



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO E
LINGUAGEM – PPGCL**

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: PERSPECTIVAS INCLUSIVAS**

LARISSA MENDONÇA LIRIO GOMIDE

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
MARÇO – 2016**

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: PERSPECTIVAS INCLUSIVAS**

LARISSA MENDONÇA LIRIO GOMIDE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nadir Francisca Sant'Anna

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
MARÇO – 2016**

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do CCH / UENF

32/2016

G633 Gomide, Larissa Mendonça Lirio.

A inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil :
perspectivas inclusivas / Larissa Mendonça Lirio Gomide – Campos
dos Goytacazes, RJ, 2016.

85 f.

Orientadora: Nadir Francisca Sant'Anna.

Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade
Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do
Homem, 2016.

Bibliografia: f. 73 - 80

1. Educação Especial. 2. Educação Infantil. 3. Inclusão Escolar. 4.
Deficiente Visual. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro. II. Título.

CDD – 371.952

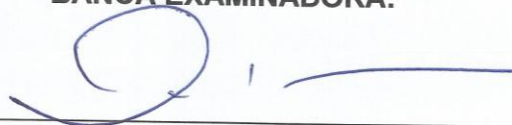
**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: PERSPECTIVAS INCLUSIVAS**

LARISSA MENDONÇA LIRIO GOMIDE

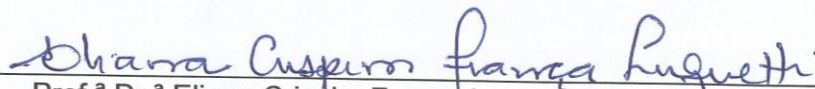
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título Mestre em Cognição e Linguagem.

APROVADA: 31 / 03 / 2016

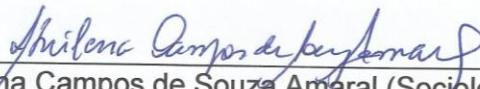
BANCA EXAMINADORA:



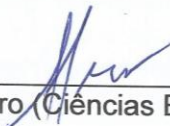
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (Comunicação – UFRJ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF



Prof.ª Dr.ª Eliana Crispim França Luquetti (Linguística – UFRJ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF



Prof.ª Dr.ª Shirlene Campos de Souza Amaral (Sociologia e Direito – UFF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF



Prof. Dr. Auner Pereira Carneiro (Ciências Econômicas – USP)
Centro Universitário Fluminense – UNIFLU



Prof.ª Dr.ª Nadir Francisca Sant'Anna (Biologia – UGF)
Universidade Federal do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF
(Orientadora)

Dedico este trabalho a todas as pessoas que me deram a oportunidade de realizá-lo e que dele participaram.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por permitir que eu concluísse mais uma etapa da minha vida e encontrasse pessoas maravilhosas no decorrer destes dois anos.

À minha **família**, com todo o meu amor, por me apoiar, incentivar e ajudar sempre em cada conquista.

Ao meu pai, **Wilson**, por acreditar em mim e estar sempre ao meu lado em cada passo desta caminhada; aos meus **irmãos**, por serem parte de mim; à minha madrinha **Áurea**, por estar incondicionalmente junto de mim; à minha avó, **Lia**, por ser a pessoa maravilhosa que é e por ajudar-me, amando-me e sendo a grande responsável pelo que sou hoje.

Ao **Bruno**, meu amigo, meu namorado e meu esposo, pelo apoio em todas as minhas conquistas e pela confiança que em mim investiu com paciência, carinho e dedicação.

Aos meus **amigos** de vida, por toda a amizade e por contribuírem para que a minha caminhada fosse mais leve e suave; aos **colegas** de mestrado que tive o prazer de conhecer, pela convivência diária que tornou mais fácil o dia a dia deste processo e as etapas vividas.

À Secretaria de Educação do município de Paraíba do Sul e às equipes das instituições que participaram da pesquisa, por compartilharem comigo suas vivências, preocupações, aprendizados, angústias, e por terem proporcionado o aprendizado que fez de mim uma profissional melhor.

À minha orientadora, **Prof.^a Dr.^a Nadir Francisca Sant'Anna**, por ter acreditado e apostado em minha capacidade e por me ter doado seu tempo, contribuindo para a formação da profissional que sou hoje.

À **Prof.^a Dr.^a Fernanda Castro Manhães**, por toda a contribuição dada à pesquisa, o que fez enriquecer ainda mais este trabalho.

