experiência no mundo físico”.

No que diz respeito ao desenvolvimento da comunicação/linguagem da criança com deficiência visual, Jesus (2015, p. 35) diz que “Segundo estudos, o processo de aquisição da língua na criança com deficiência visual é considerado normal se comparada a uma criança vidente.” Diferenciando, na maioria das vezes, conforme Ochaíta e Espinosa (2004 *apud* JESUS, 2015) nas primeiras palavras, pois nas crianças com DV correspondem a objetos domésticos que podem conhecer. Enquanto que nas crianças que enxergam “aprendem logo nomes referentes a animais.” Acreditamos que isso se justifica pelo fato de que “Os primeiros signos verbais são adquiridos pela criança em contextos funcionais, na sua interação com pessoas e objetos familiares.” (NUNES *et al.*, 1998, p. 7 *apud* GALVÃO, 2005, p. 39).

Ainda segundo Galvão (2005, p. 39) “[...] na criança cega, a linguagem pode se apresentar, inicialmente, de forma ecológica (repetição de palavras, frases). A criança manifesta dificuldade de nomear a si mesma, omitindo os pronomes relativos à primeira pessoa.” Também, possui dificuldades para o uso de termos espaciais (ir, vir) “[...] devido aos problemas de autorrepresentação, bem como as dificuldades na compreensão das relações espaciais”, como descritos por Ochaíta e Rosa (1995, p. 189 *apud* GALVÃO, 2005, p. 39).

Apesar disso, na maioria das vezes, não é necessário um currículo individualizado na área de comunicação e linguagem para o pré-escolar com deficiência visual. No entanto, é necessário o núcleo familiar e o professor da pré-escola atentar para o favorecimento de experiências corporais associadas às informações verbais, em diferentes situações sociais para a ampliação do sistema de significação e de linguagem (BRUNO; MOTA, 2001).

Assim, na visão de Jesus (2015, p. 37) “[...] o uso apropriado da linguagem pode ser estimulado em todos os contextos de desenvolvimento que a mesma participa, através da nomeação, comentário ou descrição dos objetos, sons e atividades, na medida em que a criança os experimenta.”

Referente ao aspecto da afetividade ou interação das crianças com deficiência visual cabe considerar o contexto de vida, pois como descrito por Bruno e Mota, (2001, p. 155):

Há crianças que são fragilizadas emocionalmente pela história traumática de longa permanência em UTI neonatal, outras o são por inúmeras cirurgias oculares, na tentativa de preservar a visão.
Esses fatores ambientais, nos primeiros anos de vida, também são responsáveis por comportamentos de medo, tensão, reação negativa nas relações sociais e diante de situações novas.

Contudo, a mesma não deve ser tratada com sentimentos “a quem” do cuidar e do educar, o binômio indissociável da Educação Infantil. Ou seja, longe de atitudes superprotetoras ou assistencialistas (pensando, resolvendo problemas ou se expressando por elas). Nessa perspectiva do cuidar e do educar, o professor não concebe a relação com a criança com DV “uma via de mão dupla, e sim, como um dar de si ao outro, considerado menos capaz ou menos válido” como afirma Lima (2006, p. 122).

Nesse sentido, Bruno e Mota, (2001) apontam para uma postura adequada do professor para o desenvolvimento do aspecto afetivo das crianças com deficiência visual incluídas na pré-escola:

A disponibilidade interna do professor para lidar com a deficiência visual, sua mediação segura, dando modelo de interação, incentivando a participação ativa da criança nas atividades escolares, possibilitando-lhe fazer coisas, brincar com outras crianças, ajudará muito o desenvolvimento de autoimagem positiva e de competência social. (BRUNO; MOTA, 2001, p. 156).

No tocante ao desenvolvimento dos hábitos de vida diária da criança com DV, Galvão (2005) enfatiza que a possibilidade de realização dessas atividades do cotidiano, por parte da criança com DV, contribuirá para o aspecto do conhecimento espacial (domínio do ambiente), aspecto emocional (autoestima) e aspecto cognitivo. No ponto de vista de Bruno (1992, p. 111) “As atividades de vida diária, são situações ricas para o desenvolvimento cognitivo: pensamento lógico, noções de espaço-tempo, classificações e seriações, raciocínio matemático e para a compreensão das transformações.”

Diante do exposto, ficou claro que o desenvolvimento das crianças com DV começa pela intermediação direta da família, na criação de um ambiente estimulante e desafiador e acima de tudo, a confiança que estes depositam sobre o potencial dessa criança. Assim, evidenciamos também a pré-escola como lugar favorável com novas experiências sociais e aprendizagem formal aos sujeitos com deficiência visual. Nesse contexto escolar

devem ser consideradas suas limitações inerentes à visão, no entanto suas potencialidades devem ser valorizadas e estimuladas para o desempenho das atividades e na interação com os colegas tendo como base primordial o respeito às diferenças.

4.3 Recursos pedagógicos específicos para a Leitura e/ou Escrita de crianças com Deficiência Visual (Baixa Visão e Cegueira)

Com vistas a complementar a abordagem educacional o presente tópico tratará a respeito da utilização dos recursos pedagógicos específicos as demandas educacionais das crianças com cegueira e/ou baixa visão. Ressaltamos que esse processo é peculiar ao percurso histórico-econômico do sujeito, além de estar relacionado diretamente a fatores orgânicos, aspectos objetivos e subjetivos e variáveis externas “[...] que envolvem as condições ambientais, como iluminação, contrastes, ampliação, acessibilidade, uso dos recursos ópticos e não ópticos e materiais didáticos, bem como a habilitação/formação e a reabilitação/reformulação” como afirma Domingues *et al.* (2010, p. 11). A autora ainda ressalta:

Nesse processo, deve-se considerar as características individuais, as reações emocionais, o tipo de perda, o tempo decorrido desde a ocorrência do déficit visual, as experiências visuais vivenciadas e a aceitação frente à deficiência visual. Assim, não se devem estabelecer regras fixas, procedimentos padronizados ou uso dos mesmos recursos para todos os alunos com baixa visão.

Isso ratifica que os recursos pedagógicos específicos à aprendizagem das crianças com deficiência visual não devem ser compreendidos como uma “receita acabada” aplicável a todos, mas que deverão ser conhecidos, tanto na nomenclatura quanto na manipulação, pelos professores da escola inclusiva como na visão de Mosquera (2010, p. 12):

O professor da escola inclusiva vai precisar compreender e assumir as múltiplas competências que o processo exige. Esse processo é contínuo e, por isso, assustador. Na deficiência visual, o assunto em questão obriga o educador a ser também um avaliador (Teste de Snellen), um reabilitador (Orientação e Mobilidade) e um ótimo professor (braille e soroban). Exige, portanto, mais que um simples conhecimento, exige uma postura própria para a escola de todos.

Portanto, comecemos pelo método do Sistema Braille, bem como os materiais didáticos específicos que possibilitam sua escrita e posteriormente a leitura, sendo necessário citarmos a respeito de sua origem e sua importância no processo de letramento e aquisição da leitura e escrita, mais comum às crianças com cegueira.

Dentre os inúmeros métodos utilizados para a alfabetização das pessoas com deficiência visual como descrito por Castro (1976, p. 11 *apud* SILVA, 2008, p. 53) “tais como: a gravação em relevo de letras e caracteres em madeira ou metal; sistemas de nós e pontos em cordas; caracteres recortados em papel e a utilização de alfinetes de diversos tamanhos pregados em almofadas”, que por sua vez, possibilitavam apenas a leitura, de forma muito lenta, de pequenos textos, tornando a escrita inexistente e depois, acessível somente àqueles “com poder aquisitivo”, o mais exitoso deles foi o Sistema Braille, o qual consiste de pontos em relevo que permite à escrita e leitura de palavras, números e notações musicais.

O Sistema Braille “utilizado universalmente na leitura e na escrita” pelas pessoas com deficiência visual foi desenvolvido por Louis Braille²⁷ em 1.825 na França. Aos quinze anos de idade e aluno da escola de Valentim Haty²⁸, teve como base a sonografia ou código militar de transmissão de mensagens noturnas, criado pelo capitão do exército francês Charles Barbier de Laserre (1.767-1.841), que consistia na combinação de doze pontos em relevo, com valor fonético. Contudo, esse sistema foi adaptado por Louis Braille para uma combinação de seis pontos dentro do campo tátil da falange dos dedos da mão, isto é, podendo ser lido com rapidez pelas pontas dos dedos indicadores apresentados como principais referências de leitura, determinando, portanto, a convenção do nome do método de *leitura tátil de seis pontos*, Sistema Braille, em homenagem ao seu inventor (MOSQUERA, 2010; SILVA, 2008).

Conforme Domingues *et al.* (2010, p. 48) o Sistema Braille “[...] é constituído por 64 sinais em relevo cuja combinação representa as letras do alfabeto, os números, as vogais acentuadas, a pontuação, as notas musicais, os símbolos matemáticos e outros sinais gráficos.” À guisa de exemplificação, segue a imagem na forma de leitura do alfabeto Braille:

²⁷Louis Braille (1809-1852) nasceu em Coupvray, França. Em consequência de um acidente na oficina do pai, que trabalhava com couro, teve o olho perfurado por uma ferramenta e ficou cego aos três anos de idade.

²⁸Valentim Haty: Humanista Francês (1745-1822) considerado “o pai da educação dos cegos”, fundador do Instituto Real de Jovens Cegos de Paris em meados do século XVIII (MOSQUERA, 2010; SILVA, 2008).

Figura 15 – Forma de leitura Braille

A ● ● ● ● ● ●	B ● ● ● ● ● ●	C ● ● ● ● ● ●	D ● ● ● ● ● ●	E ● ● ● ● ● ●	F ● ● ● ● ● ●	G ● ● ● ● ● ●
H ● ● ● ● ● ●	I ● ● ● ● ● ●	J ● ● ● ● ● ●	K ● ● ● ● ● ●	L ● ● ● ● ● ●	M ● ● ● ● ● ●	N ● ● ● ● ● ●
O ● ● ● ● ● ●	P ● ● ● ● ● ●	Q ● ● ● ● ● ●	R ● ● ● ● ● ●	S ● ● ● ● ● ●	T ● ● ● ● ● ●	U ● ● ● ● ● ●
V ● ● ● ● ● ●	W ● ● ● ● ● ●	X ● ● ● ● ● ●	Y ● ● ● ● ● ●	Z ● ● ● ● ● ●	É ● ● ● ● ● ●	ALFABETO LEITURA 1 ● ● 4 2 ● ● 5 3 ● ● 6

Fonte: Costa (2014).

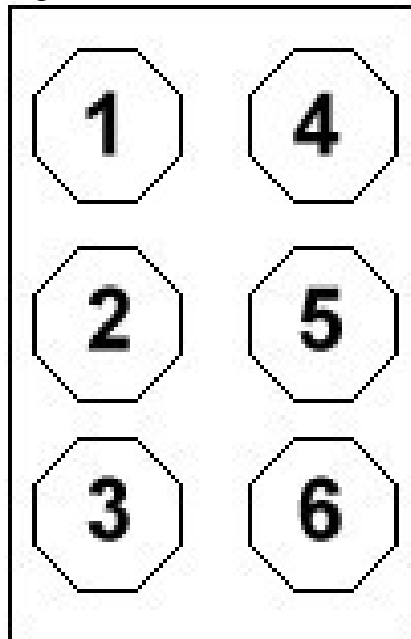
Legenda: Tabela demonstrando a forma de leitura do alfabeto Braille.

Nota: Descrição em nota de rodapé²⁹.

Para tanto, o funcionamento da escrita em Braille acontece em uma matriz convencionalmente denominada de cela Braille, organizada por seis pontos dispostos em duas colunas verticais, distribuídas com três pontos à esquerda (pontos 1, 2 e 3) e três à direita (4, 5 e 6), ordenados de cima para baixo, equivalente a apenas um símbolo ou caractere em Braille.

²⁹Descrição: Figura de um quadro de fundo branco, apresentando o alfabeto em Braille. A imagem é subdividida em outros quadros pequenos, em cada um, a letra do alfabeto com a codificação na cela Braille, apresentando os pontos que representam cada letra.

Figura 16 – Cella Braille



Fonte: Sociedade de Assistência aos Cegos (2018).

Nota: Descrição em nota de rodapé³⁰.

Como já vimos, o Sistema Braille é um código universal de leitura tátil e escrita em relevo imprescindível para a alfabetização/letramento das crianças com deficiência visual. Por isso, o professor destas crianças poderá aprender a lê-lo visualmente, apenas decodificando a simbologia do código, esclarecendo melhor, o docente poderá substituir o código escrito em relevo pelas letras comuns (para facilitar a leitura do todo, basta, somente escrever em tinta acima da letra ou palavra em Braille). Assim, para essa aprendizagem visual do Sistema Braille, existe disponível gratuitamente na internet o curso Braille virtual (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2004) que consiste em animações gráficas, destinado à difusão e ensino do Sistema Braille às pessoas que enxergam.

O fascículo III da coleção A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar intitulado – os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira (DOMINGUES *et al.*, 2010), especifica o material utilizado para a escrita manual do Sistema Braille:

O suporte manual para a escrita Braille é uma reglete com um punção. A reglete é uma régua de plástico ou de metal, constituída por um conjunto de celas vazadas, dispostas horizontalmente em linhas paralelas, ajustada a uma base retangular compacta. O punção é uma haste de madeira ou de plástico com ponta de metal, em diversos formatos, usado para a perfuração dos pontos nas celas Braille. (DOMINGUES *ET AL*, 2010, p. 49)

³⁰Descrição: Espaço de forma retangular, com seis círculos, distribuídos em duas colunas, sendo cada coluna com três um abaixo do outro. Do lado esquerdo na perspectiva do observador, o ponto 1, na primeira linha da primeira coluna, abaixo desse o ponto 2 e o 3 na terceira linha da primeira coluna. Na segunda coluna, na primeira linha o ponto 4, na segunda o ponto 5 e na terceira o ponto 6.

Figura 17 – Reglete de mesa e punção 2



Fonte: Reglete... (2018).

Nota: Descrição em nota de rodapé³¹.

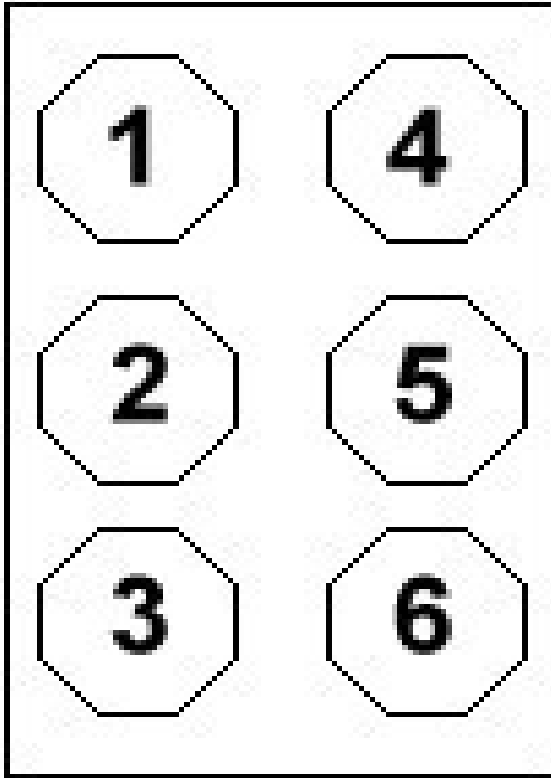
Desse modo, vale ressaltar que a escrita do Sistema Braille na reglete e com a punção³² é antiga, porém a mais utilizada atualmente pelo fato de ser distribuída nos centros de atendimentos educacionais especializados ou para algumas famílias, “ser mais acessível financeiramente”. No entanto, segundo Bruno (2006, p. 52) “Esse material tem a desvantagem de ser muito lento em virtude da perfuração de cada ponto e de exigir ótima coordenação motora, que muitas vezes uma criança ainda pequena naturalmente não dispõe”.

Assim, consiste em prender uma folha de papel (quarenta quilos) na reglete e perfurar com a punção, da direita para a esquerda, os pontos na cela Braille. Em outras palavras, para a escrita na reglete inverte-se o lado da numeração, os pontos 1, 2, 3 serão perfurados no lado direito da cela Braille e os 4, 5, 6 perfurados no lado esquerdo. Isso gera uma “falsa duplicidade” do código, pois inicialmente entende-se que existe um código de leitura e outro de escrita, porém esse fato justifica-se porque a escrita na reglete ocorre de um lado do papel e a leitura dos pontos em relevo no verso de maneira convencional (da esquerda para a direita). Dessa forma, segue abaixo uma imagem das celas Braille e suas respectivas posições de leitura e, sobretudo de escrita do código na reglete:

³¹Descrição: Fotografia de uma reglete de mesa, ela é composta de uma prancha de madeira, com furos nas extremidades verticais, onde se encaixa por meio de pinos uma placa metálica, chamada de régua-guia, esta possui a cela Braille, distribuída em janelas alinhadas uma do lado da outra. Do lado da reglete o punção, instrumento com a função de caneta, para marcar os pontos do código Braille no papel, tem formato arredondado com cabo de metal.

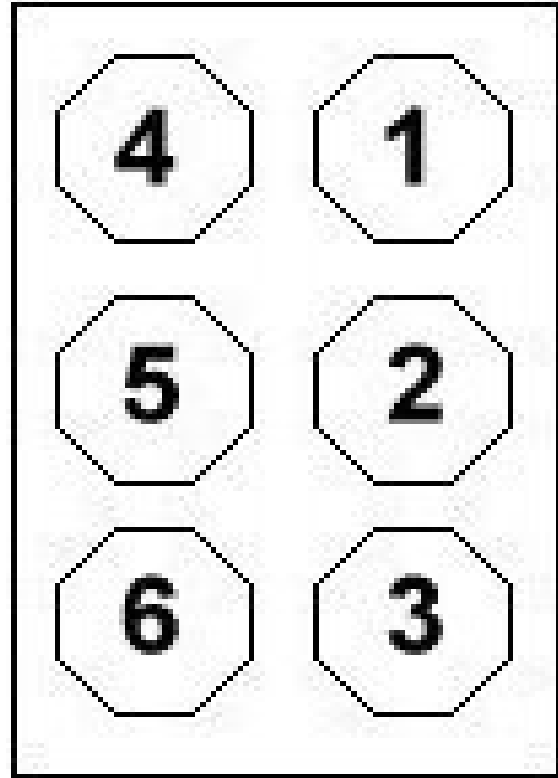
³²Geralmente é pronunciado no feminino como em Mosquera (2010, p. 75).

Figura 18 – Cella Braille leitura



Fonte: Sociedade de Assistência aos Cegos (2018).
 Nota: Descrição em nota de rodapé³³.

Figura 19 – Cella Braille escrita



Fonte: Sociedade de Assistência aos Cegos (2018).
 Nota: Descrição em nota de rodapé³⁴.

Além da reglete, Domingues *et al* (2010) destaca que o Braille pode ser escrito também com a máquina, a qual define:

A máquina de escrever Braille é um equipamento mecânico ou elétrico com um grupo de três teclas paralelas de cada lado para representar a cela Braille, uma barra de espaço no centro e um dispositivo para ajustar a folha de papel. O toque simultâneo em uma combinação de teclas da máquina Braille reproduz os pontos correspondentes aos sinais das letras ou dos números. Os pontos em relevo aparecem na frente da folha de papel. (DOMINGUES *ET AL* 2010, p. 49).

³³Descrição: Cella Braille indicando a numeração para a forma de leitura do Sistema Braille.

³⁴Descrição: Cella Braille indicando a numeração para a forma de escrita do Sistema Braille.

Figura 20 – Máquina mecânica de escrita Braille



Fonte: Leal (2011).

Nota: Descrição em nota de rodapé³⁵.