À **Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral**, à **Prof.^a Dr.^a Eliana Crispim França Luquetti** e ao **Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza**, por prontamente aceitarem participar da banca de defesa desta pesquisa.

A todos vocês, muito obrigada!

RESUMO

GOMIDE, L. M. L. **A criança com deficiência visual na educação infantil: perspectivas inclusivas.** Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2016.

Este estudo analisa o que vem ocorrendo no processo de inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Infantil, no contexto da escola regular, em duas escolas municipais de Paraíba do Sul, RJ. Como aporte teórico, utiliza a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e suas relações sociais. Na pesquisa de campo, emprega uma abordagem qualitativa, na perspectiva metodológica do estudo de caso do tipo etnográfico. Coleta os dados por meio da observação participante, de entrevistas semiestruturadas e da análise documental. Investiga as concepções dos profissionais envolvidos no processo inclusivo de duas crianças com deficiência visual na Educação Infantil. Os dados que encontra demonstram que os profissionais envolvidos na inclusão dessas crianças, embora tentem superar as dificuldades encontradas durante o processo inclusivo, reconhecem que as práticas pedagógicas precisam ser orientadas por pessoal especializado, visando a uma inclusão com mais qualidade. Demonstram também o enraizamento do conceito de integração nas escolas e a existência, mesmo que inconsciente, de preconceitos em relação a essas crianças. O estudo evidencia a importância do professor como principal mediador do processo inclusivo.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Deficiência visual. Educação Infantil.

ABSTRACT

GOMIDE, L. M. L. **The child with visual impairment in childhood education: inclusive perspectives.** Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2016.

This study analyzes what is happening in the process of inclusion of students with visual impairment in early childhood education in the context of regular school in two municipal schools in the city of Paraíba do Sul/RJ. In theory, uses the historical-cultural perspective of human development and social relationships. In field research employs a qualitative approach on the methodological perspective of the case study of ethnographic type. Collects data through participant observation, semi-structured interviews and document analysis. Investigates the views of the professionals involved in the inclusive process of two visually impaired children in early childhood education. The data evidence that although the professionals involved in the inclusion of these children try to overcome the difficulties found during the process inclusive, all of them recognize that teaching practices need to be guided by professionals, aiming a school inclusion with more quality. It also demonstrate the roots of the concept of integration in schools and the existence of preconception in relation to these children, even if unconscious. The study highlights the importance of the teacher as the main mediator of the inclusive process.

Keywords: School inclusion. Visual impairment. Childhood education.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CNEC – Campanha Nacional de Educação de Cegos
CNERDV – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
IBC – Instituto Benjamin Constant
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISM – Instituto dos Surdos-Mudos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação e Cultura
NUMEES – Núcleo Municipal de Ensino Especializado
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE – Política Nacional de Educação Especial
PPP – Projeto Político-Pedagógico
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica
TA – Tecnologia Assistiva
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense
UNESCO – *United Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
1 EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA.....	12
1.1 O percurso para a educação dos deficientes.....	12
1.2 Aspectos históricos e legais da educação dos deficientes visuais	18
1.3 Escolas inclusivas.....	24
2 A DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
2.1 Infância e Educação Infantil.....	29
2.2 Aprendizagem e desenvolvimento da criança	35
2.3 Crianças deficientes visuais na Educação Infantil: revisitando estudos	41
3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO	47
3.1 Objetivos.....	47
3.1.1 Geral	47
3.1.2 Específicos	47
3.2 Fundamentação teórico-metodológica.....	47
3.3 Procedimentos técnicos de coleta de dados.....	49
3.4 Campo de estudo	50
3.5 Sujeitos da pesquisa.....	52
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	54
4.1 As concepções dos profissionais a respeito de inclusão escolar.....	54
4.2 O papel do professor na inclusão escolar de crianças com deficiência visual.....	59
4.3 A criança com deficiência visual na Educação Infantil: episódios de observação	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
6 REFERÊNCIAS.....	73
APÊNDICE A – Questões disparadoras para as entrevistas com professor e orientador pedagógico	81
APÊNDICE B – Questões disparadoras para a entrevista com o gestor da instituição	82
APÊNDICE C – Roteiro de observação	83
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	84

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em tempo de discussões em que a educação brasileira vem sendo questionada de forma mais efetiva, apontando a necessidade da existência de um novo paradigma de acordo com o qual as escolas deveriam oferecer a todos os sujeitos condições igualitárias de desenvolvimento, pesquisas que tratem desse assunto se fazem necessárias, principalmente se considerarmos que o movimento da educação inclusiva é relativamente novo diante do longo período em que as minorias viveram marginalizadas, impedidas de usufruir de seus direitos essenciais.

A escola nem sempre se constituiu como um espaço de produção de saber para todos. Assim, por meio de estudos realizados sobre a temática da inclusão escolar, vemos que foi a partir da década de 1990 que a sociedade, efetivamente, passou a perceber o problema e a vivenciar as discussões e debates sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência no contexto da escola regular (DRAGO, 2014; KASSAR, 2004; JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2011).

Na elaboração de um conjunto de leis e decretos específicos para educação, sociedade e políticas públicas, tem-se procurado garantir às pessoas com deficiência o acesso ao ensino regular, nos seus diferentes níveis (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2015). No entanto, esse processo ainda encontra muitas barreiras a serem enfrentadas, esbarrando em questões como a formação de professores, a indistinção entre os conceitos e processos de inclusão e integração escolar, o respeito e a tolerância das diferenças, a qualidade das práticas oportunizadas.

As pesquisas sobre a inclusão, principalmente quando dizem respeito à Educação Infantil, ainda se apresentam em número pequeno no cenário brasileiro. Isso pode dever-se ao fato de que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, que definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, devendo atender o público de zero a cinco anos de idade.

Estudos têm demonstrados avanços nos trabalhos, e pesquisas dizem respeito a pessoas com deficiência, como a surdez, as síndromes que afetam o desenvolvimento intelectual, e a crianças com deficiência visual no ensino

fundamental, médio e universitário. Entretanto, poucas são as que abordam a inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil.

Portanto, trabalhos que tratem da inclusão das crianças com deficiência visual na Educação Infantil na escola regular e materiais que esclareçam os profissionais e a sociedade a esse respeito são questões que se fazem importantes e nos levam a este estudo.

Assim, impulsiona esta pesquisa o seguinte problema: Como vem acontecendo a inclusão das crianças com deficiência visual na Educação Infantil, bem como nos sistemas de ensino, no trabalho dos profissionais envolvidos?

Buscando soluções para esse problema, pretendemos contribuir para um sistema educacional mais bem estruturado, em função das necessidades dos alunos e não mais das instituições.

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo geral **analisar como vem ocorrendo o processo de inclusão do aluno com deficiência visual na Educação Infantil, no contexto da escola regular.**

Com vistas a alcançá-lo, traçamos os seguintes objetivos específicos:

a) Parte I – Revisão

- Realizar um resgate histórico das leis, normas e orientações educacionais que surgiram ao longo do tempo, visando ao atendimento de deficientes, principalmente visuais, na Educação Infantil.

b) Parte II – Trabalho de Campo

- Identificar as reais concepções de inclusão dos profissionais que atuam com as crianças com deficiência visual.

- Conhecer o ser professor e as práticas pedagógicas cotidianas utilizadas no espaço escolar com a criança com deficiência visual.

- Identificar as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação e pela instituição escolar no processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência visual.

Desse modo, esta pesquisa foi estruturada da seguinte maneira: na primeira parte, intitulada “Educação e Deficiência”, apresentamos um breve panorama a respeito da educação das pessoas com deficiência, de um modo geral, e das

peças com deficiência visual, em particular, envolvendo aspectos históricos e legais e uma análise da escola inclusiva, com base nos estudos de autores e pesquisadores que tratam do tema; na segunda parte, “Deficiência visual na Educação Infantil”, apontamos, de forma sucinta, dados a respeito da infância e da Educação Infantil no Brasil, alguns conceitos da teoria sócio-histórica, aporte teórico escolhido para a pesquisa, e revisitamos alguns estudos que abordam a questão da criança com deficiência visual na Educação Infantil; na terceira parte, “Considerações Metodológicas”, pontuamos nossos objetivos de estudos bem como a metodologia e os procedimentos utilizados; já na quarta parte, “A criança com deficiência visual e as práticas educacionais na Educação Infantil: o que dizem os sujeitos envolvidos”, construímos as análises com base nas entrevistas e nas observações realizadas no decorrer da pesquisa; por fim, apresentamos nossas conclusões, referências e apêndices.

1 EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA

Esta parte traz um breve histórico acerca do caminho percorrido pela educação das pessoas com deficiência, principalmente no cenário nacional.