Nesse sentido, a máquina de datilografia Braille possibilita mais agilidade e precisão para a escrita e ao mesmo tempo para a leitura do Braille, visto que ambas ocorrem de maneira convencional (da esquerda para direita). No entanto, as crianças com deficiência visual, muitas vezes, desconhecem sua existência ou sua operacionalidade, devido ao seu alto custo ou mesmo a falta de qualificação/atualização dos professores especializados para o atendimento educacional especializado (AEE). Isso quando existentes nas salas de recursos multifuncionais (SRM) Tipo II³⁶ equipadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Corroboramos com Bruno (2006, p. 56) quando defende que a criança com deficiência visual “desde os quatro anos tenha acesso à máquina braille, para que se familiarize com ela, conheça seu instrumento de escrita e desenvolva habilidade e domínio da máquina de forma lúdica e prazerosa”. A autora aludida alega que:

Em nossa realidade, geralmente, as crianças cegas vão ter acesso à escrita no período de alfabetização, com a reglete, que é um instrumento pouco adequado em virtude da exigência de habilidade motora fina e apreensão de pinça, que muitas crianças ainda não adquiriram nessa idade, mesmo sendo videntes. Daí a experiência de leitura escrita ao invés de ser lúdica e prazerosa torna-se uma tarefa árdua e penosa para crianças pequenas. O acesso à máquina braille desde cedo constitui retirada de pedras e obstáculos no caminho da aprendizagem. (BRUNO, 2006, p. 56).

³⁵Descrição: máquina de escrever em Braille na cor cinza com o papel em posição de escrita. Possui sete teclas para a digitação: seis delas correspondentes aos pontos do sistema Braille e uma tecla para o espaço.

³⁶O Ministério da Educação, por meio da Portaria Nº. 13, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, para atender a demanda das escolas públicas que possuem matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotados/altas habilidades, disponibilizando as salas de recursos multifuncionais, Tipo I e Tipo II. As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 32).

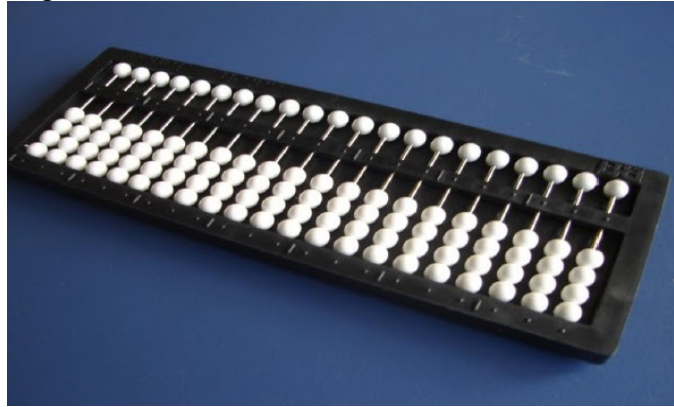
Vale a pena ressaltarmos que alguns autores mencionam a importância da prontidão motora para o aprendizado do Sistema Braille, chamando esse processo de “iniciação ao Braille” como Mosquera (2010, p. 72) e Domingues *et al.* (2010) a qual a respeito disso explicita:

A compreensão do Código Braille envolve um conjunto de conhecimentos e a apropriação de conceitos espaciais e numéricos, discriminação tátil, destreza de manipulação e coordenação motora, dentre outros. Estes conhecimentos prévios facilitam a identificação da posição dos pontos na cela, o reconhecimento de sinais específicos e a configuração dos pontos que constituem as séries ordenadas do alfabeto Braille. A criança deve compreender as semelhanças e as diferenças sutis, observadas nas várias combinações de pontos que representam as letras e os demais símbolos da escrita. A habilidade de leitura é mais complexa do que a escrita porque requer discriminação, destreza e refinamento do tato. Além disso, a posição dos dedos, a coordenação bimanual e a postura são aspectos importantes a serem considerados porque a técnica de leitura e escrita Braille depende de movimentos sincronizados das mãos, além da discriminação tátil. (DOMINGUES *et al.*, 2010, p. 50).

Todavia, isso se constitui como justificativa para o atraso na alfabetização ou mesmo letramento das crianças cegas, já que esse processo comumente é realizado apenas pelo professor da sala de recurso multifuncional ou nos centros especializados, dispensando a responsabilidade do professor da sala comum, que logo na educação infantil deveria promover o convívio, o conhecimento e o estímulo da escrita Braille (BRUNO, 2006; SILVA, 2008)

Do mesmo modo, apresentamos o soroban: um instrumento que possibilita o ato de calcular algo concreto, utilizado para a apropriação de conceitos matemáticos por crianças com deficiência visual. Segundo Mota (2009, p. 11) em Soroban – Manual de Técnicas Operatórias para Pessoas com Deficiência visual – “O uso do *soroban* contribui para o desenvolvimento do raciocínio e estimula a criação de habilidades mentais”. No entanto, a autora ressalta que “Na Educação Infantil, é importante que a criança participe de vivências envolvendo jogos corporais nos quais predominam a ação.” Assim, podemos inferir que o uso do soroban não é recomendável na pré-escola, devido a sua complexidade, além disso, a criança precisa ter “[...] o domínio e a compreensão do conceito de número e das bases lógicas do sistema de numeração decimal.” (MOTA, 2009, p. 11).

Figura 21 – Soroban



Fonte: Leal (2011).

Nota: Descrição em nota de rodapé³⁷.

Assim como as outras crianças na pré-escola devem ser consideradas “como um todo, incluindo a sua multidimensionalidade”, conforme destaca Barbosa (2009), defendemos que as crianças com deficiência visual também. Desse modo, o professor da pré-escola só precisa oportunizar a criança com deficiência visual “A possibilidade de fazer parte da vida coletiva da escola” (BARBOSA, 2009, p. 27) ou como na visão de Bruno (1997, p. 52) “[...] permitir a participação do trabalho pedagógico e da construção coletiva do processo de leitura e escrita.” Para esse efeito, a autora orienta: Etiquetar em Braille toda a comunicação escrita na classe: nomes dos colegas, caixas de materiais, seções de atividades, representar as letras inicialmente por pequenos botões de camisa de bebês, elaborar o alfabeto Braille em fichas de cartolinas etc. Afinal, conforme Domingues *et al.* (2010, p. 33): “Os obstáculos e as barreiras de acessibilidade físicas ou de comunicação e as limitações na experiência de vida das pessoas cegas são muito mais comprometedoras do processo de desenvolvimento e de aprendizagem do que a falta da visão.”

Nessa perspectiva, para mais ações pedagógicas inclusivas na pré-escola indicamos a utilização de barbantes, lã e cola em alto relevo para contornos de desenhos e formas, imagens simples contrastadas, além do uso de miniaturas de objetos para contação de histórias ou mesmo livros com fonte ampliada e Braille, os quais atualmente são disponibilizados gratuitamente pela Fundação Dorina Nowill para Cegos³⁸ as bibliotecas das escolas que atendem crianças com deficiência visual. Além disso, para oportunizar o fazer ou o contato do desenho em sala de aula, poderá utilizar uma base ou prancha de papelão ou

³⁷Descrição: Objeto chamado Soroban, utilizado para cálculos matemáticos, tem formato retangular nas cores preta e branca. No interior do objetivo, há hastes verticais, com esferas deslizantes, sobre estas uma divisória horizontal, com uma esfera na extremidade final de cada haste vertical.

³⁸A Fundação Dorina Nowill (2018) para Cegos produz livros em Braille, falados e digitais acessíveis e os distribuí para bibliotecas, escolas, organizações públicas e privadas sociais de todo o Brasil para serem utilizados em ações de incentivo à leitura para a pessoa com deficiência visual.

aglomerado de madeira coberto com uma tela (dessas utilizadas nas caixas de água para proteção contra o *aedes aegypti*), uma folha de papel em cima da mesma e desenhar sobre a própria figura com o giz de cera ou a punção, resultando em relevo no verso da folha. Em relação à importância do ato de desenhar para a criança com DV, Bruno e Mota (2001, p. 162) afirmam que:

A criança com deficiência visual também necessita expressar seus sentimentos, pensamentos e fantasias através do desenho. Para isso a professora poderá usar tintas: guache, plástica, pintura-a-dedo com materiais sensoriais variados (areia, fubá, chá, sementes e pastas) que deem relevo e volume.
Elementos retirados da natureza: gravetos, pedras, conchas, folhas secas, sementes e outros são excelentes materiais para elaboração de murais, livros sensoriais.

Assim, acreditamos que, na medida em que essa relação (professor/criança com deficiência visual) se amplia, outras adaptações ou até mesmo invenções ocorrerão.

Não obstante, o que apresentamos acima consiste primeiramente, em uma disposição humana ou empatia pela necessidade do outro. Ou seja, a consideração de como este outro acessa o conhecimento e conseqüentemente, aprende. E em segundo lugar, não citamos nada que um professor da sala comum não possa realizar, então por que a alfabetização/letramento/inclusão efetiva das crianças com cegueira está subordinada somente aos conhecimentos dos professores especializados e aos contextos das salas de recursos multifuncionais? Acreditamos que seja o fato da “superficialidade” ou “ilusão do aluno ideal” que perdura na formação inicial e discussões baseadas em fatos fictícios na formação continuada dos professores.

Ainda no que se referem aos recursos pedagógicos, nos deteremos a seguir, àqueles mais característicos para a baixa visão. Reiteramos que essa condição visual (de enxergar e/ou não enxergar) é muito complexa. Isso porque de acordo com Domingues *et al.* (2010, p. 8):

A baixa visão é uma deficiência que requer a utilização de estratégias e de recursos específicos, sendo muito importante compreender as implicações pedagógicas dessa condição visual e usar os recursos de acessibilidade adequados no sentido de favorecer uma melhor qualidade de ensino na escola.

Partindo desse princípio, enfatizamos que deve se considerar cada caso para então presumir os recursos e estratégias que auxiliarão a participação dessas crianças na escola. Ou seja, segundo Laplane e Batista (2008, p. 216) “[...] o que determina o tipo de recurso a ser adotado é a necessidade, interesse, disposição e objetivos do próprio sujeito, assim como as condições de inserção sociocultural e familiar que tornarão um recurso mais adequado ou

viável que outro.” As autoras ainda complementam que “Não há, portanto, uma conduta única que possa ser seguida em todos os casos, mas sim, estratégias de caráter geral que podem facilitar o trabalho escolar e derrubar barreiras de comunicação e acesso ao conhecimento.” (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 216).

Nesse contexto educacional, descreveremos os recursos de acessibilidade para as crianças com baixa visão, os quais se dividem em auxílios ópticos e não-ópticos. De acordo com Domingues *et al.* (2010, p. 11):

Os auxílios ópticos são lentes ou recursos que possibilitam a ampliação de imagem e a visualização de objetos, favorecendo o uso da visão residual para longe e para perto. Exemplos de auxílios ópticos são lupas de mão e de apoio, óculos bifocais ou monolares e telescópios, dentre outros, que não devem ser confundidos com óculos comuns. A prescrição desses recursos é da competência do oftalmologista que define quais são os mais adequados à condição visual do aluno.

Figura 22 – Lupas manuais



Fonte: Leal (2011).

Nota: Descrição em nota de rodapé³⁹.

Dessa maneira, é indubitável a grande relevância no uso dos auxílios ópticos para a ampliação de imagens, textos e objetos na pré-escola. Mas, ressaltamos a importância da colaboração entre família/escola para essa construção (noção) na criança e nos outros que a cercam também, visto que nas situações de interação e de inserção das práticas pré-escolares, ela necessitará de instrumentos para auxiliá-la, isto é, apresentará diferenças em relação a outras crianças. O que, se bem orientada pela família e se sentindo acolhida, na sua diferença, pela escola, contribuirá para o seu desenvolvimento e dos que estão ao seu redor, pois como afirma Barbosa (2009, p. 26) “[...] o conhecimento sobre si mesmo se manifestará através da

³⁹Fotografia de cinco lupas de formatos, tamanhos e cores diferentes em fundo azul.

imitação e da oposição frente ao outro, como possibilidade de se afirmar como alguém distinto.”

Quanto aos recursos não-ópticos são definidos por Domingues *et al.* (2010, p. 12) como:

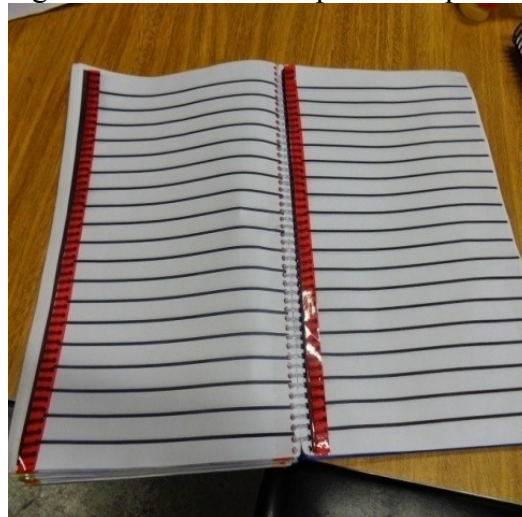
Os auxílios não-ópticos referem-se às mudanças relacionadas ao ambiente, ao mobiliário, à iluminação e aos recursos para leitura e para escrita, como contrastes e ampliações, usados de modo complementar ou não aos auxílios ópticos, com a finalidade de melhorar o funcionamento visual. Incluem, também, auxílios de ampliação eletrônica e de informática.

Domingues *et al.* (2010, p. 12) amplia ainda mais essa definição:

São considerados auxílios não-ópticos: iluminação natural do ambiente; uso de lâmpada incandescente e ou fluorescente no teto; contraste nas cores, por exemplo: branco e preto, preto e amarelo; visores, bonés, oclusores laterais; folhas com pautas escuras e com maior espaço entre as linhas; livros com texto ampliado; canetas com ponta porosa preta ou azul-escura; lápis (6b) com grafite mais forte; colas em relevos coloridas ou outro tipo de material para marcar objetos ou palavras; prancheta inclinada para leitura; tiposcópio: dispositivo para isolar a palavra ou sentença; circuito fechado de televisão (CCTV): consiste em um sistema de câmera de televisão acoplado a um monitor que tem por finalidade ampliar o texto focalizado pela câmera; lupa eletrônica: recurso usado para ampliação de textos e imagens. (BRASIL, 2010, p. 12)

Dos recursos não-ópticos citados acima, gostaríamos de trazer a imagem, bem como outras nomenclaturas, os quais são conhecidos atualmente como: caderno de pauta ampliada, tiposcópio ou guia de leitura e o plano inclinado.

Figura 23 – Caderno de pautas ampliadas



Fonte: Mistreli (2014).

Nota: Descrição em nota de rodapé⁴⁰.

⁴⁰Descrição: Fotografia colorida de um caderno de pautas ampliadas, equivalente a duas linhas de um caderno comum, esta sobre uma superfície de madeira. O caderno está aberto, tem folhas brancas, linhas horizontais de cor preta, e duas linhas vermelhas nas verticais do lado direito e esquerdo.

Vale lembrar que o tamanho das pautas não é um padrão e pode se adequar à especificidade visual da criança. Isso também vale para o tamanho e a fonte da letra nas ampliações dos textos. Embora exista uma convenção para as mesmas (fonte arial e no tamanho vinte e quatro) deve-se considerar a necessidade residual da visão da criança conforme Carvalho *et al.* (1994 *apud* GASPARETTO, 2007, p. 40) que explica “[...] cabe ressaltar que, para a ampliação das letras, palavras e textos, devem ser consideradas a acuidade visual, a alteração da sensibilidade aos contrastes e a alteração do campo visual, pois nem sempre a maior ampliação é a mais adequada.”

Figura 24 – Tiposcópio ou guia de leitura



Fonte: Luiz (2015).

Nota: Descrição em nota de rodapé⁴¹.

O tiposcópio ou guia de leitura, possibilita o contraste na leitura de texto ou palavras. Também é utilizado como guia de escrita, em razão de delimitar um espaço contrastado para a realização da mesma.

⁴¹ Descrição: Fotografia de uma régua de leitura ou tiposcópio, instrumento com linhas vazadas de página inteira, confeccionado em papel cartão preto sem brilho e retangular.

Figura 25 – Prancheta ampliada para leitura ou plano inclinado



Fonte: Córdova (2013).

Legenda: Prancha inclinada de MDF.

Nota: Descrição em nota de rodapé⁴².

O plano inclinado é um recurso de baixo custo disponibilizado pelo MEC para salas de recursos multifuncionais Tipo I, 43 mas também pode ser confeccionado de papelão com a inclinação e contraste adequado às necessidades da criança com baixa visão. Possibilita um conforto postural na visualização ou realização das atividades de leitura, escrita, pintura etc.

Para mais efeito, Gasparetto (2007, p. 41) em *A pessoa com visão subnormal e seu processo pedagógico*, aponta como aspecto importante o planejamento do professor. Embora a autora não tenha especificado ao processo de aprendizagem da criança na pré-escola, suas palavras a seguir se aplicam ao mesmo:

[...] deve ter como objetivo o enriquecimento de experiências visuais significativas por meio de ferramentas diversificadas. Nesse sentido, o uso de jogos e utilização de outros materiais não convencionais devem ser incentivados como recursos motivadores e facilitadores no uso funcional da visão e da aprendizagem.

Do mesmo modo, os recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) também são considerados grandes aliados para a inclusão escolar das crianças com deficiência visual (DV), pelo fato de favorecer a agilidade e adequações por intermédio da digitalização do material, produção das atividades, bem como da ampliação e contraste à

⁴²Descrição: Fotografia colorida de uma prancheta ampliada para leitura.

⁴³As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colméia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico. (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 31).

edição de texto e à leitura via áudio, utilizando os leitores de tela, como por exemplo, o NVDA (Non Visual Desktop Access), Virtual Vision, JAWS, ORCA e ainda os programas com síntese de voz como o Sistema DOSVOX e o Deltatalk (DOMINGUES *et al.*, 2010).

No que tange a utilização dos recursos recomendados para a promoção do acesso, permanência e participação das crianças com cegueira e/ou baixa visão nas pré-escolas Domingues *et al.* (2010, p. 25) utiliza-se da seguinte argumentação:

[...] inúmeras outras funções podem surgir para as diferentes ferramentas apresentadas. O intuito é demonstrar que as possibilidades são muito extensas e que é na interação com os alunos e na busca constante por parte do professor que essas inovações tornam-se práticas, atendendo às necessidades que surgem efetivamente.

Por sua vez, Bruno (2007, p. 86) resume os fatores fundamentais para a “qualidade” no processo de ensino e aprendizagem da criança com baixa visão na pré-escola:

A nosso ver, a baixa visão significativa pode interferir no processo de desenvolvimento e aprendizagem quando: as condições ambientais não forem favoráveis, os recursos específicos não estiverem disponíveis para o aluno no espaço escolar; a qualidade da mediação e a oferta de experiências não forem adequadas às necessidades dessas crianças ou suficientes para a compreensão do meio e construção do conhecimento.

Em suma, destacamos ainda as ações/atitudes do professor que na tentativa de incluir possa se exceder e veladamente enfatizar a “deficiência”. Isso por sua vez, institui no ambiente um contexto de “obrigação” em relação àquele sujeito, rompendo com a compreensão natural e, portanto, sensibilidade e empatia pelas necessidades do outro. Ou seja, ao realizar a leitura em voz alta (na lousa ou em livros) ou fazer a audiodescrição dos recursos visuais como figuras, vídeos, slides, mapas e outros, desempenhar de forma natural, tendo em vista o alcance de todas as crianças ou mesmo de maneira discreta e individualizada, sem sobressair nomes ou até mesmo justificar a modificação do comportamento das demais crianças aos mitos ou concepções pessoais a cerca da cegueira e/ou baixa visão.

Contudo, é importante considerar o que diz Bruno (1997, p. 93) a respeito disso:

Os preconceitos sociais e a própria atitude das pessoas cegas têm contribuído através dos tempos, para a formação dos estereótipos da cegueira. Essa caracterização dos portadores de problemas visuais, aos quais se atribuem comportamentos, reações, vocações especiais, variando de grau e intensidade segundo o nível de desenvolvimento cultural e de civilização, em muito tem contribuído para retardar o desenvolvimento adequado dos programas de educação e de reabilitação. **O estigma da cegueira pode existir tanto no próprio indivíduo como no público em geral**, cabendo aos profissionais que atuam no campo especializado a responsabilidade de orientação e esclarecimento às famílias e à comunidade para uma postura adequada frente ao problema. (BRUNO, 1997, p. 93, grifo nosso).

Desse modo, evidenciamos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015, art. 3º, incisos I, IV, alínea e) no que diz respeito a acessibilidade, barreiras e barreiras atitudinais:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2015a, p. 1).