São abordados aspectos históricos e legais sobre a deficiência visual, tendo em vista que se trata do campo de estudo desta pesquisa, e, a partir de alguns autores, reflexões a respeito da escola inclusiva, sendo essa concepção usada como base para este estudo.

1.1 O percurso para a educação dos deficientes

A constituição dos direitos das pessoas com deficiências diz respeito a um processo novo que envolve lutas e avanços. Apesar de diversas conquistas, ainda há muito a fazer para avançarmos no que se refere a uma “[...] garantia legal de todo ser humano, ou seja, o direito de ser, independentemente de quaisquer características intelectuais, mentais, sensoriais, e outras de caráter puramente sociais” (SILVEIRA; DRAGO, 2010, p. 82).

Mazzotta comenta (2011, p. 15):

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiência podem ser identificados como elementos integrantes deste século.

Até o século XVIII, as noções acerca das deficiências eram poucas e sempre ligadas ao ocultismo e/ou ao misticismo. Ainda segundo o autor, a falta de conhecimento colaborou para que as pessoas com deficiências fossem ignoradas. A religião contribuía para que fossem marginalizadas. Normalmente “[...] eram vistas como seres imperfeitos, impuros, não sendo à imagem e à semelhança de Deus, como os homens considerados próximos à perfeição divina” (DRAGO, 2014, p. 60).

Segundo Mazzotta (2011), os primeiros movimentos visando ao atendimento da educação de pessoas com deficiência surgiram na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá. No entanto, existia a necessidade do cuidado na seleção das medidas tidas como educacionais, tendo em vista que muitas delas eram voltadas para assistência, abrigo e terapia.

O autor nos diz que, em 1620, foi editada a primeira obra impressa sobre a educação de deficientes, intitulada “Redação das letras e arte para ensinar os mudos a falar”, e aponta que a primeira instituição especializada para tal foi fundada em Paris, no ano de 1770, por Charles M. Eppée, criador do método de sinais, com a proposta para a educação de surdos-mudos.

Mazzotta (2011) explica que o atendimento aos deficientes visuais teve início no ano de 1784, também em Paris, com o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, culminando posteriormente com a criação do método Braille, por Louis Braille, estudante daquele Instituto. Em relação aos deficientes físicos e mentais, as iniciativas começaram apenas no século XIX, com a fundação de uma “instituição encarregada de educar os coxos, manetas, os paráliticos” e com a ação do médico Jean Marc Itard (1774-1838), ao educar um “idiota” denominado “selvagem de Aveyron”.

As primeiras iniciativas para os trabalhos desenvolvidos nesse sentido ocorreram com os cegos e surdos, que “[...] mostram uma aceitação maior e, conseqüentemente, postura de educabilidade dessas deficiências, em detrimento dos chamados idiotas ou selvagens” (DRAGO, 2014, p. 61).

No Brasil, as primeiras medidas a esse respeito, inspiradas nas experiências desenvolvidas no atendimento aos deficientes, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, foram tomadas em 1854, quando D. Pedro II fundou, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC), e, posteriormente, em 1857, com a criação do Instituto dos Surdos-Mudos (ISM).

Há registros apontando que, em 1874, no Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, deu-se início ao atendimento de deficientes mentais; no entanto, segundo Mazzotta (2011), não existem informações suficientes para se considerar essa assistência como educacional.

Iniciadas no século XIX, essas iniciativas caracterizaram-se, durante um século (1854-1956), como medidas oficiais e particulares isoladas, “[...] refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiência” (MAZZOTTA, 2011, p. 27).

Destaca-se também, nesse período, o trabalho desenvolvido por Helena Antipoff, que atuou na fundação das Sociedades Pestalozzi, e o surgimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs).

Diversas expressões foram utilizadas até o final do século XIX para referir-se ao atendimento educacional desenvolvido com os deficientes: Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Segundo Mazzotta (2011), ainda hoje muitas dessas expressões são utilizadas.

A partir de 1930, muitos educadores ligados à educação de deficientes empregaram a expressão ensino emendativo.

A expressão ensino emendativo, de *emendare* (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito, traduziu o sentido diretor desse trabalho educativo em muitas das providências da época. Armando Lacerda, no livro citado, colocou que a finalidade dessa educação “[...] era suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos anormais” (SOARES, 1999, apud JANNUZZI, 2012, p. 60).

De acordo com Mazzotta (2011), apenas no final dos anos 1950 e início da década de 1960 do século XX, é que os termos deficiente, excepcionais e Educação Especial foram introduzidos nas leis brasileiras. O período de 1957 a 1993 é caracterizado pelo autor como o momento para as iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Ainda segundo Mazzotta (2011, p. 52), o “[...] atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de *Campanhas* especificamente voltadas para este fim”. As primeiras a serem instituídas foram a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), voltada para os surdos, e a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), voltada aos cegos. Em 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) foi criada por influência das Sociedades Pestalozzi e das APAEs com o objetivo de atender as pessoas com deficiência mental.

As ideias surgidas com a finalidade de solucionar os problemas da educação das pessoas com deficiências apresentaram-se, segundo Mendes (2010), como um conjunto de propostas pedagógicas e políticas de organização de serviços educacionais, caracterizado por Aranha (2000) como a fase da institucionalização, que se fundamentava na crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se fosse confinada em ambiente segregado, construído à parte da sociedade.

No entanto, a partir do século XX teve início o processo de reconhecimento do direito das pessoas com deficiência, por parte de grupos ligados aos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos.

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, um reflexo da democratização crescente das sociedades que se intensificou basicamente na década de 60, conscientizou e sensibilizou a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos pertinentes a grupos com status minoritários. Tal movimento de certa forma alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração, a partir do argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas acessíveis para as demais crianças. Nesse sentido, a segregação escolar sistemática de qualquer grupo passou a ser uma prática intolerável, e o pressuposto de que a integração era a coisa certa a ser feita passou a imperar (MENDES, 2010, p. 13).

Em 1973, tendo em vista todos os debates ocorridos, os movimentos desenvolvidos pelas Campanhas, a aprovação da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que, em seu art. 9.º, previa o “tratamento especial aos excepcionais”, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil.

Sobre esse órgão, afirma Jannuzzi (2012, p. 165):

Nasceu forte, junto à Presidência da República, e sempre permaneceu ligado ao MEC; sofreu transformações e em um determinado momento esteve subordinado à SENEb, voltando logo como SEESP. Agora se encontra no mesmo nível de subordinação ao MEC que as outras secretarias.

A autora aponta ainda que esse órgão, em cada governo e momento histórico, teve seu nome alterado, consolidando-se nos anos 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca, em que foi enfatizada a inclusão das crianças deficientes na rede regular de ensino.

Em 1986, criou-se a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, a CORDE, atualmente sob a coordenação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), com objetivo de coordenar as ações dos ministérios e a política de integração voltadas a essa pessoa.

A CORDE, visando aspecto mais abrangente que o CENESP, e numa época de nova tentativa de redemocratização nacional, traz

também a marca de alguma participação dos próprios deficientes, o que não acontecia anteriormente (JANNUZZI, 2012, p. 43).

A partir da década de 1980, teve início a ampliação e melhorias nos serviços prestados às pessoas com deficiências, processo que foi impulsionado pelos movimentos em prol da integração escolar. Contudo, esse conceito passou a ser questionado, pois se caracterizava pela ideia de que as crianças ou jovens com deficiência apenas compunham o espaço das demais crianças. Não lhes era favorecido o desenvolvimento social, cultural e intelectual.

[...] durante a década de 80, emergiu uma insatisfação grande de alguns educadores, particularmente norte-americanos, em relação aos resultados obtidos a partir das políticas de integração escolar. No contexto específico dos Estados Unidos, surgiram iniciativas de reforma, como a proposta *Full Inclusion* (GARTNER & LIPSKY, 1989, STAINBACK & STAINBACK, 1984) e a *Regular Educational Initiative* (WILL, 1986), que trouxeram o debate sobre a questão da educação inclusiva tal como conhecemos na atualidade (MENDES, 2010, p. 20).

Discutia-se uma nova maneira de possibilitar a essas pessoas as mesmas oportunidades oferecidas a todos. Surgiu, portanto, a proposta da educação inclusiva, que foi fundamentada a partir de 1990, após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, promovida pelo Governo da Espanha e pela *United Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), que resultou na difusão da Declaração de Salamanca (1994).

O termo “educação inclusiva” foi uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial denominado “Inclusão Social”, que é proposto como um novo paradigma, que implicaria na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos (MENDES, 2010, p. 22).

A proposta de inclusão escolar define que a responsabilidade da educação dos alunos deficientes compete à escola regular. A exemplo disso, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 58 – determinam que o atendimento à pessoa com deficiência deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino, e que a oferta da Educação Especial tem início na Educação Infantil, na faixa etária de zero a cinco anos.