Destacamos principalmente as barreiras atitudinais como um dos maiores entraves da inclusão escolar, pois consideramos que estas se constituem no “campo silencioso das ações ou até mesmo dos olhares” e incutem culturas não inclusivas e, portanto, preconceituosas, vinculadas ao ambiente e às relações existentes.

Nesse sentido, conclamamos o respeito às diferenças do sujeito independente de uma deficiência, cor ou classe social. E elencamos como fundamental, no contexto pré-escolar serem consideradas as limitações da criança com deficiência visual, inerentes à visão. No entanto, suas potencialidades devem ser valorizadas e estimuladas para o desempenho das atividades e para a interação com os colegas. A relação professor-criança e criança-criança deve ser pautada na troca de experiências, na disposição para o acolhimento das novas aprendizagens e na construção coletiva para a compreensão das diferenças.

Refletindo sobre todos esses recursos pedagógicos que já existem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência visual, torna-se essencial que os professores – agentes prioritários desse processo – compreendam e saibam utilizar tais recursos que propiciam esse desenvolvimento, o que torna imprescindível a formação docente para atuar nessa área. Por isso, no próximo capítulo vamos conhecer as políticas de formação de professores para a inclusão das crianças com deficiência visual nas escolas. Para tanto, priorizaremos as políticas de formação de professores para atuação na Educação Infantil, especificamente pré-escola, temática desse estudo.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente. (FREIRE, 1997, p. 73).

O presente capítulo elencará marcos políticos legais e ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, como os programas de formação continuada de professores, por intermédios dos cursos à distância nos últimos trinta anos que ampararam e/ou subsidiaram o aperfeiçoamento da formação docente para a atuação com educando, público-alvo da Educação Especial. Porém, para este estudo, nos ateremos às coleções referentes à deficiência visual, sobretudo na Educação Infantil.

Partindo disso, elegemos como um dos marcos políticos-legais de abrangência mundial a Declaração de Salamanca (1994), a qual delineou metas e diretrizes para a inclusão de alunos com “necessidades educacionais especiais” nos sistemas de ensino, como também enfatizou o aprimoramento docente respectivo à Educação Especial “tanto em serviços como durante a formação.” (UNESCO, 1994).

Nessa perspectiva, no mesmo ano no Brasil, foi expedida a Portaria de nº 1.793, de dezembro de 1994, recomendando a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” como complemento dos currículos de formação de docentes e de outros profissionais que atuam com educandos “portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1994).

Ainda nesse contexto da criação de políticas voltadas para a Educação Especial, ressaltamos a mais relevante delas o regulamento nacional da educação brasileira – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 9.394 de 20 de dezembro de 1996) a qual apresenta o capítulo V dedicado à Educação Especial, enfatizando sua definição como modalidade de educação escolar, o público a quem destinará seu atendimento, a obrigatoriedade constitucional da oferta, e os serviços de apoio especializados. Em seu artigo 59 assegura que os sistemas de ensino deverão atender aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação garantindo, especialmente nos incisos I e III:

- I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996).

Dessa forma, trazendo a discussão deste inciso III, entende-se, embora de forma superficial, que os docentes da sala regular são “capacitados”, isto é, possuem competência para realizar a inclusão de crianças com deficiências, em especial com deficiência visual, transtornos globais do desenvolvimento que atualmente segundo o DSM-V⁴⁴ é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. Contudo, apontamos que a organização curricular nos cursos de formação de professores das Instituições de Ensino Superior para a área da Educação Especial é bastante básica e resumida. Pois, ainda que exista a obrigatoriedade da disciplina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) regulamentada pela Lei nº 10.436/02, no Projeto Pedagógico e ainda apresentem disciplinas que contemplem o conhecimento das deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação” e práticas inclusivas de ensino conforme a Resolução CNE/CP de 2002⁴⁵, estas não dialogam com as demais disciplinas ao longo do curso (art. 2º, inciso I; art. 6º, parágrafo 3º, inciso II da Resolução CNE/CP de 2002) (BRASIL, 2002b).

Por isso, acreditamos que o capítulo referido da LDB desconsidera os desafios da inclusão, que por sua vez se apresenta com muitas facetas, necessitando de uma formação contínua em contexto, a qual discuta e torne a discutir os métodos e técnicas pedagógicas (inciso I). Uma vez que os mesmos não podem ser pensados no padrão de homogeneidade. Em outras palavras, o processo de inclusão é “pleno de possibilidades” se considerado que este é dinâmico e particular, visto que cada criança com deficiência, transtornos e altas habilidades ou superdotação é singular. Embora a inclusão de crianças com deficiência visual na pré-escola seja respaldada na LDB (9394/96, art. 58, § 3º)⁴⁶, a matrícula desta, no ambiente de Educação Infantil não se constitui apenas como um “ato” em cumprimento da lei, mas como uma ação que demanda o envolvimento de todos que formam a comunidade escolar,

⁴⁴DSM-V: (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*). *Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais*, última versão editada e revisada no dia 18 de maio de 2013 (CAPONI, 2014).

⁴⁵Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (BRASIL, 2002b).

⁴⁶§ 3º A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil (BRASIL, 1996).

pois “[...] o processo de inclusão traz muitas implicações e, por isso, ele é desafiador e pleno de possibilidades.” (LIMA, 2006, p. 34).

Ainda na discussão do capítulo V (LDB, 9394/96, art. 58) destacamos o segundo parágrafo que diz: “§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.” (BRASIL, 1996, p. 23).

Assim, evidenciamos no referido parágrafo uma duplicidade para o atendimento educacional destes educandos, pois não conclui uma política inclusiva, deixando aberta a possibilidade de substituição do ensino regular e ainda ocasionando outra interpretação na prática da mesma. O que caracteriza um paradoxo, pois reforça a segregação educacional/social nas classes, escolas ou serviços especiais, além de não confrontar a mudança das práticas educacionais nas salas comuns de ensino regular. Enquanto que o direito constituído de uma educação de “qualidade” nos sistemas de ensino é comum a todos.

Em relação à formação docente, o documento supracitado menciona que esta deverá “[...] atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica”, conforme o art. 61, parágrafo único (BRASIL, 1996, p. 24). Desse modo, evidenciamos uma redefinição das competências e funções atribuída aos professores na formação inicial e continuada conforme afirma Figueiredo (2008). Para a autora é necessário um redimensionamento do papel do professor no que diz respeito à capacidade de administrar uma nova organização de ensino e gestão de classe” considerando as diferenças nas diversas situações de aprendizagens.

Sob esse enfoque de formação de professores observamos que em 2001 o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial publicou⁴⁷ as Séries de Atualização Pedagógicas que consistiram em conhecimentos técnico-científicos mais atualizados sobre as deficiências na época, visando a difusão e estímulo às inovações pedagógicas na área de Educação Especial, a fim de promover a formação continuada dos professores. Ainda que “superficial” no que diz respeito às discussões no campo da prática pedagógica para a inclusão dessas crianças nas salas de aulas comuns, porém, um começo importante nas discussões sobre a temática. Para tanto, um exemplo dessas publicações foi o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual

⁴⁷**Produção Editorial da Educação Especial:** com objetivo de expandir a oferta da Educação Especial no Brasil, bem como dar estímulo às inovações pedagógicas que venham a contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento, a Secretaria de Educação Especial do MEC, está divulgando textos e informações para atualizar e orientar a prática pedagógica do sistema educacional. Para tanto, ela criou uma linha editorial contendo quatro séries: Institucional, Diretrizes, Atualidades Pedagógicas e Legislação (BRUNO; MOTA, 2001, p. 196).

(BRUNO; MOTA, 2001), o qual é dividido em três volumes (v. 1, 2, 3) com subdivisões de fascículos tendo como autoras Marilda Moraes Garcia Bruno referência na área de deficiência visual, Maria Glória Batista da Mota e colaboração do Instituto Benjamin Constant. A presente pesquisa tomou como uma das bases referenciais o volume 1 do referido documento, especialmente os fascículos I e III que abordam a compreensão da deficiência visual (p. 13-80) e a Educação Infantil – pré-escola (p. 131-190).

De 2003 a 2005 é implementado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores, inicialmente, por meio de Seminários Nacionais em Brasília seguidos de cursos e oficinas de formação nos municípios-pólo. Além disso, numa ação compartilhada o mesmo programa objetivava disponibilizar para os municípios-pólo e secretarias estaduais de educação equipamentos, mobiliários e material pedagógico, para a implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado. Aludimos estas ações para a formação de gestores e educadores em função de sistemas inclusivos. Contudo, lamentamos que os participantes dos seminários e cursos fossem apenas representantes da secretaria de educação, os quais muitas vezes, não tinham qualquer ligação com o movimento de inclusão destes alunos no sistema de ensino, deixando de fora dessa formação os docentes - agentes ativos desse processo.

Ainda em função da disseminação nacional da política inclusiva e em consideração à formação de professores, tendo em vista a organização de sistemas educacionais inclusivos para a efetivação dos direitos dos alunos com “necessidades educacionais especiais” a Secretaria de Educação Especial do MEC, em 2006, distribuiu a coleção Saberes e Práticas da Inclusão do Ensino Fundamental em sete (7) cadernos temáticos, sendo um deles, Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão, parte da fundamentação teórica desta pesquisa. Do mesmo modo, a coleção Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil, abordando temas específicos ao atendimento educacional das crianças do nascimento aos seis anos de idade. Organizado em oito (8) volumes, tem por finalidade o desenvolvimento da prática pedagógica com enfoque nas Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento. Ressaltamos também que o volume Dificuldade de comunicação e sinalização: deficiência visual é parte do embasamento teórico deste trabalho.

Outro documento que também corrobora para a formação dos professores, ainda que no sentido mais amplo, é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a qual apresenta como um dos seus objetivos a orientação oficial da necessidade de formação continuada para um contexto inclusivo explicito no item IV, letra d: “d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e **demais profissionais da educação** para a inclusão escolar.” (GOMES *et al.* 2016, p. 37, grifo nosso).

Contudo, atualmente sabemos que a formação continuada ofertada pelas secretarias de educação municipais prioriza temáticas que promoverão ascensão nos exames/provinhas externas e, em relação à Educação Infantil, especialmente, no infantil V da pré-escola, esta prioridade se limita a aquisição da escrita e leitura, ou seja, práticas de alfabetização.

Além disso, se verificarmos as ações concatenadas do MEC em relação à Educação Especial desde a criação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, constataremos, que o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais passa a ser sua política prioritária e a formação continuada dos professores de sala comum referente às práticas inclusivas de ensino aos alunos público-alvo dessa modalidade, existem apenas no campo imaginário das palavras.

Para tanto, evidenciamos o curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007 e 2008) desenvolvido na modalidade a distância, com ênfase nas áreas da deficiência física, sensorial e mental, promovido pela Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação à Distância realizada em uma ação conjunta com a Universidade Federal do Ceará, no projeto de formação continuada de professores por meio do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Ainda nessa perspectiva de contribuir para a “formação dos professores que atuam no AEE e, também, orientar os demais profissionais da escola regular no que tange à valorização das potencialidades desses alunos, favorecendo seu processo de formação”, no ano de 2010 em parceria com a Universidade Federal do Ceará, o MEC elabora a coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Composta por 10 fascículos, dois destes (V 3 e V 7), apresentam informações a respeito dos alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira, bem como orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial. (DOMINGUES *ET AL*, 2010, GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010)

E por último, mencionamos a segunda edição do Curso de Especialização em Educação Especial-Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, (2013-2015), que fez parte do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial do Ministério da Educação – MEC, concretizado pela parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, a Universidade Federal do Ceará – UFC e a Universidade Aberta do Brasil – UAB. Este, ofertado na modalidade a distância para professores da Educação Básica em efetivo exercício nas redes públicas de ensino, que atuavam no atendimento educacional especializado e para professores de sala de aula comum. Tendo como resultado a formação de 687 professores da Educação Básica, alcançando, portanto, os vinte e sete estados da Federação, distribuídos em 36 polos que atenderam 237 municípios (GOMES *et al.* 2016, p. 11).

Assim, quando levantamos a questão que o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais passa a ser a política “prioritária” do MEC para a concretização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), especialmente no que se refere às ações e aos investimentos para a formação continuada dos professores do AEE, não queremos com isso, minimizar o trabalho do professor do AEE, nem tão pouco desvalorizar a importância do serviço do atendimento educacional especializado nas SRM, pelo contrário. Somos cientes das ações como principais atribuições desse profissional segundo a Resolução nº 04 de 2009 (BRASIL, 2009b)⁴⁸, especialmente o inciso VIII que diz: “VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.”

Todavia, enfatizar a necessidade de uma formação inicial e continuada do professor de sala comum para ser coerente com a ampla legislação educacional brasileira e eficaz, no que diz respeito às práticas de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social dessas crianças, público-alvo da Educação Especial, sobretudo para as crianças com deficiência visual, um contexto de formação mais específica como destaca Gomes em Deficiência visual: um novo olhar a partir da elaboração de material didático in Olhares sobre a educação no Vale do Juruá (2014, p. 73):

⁴⁸Resolução nº 04 de 2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009d).

[...] é fundamental que o docente conheça como o aluno com baixa visão e cegueira se desenvolve, como acontece a sua aprendizagem, que recursos são utilizados para contribuir com o seu desenvolvimento cognitivo. É preciso conhecer seu potencial e fugir de comparações com os sujeitos que enxergam. Ou seja, compreender o deficiente visual a partir de seu próprio referencial e de suas vivências.

A fim de que os pressupostos da escola inclusiva, tão proclamados nos discursos e rodas de debates sejam coesos com a realidade do cotidiano nos interiores das salas comuns. Nesse sentido, concordamos com as mudanças que Gomes *et al.* (2016, p. 19) apresenta para que essa escola seja de fato inclusiva:

Para que isso aconteça, é fundamental uma transformação no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o professor precisa conhecer como o aluno aprende para saber como ensinar; na estrutura física, com a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais; nas situações pedagógicas, com a utilização de material específico para atender às necessidades dos alunos; na formação de professores e das equipes gestoras no tocante aos princípios da educação inclusiva. Dessa forma, a Educação Especial passa a ressignificar o seu papel de atuação, estabelecendo um trabalho em parceria com o ensino regular no apoio especializado às escolas, aos docentes e às famílias. A Educação Especial passa a ser um braço da educação regular, apoiando as escolas e os professores no processo de inclusão escolar de seus alunos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. (FREIRE, 1997, p. 69).

O presente capítulo está dividido em subtópicos e suscita os dados construídos em campo, por meios de entrevistas e observações do ambiente no segundo semestre de 2017. Além disso, fará uma interlocução com o referencial exposto anteriormente, bem como os objetivos delineados para a realização da pesquisa. Enfatizamos que os nomes da escola e ainda das professoras, sujeitos dessa pesquisa, serão representados por letras do alfabeto e o nome da criança com deficiência visual possuirá caráter fictício. Tendo em vista o respeito à cláusula disposta nos termos de consentimento da não autorização a revelação do nome na pesquisa.

Desse modo, procuraremos nos reservar de qualquer tipo de “juízo”, pois temos consciência de que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e desafiador. Constituído, portanto de pessoas e “seres históricos e inacabados” e que segundo Freire (1996, p. 13) “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.”

6.1 Conhecendo a Escola e os sujeitos da pesquisa

A escola

A Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental J.P.S.M, situada em uma unidade municipal cearense, oferece a modalidade de Ensino da Educação Infantil a partir de quatro anos configurando-se como pré-escola, ao quinto ano dos anos iniciais. Tendo como o total de alunos setecentos e oitenta e sete (787) distribuídos nos turnos manhã e tarde. O núcleo gestor é formado de diretora, vice-diretor, duas coordenadoras (uma para a pré-escola e outra para o segmento do fundamental) e uma secretária, compondo o quadro administrativo sessenta e oito (68) profissionais. Possui ainda Conselho Escolar e trabalha com a inclusão para alunos com “necessidades especiais” (termo usado no histórico da escola).

Segundo o histórico da escola, ela está com toda sua estrutura física renovada, possuindo quinze salas de aulas, diretoria, secretaria, biblioteca, cantina, quadra coberta,

jardim, parquinho infantil. E devido à demanda da procura, estão em construção mais duas salas de aulas. Do mesmo modo, o documento referencia os serviços e programas federais e municipais oferecidos pela instituição, tais como: o programa novo mais educação, o projeto canto coral e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de contar com o transporte escolar para os alunos que moram distantes da mesma.

À vista do exposto, observamos que os espaços e equipamentos são limpos e ventilados. No tocante à acessibilidade arquitetônica dos espaços para o acolhimento de crianças com deficiências, nota-se “um despertar” para a temática, isso porque avistamos rampas, ainda que impróprias para a mobilidade autônoma, banheiros em reformas para adequação, “algumas portas largas e poucos degraus” que possibilitam o acesso aos ambientes para crianças com mobilidade reduzida. Não obstante, compreendemos o “desajustamento” em relação às questões de acessibilidade arquitetônica. No entanto, acreditamos que essas barreiras de acessibilidade, nas instituições educacionais em geral, serão superadas, de fato, quando não esperarmos “o padrão” de crianças e considerarmos as inúmeras dificuldades existentes não apenas das crianças com deficiências. Como no dizer de Bezerra e Figueiredo (2010, p. 33) “o paradigma da Educação Inclusiva rompe com a imaginada homogeneidade da comunidade escolar. As diferenças entre os que a integram são postas em evidência. O individual mistura-se ao coletivo, formando um todo diversificado”.

No que se refere aos aspectos organizacionais da Educação Infantil, a pré-escola atende cento e vinte e seis (126) crianças, no período diurno em jornada parcial, tendo como critério de matrícula o que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução nº 5/2009, art. 5º:

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. (BRASIL, 2009c, p. 2).

Em relação aos agrupamentos de crianças, a instituição os nomeia como Infantil IV e V. A escola oferta três salas pela manhã (uma sala de IV e duas V) e duas à tarde (uma sala de IV e V), tendo um número médio de vinte cinco ou vinte seis crianças por sala, possuindo professora auxiliar somente o Infantil IV nos turnos manhã e tarde. Desse modo, destacamos que o agrupamento observado para o presente estudo foi o Infantil V, turno manhã, composto de vinte e seis crianças.

De modo a inteirar, quanto às relações de troca e cooperação com as famílias, a instituição, especificamente o segmento pré-escolar, realiza reuniões bimestrais que segundo a

coordenadora, *de comum acordo com os responsáveis*, acontecem próximo ao final de cada turno, para apresentação da ficha individual de acompanhamento e discussão sobre as aprendizagens, vivências e produções das crianças. Ainda, conforme a coordenadora, *essas relações entre professoras/pais são estreitas*, devido ao contato do cotidiano da chegada e saída das crianças nas salas.

No que tange a inclusão de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades ou superdotação, segundo a coordenadora, a escola atende um grande número de crianças público-alvo da Educação Especial em todas as salas, porém na Educação Infantil as incidências maiores são de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma com deficiência visual (baixa visão) sujeito dessa pesquisa. Dessa forma, o encaminhamento destas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorre no ato da matrícula, conforme a Resolução nº 456/2016, art. 19, § 1º, 2º, do Conselho Estadual de Educação do Ceará, que versa:

§ 1º No ato da matrícula inicial na unidade escolar, o aluno será matriculado na sala de aula compatível com sua idade cronológica e encaminhado para uma avaliação pedagógica realizada pelo professor do AEE, em parceria com a família, considerando-se, quando houver, as observações do professor de sua turma e/ou escola de origem, expressa em relatório.

§ 2º A partir do resultado dessa avaliação, o aluno será encaminhado, ou não, para atendimento nas SEM. (CEARÁ, 2016, p. 1).

Contudo, segundo registro da pesquisa, não acontece essa parceria com o professor de sala, bem como a consideração das suas observações, o que ocorre é apenas a comunicação da quantidade e diagnóstico dessas crianças na sala.

No que diz respeito ao êxito da matrícula e encaminhamento para a avaliação do AEE, podemos inferir que isso acontece devido interesses, pois segundo a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 (art. 8º, parágrafo único, alínea a) que trata:

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública. (BRASIL, 2009b, p. 2).