Seguindo a mesma direção, a Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação, salienta que a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais deve realizar-se na rede regular de ensino e que a Educação Especial, como modalidade de ensino, deve ser oferecida nos diferentes níveis (BRASIL, 2001).

Drago (2014) ressalta ainda a Resolução n.º 02, de 11 de setembro de 2011, do Conselho Nacional de Educação (CNE), por trazer as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que “[...] são o elo entre a legislação e a prática cotidiana educacional” (DRAGO, 2014, p. 68).

A Resolução do CNE n.º 02/01, dentre outras orientações, enfatiza que a escola precisa se adaptar e não o contrário; que todos os sistemas de ensino devem viabilizar equipes de apoio à educação inclusiva; que os referidos sistemas reavaliem seus currículos, avaliações, para que todas as crianças, independentemente de suas características físicas e sensoriais, sejam avaliadas de acordo com seus sucessos; que a Educação Especial deve ser vista como proposta pedagógica para o atendimento às peculiaridades de cada um; que se efetive o intercâmbio entre sistemas de ensino e entidades de atendimento (DRAGO, 2014, p. 69).

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE), de 2008, baseada na perspectiva da educação inclusiva, tem como objetivo

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promoverem respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, p. 14).

O documento destaca ainda que a inclusão escolar deve abranger todos os níveis de ensino com início na Educação Infantil, pois é nessa etapa que as crianças

[...] desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008, p. 16).

Em suma, de acordo com Drago (2014), Jannuzzi (2012) e Mazzotta (2011), vemos que a Educação Especial no Brasil obteve avanços significativos,

principalmente a partir do século XX, quando alguns direitos das pessoas com deficiências tiveram reconhecimento e se tornaram elementos integrantes das políticas nacionais. Muito se alcançou, no entanto, ainda há muito que se fazer para que essas conquistas se tornem medidas realmente efetivas, com vistas ao desenvolvimento integral do ser humano.

1.2 Aspectos históricos e legais da educação dos deficientes visuais

A pessoa deficiente visual, por muitos anos, foi excluída da sociedade e nela segregada. O atendimento educacional a essas pessoas, por um longo período, foi marcado pelo movimento de reabilitação ou reeducação (DRAGO, 2014; JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2011). No entanto, registros históricos demonstram avanços na aquisição de direitos tidos como fundamentais à construção da cidadania.

Assim, nesta subseção, pretendemos apresentar os serviços educacionais destinados às pessoas com deficiência visual desenvolvidos no Brasil.

As primeiras ações destinadas ao deficiente visual aconteceram no século XVII, em 1646, quando o primeiro livro descrevendo a cegueira e suas consequências, de autor desconhecido, foi publicado na Itália. Vinte e quatro anos depois, o jesuíta Lana Pérsia publicou uma obra que tratava de uma instituição para cegos. O ensino de Matemática para essas pessoas foi tema de um livro publicado por Jacques Bernoville, no século XVIII.

Em 1784, na França, Valentin Haüy fundou o *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos), a primeira escola voltada para a educação dos deficientes visuais, na qual se utilizava o método de letras em relevo. A instituição não se caracterizava meramente como asilo; era voltada inicialmente para o trabalho.

Com o passar dos anos, o seu sucesso foi tão grande que Haüy acabou sendo convidado a comparecer à corte de Luiz XVI para fazer uma detalhada exposição quanto ao empreendimento, um pouco antes da eclosão da Revolução Francesa, que desacelerou ou eliminou muito do que fizera antes a França com o apoio da nobreza. Mas, logo após a regularização da vida do país, novas escolas para cegos foram abertas. E isso aconteceu também em diversos outros países da Europa, quase todas elas seguindo o novo modelo apregoado por Haüy. Os exemplos mais positivos dessas escolas foram as de Liverpool em 1792, de Londres no ano de 1799 e, já no

século XIX, de Viena em 1805 e de Berlim em 1806 (SILVA, 1986, p. 256).

Já no século XIX, em 1819, Charles Barbier, capitão do exército francês, apresentou ao Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em Paris, um sistema de escrita noturna, utilizado para a transmissão de mensagens pelos militares nos campos de batalha à noite. Esse sistema consistia de pontos em alto relevo, que, combinados, representavam os 36 sons básicos da língua francesa. No entanto, ainda apresentava algumas dificuldades.