Assim, para efeito do Atendimento Educacional Especializado a escola disponibiliza uma sala onde ocorre apenas o serviço, o que trataremos de modo mais específico ainda neste capítulo. Além disso, na escola, essa temática é “discutida” pontual, em

outras palavras, especificamente nas datas temáticas do calendário referentes ao público-alvo da Educação Especial. Quanto a isso, Silva (2008, p. 215) argumenta “[...] é importante que toda instituição escolar estruture um processo de planejamento de formação dos professores de maneira deliberada e contínua, que não se constitua, porém, apenas em eventos isolados, anuais ou semestrais.”

Dado a amplitude e complexidade dos resultados obtidos por intermédio das entrevistas e observações, acreditamos ser necessário tratar o modo da organização do espaço, material, tempo e planejamento ainda nesse tópico. Pois elegemos estes aspectos organizacionais elementos fundantes para o processo de inclusão da criança com deficiência visual na pré-escola como na visão de Bruno (2007, p. 89):

[...] a criança com deficiência visual não aprende de maneira incidental como a criança que enxerga. Necessita, portanto, de um ambiente de aprendizagem planejado e organizado para ampliar e enriquecer suas experiências de vida, obter informações e adquirir conhecimentos.

Além disso, corroboramos com a visão de Barbosa (2006, p. 122) que ressalta “[...] a concepção de que a noção do espaço é construída sócio-historicamente e constituída e constituidora dos seres humanos.” Ou seja, acreditamos que o modo de organização do espaço transmite a intencionalidade pedagógica, além de demonstrar “o modo de fazer pedagogia – o modo da transmissão e o modo da participação” como diz Oliveira-Formosinho (2011, p. 99) e ainda “as concepções de criança e infância que defende” como descrito por Barbosa (2009, P. 92).

Sendo assim, a organização do espaço/materiais das salas de aulas, principalmente a sala do Infantil V, ressaltamos primeiramente a falta de janelas e pouca iluminação. Isso se justificou pela pretensão de colocar ar condicionado e a ampliação para a jornada integral. Já o banheiro dentro da sala é mantido sempre limpo, possui altura adequada à faixa etária das crianças, porém ao precisar do papel higiênico, a criança solicita à professora, pois o mesmo é mantido próximo a sua mesa. Ao questionarmos o local do papel higiênico, a professora respondeu:

Fica aqui, porque se não, eles gastam todo.

Desse modo, nos reportamos o que diz Barbosa (2009, p. 92) no documento *Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* “Como todo o espaço é educador, a proposta pedagógica está presente em todos

os ambientes, inclusive, por exemplo, no modo de organizar o banheiro.” Complementado por Barbosa (2006, p. 125) quando afirma que quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças”

Igualmente, destacamos o mobiliário que considera as “características etárias das crianças” como as cadeiras, mesas e prateleira com livros e materiais didáticos, mesa com televisão e outra para garrafa térmica de água e bandeja com copos, baú de livros e outro para os brinquedos. Apesar disso, observamos a maneira de como estes são dispostos e como muitas vezes promovem a imobilidade e silêncio das crianças.

Em relação aos brinquedos, constatamos muitos brinquedos para faz de conta bonecos, bonecas, carrinhos etc. Ressaltamos a importância dos brinquedos de faz de conta em um ambiente de Educação Infantil, sobretudo, na pré-escola, para possibilitar, por intermédio destes, a realização de “desejos não-realizáveis imediatamente”, pois para Vigotski (2008, p. 25) exclusivamente na idade pré-escolar “[...] a brincadeira deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis.” Dialogando com a teoria de desenvolvimento infantil froebeliana, que para o qual o brincar ocupa um espaço essencial quando afirma “Brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil – do desenvolvimento humano neste período. É a representação autoativa do interno – representação do interno da interna necessidade e impulso.” (FROEBEL, 1896 *apud* KISHMOTO; PINAZZA, 2007, p. 54-55).

Assim, no que se refere à importância do brinquedo e do brincar para a criança com deficiência visual, Bruno (1997, p. 60) diz:

As crianças deficientes visuais precisam brincar como todas as crianças, pois seu desenvolvimento depende muito dessa estimulação. Sua movimentação no espaço, fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento psicomotor adequado, constitui importante meio para a exploração do ambiente. Ela se torna ativa e participante, conhece o seu próprio corpo e relaciona com o meio, com as pessoas e objetos que nele se encontram.

Contudo, enfatizamos a falta da exposição de diferentes texturas, bem como objetos comuns ao mundo do adulto como, por exemplo, o ambiente familiar nos utensílios domésticos, os recursos tecnológicos representados por controles, celulares e teclado de computador. Nota-se a falta da garantia da experiência na utilização dos recursos tecnológicos e midiáticos, além de se constituir neutro no que diz respeito ao conhecimento dos bens culturais. Assim, o espaço na sala do Infantil V, de certa forma se distancia do que diz Barbosa (2006, p. 120):

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente.

Da mesma forma, ressaltamos letras, números, formas geométricas e cartazes colocados no “alto das paredes” e quase nenhuma produção das crianças nas mesmas. Igualmente, mencionamos a falta da exposição dos livros (estavam dentro do baú), revistas e outros gêneros textuais. Com efeito, citamos o que diz as orientações das DCNEI (RESOLUÇÃO 5/2009, art. 9º, inciso III) referentes às práticas pedagógicas que devem possibilitar “[...] às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.” (BRASIL, 2009c, p. 4).

Além disso, conforme dito anteriormente no capítulo quatro por Bruno (1997, p. 52) a respeito da “participação do trabalho pedagógico e da construção coletiva do processo de leitura e escrita” da criança com deficiência visual na educação infantil, observamos a falta da comunicação escrita da sala de aula etiquetada com letra na fonte ampliada e em Braille, bem como os materiais e seções da mesma. Ao mesmo tempo, não observamos nenhuma adaptação das ilustrações, isto é, em relevo e pequenas legendas na fonte ampliadas e em Braille dos livros paradidáticos.

Para essa perspectiva, ressaltamos o que diz Bruno (2006, p. 56):

Um ambiente alfabetizador é aquele que promove um conjunto de situações reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm oportunidade de participar. A criança cega, como as outras crianças, deve participar de atos de leitura e escrita desde cedo para poder aprender a pensar sobre a língua e seus sons, construir idéias sobre como se lê e escreve.

A experiência com letras, jogos e textos variados de diferentes gêneros é fundamental para a criação de um ambiente de letramento. Torna-se importante que a criança com deficiência visual participe coletivamente de todas as atividades de práticas sociais de leitura e escrita com seus colegas de classe.

Concernente à organização do tempo, a Secretaria de Educação do Município (SME) estabelece uma rotina dividida em: tempo de chegada, roda de conversa, vivência, roda de história, exploração das habilidades e tempo de saída. Do mesmo modo, orienta para avaliação no que diz respeito ao acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças no final de cada aula. Segundo a professora titular (P I), essa rotina não é rígida e nem estática, podendo acontecer nos demais espaços da instituição. Por sua vez, essa subdivisão das rotinas preestabelecidas, visando à orientação das práticas pedagógicas nas pré-escolas segundo Escolano (1993, p. 132 *apud* BARBOSA, 2006, p. 143) “[...] não é uma decisão

técnica de caráter neutro, pois nela está presente um conjunto de valores culturais e sociais que define e institui um determinado discurso pedagógico.”

De fato, sabemos que as rotinas contribuem para que as crianças construam “as noções temporais” e por outro lado, também é indispensável para organizar o trabalho com as crianças. Porém, muitas vezes não são significativas e nem possibilitam a interação, nem a reflexão, se constituem em “rotina rotineira” (FREIRE; LESER, 1996), de modo mais claro, apenas no “cumprimento de uma sequência estabelecida” (BARBOSA, 2006).

Assim, vale lembrar também que “a organização do tempo do trabalho educativo e a estruturação do tempo didático” não é igual para todas as crianças, ele se apresenta heterogêneo, especialmente para a criança com deficiência visual, “[...] cujo tempo para a realização de atividades motoras, nas brincadeiras, jogos e atividades didáticas é completamente diferente do das demais crianças”, necessitando, portanto, ser planejado a partir da perspectiva da mesma como no dizer de Bruno (2006c, p. 50).

Ainda em Bruno (2006, p. 50) vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

A criança com deficiência visual necessita de um tempo maior para se organizar e realizar as atividades. Nas atividades pedagógicas, naturalmente, a observação visual pela criança de baixa visão ou a exploração tátil pela criança cega demandam uma quantidade de tempo muito superior ao que necessita uma criança que usa bem a visão para decodificação do ambiente e para a leitura e escrita. A criança com deficiência visual necessitará de mais tempo para realização das atividades físicas, de leitura e escrita; algumas podem necessitar, além do fator tempo, da diminuição da quantidade de atividade.

Outro ponto a destacar da pré-escola na instituição pesquisada é a perspectiva que orienta a Proposta Pedagógica, reportando ao “ranço escolar” descrito por Ostetto (2000, p. 177) materializada na tendência recorrente de áreas do conhecimento, consolidado no uso do livro didático e no modelo de planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimentos como caracteriza Ostetto (2000, p. 188-189):

[...] contempla conteúdos organizados por áreas de conhecimento. [...] marca de planejamento que, podemos dizer, se relaciona claramente com a defesa da pré-escola como espaço pedagógico e, portanto, lugar de conhecimento.

Nesta perspectiva, a pré-escola deve contribuir com a universalização de conhecimentos socialmente acumulados, pois ao mesmo tempo em que a criança se desenvolve, está adquirindo e também produzindo novos conhecimentos. Na defesa do “espaço de aprendizagem”, pode-se visualizar nesta perspectiva a busca de articulação com o ensino posterior, oferecido nas séries iniciais do ensino fundamental. O canal de articulação é aqui o conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado pela humanidade.

De um modo geral, o planejamento que segue essas orientações segue apontando noções a serem trabalhadas na pré-escola, contemplando conteúdos básicos das quatro grandes áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências sociais e ciências naturais.

Desse modo, no Infantil V-A pesquisado, registramos a presença de duas professoras, nomeadas de P I a professora responsável pelas áreas de língua portuguesa, matemática, musicalização e movimento. E a professora P II responsável pela área de natureza e sociedade, artes e religião, das quais trataremos mais especificamente quando estivermos tratando sobre os sujeitos da pesquisa.

De acordo com Barbosa (2009, p. 51) “[...] o ensino de conhecimentos sistematizados e tradicionalmente vinculados à lógica escolar não dá conta do universo complexo dos mundos da infância porque, ao seccionar o cotidiano em disciplinas, reduz o poder do pensamento complexo das crianças.” Do mesmo modo, para Ramos (2010, p. 29) a predominância da aprendizagem dos conteúdos escolares se configura como “uma visão reducionista da Educação Infantil”. A autora esclarece:

Certamente a Educação Infantil possui uma função educativa na promoção do desenvolvimento da criança, mas reduzir esta função somente aos conteúdos escolares torna-se um problema para a educação das crianças, principalmente quando estes são transmitidos de maneira mecânica e descontextualizados. É preciso conteúdos educativos próprios para essa etapa da educação, que potencializem o desenvolvimento de várias capacidades e habilidades, com base no respeito às características próprias de cada criança. .

Além disso, referente às aprendizagens de conteúdos escolares na Educação Infantil, Barbosa (2009, p. 52) destaca que “[...] algumas propostas curriculares são tão específicas que o professor torna-se apenas um aplicador ou reproduzidor daquilo que foi pensado, planejado e elaborado por outros profissionais.”

Coadunamos com essa afirmativa, pois constatamos na presente pesquisa essa realidade. Uma vez que as construções cognitivas das crianças pré-escolares se restringiam ao uso do livro didático, bem como as atividades xerocadas e professoras imersas e engessadas em conteúdos preestabelecidos ou prescritos, que por sua vez, se constituem minimizadores da imaginação e criatividade das mesmas. Remetendo-nos, portanto, ao que diz Freire (1970, p.19) sobre a prescrição que se constitui como “um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos”. Para o autor supracitado:

Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores.

Todavia, gostaríamos de salientar que nossa ressalva acontece pela utilização do livro didático na Educação Infantil, adotado pela rede de ensino da unidade cearense pesquisada como estratégia pedagógica essencial para trabalhar com as crianças, deixando de “[...] oferecer situações práticas e vivências que possam ser processadas e sistematizadas por um corpo que sente e pensa, desde o nascimento” como descrito por Barbosa (2009, p. 48). Além disso, a referida autora ressalta que “[...] por esse motivo, é preciso escolher outras formas de priorizar, selecionar, classificar e organizar conhecimentos, mais próximos das experiências dinâmicas das crianças e não da visão fragmentada da especialização disciplinar, problematizada pela própria ciência.”

Em observância ao documento Projeto Político Pedagógico datado de 2015 da instituição pesquisada, verificamos em seu item Proposta Curricular que o mesmo se encontra desatualizado, pois se refere ao Ensino Fundamental II, sendo que no ano pesquisado (2017), trabalha somente com a Educação Infantil- pré-escola e o Ensino Fundamental I. Ainda assim, no que diz respeito à proposta da Educação Infantil, de forma muito breve descreve:

“A escola trabalha com a Educação Infantil através do aspecto motor, social, cognitivo, emocional e a musicalidade.” (ESCOLA J.P.S.M. PPP, 2015).

Sendo assim, podemos inferir que assim como ela delinea as áreas de conhecimentos a serem abordadas no Ensino Fundamental I e “II”, seguindo a ideia, a Educação Infantil, se estivesse coerente com o documento da escola PPP/2015, deveria trabalhar conforme a tendência das áreas de desenvolvimento. Ou seja, segundo Barbosa (2009, p. 53) esta concepção de currículo na Educação Infantil, se preocupava com o desenvolvimento das competências e habilidades em cada área (motora, afetiva, social e cognitiva). Com isso, não queremos defender qual a tendência curricular mais adequada, e sim, que o Projeto Político Pedagógico, especialmente para a Educação Infantil, da instituição pesquisada procure estar coerente com as DCNEI, art. 3º e 4º (RESOLUÇÃO nº 5/2009, p.1):

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A seguir, trataremos a respeito dos sujeitos desta pesquisa que envolvem as professoras P I e P II, a profissional de apoio, as professoras do AEE e a criança com deficiência visual (baixa visão).

Sujeitos da pesquisa: professoras da sala comum, profissional de apoio e professoras do AEE

Como discutido anteriormente, a instituição pesquisada, especialmente a pré-escola, sala do Infantil V-A, trabalhava com a tendência áreas do conhecimento, tendo, portanto duas professoras nomeadas de P I responsáveis pelas áreas de língua portuguesa, matemática, musicalização e movimento (recreação realizada às sextas-feiras) e a professora P II responsável pela área de natureza e sociedade, artes e religião.

Dessa forma, nesta pesquisa, preferimos continuar com essa nomenclatura de P I e P II para referirmos às professoras que descreveremos mais detalhadamente abaixo:

P I_ Professora apenas do Infantil V manhã e tarde na escola. É do gênero feminino e possui formação inicial em pedagogia presencial com duração de oito semestres. Atuante há nove anos na pré-escola. Vinculada ao município por meio de concurso e possui cursos de extensão em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), autismo e atualmente cursa pós-graduação em coordenação e gestão escolar.

P II_ Professora P II do segundo ano, Infantil V pela manhã e P I do terceiro ano do Ensino Fundamental à tarde. Também do gênero feminino, possui formação inicial em pedagogia presencial com duração de oito semestres. Atuante há dois anos na pré-escola. Vinculada ao município de modo recente por meio do concurso de 2014. Possui curso de extensão em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e especialização não concluída em psicopedagogia.

Profissional de apoio_ Do gênero feminino e tem como escolaridade o Ensino Médio Completo. Vinculada ao município por intermédio de contrato e não possui cursos na área da Educação Especial.

Antes de conhecermos as professoras do AEE, cabe ressaltar que são duas professoras, das quais detalharemos no último tópico desse capítulo. Desse modo, para melhor diferenciá-las, as nomearemos como a professora do AEE da instituição pesquisada e a professora que realiza o atendimento à criança.

- a) Professora do AEE (instituição pesquisada)- Do gênero feminino com formação inicial em pedagogia presencial com duração de oito semestres, tendo em sua grade curricular a disciplina de Educação Especial. Vinculada ao município por concurso há nove anos. Convidada em 2012, a fazer parte do grupo do Núcleo de Inclusão do município. Possui especialização na área de psicopedagogia (institucional e clínica) e na área do Atendimento Educacional Especializado. Também possui cursos de extensão pelo Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE)⁴⁹ tais como: LIBRAS, Braille, Tecnologias Assistivas, Altas Habilidades, Autismo, Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- b) Professora do AEE (a que realiza o atendimento à criança) - Do gênero feminino com formação inicial em pedagogia presencial com duração de oito semestres. Vinculada ao município por concurso há vinte e três anos. Exerce a função de professora do AEE há sete anos e possui especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará. Possui cursos de extensão pelo CREAECE de LIBRAS, Braille, AEE, Transtorno Global do Desenvolvimento e Deficiência intelectual.

Sujeitos da pesquisa: a criança

As informações a seguir foram obtidas por intermédio de entrevista semiestruturada com a mãe da criança, bem como a coordenadora do Infantil, a professora P I, a profissional de apoio e as professoras do AEE. Tendo em vista o respeito ao termo de consentimento que manifesta a não autorização do uso do nome na pesquisa, o nome da criança possuirá caráter fictício.

⁴⁹O Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará – CREAECE integra a estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC, vinculado à Coordenadoria do Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem/Área da Diversidade e Inclusão Educacional, e funciona nos três turnos, iniciando suas atividades às 7h 15min e encerrando-as às 21h.

O CREAECE atende ao público-alvo da Educação Especial e oferece serviços educacionais complementares e suplementares, consolidando práticas pedagógicas inclusivas orientadas pela Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. As ações desenvolvidas são organizadas em três eixos: atendimento educacional especializado, formação continuada para professores e profissionais que atuam na Educação Especial e produção de material didático-pedagógico para pessoas com deficiência visual (CEARÁ, 2008).

Caio tem cinco anos e foi diagnosticado com Coloboma⁵⁰ bilateral congênito e retardo neuropsicomotor quando tinha um ano de idade, tendo cegueira no olho direito e baixa visão no outro, é usuário de óculos para correção, contudo, durante a pesquisa estava sem o mesmo pelo fato de haver quebrado. Possui acompanhamento clínico do Oftalmologista e Neurologista pelo Núcleo de Tratamento e Estimulação Precoce (Nutep)⁵¹ da Universidade Federal do Ceará (UFC).

No que se refere ao conceito da baixa visão, cabe resgatar as duas abordagens: clínica e educacional citadas no referencial desse estudo segundo Bruno (1997, p. 7) e Gil (2000, p. 6) que dizem:

Do ponto de vista clínico a baixa visão consiste na acuidade visual a 0,05 a 0,3, em ambos os olhos, com a melhor correção óptica.

A baixa visão é a incapacidade de enxergar com clareza, trata-se de uma pessoa que ainda possui resíduos visuais, porém, mesmo com auxílios ópticos (óculos ou lupas) a visão continua diminuída ou prejudicada, sendo indispensável a utilização dos sentidos remanescentes tátil-cinestésico-auditivo-olfativo-gustativo para aprender sobre o mundo que as cercam.

No que tange a abordagem educacional, Aranha (2006, p. 16-17) define baixa visão classificando:

Pessoas com baixa visão – aquelas que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho”. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos.

Lima (2008) no *manual convivendo com a baixa visão: da criança à pessoa idosa* também ressalta a abordagem educacional afirmando:

A baixa visão ou visão subnormal é o comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão possuem resíduos visuais em grau que lhes permitem ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos específicos.

Em Complemento as definições anteriores quanto ao modo de apropriação da leitura e escrita das crianças com baixa visão, ressalvamos segundo Bruno (1997, p. 7) a

⁵⁰Anomalias do desenvolvimento do globo ocular podem ocorrer em várias etapas da embriogênese. Coloboma ocular é uma destas malformações oculares relacionadas a um defeito na embriogênese. Os colobomas podem acometer qualquer estrutura ocular, incluindo pálpebra, córnea, íris, zônula e corpo ciliar, coróide, retina e nervo óptico. As etiologias do coloboma são bastante variadas, sendo a maioria de aparecimento isolado sem doença sistêmica associada (TZELIKIS; FERNANDES, 2004).

⁵¹Atende crianças de zero a doze anos de idade, que estejam sob risco de distúrbios do desenvolvimento neuropsicomotor e sensorial ou crianças com patologias já definidas. Endereço: Rua Papi Jr, 1.225, Rodolfo Teófilo. Contato: (85) 3223-4522 (GOMES, 2015).

utilização de recursos específicos (ópticos e não-ópticos). De acordo com Domingues *et al.* (2010, p. 11):

Os auxílios ópticos são lentes ou recursos que possibilitam a ampliação de imagem e a visualização de objetos, favorecendo o uso da visão residual para longe e para perto. Exemplos de auxílios ópticos são lupas de mão e de apoio, óculos bifocais ou monoculares e telescópios, dentre outros, que não devem ser confundidos com óculos comuns. A prescrição desses recursos é da competência do oftalmologista que define quais são os mais adequados à condição visual do aluno.

Quanto aos recursos não-ópticos também definidos por Domingues *et al.* (2010, p. 12) como:

Os auxílios não-ópticos referem-se às mudanças relacionadas ao ambiente, ao mobiliário, à iluminação e aos recursos para leitura e para escrita, como contrastes e ampliações, usados de modo complementar ou não aos auxílios ópticos, com a finalidade de melhorar o funcionamento visual. Incluem, também, auxílios de ampliação eletrônica e de informática.

Em detalhamento da definição anterior, Domingues *et al.* (2010, p. 12) realça:

São considerados auxílios não-ópticos: iluminação natural do ambiente; uso de lâmpada incandescente e ou fluorescente no teto; contraste nas cores, por exemplo: branco e preto, preto e amarelo; visores, bonés, oclusores laterais; folhas com pautas escuras e com maior espaço entre as linhas; livros com texto ampliado; canetas com ponta porosa preta ou azul-escura; lápis (6b) com grafite mais forte; colas com relevos coloridas ou outro tipo de material para marcar objetos ou palavras; prancheta inclinada para leitura; tiposcópio: dispositivo para isolar a palavra ou sentença; circuito fechado de televisão (CCTV): consiste em um sistema de câmera de televisão acoplado a um monitor que tem por finalidade ampliar o texto focalizado pela câmera; lupa eletrônica: recurso usado para ampliação de textos e imagens.

Ainda sobre Caio, mora com a avó, a mãe e seu irmão de três anos de idade e gosta de ficar no celular conectado à internet. Possui autonomia nas atividades diárias de vestir-se, higienizar-se, porém na alimentação a mãe ou a avó realiza *de maneira à força na boca, porque ele não come nada, a não ser mingau. (fala da mãe)*

Também, segundo a mãe, ele se adapta facilmente aos ambientes, mas apresenta dificuldade na locomoção, especialmente quando há variação na disposição dos móveis, necessitando de ser comunicado previamente da modificação. Apresenta mudança de comportamento repentino que vai desde a agressividade corporal a gritar e cuspir. De tal forma, que é atitude recorrente no ambiente escolar com a professora (P I) e os colegas de sala.

Referente a esse comportamento recorrente da criança, na entrevista com a coordenadora do Infantil, ela expressou:

“Caio é um menino muito cheio de vontades, porque eu não sei se você sabe como é o cotidiano da vida dele, a vida familiar. Ele praticamente quem cuida é a avó né, e aí a avó, tipo assim, se a mãe for brigar a avó não gosta, se a mãe for tomar as decisões a avó não deixa, aí fica aquele impasse. E a gente já passou por vários problemas com ele aqui por conta disso. Por conta das interferências da avó. Ele é muito cheio de querer porque é tipo assim, eu te dou uma ordem e a tua avó vai e tira, eu te dou uma ordem e a tua mãe vai e tira, tá entendendo. Aí acaba que a criança não sabe a quem obedecer, porque assim, quer queira ou não queira ele é só uma criança e ele precisa ter limites. Só que tá ficando difícil por conta delas não entrarem em consenso. Então tá precisando haver um consenso entre mãe e a avó pra impor limites no Caio. Caio é uma criança ótima, mas é cheio de querer, ele age por impulso. Devido essa questão familiar, ele traz pra sala de aula, ele já chutou professora, já cuspiu, ele já chutou os meninos, cuspiu nos meninos, jogou as coisas, quis tirar a roupa dentro da sala, o comportamento dele é agressivo. E a gente já passou por várias situações difíceis por conta disso. Tem dias que ele precisou até ficar em casa, porque não tinha condições. E as professoras já tinham feito de tudo e ele começou até a agredir a professora, então não tinha condições dele ficar. A gente já chamou a mãe, pediu pra ela entrar em consenso com a avó.”

No que diz respeito à perda da referência de autoridade vivenciada pela criança, descrita, como “impasse entre mãe e avó” pela coordenadora, inferimos a existência de um relacionamento insatisfatório entre responsáveis (mãe e avó), professoras e os outros pais. Resultando, portanto, em conflitos emocionais das pessoas envolvidas e não em um relacionamento colaborador conforme Bonomi (1998, p. 170). O autor destaca que para essa relação “triádica, ou seja, pais-educadores-criança” é imprescindível o conhecimento do elemento central que [...] “na educação da criança, esses operam em âmbitos e contextos diversos e fazem referência à educação individual, no caso do pai, e à educação coletiva, no caso da educadora”.

Assim, em relação ao estabelecimento do “limite à criança” também citado pela coordenadora do Infantil, de acordo com o autor supracitado “[...] do ponto de vista cultural, quem cuida da criança pequena, não sendo um dos pais, é tradicionalmente considerado como uma figura substituta da mãe e do professor, papéis que recebem no relacionamento com a criança, tarefas e funções precisas.” (BONOMI, 1998, p. 161).

Entretanto, supõe-se que essa “superproteção” manifestada pela a avó caracteriza-se pela não superação do “luto do bebê perfeito conforme Galvão (2005) que se constitui em três fases: a negação, a adaptação e a aceitação. Para Grunspun (1987 *apud* GALVÃO, 2005, p. 37) a não superação das mesmas podem desencadear “atitudes patológicas dos familiares como: rejeição, superproteção, ansiedade, abandono, perfeccionismo, sedução, hostilidade”, que se constituirão como obstáculos para o pleno desenvolvimento da criança. Aporte teórico apresentado no capítulo quatro dessa pesquisa.

E ainda, referente ao comportamento agressivo da criança e não atribuindo o mesmo à deficiência visual, mas visando fins explicativos. De acordo com Sá, Campos e Silva (2007, p. 18 *apud* GOMES, 2014, p. 73):

A baixa visão pode ocasionar conflitos emocionais, psicológicos e sociais, que influenciam o desempenho visual, a conduta do aluno, e refletem na aprendizagem. Um ambiente de calma, encorajamento e confiança contribuirá positivamente para a eficiência na melhor utilização da visão potencial que deve ser explorada e estimulada no ambiente educacional, pois o desempenho visual está relacionado com a aprendizagem.

Ainda sobre a criança, começou a frequentar a creche aos dois anos de idade. É matriculado na atual pré-escola no Infantil V-A e frequenta a mesma desde o Infantil IV. Na sala do Infantil V-A, ele conta “exclusivamente” com uma profissional de apoio que sua função é, em resposta quando perguntamos: Como é o seu trabalho com a criança com deficiência visual no Infantil V-A?

Profissional de apoio: “Eu ajudo ele a fazer as atividades, aquele material que até tu gravou né, uso o material porque ele tem baixa visão, só enxerga cinco por cento de um olho. A mãe dele chegou.”

Acreditamos ser relevante aos resultados e discussões dessa pesquisa, mencionar a “suspeita” da profissional de apoio para a contribuição da pesquisa. Isso, no que se refere desde as observações em sala e na objetividade e demora das respostas durante a entrevista. O que é contraditório, pois no primeiro dia da nossa visita, a mesma demonstrou-se muito solícita e disposta. Podemos inferir que a chegada da mãe nos momentos finais da entrevista com ela incentivou mais a sua fala. É o que observamos na resposta abaixo, quando perguntamos: “O que você acha da inclusão dessa criança no Infantil V?”

“Eu acho importante, principalmente que ele precisa de um apoio né. Então tem que tá na inclusão, porque um aluno que tem baixa visão não tem como ele estudar sem um apoio do lado. Eu acho que ele merece um acompanhamento até ele terminar, porque sozinho não tem condição. Que a professora cuida dos alunos todos, aí tem que ter aquele tempo só pra ele, aí não tem como a professora se dividir em dois. Então, Ah, o trabalho meu, como profissional de apoio, é esse, dá atenção totalmente a ele, tanto que o meu trabalho é só com ele, eu não olho os outros alunos, só ele.” (Professor de Apoio).

Desse modo, acreditamos ser relevante descrever nossas observações quanto ao trabalho da profissional de apoio. Observamos que ao receber a criança no portão da sala, a profissional de apoio pegava a mochila da criança e em seguida escolhia o lugar para sentar, de modo que ficassem juntas. Representando melhor, se fosse uma fila horizontal, elas

ficavam na última ou geralmente, isoladas no canto da parede junto às crianças que eram separadas por conversarem demais.

Depois, ela ia à estante e buscava os materiais como um plano inclinado, um tiposcópio ou guia de leitura e uma lousinha de madeira que permitia a escrita em sua superfície com o pincel piloto. Em seu material individual, a criança tinha um caderno de pauta ampliada e partes do livro didático contornados pela professora do AEE, que eram considerados recursos não-ópticos conforme aponta Domingues *et al.* (2010, p. 12) citado no referencial deste estudo:

São considerados auxílios não-ópticos: iluminação natural do ambiente; uso de lâmpada incandescente e/ou fluorescente no teto; contraste nas cores, por exemplo: branco e preto, preto e amarelo; visores, bonés, oclusores laterais; folhas com pautas escuras e com maior espaço entre as linhas; livros com texto ampliado; canetas com ponta porosa preta ou azul-escura; lápis (6b) com grafite mais forte; colas em relevos coloridas ou outro tipo de material para marcar objetos ou palavras; prancheta inclinada para leitura; tiposcópio: dispositivo para isolar a palavra ou sentença; circuito fechado de televisão (CCTV): consiste em um sistema de câmera de televisão acoplado a um monitor que tem por finalidade ampliar o texto focalizado pela câmera; lupa eletrônica: recurso usado para ampliação de textos e imagens.

Abaixo, segue fotos dos recursos não-ópticos utilizados pela criança – sujeito desta pesquisa, bem como duas imagens frente/costas do mesmo, fazendo uso dos referidos recursos.

Figura 26 – Recursos utilizados pelo sujeito da pesquisa com baixa visão I

Plano inclinado, tiposcópio ou guia de leitura e lousinha Lousinha



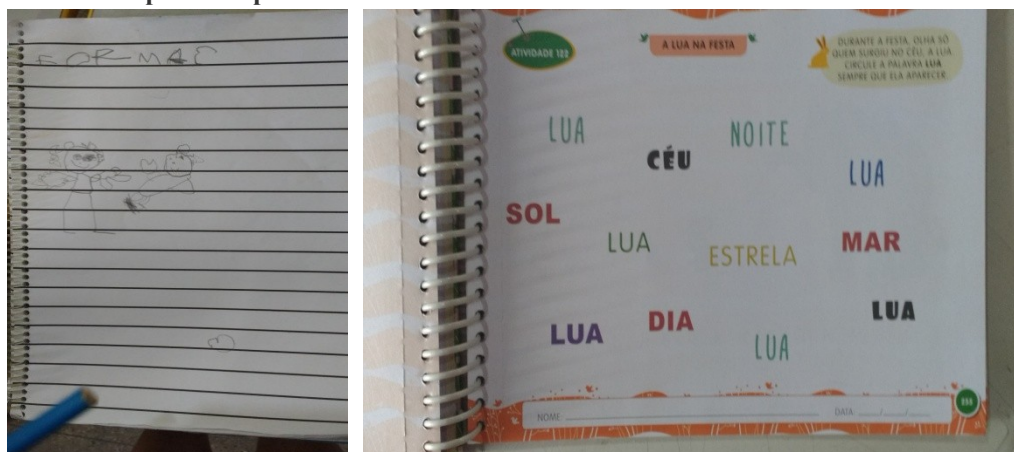
Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: Descrição em nota de rodapé⁵².

Figura 27 – Recursos utilizados pelo sujeito da pesquisa com baixa visão II

Caderno de pauta ampliada

Atividade do livro didático



Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: Descrição em nota de rodapé⁵³.

Figura 28 – Criança com baixa visão – sujeito deste estudo

⁵²Descrição: Fotografia composta de dois quadros, no primeiro a foto de um plano ampliado de cor amarela, tendo ao centro um quadro com bordas pretas, dentro desse estão escritas de cor vermelha as palavras: perdão, classe e caderno. No segundo quadro, a fotografia de uma lousa de cor amarela com uma borda de cor preta com contornos em tons de madeira.

⁵³Descrição: Imagem composta de duas fotografias uma ao lado da outra. A primeira apresenta um caderno de pauta ampliada, no canto inferior do caderno do lado esquerdo do observador é visível parte de um lápis azul. Na segunda fotografia página de um livro com atividades escolar, observa-se várias palavras escritas com cores diversas : sol, lua, céu, noite, lua, mar, estrela, dia.



Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: Descrição em nota de rodapé⁵⁴.

Como se vê, nesse caso, na tentativa de efetivar a inclusão dessa criança com baixa visão na pré-escola dessa unidade cearense, existe uma adaptação dos recursos não-ópticos pela professora do AEE, além de ser disponibilizada uma profissional de apoio para auxiliar pedagogicamente o processo. Porém, a inclusão de crianças com deficiência visual não se resume a provisões pontuais, e sim, se concretiza pelas práticas pedagógicas inclusivas cotidianas do professor- agente essencial, bem como a atuação do profissional do AEE nos diferentes ambientes da instituição e enfrentamentos dos desafios do processo de inclusão escolar. Assim, no próximo tópico, partiremos para a análise da formação continuada destas professoras às práticas pedagógicas utilizadas para a inclusão desta criança na pré-escola.

6.2 Da formação das professoras da Unidade Municipal Pesquisada às práticas pedagógicas utilizadas para a inclusão da criança com deficiência visual na pré-escola

Antes de discutirmos a exposição das formações dos sujeitos – agentes ativos para a concretização da inclusão da criança com baixa visão no Infantil V-A da instituição pesquisada, entendemos ser necessário contextualizar a respeito das condições de trabalho das professoras, bem como suas concepções de criança e inclusão de crianças com deficiência visual na pré-escola. Informações obtidas por intermédio de entrevista semiestruturada e observações em lócus.

⁵⁴Descrição: Duas fotografias coloridas, uma do lado da outra, de um menino de cor branca, usa farda escolar, tem cabelos castanhos e curtos. Está sentado, em frente a uma mesa branca, sobre esta mesa à frente da criança, uma prancha inclinada de cor amarela, onde está escrito em cor vermelha três palavras. A criança escreve em um caderno de pauta ampliada. Na primeira fotografia a criança é vista de cima para baixo. Na segunda fotografia a mesma criança, o mesmo cenário, mas ela é vista de costas para o observador.

Partindo desse princípio, referente às condições de trabalho das professoras, elas possuem um período da carga horária de um terço semanal (um dia e meio) destinado ao planejamento nesta unidade municipal cearense e dispõem do planejamento domiciliar que consiste em meio período desse, um terço. Dessa forma, o período semanalmente destinado ao planejamento das professoras contribui para a qualidade da reflexão “do que se pretende, de como fazer e de como avaliar”, pois para Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 113):

[...] planejar na Educação Infantil tem a mesma utilidade que planejar em qualquer outra etapa educativa: planejar permite tornar “consciente a intencionalidade que preside a intervenção; permite prever as condições mais adequadas para alcançar os objetivos propostos; e permite dispor de critérios para regular todo o processo”.

Quanto a isso, Barbosa (2009, p. 38) diz que o “Tempo e espaço garantido para planejar, comunicar, interagir e organizar, isso é hora atividade de estudo e planejamento” é um dos pontos fundantes às condições de trabalho docente com vistas à garantia de uma maior qualidade a tarefa educativa do professor. Do mesmo modo, a autora supracitada ainda aponta mais dois fatores importantes como a “proporção adequada do número de crianças por professor, relacionado ao tamanho do espaço físico; participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e autoria de seu planejamento e ação educacional”.

Contudo, na instituição pesquisada, especialmente a sala do Infantil V-A, para a matrícula de vinte e seis crianças, as professoras não possuem auxiliar de sala. Além disso, o período de planejamento não favorece o encontro entre as duas professoras (P I e P II) para o compartilhamento e trocas de experiências relacionadas ao Infantil V-A. Cabe representar, portanto, o arranjo dos dias da semana de atuação pedagógica das professoras P I e P II na sala do Infantil V-A, visando à objetividade das informações dispostas para análises.

Quadro 1 – Dias de planejamento das professoras

Professora	Dias da semana em sala	Dias do planejamento/estudo
P I	Segunda, terça, quarta-feira. E o segundo tempo da sexta-feira	Quinta-feira o período da manhã inteira e o primeiro tempo da sexta-feira.
P II	Quinta-feira o período da manhã inteira e o primeiro tempo da sexta-feira.	Referente ao terceiro ano do Ensino Fundamental à tarde a qual é P I

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos observar conforme as informações dispostas no quadro acima, que as professoras P I e P II não compartilham horários para a realização do planejamento pedagógico. Dessa forma, como ocorrerá essa parceria? Como elas trabalharão, de forma que a criança com baixa visão se efetive nesse processo de inclusão? Portanto, inferimos que ambas realizam o trabalho pedagógico conforme áreas do conhecimento as quais são responsáveis.

Outro aspecto observado, está no fato da professora P II do Infantil V-A atuar como professora P I do segmento do fundamental I, pois acreditamos que a distancia das práticas características da pré-escola, não favorece a criação de espaços colaborativos compartilhados durante o período de planejamento semanal e ainda impede a sua participação na formação continuada da Educação Infantil pela Secretaria de Educação do Município, que detalharemos mais adiante.

A respeito das concepções das professoras de crianças e crianças com deficiência visual na pré-escola, a princípio, pode-se até pensar em redundância, pois a criança com deficiência visual não deixa de ser criança, portanto possuindo especificidades próprias da faixa etária. Como enfatizado por Barbosa (2009, p. 23):

[...] simultaneamente, apresentam características universais como, por exemplo, a vulnerabilidade com a qual nascem, a intensidade no ritmo de seu crescimento nos primeiros anos de vida e a possibilidade de interagir e aprender em qualquer situação. As crianças pequenas e os bebês são sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta, afeto. O fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais, os tornam reféns da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro.

Entretanto, sabemos que o rótulo da deficiência visual pode justapor a percepção da criança presente ali. E mais, o fato de ainda ouvirmos, ou mesmo constatarmos ações que remetem “o especial na educação” como no dizer de Mantoan (2003), uma vez que mesmo na escola regular e, inseridas nos pressupostos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do século XXI, as crianças com deficiências, são compreendidas e reduzidas aos “recursos, métodos e técnicas da educação especial”, em seu panorama segregado, integracionista e clínico dos sujeitos com deficiências do século XIX. (MANTOAN, 2003, p. 23).

Assim, durante a entrevista realizada com a PI e PII acerca das concepções de criança e de criança com deficiência visual inclusa na pré-escola obtivemos as seguintes respostas:

**P I- “Ela não é uma folha em branco. É um sujeito que ensina muito a gente. Ensina por demais. Eles vêm com uma bagagem muito boa. Tanto eu passo pra eles como eu recebo deles. É isso aí.
É um direito deles. Independente deles terem deficiência ou não, é um direito deles. Ele pode ter essa limitação na visão dele, mas eu não faço essa diferença. Essa diferença de criança porque todas são crianças.”**

P II- “A gente sempre vê né, na graduação que a criança não é uma folha em branco. Ela realmente já traz conhecimentos de casa, da própria convivência dela familiar e social. E é um ser que como todo ser até adulto está ali aprendendo, está interagindo e aprendendo não é. A gente nunca para de aprender né, mesmo velho ainda continua.