Em 1829, um estudante do Instituto, Louis Braille (1809-1852), adaptou o código militar do capitão Barbier às necessidades dos cegos e criou o sistema inicialmente denominado sonografia, hoje conhecido como Braille. Ele diminuiu a cela para seis pontos, alterando sua correspondência de pontos-sons da fala para ponto-sons-escrita, eliminando os erros ortográficos existentes no sistema usado anteriormente.

Nos Estados Unidos, em 1837, foi inaugurada a *Ohio School of the Blind*, a primeira escola para cegos inteiramente subsidiada pelo governo. Segundo Mazzotta (2011, p. 24), “[...] esse fato foi bastante importante, pois despertou a sociedade para a obrigação do Estado para com a educação dos portadores de deficiência”. Em 1900, já se apresentava o declínio das escolas residenciais por não serem consideradas mais apropriadas à educação dos deficientes. Surgiram as primeiras turmas especiais, implantadas nas escolas públicas norte-americanas. Scholl (1975) afirma que esse processo foi previsto pelos pioneiros da educação de cegos.

De acordo com e Scholl (1975) e Tureck (2005), as classes especiais para cegos transformaram-se posteriormente em classes especiais cooperativas e salas de recuperação. Nas classes cooperativas, os alunos eram inicialmente matriculados nas classes especiais, porém participavam das salas comuns em períodos determinados. As salas de recuperação, nas quais os alunos eram matriculados, funcionavam como apoio às classes comuns. Posteriormente, deu-se a ampliação desse atendimento com o programa itinerante, que tinha a presença do professor especializado para atender os alunos, individualmente ou em grupos, propiciando recursos adaptados. Esse programa possibilitou que os alunos com deficiência visual frequentassem a escola comum e que o professor da sala de aula tivesse algum tipo de apoio.

A primeira preocupação oficial com a educação da pessoa com deficiência visual no Brasil foi em 1835, com o projeto de lei apresentado pelo Deputado Cornélio Ferreira à Assembleia Legislativa, que teve como objetivo possibilitar o ensino das primeiras letras aos surdos e cegos (ANACHE, 1994; FERREIRA; LEMOS, 1995; JANNUZZI, 2012).

O marco inicial para o atendimento escolar às pessoas com deficiência visual deu-se com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro. O imperador Dom Pedro II, inspirado em José Álvares de Azevedo – cego brasileiro que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris – fundou o IBC em 1854.

[...] o ensino em toda instituição seria dividido em dois ramos principais: instrução literária e instrução prática profissional. A instrução literária seria dividida em primária, com cinco anos, e secundária, com sete. Previa-se para o ensino prático e profissional as seguintes matérias: estudo completo de música vocal, instrumental, inclusive estudo de órgão; afinação de piano, órgão e harmônio; arte tipográfica no sistema de pontos; arte de encadernação; ofícios de torneiro, cigarreiro, charuteiro, empalhador, colchoeiro, tapeceiro etc.; todos os trabalhos de cordoaria, fabrico de escovas de diversas espécies, esteiras, tapetes, cestas etc.; todos os trabalhos de agulha, de contas, tricô e de cestinhas etc. que atualmente se ensinam às alunas do Imperial Instituto dos Meninos Cegos; quaisquer outros ofícios, artes industriais que venham a ser reconhecidos de utilidade para os cegos. Estas matérias seriam distribuídas gradual e sucessivamente pelos doze anos do curso literário (ZENI, 1997, p. 76).

De acordo com Mazzotta (2011), em 1872 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos atendia 35 alunos de uma população de 15.848 cegos no Brasil, dados que, segundo o autor, nos apontam a precariedade em termos nacionais do atendimento ofertado a essa população.

O atendimento educacional não era destinado apenas às pessoas com deficiências; estendia-se à educação popular no geral. Não era motivo de preocupação da elite brasileira dessa época, apesar de a Constituição de 1824 prometer a “instrução primária e gratuita a todos” (JANNUZZI, 2012; MAZZOTA, 2011).

A Constituição de 1934 também não faz menção à educação dos deficientes, ou, como denominado naquela época, à educação dos excepcionais, no entanto, no art. 149, garantia a todos o direito à educação gratuita e obrigatória.