Eu vejo como normal, normal. Eu trato todas as minhas inclusões como algo assim realmente, eu não vejo nem como a mais, né. Lógico que ele precisa daquele atendimento diferenciado, mas o meu tratamento com ele é em relação a qualquer outro, principalmente o Caio, porque a deficiência dele é só visual né. Então eu trato ele como todas as crianças, lógico que têm as atividades adaptadas, mas no caso, ele escuta, eu tô sempre né, ele entende se você falar, você explicar a tarefa ele entende. Então é isso.”

Ao analisarmos as falas acima, constatamos que para essas profissionais a inclusão de crianças com baixa visão na pré-escola se resume em “não diferenciá-las das demais crianças”. Apesar de elencarmos uma concepção importante, evidenciamos que o processo de inclusão exige mais que um discurso legitimado difundido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Assim, acreditamos que é imprescindível compreender “a diferença” para então subsidiar as condições de oportunidades “igualitárias” para Todos, principalmente para crianças que acessam o conhecimento de forma diferente, como é o caso da criança com baixa visão-sujeito desse estudo.

No que tange às práticas pedagógicas em sala referentes à inclusão da criança com baixa visão, segundo a observação de uma aula das professoras (P I e P II) registrada no diário de campo e descrita abaixo;

P I- Ao realizar a explicação do conteúdo no quadro (sílabas), utiliza banner com letras ampliadas, pincel na cor preta, porém a criança com baixa visão não tem o acesso simultâneo a explicação, porque está posicionada nas últimas fileiras ou próxima à parede, devido à presença da profissional de apoio junto dela. Para a realização da atividade do livro, a criança com baixa visão recebe a mediação da profissional de apoio que a ensina com o auxílio da lousinha e o pincel piloto. Na atividade de leitura de uma história, na rodinha, a criança com baixa visão está posicionada distante da professora P I, impossibilitando a visão das imagens do livro. (29/11/17 quarta-feira. Professora P I).

Nessa breve descrição da “aula” do Infantil V-A, referente à participação da criança com baixa visão, podemos verificar que ela possui recursos não-ópticos para a realização das atividades que foram adequados e orientados pela profissional do AEE que trataremos com mais detalhes no próximo tópico. No entanto, observamos que a mediação do

conhecimento para a criança com baixa visão, na escola pesquisada, é de responsabilidade imediata da profissional de apoio, isso vai de encontro ao que propõe a PNEEPEI/2008, quando estabelece que essa profissional trabalhe em parceria com a professora da sala de aula regular, sendo o aluno de responsabilidade da professora regente.

Com efeito, vejamos a descrição de uma aula de sociedade e natureza com a professora P II.

P II- Inicia com a escrita da agenda no quadro. Antes, chama a atenção para a composição do número relacionado e passa de mesa em mesa abrindo as agendas referentes àquele dia. Pede as crianças para escreverem a agenda do dia, enquanto em sua mesa, ela recorta atividades xerocadas para colar no caderno de classe. Pedimos para olhar a atividade xerocada do Caio. Ela disse: a dele é do livro. Perguntamos: “por quê?” Ela respondeu: “A profissional do AEE que acompanha ele, disse que dá para ele fazer as atividades do livro.” Ao verificarmos, notamos a diferença entre as atividades e ao comentarmos sobre isso ela disse: “É quase a mesma coisa, fala da alimentação.” Questionei: “E quando não tem semelhante no livro, você faz como a atividade do Caio?” Ela disse: “É sempre do livro.” E logo, justificou a falta de conteúdos para a formação humana, artes e ciências e ainda enfatizou do atraso na chegada dos livros.

A criança com baixa visão contava com o auxílio da profissional de apoio que escrevia na lousinha para ela copiar na agenda (obs: agenda não adaptada). Em seguida, observamos que novamente a mediação da atividade da criança com baixa visão era responsabilidade da profissional de apoio. E mais, até a escolha das cores dos lápis na pintura das frutas na atividade era feita por ela. Depois do intervalo da professora II as crianças foram direcionadas à TV para assistirem a desenhos animados... Não registramos mais os acontecimentos da aula, saímos para realizar a entrevista com a profissional de apoio (Professora II, nov. 2017).

Igualmente, ressaltamos a recorrência da responsabilidade da mediação pedagógica da profissional de apoio no que tange ao ensino e aprendizagem da criança com baixa visão no Infantil V-A. Nesse sentido, nos questionamos da “qualidade” do ensino e aprendizagem dessa criança, visto que essa profissional não possui formação docente para tal realização. O que nos leva a questionar as ações exercidas por essa profissional, que não questionava, dialogava ou realizava nenhum trabalho em parceria com a professora da sala regular, apenas executava as atividades propostas pela mesma, ou seja, a turma fazia uma atividade e Caio fazia outra. Uma exclusão dentro da proposta de inclusão escolar. Do mesmo modo, nos questionamos em relação à presença da professora de apoio, se veladamente ocorria em justificativa ao “comportamento agressivo da criança” ou mesmo, preenchimento de vagas de emprego para futura manipulação política?

Outro ponto que queremos mostrar em relação à presença constante da profissional de apoio é que implica na interação e comunicação dessa criança com as demais crianças, “na exploração dos objetos e ambiente” e ainda, na limitação “dos níveis de

experiência real e de vida prática”, bem como das “atividades que dá conta de realizar espontaneamente” e as que “necessita de ajuda” (BRUNO, 2007).

Em observância da legislação vigente quanto à organização dos serviços de apoio da Educação Especial que os sistemas de ensino devem prover, especialmente, o profissional de apoio, cuja presença deve ser justificada pela necessidade imprescindível para “[...] promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção”, conforme descrito pela nota técnica nº 19/2010. Enfatizamos aspectos relevantes quanto a sua função:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (Política nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva). (BRASIL, 2008, p. 41).

VII – profissional de apoio escolar para o desenvolvimento de atividades de alimentação, higiene e locomoção do aluno com deficiência e atuação em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as atividades técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (Resolução Nº 456/2016, art. 16, inciso VII). (CEARÁ, 2016, p. 5).

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (Lei nº 13.146/2015, art. 3º, inciso XIII). (BRASIL, 2015a, p. 1).

Profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência. (Nota técnica nº 19 / 2010 / MEC / SEESP / GAB). (BRASIL, 2016, p. 206).

Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da Educação Especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno. (Nota técnica nº 19 / 2010 / MEC / SEESP / GABin). (BRASIL, 2016, p. 206).

O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público-alvo da Educação Especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola. (Nota técnica nº 19 / 2010 / MEC / SEESP / GAB in). (BRASIL, 2016, p. 206).

Nesse contexto educacional descrito, podemos considerar a concretização de práticas pedagógicas inclusivas respectivas à criança com baixa visão no Infantil V-A? Grosso modo, a inclusão das demais crianças nesse sistema educacional de ensino? Ou inferir que o sistema educacional encontrou uma “válvula de escape” para um novo modelo de “integração” a priori o “assistencialismo”. Pois corroboramos com Mantoan (2003, p. 14) quando diz que

Tendemos, pela distorção/redução de uma ideia, a nos desviar dos desafios de uma mudança efetiva de nossos propósitos e de nossas práticas. A indiferenciação entre o processo de integração e o de inclusão escolar é prova dessa tendência na educação e está reforçando a vigência do paradigma tradicional de serviços educacionais. Muitos, no entanto, continuam mantendo-o ao defender a inclusão!

Para tanto, acreditamos que a questão principal da inclusão dessa criança com baixa visão na pré-escola analisada até aqui, está na formação docente. Ou seja, uma formação que habilite para práticas pedagógicas inclusivas, as quais tão ausentes “durante” as discussões dos cursos de formação inicial, bem como nos documentos resultantes das ações de aperfeiçoamento dos professores por intermédio de cursos à distância desenvolvidos pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, vistos no referencial teórico dessa pesquisa. Na opinião de Gasparetto (2007, p. 44), em *A pessoa com visão subnormal e seu processo pedagógico*, “pode se supor que o conhecimento pedagógico do professor em uma sala inclusiva não sofre alterações. O que muda é a atuação pedagógica, é a forma de agir com os alunos deficientes visuais, que pode ser realizada de outra maneira que não a usual.” Sendo assim, analisaremos a formação docente dos sujeitos dessa pesquisa.

Com relação à formação inicial das professoras P I e P II, bem como das professoras do AEE, vimos na descrição dos sujeitos da pesquisa (tópico anterior) que a mesma não se deu de forma aligeirada. Porém, verificamos que as discussões a respeito das crianças, público-alvo da Educação Especial se limitam a algumas disciplinas das quais somente a LIBRAS possui caráter obrigatório garantido em lei⁵⁵. Além disso, os conhecimentos obtidos acerca das deficiências, bem como os transtornos não dialogam durante e com as disciplinas do curso de licenciatura em pedagogia, principalmente naquelas que exigem planejamento de aulas baseados em “alunos invisíveis e classe homogêneas”.

⁵⁵Lei nº 10.436/2002, art.4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002c).

Antes de iniciarmos a análise dos relatos acerca da formação continuada em serviço das professoras (P I, P II, AEE) salientamos o cuidado e ponderação nas respostas frente às questões da entrevista, além de se eximirem de responder algumas com o gravador ativo. Do mesmo modo, o desconforto com a nossa presença nas observações em sala. Registramos ainda, a insatisfação e mal-estar do acolhimento na Secretaria de Educação dessa unidade cearense, uma vez que insistimos por quatro meses para sermos atendidas. Em compartilhamento dessa sensação desagradável obtivemos como resposta de um dos sujeitos pesquisados que *“os profissionais da educação do município vivenciam uma época de muito medo e desconfiança de tudo e de todos”*.

Ao que tange a formação continuada em serviço das professoras P I e P II a Secretaria Municipal de Educação (SME) promove mensalmente capacitações às professoras da pré-escola. Porém, do Infantil V-A, participa exclusivamente a professora P I, pois a P II participa somente das capacitações do Ensino Fundamental I, da qual é professora P I. Do mesmo modo, conforme a coordenadora do Infantil da escola, além de não serem participantes dessas formações, não existe uma rede de contatos formal acerca dessas temáticas formativas entre SME e núcleo gestor escolar e nem professora P II. Todavia, segundo a professora P I não existe um “enfoque para a temática” de inclusão de crianças com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sobretudo a inclusão de crianças com deficiência visual na pré-escola.

Quando questionada de como ocorre essa formação continuada pela SME, a professora P I respondeu:

“Nós temos todos os meses. Tem a formadora, tem a orientação né, como nós devemos ééé, da editora do livro, ela explicando mais como deve ser usado, manuseado o livro, sugestões de atividades, de jogos pedagógicos. “

Pesquisadora: “Como você acha que deve ser a formação continuada do professor para atender as crianças com deficiência visual a partir da proposta da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?”

Professora P I: “Que tivesse assim um... Que tivesse um curso mais aprofundado. Que tivesse mais é, materiais que nós possamos utilizar com eles né, que fosse apresentado materiais... e que viesse ser frequentemente...”

Quanto às informações coletadas na entrevista com a Secretaria Municipal de Educação, em especial com a coordenadora do núcleo de inclusão sobre a formação continuada das professoras, especialmente da professora P I, perguntamos o seguinte: “A SME oferece formação continuada aos professores da pré-escola e do AEE para a inclusão de crianças, sobretudo com deficiência visual?” Obtivemos a seguinte resposta:

“No momento não disponibilizamos de cursos de capacitação específicos. Porém, é feito mensalmente para profissionais de apoio. Professor de sala de aula tem nas formações e a equipe do núcleo de inclusão faz parceria com as temáticas de forma a colaborar com o desenvolvimento e participação plena, dentro e fora dos educandos com suas potencialidades. E quinzenalmente formação com as professoras do AEE.”

Perguntamos como acontece o acompanhamento e assessoramento dos profissionais das redes de ensino quanto aos procedimentos e processos pedagógicos a serem utilizados em relação aos alunos da Educação Especial com os Professores da sala de aula regular; Professores do AEE; Profissional de apoio e o núcleo gestor escolar, a mesma respondeu o seguinte:

“Visitas de rotinas, reuniões, formações, seminários, plenárias. Mediante às formações específicas um momento de discurso e parceria. Quanto às profissionais de apoio, formações mensais e apoio direcionado pela professora do AEE e núcleo gestor da escola. No momento das reuniões de gestores uma parceria harmoniosa.”

Diante do exposto em relação à formação continuada em serviço das professoras da pré-escola da instituição pesquisada para a inclusão da criança com deficiência visual, notamos um desencontro nas respostas. Uma vez que a professora P I, de modo resumido diz primeiramente que não existe um enfoque para a temática e depois que a mesma fica a cargo da editora do livro que de certo promove discussões com foco em resultados, sobretudo na alfabetização das crianças. Sendo assim, são superficializadas as reflexões de temas do cotidiano escolar como a inclusão de crianças com deficiências, em especial deficiência visual na pré-escola. Portanto, corroboramos com Gomes (2014, p. 70) quando afirma:

A inclusão de alunos com deficiência na escola regular faz parte do cotidiano de algumas instituições de ensino na contemporaneidade. Por isso, torna-se essencial que os docentes participem das discussões, reflexões e cursos que possibilitem compreender como realizar a inclusão desses alunos, uma inclusão que promova sua participação em todas as atividades realizadas na escola. Um dos aspectos importantes para o professor que atende alunos com deficiência visual são os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem e a compreensão da deficiência. Com esses pontos alcançados, o docente conseguirá trilhar um caminho para a construção de um ambiente escolar agradável e adequado para o desenvolvimento da aprendizagem.

Silva (2008, p. 215) quando se refere sobre a formação continuada em serviço dos professores em sua pesquisa, conclui que “[...] as discussões, estudos, palestras, cursos e um bom assessoramento pedagógico favorecem a sua prática e contribuem para um planejamento e uma mediação eficiente, efetiva e contínua.” A autora complementa:

Esta formação - que excede a recebida pelos professores nos cursos de formação acadêmica - deve, em nosso entender, estar voltada, também, para o conhecimento histórico, educacional, cultural, ético, político, lúdico, estético além de enfatizar aspectos específicos sobre a educação de pessoas com deficiências, de maneira a aprimorar a prática do professor com todos os alunos. (SILVA, 2008, p. 16).

Inferimos na importância de uma formação continuada em serviços dos professores da pré-escola para a inclusão de crianças com deficiência, sobretudo visual, visto que os mesmos “não recebem preparo especial para lidar” com estas crianças em seu “tronco comum de formação inicial” como no dizer de Silva (2008, p. 133). Todavia, concordamos com Nóvoa (1992 *apud* GASPARETO, 2007, p. 49) quando esclarece: “[...] cabe ressaltar que a formação docente não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou técnicas, mas por meio de um trabalho de flexibilidade e crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.”

Quanto à formação dos professores do AEE vimos nas falas descritas acima, que existem reuniões quinzenais, que segundo a professora do AEE da escola “devido ainda essa transição de gestão, se reúnem quinzenalmente para discutir a realização do trabalho, as necessidades do momento e algumas formações específicas”.

Para Stainback e Stainback (1994 *apud* SILVA, 2008, p. 215) é fundamental a regularidade das reuniões dos professores e das equipes de assessoria pedagógica. No entanto, não há clareza na distinção dos cargos, por exemplo, se são os professores de sala ou professores do AEE. Pois podemos inferir a quase inexistência desse “foco ou assistência” aos professores de sala de aula comum os quais são agentes ativos para a inclusão de crianças com deficiência, especialmente visual na pré-escola, foco dessa pesquisa.

Como já dito anteriormente, não queremos minimizar o trabalho especializado, bem como a necessidade de constante formação continuada em serviço do professor do AEE.

Mas, apontar para “um olhar” específico de políticas públicas voltadas à formação continuada em serviço dos professores de sala comum, no que diz respeito à mobilidade de dias e horários para uma formação com vistas à concretização da Educação Inclusiva e mais da “qualidade” da mesma.

Trataremos no tópico a seguir a respeito da articulação pedagógica, bem como das ações para a flexibilização das atividades, materiais e ambiente, ou mesmo da realização do AEE realizado pelo respectivo profissional que oferta o AEE e as professoras do Infantil V-A para a efetivação da inclusão da criança com baixa visão na pré-escola.

6.3 Articulação pedagógica entre o docente da pré-escola e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Para contextualizar, ressaltamos que a escola pesquisada ainda não possui sala de recursos multifuncionais (SRM) mencionada como prioritária para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. À guisa de definição destas salas, Ropoli *et al.* (2010, p. 31) conceitua:

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de Educação Básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público -alvo da Educação Especial, em turno contrário à escolarização.

Instituídas pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria Nº. 13, de 24 de abril de 2007, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais visa atender a demanda das escolas públicas que possuem matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O programa disponibiliza as salas de recursos multifuncionais, Tipo I e Tipo II, as quais Ropoli *et al.* (2010, p. 31-32) caracteriza:

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colméia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico.

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis.

Portanto, a unidade cearense pesquisada possui treze salas de recursos multifuncionais estabelecidas e apenas duas salas ofertando o serviço do AEE. Embora sem nenhum recurso estruturante das salas de recursos multifuncionais supracitados, o gestor do município, por meio da Secretaria de Educação e seu núcleo de inclusão garantem uma professora para a realização do serviço do AEE, bem como o espaço para a implantação da SRM. Sendo assim, a escola pesquisada oferta o serviço do AEE com uma demanda de vinte e seis crianças com laudo. À guisa de definição do AEE, Gomes *et al.* (2016, p 23) traz:

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços físicos localizados nas escolas públicas de Educação Básica; nelas se realiza o Atendimento Educacional Especializado. Esse atendimento é feito por um professor especializado, que tenha como base da sua formação a atuação para a docência e ainda formação específica na área da Educação Especial, com competências para o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem acentuadas decorrentes de algum tipo de deficiência (auditiva, visual, motora, intelectual), de transtornos do espectro autista ou de altas habilidades ou superdotação.

Implementado como política pública o Atendimento Educacional Especializado é, segundo Gomes *et al.* (2016, p. 21) “[...] uma política pública basilar no fortalecimento e na implementação e organização dos serviços da educação especial.” Uma vez que este, “[...] se impõe pela necessidade de efetivação de ações voltadas para a garantia da aprendizagem desses alunos matriculados nas escolas e sujeitos de direito a uma educação de qualidade.” Para as autoras:

O AEE constitui hoje uma referência no atendimento às necessidades específicas dos alunos, além de se estabelecer dentro da escola como um marco de suporte e apoio ao aluno, ao professor e a sua família, de modo integrado aos demais sujeitos e espaços escolares.

Feitas essas considerações iniciais sobre o AEE, acreditamos ser imprescindível trazer sua definição segundo Brasil (2011 *apud* GOMES *et al.*, 2016, p. 22):

Podemos definir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que atenuem as barreiras para o desenvolvimento de seu público-alvo.

Desse modo, é pertinente explicitar os pressupostos desse serviço regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, prevendo a institucionalização e oferta do mesmo no projeto pedagógico da escola, definindo o público-alvo da Educação Especial, bem como o caráter do AEE (complementar ou suplementar) e estabelecendo as competências e atribuições do professor responsável pela realização do serviço.

A partir de tudo o que foi dito sobre o AEE, nos deteremos a seguir a articulação do mesmo na escola pesquisada. Para isso, cabe detalhar um fato importante já apresentado no primeiro tópico desse capítulo. O atendimento educacional especializado da criança com deficiência visual da pré-escola não é realizado pela professora do AEE da escola, e sim, por outra professora, que nesta pesquisa a chamamos de professora que realiza o atendimento à criança “sujeito”. Como explicação desse fato, temos duas falas distintas.

Fala da professora do AEE (instituição pesquisada):

“Devido ao grande número de crianças que foram matriculadas com deficiências né, durante esse período de 2017, é... Foi solicitado pela Secretaria de Educação que a professora (X) viesse dar um suporte e atender seis das crianças que foram matriculadas, é, desse público da inclusão.

Dentre elas né, está o aluno Caio que tem deficiência visual. Por que o Caio está sendo atendido pela professora (X)? Devido à grande experiência que ela tem com crianças com deficiência visual no município, já há longas datas que ela vinha atendendo crianças com deficiência visual. E eu achei que ficaria bem melhor o atendimento da criança, é, partindo da professora (X) por quê? Porque ela poderia dar um suporte maior, maior do que eu traria né. Então é essa parte está sendo trabalhada do atendimento educacional especializado pela professora (X).”

Fala da professora do AEE que realiza o atendimento à criança:

“Nós vivemos nesse ano essa mudança, pra que cada profissional do AEE tivesse a mesma quantidade de alunos, foi somente para isso. Pra igualar somente. Não foi pensado no aluno, não foi pensado nessa dificuldade minha, por exemplo, como é que eu vou conversar com o professor, ele tando em sala de aula, sobre aquele aluno que nem do horário dele é, certo. Por exemplo, o Caio estuda de manhã, eu estou atendendo de manhã outros alunos. Essa professora está lá de tarde, tá, mas ela não está na sala com o Caio, está com outros alunos já. Ela não tem condições de estar dando a atenção a mim e à sala dela. Não tem condições. Tem alunos que eu não sei nem quem é o professor, porque eu só estou lá um dia na semana. Então houve essa quebra horrível.”

Ao questionarmos a Secretaria de Educação, em especial a coordenadora do núcleo de inclusão, sobre essa organização do atendimento educacional especializado do município, obtivemos a seguinte resposta:

Coordenadora do núcleo de inclusão: ‘a organização é feita por profissionais com qualificação, cursos, formações e o amor ao próximo.’

Pesquisadora: ‘Quais os principais entraves para a dinamização das salas de recursos multifuncionais na Educação Infantil do município?’

Coordenadora do núcleo da inclusão: ‘As dificuldades encontradas na Educação Infantil, a não aceitação da família, a negação de buscar consultas e tratamentos, a falta de informações humanizadas por parte do profissional de sala de aula.’

Podemos perceber o desencontro nas falas ou respostas dos sujeitos acima. De tal modo, que se pode verificar a fala da professora que realiza o atendimento à criança “sujeito” está mais coerente com o tema desse tópico. Assim, com vistas a responder sobre a articulação pedagógica entre as professoras de sala e professora do AEE que realiza o atendimento a criança “sujeito”, nos ateremos à análise das informações obtidas com as mesmas para esse fim.

No entanto, levantamos o esclarecimento dessa questão de duas professoras do AEE (professora da instituição pesquisada e professora do AEE que realiza o atendimento a criança sujeito) pelo fato de que essa articulação pedagógica entre o serviço do AEE e as professoras está realmente dividida. Uma vez que no decorrer da semana quem media as questões resultantes do mau comportamento da criança e realiza “supervisão e orientação” do trabalho da profissional de apoio é a professora do AEE da escola pesquisada. Por outro lado, o atendimento educacional especializado é realizado pela outra, uma vez na semana, especificamente no contra turno (na quinta-feira à tarde) durante 45 minutos na sala onde acontece o serviço do AEE.

Sendo assim, ao indagarmos a professora que realiza o AEE com a criança sujeito, a respeito das ações e estratégias pedagógicas no apoio à professora da sala do Infantil V—A, alcançamos a seguinte resposta:

“Certo, eu iniciei com o aluno em março, só que nós, como já havia iniciado as aulas, eu não tive esse contato forte com a professora P I, pra logo já começar falando como poderia ser a inclusão daquele aluno. Mas, durante o ano, aí então eu vi as dificuldades real dessa criança. Porque também houve uma dificuldade assim, essa criança não estava frequentando nos dias que eu estava lá. Por exemplo, eu só vou na quinta-feira e muitas vezes esse aluno não estava. Então eu só fui conhecer esse aluno, salvo me engano, em junho. Então logo eu peguei o livro dele, no mês de junho, e fui observar o que eu poderia fazer para ajudar aquela criança e principalmente a professora pra poder ela ajudar o aluno. Então eu vi a necessidade dele que a gente poderia escurecer mais o livro dele. Então eu andei dando uma olhada lá e também já fazendo no próprio livro algumas adaptações e conversei com ela. Falei para ela como poderia fazer, tanto para a P I como para a P II, falei para as duas, certo. Também falei que seria interessante que a gente fizesse um plano inclinado pra poder corrigir a postura da criança, porque como ele enxerga necessitando se baixar bastante, nós precisávamos trazer mais para próximo da visão dele. E isso no primeiro momento, pelo menos, quando eu estive lá ele estava usando e me parece que o aluno gostou. O próprio aluno achou interessante aquilo ali. E também, como ele não estava enxergando na lousa e como é o infantil V ele não reconhece todas as palavras, nem letras. Então o que eu propus, a professora dele ou a profissional de apoio, escreveria tudo o que estava na lousa numa outra placa amarela que eu trouxe lá para a cadeira dele, ela iria a escrever com letra mais ampliada e com o pincel pra poder ele visualizar. O que estava na lousa era transferido para lousinha dele aqui. Então eu passei a manhã inteira lá conversando com a professora P I e a profissional de apoio. E a P II depois eu tive um momento com ela também. Aí a gente passou todas essas informações. Foi isso aí que eu pude dar esse apoio. Só que esse apoio, eu sinto, uma necessidade maior, por conta eu só vou pra lá, uma vez na semana, eu não tenho condições de sair dessa sala aqui para ir pra lá. Já tenho os horários todos preenchidos com os alunos de outras escolas. Então só dá tempo realmente nesse dia. Eu pouco conheci o Caio e a necessidade visual dele também. E assim, quebra muito quando a professora não está na escola. Porque eu estou aqui só vou na quinta-feira, já no final da semana praticamente. Aí ele já teve quatro dias de aulas. Eu não tive contato com essa professora durante quatro dias. Como é que eu vou dar assistência, não, não tem. O ideal, claro! É que nós estivéssemos lá pra apoiar aquela professora. A professora com certeza tá sentindo falta, com razão, como é que a gente vai apoiar uma criança desse jeito?”

Com efeito, destacamos que as palavras sinceras da professora que realiza o AEE com a criança quanto à orientação dos recursos não ópticos foram confirmadas pelas professoras e pela profissional de apoio. Assim, podemos inferir que o apoio/articulação nesse caso resumidamente termina apenas na orientação dos recursos específicos a serem utilizados durante a realização das atividades didáticas do livro. De tal modo, que podemos verificar a ausência de estratégias de ensino e aprendizagem voltadas à criança com deficiência visual nos demais tempos constituintes da manhã, como por exemplo, a roda de histórias e as vivências. Pois Silva (2008, p. 132) aponta como estratégias de ensino para o processo educacional de alunos cegos elementos fundantes e dentre eles as “[...] proposições didáticas e da formação do professor que, deve ser conceitual, reflexiva e prática.”

Da mesma forma, coletamos como dados, no que tange ao dia e horário do atendimento do AEE da criança sujeito que acontece nas quintas-feiras à tarde, único dia e horário que a professora que realiza o atendimento da criança frequenta a escola, incide com o dia de planejamento de um terço da professora de sala P I e o planejamento da professora do AEE da escola. Por isso, não compreendemos o porquê desse desencontro, pelo menos, no planejamento com a professora de sala P I, para a flexibilização das atividades.

Assim, apontamos o entrave organizacional no serviço do AEE, o qual impossibilita a especificidade da oferta do mesmo na Educação Infantil, que por sua vez pode se configurar em três momentos de atuação tais como: AEE individual, AEE em grupo e AEE no grupo evidenciado na nota técnica conjunta nº 02/2015. Esta esclarece a oferta do AEE na Educação Infantil, sobretudo a organização do trabalho e a articulação entre o professor da turma e o professor do AEE que, conjuntamente, observam e discutem as necessidades e habilidades das crianças com base nas demandas no âmbito da Educação Infantil. (GOMES *ET AL*, 2016, p. 172)

Dessa maneira, acreditamos que incluir uma criança com deficiência visual na pré-escola está para além de apenas o provimento e orientações na usabilidade dos recursos não-ópticos específicos à baixa visão. Nesse sentido, concordamos com a opinião de Bruno (2007, p. 88) quando se refere ao conceito de inclusão em espaços inclusivos:

Temos discutido frequentemente com pais e educadores que inclusão é um movimento de mão dupla: ocorre na confluência de diferentes pontos de vista, interesses, necessidades, informações e expectativas. É diferente da maneira de trabalhar por meio de orientações técnicas, na qual o professor recebe orientações esporádicas de especialistas a respeito de como proceder com os alunos que apresentam deficiências.

Após essas análises e inferências sobre a formação docente para a inclusão de uma criança com deficiência visual na pré-escola, passemos as nossas considerações finais sobre a temática.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos com a presente pesquisa analisar a formação dos professores da pré-escola da rede de ensino municipal de uma unidade cearense para a inclusão da criança com deficiência visual. A partir do referencial teórico que fundamentou este estudo e também pela abordagem metodológica utilizada na investigação, teceremos algumas considerações consoantes aos resultados da mesma.

Mas antes, salientamos as limitações desta pesquisa, uma vez que a inclusão de crianças com baixa visão nas pré-escolas da unidade cearense pesquisada se reduzia somente a este caso. Por sua vez, limitando as observações das práticas docentes, bem como o número de sujeitos participantes. Tais limitações decorrem também pelo fato da construção dos dados, especialmente as observações terem ocorrido no prazo mínimo de tempo. Por outro lado, isso não invalida os resultados obtidos, visto que os mesmos apontam os efeitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Vimos que a temática formação de professores para a inclusão de crianças com deficiência visual (baixa visão ou cegueira) seja inicial ou continuada, se constitui como grande desafio.

Uma vez que na formação inicial os conhecimentos propostos para a inclusão escolar ainda se encontram distantes e teorizados, no que se refere aos desafios do cotidiano escolar do professor e das crianças com deficiência, sobretudo com deficiência visual, pois o conhecimento obtido nas disciplinas da área da Educação Especial pouco dialoga com as demais disciplinas oferecidas pelos cursos de licenciaturas em Pedagogia. Decorrendo, dessa forma, em insegurança e ansiedade diante do recebimento das crianças com deficiências nas salas de aulas. Além disso, esses sentimentos conduzem os discursos da não preparação para trabalharem com as mesmas. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 9.394 /96, art. 59, inciso III) presuma a capacitação docente para promover a “integração desses educandos nas classes comuns”

No que se refere à formação continuada, nas últimas décadas, verificamos os investimentos nas implementações dos programas de formação continuada de professores pelo Ministério da Educação. Apesar, dos mesmos, serem voltados ao aperfeiçoamento dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como política “prioritária” do MEC para a concretização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (2008), acreditamos que seus aportes teóricos podem subsidiar os professores das salas regulares de ensino.

Considerando o cerne da formação continuada de professores pelas SME, sabemos do predomínio de discussões com ênfase para os resultados nos exames externos, ou como podemos constatar nesse estudo, agenciadas pela editora do livro didático e voltadas para a perspectiva da alfabetização na Educação Infantil, especialmente no infantil V.

Com efeito, vislumbramos políticas de formação docente que tenham em vista processos formativos em contexto/em serviço que impliquem em redimensionamentos e aperfeiçoamentos das práticas de ensino para a gestão da heterogeneidade da turma, de modo que atendam à demanda educacional de Todos.

Inicialmente, apontamos as legislações internacionais das quais o Brasil é subscritor e que a partir das mesmas, subsidiaram principais leis nacionais que orientam e garantem a inclusão escolar das crianças com deficiências, sobretudo deficiência visual na primeira etapa da Educação Básica Brasileira tais como a LDB (9394/96, art. 58,59, 60), PNE (2014), LBI (13146/2015), PNEEPEI (2008), Resolução (04/2009), Conselho Estadual de Educação-CE (Resolução nº 456/2016), Conselho Municipal de Educação de Fortaleza – CE (Resolução Nº 010/2013).

Mediante os diferentes cenários históricos da inclusão escolar das pessoas com deficiência, especialmente das pessoas com deficiência visual, evidenciamos a transformação desta concepção na sua forma de pensar e agir. Contudo, atualmente vivemos sob apreensão de retrocessos políticos da percepção do atendimento escolar ofertado aos mesmos. Salientamos a importância da institucionalização/escolas e classes especiais, ainda que de caráter assistencialistas como “progresso de concepção” para a época. Entretanto, para os dias atuais, “isso” se constitui como desarranjo nas conquistas da organização da Educação Especial na perspectiva inclusiva como Política Educacional orientadora da inclusão nas redes de ensino.

Ou seja, estaremos de mãos amarradas frente às concepções de uma instituição escolar regida por um sistema educacional possuidor de um “poder institucional” fundamentado em modelos conservadoristas, os quais elegem concepções de identidade homogênea. Será que novamente estabeleceremos diferenças como “escolas para os “normais e escolas para os especiais”? Negaremos os pressupostos atuais de uma escola que enfatiza direito às diferenças e que busca compreender essas diferenças em todos os educandos? Além do mais, não realiza práticas assistencialistas evidenciando as deficiências ou diagnósticos dos

mesmos, mas efetivadora do direito à igualdade na perspectiva de uma educação de “qualidade” para Todos?

Pelo contrário, militaremos pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - destacando que a legislação precisa estar intrínseca com a responsabilidade do Poder Público em assumir a responsabilidade pela efetivação do Direito à Educação - demandando a efetivação das políticas educacionais instituídas nas bases legais e mais, confrontando as práticas pedagógicas escolares, sobretudo nos seus conceitos e posturas concernentes aos educandos como sujeito no processo educativo independente de sua condição ou limitação.

Consideramos também como apontamentos dessa pesquisa a importância de compreender o conceito da deficiência visual e sua implicação no desenvolvimento integral da criança na pré-escola. Visto que a compreensão do diagnóstico/patologia, bem como as especificidades da manifestação desta, subsidiará as estratégias de ensino no processo de ensino e aprendizagem professor/criança com deficiência visual. Uma vez que esta poderá acessar o conhecimento por meio do Sistema Braille e/ou do sistema comum de escrita e leitura, utilizando recursos ópticos e não-ópticos de acessibilidade.

Vale ressaltar que a criança que possui deficiência visual opera com os sentidos remanescentes, assim é evidente enfatizar que para a mesma, o seu conhecimento do exterior parte daquilo já experienciado por ela. Destacando dessa forma, as brincadeiras, os jogos simbólicos e o vivenciar de maneira concreta o que é proposto. Como fundamenta Brasil (2010, p.34) “a diversão, o jogo e a brincadeira potencializam a descoberta, o convívio e a interação, o compartilhamento e a formação de conceitos de forma mais interessante e prazerosa”. Elencando igualmente, a importância da disponibilidade do professor e de todos, a sua volta, para promoverem a sua participação.

Nesse sentido, a aprendizagem de uma criança com baixa visão depende dos estímulos oferecidos, como também as oportunidades para associar conhecimentos às experiências e armazená-las como dados de referências a novos conhecimentos, partindo inicialmente do ambiente familiar e escolar. No ambiente familiar estimulando práticas da vida diária, visando sua independência e autonomia para que a mesma realize transferências de aprendizagens. No contexto escolar, devem ser consideradas suas limitações inerentes à visão, no entanto suas potencialidades devem ser valorizadas e estimuladas para o desempenho das atividades e na interação com os colegas tendo como base primordial o respeito às diferenças.

Outro desdobramento desse estudo foi a verificação da existência da articulação pedagógica entre o docente da pré-escola e o professor do atendimento educacional especializado (AEE) para a efetivação da inclusão da criança com deficiência visual (baixa visão ou cegueira) na pré-escola dessa unidade cearense. Como serviço previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), o AEE deve ser organizado com o conhecimento de toda equipe pedagógica da escola, além disso, esse “atendimento às crianças com deficiência” na Educação Infantil “é feito no contexto da instituição educacional, demandando “a atuação do professor do AEE nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas”.

Destarte, constatamos como decorrência da pesquisa, que a articulação da professora da sala de aula comum e a professora que realiza o AEE à criança – sujeito do estudo_ não corresponde às bases legais que pressupõem o serviço, tendo em vista que não são recorrentes as observações e discussões a respeito das necessidades e habilidades da criança no contexto educacional. Embora, tenha havido orientação para a usabilidade dos recursos não-ópticos.

Todavia, salientamos a especificidade da oferta do serviço do AEE na Educação Infantil, o qual pode se configurar em três momentos de atuação tais como: AEE individual (junto à criança, o profissional atua na identificação dos recursos de acessibilidade imprescindíveis; produção e adequação dos materiais e brinquedos; seleção dos recursos de Tecnologia Assistiva, bem como o ensino para a utilização dos mesmos); AEE em grupo (no contra turno e na sala de recursos multifuncionais com o diferencial de serem grupos de crianças atendidas ao mesmo tempo); AEE no grupo (feito no contexto da instituição educacional, ou seja, nos diferentes ambientes tais como: berçário, parquinho, refeitório, salas de aula, biblioteca, entre outros. Nesses, as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas possibilidades de participação. Assim, acontece a análise das adequações, o acompanhamento cotidiano no uso dos recursos e a verificação da sua funcionalidade, além de realizar aplicabilidade do ensino de algumas especificidades para a turma toda, como por exemplo, uso da lupa, do calendário de rotina etc).

Constatamos que a despeito da criação de Políticas de formação continuada de professores, sobretudo para o Atendimento Educacional Especializado e ainda dos discursos tão ponderados pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o processo de inclusão de crianças com deficiências, especialmente com deficiência visual,

caminha em passos lentos. Uma vez que o êxito deste exige interesse político, compromisso profissional dos agentes essenciais e ainda, um constante processo de discussões reflexivas significativas das práticas pedagógicas inclusivas.

Sabendo que não existe uma “receita pronta” para a inclusão de crianças com deficiências, principalmente com deficiência visual (baixa visão e cegueira), mas que a excelência da prática pedagógica é construída a partir da “disposição humana” do professor frente ao desafio real do cotidiano e mais, nas considerações das especificidades dos educandos.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, Dolores. **Como enxergamos, parte 2**: as deficiências oculares. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://stargardtbrasil.blogspot.com.br/2010/05/como-enxergamos-parte-2.html>>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- AMORIM, Célia Maria Araújo de. **A criança cega vai à escola**: preparando para a alfabetização. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.
- ARANHA. Maria Salete Fábio. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2006.
- ARIÈS, Phelippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A organização do ambiente. *In*: _____. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA. Maria Carmem Silveira. Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2018.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Tereza; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Cap. 3.
- BEZERRA, Tarcileide Maria Costa; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Inclusão escolar: o aluno com deficiência na escola regular. *In*: FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 23-48.
- BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. *In*: BONDIOLI A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil**: 2003 a 2016. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf/view>>. Acesso em: 9 mar. 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília,

DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 17/2001. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP nº 9/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002a, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 2 de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica conjunta nº 02 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE_ SEB/DICEI, de 04 de agosto de 2015**. Orientação para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF, 2015b.

Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/548/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. **Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 27 abr. 2018.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A inclusão de crianças com baixa visão na Educação Infantil. *In*: MASINI, Elcie F. Salzano; GASPARETTO, Maria Elizabete Rodrigues Freire. **Visão subnormal**: um enfoque educacional. São Paulo: Vetor, 2007. p. 81-91.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência visual**: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual**: da intervenção precoce à integração escolar. São Paulo: News work, 1993.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Saberes e práticas da inclusão na Educação Infantil**: dificuldade de comunicação e sinalização deficiência visual. Brasília, DF, 2006.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**: deficiência visual. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. v. 1, fasc. 1, 2, 3.

CAPONI, Sandra. O DSM-V como dispositivo de segurança. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 24 n. 3, p. 741-763, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312014000300741>. Acesso em: 22 fev. 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 456, de 1 de junho de 2016**. Fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.cee.ce.gov.br/legislacao/resolucoes>. Acesso em: 14 mar. 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **CREAECE**. Fortaleza, 2008. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/mapas/210-desenvolvimento-da-escola/diversidade-e-inclusao-educacional/creaece/11300-creaece>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CÓRDOVA, Cristiane. **Plano inclinado**. São José, SC, 2013. Disponível em: <<http://aaeufc2013cristianecordova.blogspot.com.br/2013/09/plano-inclinado.html>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. **Olhares sobre a educação no Vale do Juruá**. Rio Branco: Edufac, 2014.

COSTA, Edvanir. **Braille: símbolos**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://professora-diva-libras.blogspot.com.br/2014/01/braille-simbolos.html>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação: ênfase na abordagem construtivista**. 7. ed. Belo Horizonte, MG: Lê. 1999.

CRUZ, S. H. V. **Infância e Educação Infantil: resgatando um pouco da história**. Fortaleza: Secretaria de Educação Básica, 2000. v. 1.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 97, maio, 1996. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/330.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

DICIONÁRIO online de português. Matosinhos: 7Graus, 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/polissemia/>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

DOMINGUES, Celma dos Anjos; SÁ, Elizabet Dias de; CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues de; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula; SIMÃO, Valdirene Stiegler. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 3). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 mar. 2017.

DR. VISÃO. **Conheça o olho humano**. [S. l.], 2011. Disponível em: <<http://www.drvisao.com.br/conheca/O-Olho>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

EDLER CARVALHO, Rosita. A instituição/escola de Educação Especial na perspectiva inclusiva: desenho contemporâneo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 1, p. 3-13, jan./jun. 2016.

ENTENDENDO a LBI: Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/15). São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.marcelodamico.com/2017/09/entendendo-lbi-lei-brasileira-de.html>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

FERNANDES, Hercília. **13/12 - dia da pessoa com deficiência visual**. [S. l.], 2016. Disponível em: <<http://www.deficienteeeeficiente.com.br/1312-dia-da-pessoa-com-deficiencia-visual/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. *In*: MANTOAN, Maria Tereza. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 141-145.

FLORIO, Lucia Helena. **Entendendo o quê é acuidade visual**. [S. l.], 2016. Disponível em: <<http://www.stargardt.com.br/entendendo-o-que-e-acuidade-visual/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

FREIRE, Madalena; LESER, S. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 56, p. 79-87, maio, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho D'Água, 1997.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL. **Distribuição do acervo**. São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://www.fundacaodorina.org.br/nossa-atuacao/distribuicao-de-livros/como-ter-acesso-aos-livros/distribuicao-do-acervo/>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL. **Estatísticas da deficiência visual**. São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/estatisticas-da-deficiencia-visual/>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. **Inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10890/1/Galvao%2C%20Nelma.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. A pessoa com visão subnormal e seu processo pedagógico. *In*: MASINI, Elcie F. Salzano; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. **Visão subnormal**: um enfoque educacional. São Paulo: Vetor, 2007. p. 35-53.

GIL, Marta (Org.). **Deficiência visual**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

GOMES, Marianna. Confira serviços oferecidos gratuitamente por universidades e faculdades de Fortaleza. **Tribuna do Ceará**, Fortaleza, 7 jul. 2015. Disponível em:

<<http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/cotidiano-2/confira-servicos-oferecidos-gratuitamente-por-universidades-e-faculdades-de-fortaleza/>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

GOMES, Robéria Vieira Barreto. Deficiência visual: um novo olhar a partir da elaboração de material didático. *In*: COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. **Olhares sobre a educação no Vale do Juruá** (Org.). Rio Branco: Edufac, 2014. p. 69-84.

GOMES, Roberia Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília, DF: MC&C, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico de 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

JESUS, Lana Tuan Borges de. **A criança com cegueira na Educação Infantil**: interação entre os contextos de desenvolvimento. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18279/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-LANA%20BORGES.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado. Construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02/>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; BATISTA, Cecília Guarneiri. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a05.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017

LEAL, Eliane Cristina Alves de Carvalho. **Atendimento educacional especializado para alunos cegos e com baixa visão**. [S. l.], 2011. Disponível em:

<http://elaineaee.blogspot.com.br/2011/11/atendimento-educacional-especializado_05.html>. Acesso em: 2 jan. 2018.

LIMA, Eliana Cunha. **Convivendo com a baixa visão**: da criança à pessoa idosa. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LUIZ, Maria Izabel. **Materiais para alunos D. V.** Içara, 2015. Disponível em: <<https://atividadesdaprofessorabel.blogspot.com.br/2015/09/materiais-para-alunos-dv.html>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

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

MANTOAN, Maria Tereza. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MASINI, Elcie F. Salzano; GASPARETTO, Maria Elizabete Rodrigues Freire. **Visão subnormal**: um enfoque educacional. São Paulo: Vetor, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, Medellín, v. 22, n. 57, maio/ago. 2010.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e Educação Especial**. São Paulo, 2003. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf>. Acesso: 15 mar. 2017.

MISTRELI, Cláudia. **Caderno de pauta ampliada**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://inclusaoemrede.blogspot.com.br/2014/06/caderno-de-pauta-ampliada.html>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

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

MOSQUERA, Carlos Fernando França. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba: Ibpx, 2010.

MOTA, Maria Gloria Batista da. **Soroban**: manual de técnicas operatórias para pessoas com deficiência visual. Brasília, DF: SEESP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12454-soroban-man-tec-operat-pdf&category_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 jan. 2018.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Formação de professores**. [S. l.], 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>>. Acesso em: 1 mar. 2017.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a04v5715.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: a perspectiva da Associação Criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **O espaço e o tempo na Pedagogia-em- Participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. São Paulo: Papyrus, 2000.

PEREIRA, Manuel Monteiro. **Ambliopia**. [S. l.], 2017. Disponível em: <<https://www.saudebemestar.pt/pt/clinica/ofthalmologia/ambliopia#>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

RAMOS, Grazielle de Albuquerque. **A visão das professoras, do núcleo gestor e das famílias sobre a relação família e escola na Educação Infantil**. 2010. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

REGLETE de mesa em alumínio com prancheta madeira e punção: Bengala Branca. São Caetano do Sul, 2018. 1 fotografia. Disponível em: <<https://www.extra.com.br/papelaria/escolarescritorio/pranchetas/reglete-de-mesa-em-aluminio-com-prancheta-madeira-e-puncao---bengala-branca-2986479.html>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 mar. 2017.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**: deficiência visual. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2018.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Inclusão**, Brasília, DF, n. 1, p. 7-18, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **Dificuldades de aprendizagem na escola**: um tratamento psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Inclusão**: uma questão, também de visão: o aluno cego na escola comum. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A educação interativa, a cooperação e o ensino de atenção às diferenças. *In*: FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 11-21.

SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AOS CEGOS. **O Sistema Braille**. Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.sac.org.br/instituto/APR_BR2.htm>. Acesso em: 2 jan. 2018.

TZELIKIS, Patrick Frensel de Moraes; FERNANDES, Luciene Chaves. Coloboma ocular: alterações oculares e sistêmicas associadas. **Arq. Bras. Oftalmol.**, São Paulo, v. 67, n. 1, p. 147-152, fev. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27492004000100026&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 ago. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Braille virtual 1.0**. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.braillevirtual.fe.usp.br/pt/index.html>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Universitária. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza, 2017. Disponível em: <<http://www.biblioteca.ufc.br/wp-content/uploads/2015/08/guia-normalizacao-trabalhos-ufc-2013.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 23-56, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS RESPONSÁVEIS DA CRIANÇA

Nome: Idade: Gênero:

01. Tem irmãos? Quantos?
02. Qual a deficiência da criança?
03. Foi diagnosticada com qual idade?
04. Faz uso de algum medicamento?
05. Atualmente, tem algum acompanhamento clínico?
06. Qual o comportamento em casa?
07. O que gosta de fazer?
08. Adapta-se facilmente aos ambientes?
09. Veste-se sozinho?
10. Faz uso de banheiro com autonomia?
11. Alimenta-se sozinho?
12. Apresenta alguma dificuldade na locomoção?
13. Com que idade começou a frequentar a escola?
14. Há quanto tempo está na atual escola?
15. Gosta da escola?
16. Qual a sua relação com a professora?

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFISSIONAL DE APOIO

Nome: Idade: Gênero:

01. Qual a sua escolaridade?
02. Qual o seu vínculo com o município? Contrato/concurso.
03. Qual o seu cargo?
04. Há quanto tempo você atua nesse cargo?
05. Possui cursos na área da Educação Especial?
06. Você participa e/ou participou de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do seu município? Quais?
07. Como é o seu trabalho com a criança com deficiência visual no Infantil V-A?
08. O que você acha da inclusão dessa criança no Infantil V-A?

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS DO INFANTIL**V-A**

Nome: Idade:

Gênero:

Nome da escola:

Conhecendo o profissional e sua relação com a Secretaria de Educação

01. Qual a sua formação inicial?
02. Qual o seu vínculo com o município? Contrato/ concurso
03. Qual o seu cargo? Há quanto tempo você atua nesse cargo? Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?
05. Possui curso de extensão ou pós-graduação? Quais?
06. Como você define a política de educação inclusiva da Secretaria de Educação do seu município?
07. Você participa e/ou participou de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação? A distância ou presencial? Quais?
08. Como ocorre essa formação continuada pela SME?
09. Você sente desejo ou necessidade de aprender mais sobre seu trabalho? Em caso positivo que demanda você teria de formação?
10. Como você acha que deve ser a formação continuada do professor para atender as crianças com deficiência visual a partir da proposta da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?
11. Você tem criança diagnosticada com deficiência visual na sua sala?

Concepções

01. Qual a sua concepção de tempo, espaço e materiais na Educação Infantil?
02. Qual a sua concepção de professor da Educação Infantil?
03. Qual a sua concepção de criança?
04. Você acha que existe diferença entre a criança com deficiência visual e as outras crianças?
05. Qual a sua concepção de inclusão de crianças com deficiência visual na pré-escola?
06. Há fatores que dificultam a inclusão das crianças com deficiência visual (baixa visão e cegueira)? Quais?
07. Há fatores que facilitam a inclusão dessas crianças? Quais?
08. Como é para você ter uma criança com deficiência visual na sua sala?

09. Você compreende o tipo de deficiência que a criança tem?

10. Sabe as limitações e potencialidades dela?

Planejamento

01. Tem dificuldade de planejar atividades para incluir essa criança com DV nas atividades?

02. Quais as estratégias que geralmente utiliza para incluir essa criança com DV?

03. Como você organiza o espaço/materiais para a inclusão da mesma?

04. Quais materiais adaptados você conhece?

05. Como ocorre sua relação com as famílias das crianças? Sobre tudo da criança com deficiência visual?

Relação com a equipe gestora e o professor da Sala de Recursos Multifuncionais

01. Há espaços sistematizados de discussão e reflexão sobre inclusão durante o ano letivo envolvendo direção, orientação pedagógica e professores? Teça comentário a respeito.

02. Quais equipamentos específicos, material didático, recursos pedagógicos e de acessibilidade estão disponíveis na sua escola?

03. Você tem conhecimento do Atendimento Educacional Especializado- AEE na sua escola?

04. Como ocorre o encaminhamento das crianças da Educação Infantil para o AEE?

05. Como acontece esse atendimento em sua sala?

06. Você tem o apoio do profissional da SRM no seu planejamento para a inclusão da criança com DV?

Observação do espaço da sala do Infantil V-

Com relação ao espaço, materiais e mobiliário (S- sim; N- não; E.P- em parte; N.O- não observado).

01. A sala de atividade é limpa e ventilada? S(); N(); E.P: (); N.O()

02. As janelas ficam numa altura que permitam às crianças a visão do espaço externo? S(); N(); E.P: (); N.O()

03. Existem banheiros dentro da sala adequados às crianças? S(); N(); E.P: (); N.O()

04. Os espaços e materiais estão organizados de modo a favorecer o contato das crianças com eles, ou seja, estão disponíveis às crianças? S(); N(); E.P: (); N.O()

05. O espaço está organizado de modo a favorecer a interação entre as crianças? S(); N(); E.P: (); N.O()

06. As produções infantis estão expostas nas salas de atividades e em ambientes externos da instituição? S(); N(); E.P: (); N.O()

07. Nas salas há espaço organizado para o contato com a literatura infantil (cantinho de leitura, prateleiras baixas com livros e revistas em número suficiente)? S(); N(); E.P(); N.O()
08. Há jogos de construção e encaixe disponíveis às crianças diariamente? S(); N(); E.P(); N.O()
09. Há brinquedos para faz de conta (bonecas, bonecos, carrinhos, fantasias, reprodução de objetos comuns ao mundo do adulto, como utensílios domésticos, de escritório etc)? S(); N(); E.P: (); N.O()

ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

Nome: Idade: Gênero:

01. Qual a sua formação inicial?
02. Qual o seu vínculo com o município? Contrato/ concurso?
03. Qual o seu cargo? Há quanto tempo você atua nesse cargo? Há quanto tempo você atua na Educação Especial?
04. Possui curso de extensão ou pós-graduação? Quais?
05. Você sente desejo ou necessidade de aprender mais sobre seu trabalho?
06. Você participa e/ou participou de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação?
07. O que você pensa sobre esses cursos de formação continuada?
08. Como você ingressou nessa área da Educação Especial?
09. Como você percebe o envolvimento da Secretaria de Educação em relação ao apoio oferecido aos professores da SRM
10. Fale sobre sua experiência na sala de recursos multifuncionais com o AEE?
11. Fale sobre os principais entraves vivenciados por você na dinamização da sala de recursos multifuncionais?
12. Como você define a política de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação do seu município?
13. Como você percebe o envolvimento da equipe pedagógica, incluindo o gestor da escola, com a SRMs?
14. Há espaços sistematizados de discussão e reflexão sobre inclusão durante o ano letivo envolvendo direção, orientação pedagógica e professores?

Ao Infantil V

01. Quais ações e estratégias de ensino no apoio à professora da sala do Infantil V que você desenvolve para a inclusão da criança com deficiência visual?
02. Quais as suas atribuições como professor da SRM em relação à criança com DV no Infantil V?
03. Quais equipamentos específicos, material didático, recursos pedagógicos e de acessibilidade estão disponíveis na SEM para apoio da criança do Infantil V?
04. Como é organizado o tempo, turnos e horários do atendimento na SRM da criança do Infantil V?
05. Como você organiza o planejamento do AEE para a criança do Infantil V?
06. Em que espaços da escola você oferece o AEE para a criança com DV do Infantil V?
07. Existem parcerias intersetoriais para este serviço de apoio à criança do Infantil V?
08. Você considera que o papel do professor da sala de recursos multifuncionais está ou não politicamente bem definido? Justifique sua resposta.

ANEXO E – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR (A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Identificação do estabelecimento

1.1) Nome: 1.2) Endereço: 1.3) Tipo de instituição:

() Pública

1.4) Ano de fundação:

1.5) Etapas e modalidades de educação oferecidas:

Educação Infantil (), Somente Creche () Somente Pré-escola ()

Ensino Fundamental (),

Especificamente, Fundamental I – 1º ao 5º ano () Fundamental II – 6º ao 9º ano ()

Ensino Médio ()

Educação de Jovens e Adultos ()

1.6) Total de alunos atendidos na instituição

1.7) Total de crianças atendidas na E.I.

1.8) Há critérios para matrícula das crianças na E.I.? Quais?

2. Funcionamento

2.1) Período de funcionamento da E.I.:

() Manhã () Tarde

() Integral

2.2) Dados sobre os agrupamentos

Nomes dos agrupamentos:

Idade das crianças:

Quantidades de sala da E.I.:

Número médio de crianças por sala:

Número de professores:

Número de auxiliares/outros:

3) Com relação à formação e condição de trabalho dos professores de E.I.

3.1) Os professores da E.I. são formados em Pedagogia ou habilitação em nível médio na modalidade Normal?

3.2) Os professores da E.I. têm um período da carga horária destinado ao planejamento?

OBS: Qual?

3.3) No planejamento, os professores da E.I. recebem apoio da professora do AEE para realizar a flexibilização das atividades?

3.4) No planejamento, os professores da E.I. recebem apoio da coordenação pedagógica acerca da flexibilização das atividades para alunos com DV?

3.5) Os professores da E.I. participam de programa de formação continuada com a temática de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual oferecido pela Secretaria Municipal de Educação? Como essa formação acontece?

3.6) Os professores da E.I. são orientados e apoiados na inclusão de crianças com deficiência visual? Como?

3.7) Os momentos formativos estão incluídos na jornada de trabalho remunerada dos profissionais?

4) Com relação à cooperação e troca com as famílias

4.1) As reuniões e/ou entrevistas com os familiares são realizadas em horários adequados à participação das famílias?

OBS: Quais os horários?

4.2) Quando e como acontecem as reuniões para apresentar planejamentos, discutir e avaliar as vivências e produções das crianças?

4.3) Os professores e demais profissionais conhecem os familiares das crianças (seus nomes, onde trabalham, sua religião, onde moram, se as criança têm irmãos)?

4.4) Os familiares recebem relatórios sobre as aprendizagens, vivências e produções das crianças? Quando?

4.5) A escola acompanha a frequência das crianças e investiga as razões das faltas?

4.6) A escola encaminha ao Conselho Tutelar os casos de crianças com sinais de negligência, violência doméstica, exploração sexual e trabalho infantil?

5) Inclusão

5.1) Há inclusão de crianças com deficiências, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades ou superdotação na Educação Infantil?

5.2) A escola dispõe de sala de recursos multifuncionais para crianças com deficiência, que necessitam de atendimento educacional especializado?

5.3) Como ocorre o encaminhamento das crianças da E.I. que têm deficiência e necessitam de atendimento educacional especializado?

5.4) Há espaços sistematizados de discussão e reflexão sobre inclusão durante o ano letivo envolvendo direção, orientação pedagógica e professores?

5.5) Como ocorre a relação gestor e profissional do AEE

5.6)Quais equipamentos específicos, material didático, recursos pedagógicos e de acessibilidade estão disponíveis na sua escola?

6) Observações dos espaços externos

6.1)Os espaços como pátio, parquinho, banheiro, refeitório são limpos e ventilados? S(); N(); E.P: (); N.O()

6.2) Existe parquinho, espaço com areia e brinquedos disponíveis? S(); N(); E.P: (); N.O()

6.3) Existem bebedouros, vasos sanitários, pias e chuveiros em número suficiente e altura adequada ao tamanho das crianças? S(); N(); E.P: (); N.O()

6.4) Há banheiro de uso exclusivo dos adultos (com chuveiro, pia e vaso sanitário)? S(); N(); E.P: (); N.O()

6.5) Há espaços planejados para recepção e acolhimento dos familiares? S(); N(); E.P: (); N.O()

6.6) Há espaços planejados para os professores, diretor e coordenador pedagógico? S(); N(); E.P: (); N.O()

6.7) Os espaços e equipamentos são acessíveis para acolher as crianças com deficiência (há rampas, banheiros adaptados, portas largas etc.)? S(); N(); E.P: (); N.O()

**ANEXO F – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR (A) DO
NÚCLEO DE INCLUSÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME)**

Nome:

01. Qual o seu cargo? Há quanto tempo você atua nesse cargo?

02. Como é chamado o setor responsável pela Educação Especial no município? (Resolução 456/2016, Art. 7, p. 3)

03. Qual o critério da escolha da equipe pedagógica responsável pela Educação Especial/Inclusiva do município? Qual a formação ou curso na área/quantidade mínima de horas? (Resolução 456/2016, art. 8, p. 3)

04. Como é definida a política de Educação Especial da Secretaria de Educação do Município? (Em que resolução)

05. Como acontece o acompanhamento e assessoramento dos profissionais das redes de ensino quanto aos procedimentos e processos pedagógicos a serem utilizados em relação aos alunos da Educação Especial? (Resolução 456/2016, parágrafo único, p. 3)

- Professores da sala de aula regular
- Professores do AEE
- Profissional de apoio,
- Coordenador e diretor escolar

06. Que políticas o município tem estabelecido para a implantação da Educação Especial na Educação Infantil? (Resolução 456/2016, Art. 4, p. 2)

07. A SME oferece formação continuada aos professores da pré-escola e do AEE para a inclusão de crianças, sobretudo com deficiência visual? (Resolução 456/2016, art. 32, § 3º, Art. 33, inciso VIII, p. 9, 10)

08. A SME possui um cadastro dos alunos que recebem Educação Especial? (Resolução 456/2016, art. 33, inciso IV, p. 10)

09. Como a equipe pedagógica realiza a organização do atendimento educacional da Educação Especial? (Resolução 456/2016, art. 34, § 2º, p. 11)

10. Quantas salas de recursos multifuncionais ou AEE estão estabelecidas no município?

11. Como acontece o envolvimento da Secretaria de Educação em relação ao apoio oferecido aos professores da SRM?

12. Quais os principais entraves para a dinamização das salas de recursos multifuncionais na Educação Infantil do município?

13. Você considera que o papel do professor da sala de recursos multifuncionais está ou não politicamente bem definido no município?

14. Como você analisa a inclusão de crianças, sobretudo com deficiência visual no município?