A assistência às pessoas com deficiência visual ficou a cargo do IBC até 1905, com a fundação da Escola Rodrigues Alves, no Rio de Janeiro; em 1925, com a Escola Estadual São Rafael em Belo Horizonte; o Instituto de Cegos da Bahia, criado em Salvador, em 1936; em Pernambuco, o Instituto de Cegos fundado de 1935; o Instituto Santa Luzia, em 1941; no Paraná, o Instituto Paranaense de Cegos, criado em 1944; em São Paulo, no ano de 1940 com o Instituto São Rafael; em Lins, com a Associação Linense para Cegos, criada em 1948; com a Fundação para Livro do Cego no Brasil, fundada em 1946.

Para os deficientes visuais, a década de 1950 foi extremamente importante. Nesse período, aumentou significativamente a impressão de livros em Braille com a instalação da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, o CNE permitiu o ingresso de estudantes cegos na Faculdade de Filosofia, foi instalada em São Paulo a primeira classe Braille no ensino regular, o IBC passou a atender deficientes cegos desde o jardim de infância ao ginásio. Segundo Jannuzzi (2012), foi nesse período que se começou a perceber a validade da participação política do deficiente, tanto que, em 1954, no governo de Getúlio Vargas, o direito do voto foi concedido ao indivíduo cego.

Ainda nessa década, o debate acerca da Educação Especial foi expandido em parte pelas APAEs, que procuravam abranger diversas questões a respeito da excepcionalidade. Iniciou-se nessa época, em meio a essas discussões, uma organização por parte dos próprios deficientes, o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos.

Segundo Mazzotta (2011), o atendimento aos deficientes foi assumido, explicitamente, com a criação das campanhas nacionais. A primeira foi a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958, subordinada ao Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Em 1958, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV) (Decreto n. 44.136, de 1.º de agosto de 1958) no IBC, por ideia de José Espínola Veiga, professor do IBC (LEMOS, 1981, p. 66-67), tendo como um dos elementos da primeira diretoria Dorina de Gouvêa Norwill, presidente da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, que posteriormente, em 1962, foi designada diretora executiva. Desde 1960, pelo Decreto n. 48.252, de 31 de maio, havia passado a denominar-se Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC) e a ser subordinada diretamente ao ministro do MEC, funcionando no gabinete e sob sua presidência (artigo 5º). A proposta desta campanha visava “educar e

reabilitar os deficitários da visão”, manter e instalar Centros de Reabilitação e Oficinas Protegidas, Programas de Reabilitação Domiciliar, integrá-los ao comércio, indústria, agricultura, atividades artísticas e educativas, tanto em instituições privadas quanto públicas, formação de pessoal especializado, fazer recenseamento decenal, pesquisas médico-pedagógicas, médico-social etc. (JANNUZZI, 2012, p. 76).

Com a LDB n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o direito à educação das pessoas com deficiência foi reafirmado: “[...] indica em seu artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação” (MAZZOTTA, 2011, p. 72).

A oficialização das convenções do Sistema Braille para uso na leitura e escrita dos deficientes visuais aconteceu em 1962, com a Lei n.º 4.169, de 4 de dezembro de 1962.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), ao criar o CENESP, órgão responsável pela Educação Especial em território nacional, levou à extinção a Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC). Este órgão propunha que a criança deficiente visual fosse alfabetizada no sistema Braille, em uma classe especial. Após esse processo, ela seria encaminhada para uma classe comum (BRASIL, 1979, p. 12).

A Constituição Federal promulgada em 88 estabelece, no art. 205, que a educação é direito de todos os cidadãos e que é dever do Estado e da família garanti-la, sendo promovida e incentivada com colaboração da sociedade, tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além disso, garante, em seu art. 208, inciso III, em relação às atribuições do Estado, que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência ocorra preferencialmente na rede regular de ensino.

A Declaração de Salamanca (1994) deixa clara a necessidade de que o sistema de ensino considere as diferenças existentes e que o atendimento às pessoas com deficiência aconteça dentro do sistema regular de educação. Aponta, como condições para que esse direito seja assegurado, a qualificação dos profissionais e a valorização das diferenças dos alunos.

A LDBEN n.º 9.394, promulgada no ano de 1996, volta-se para a temática inclusiva, estabelecendo, em seus artigos 58, 59 e 60, que os sistemas de ensino devem tornar possível o acesso aos alunos com deficiência a salas regulares de

ensino, disponibilizando-lhes apoio prático e teórico, e ressaltando, ainda, em caso de necessidade, a oferta de serviço especializado.

A PNEE na perspectiva da educação inclusiva, elaborada em 2008, tem como objetivo

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promoverem respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, p. 13).

O documento destaca que a Educação Especial é um tipo de ensino que perpassa os níveis, modalidades e etapas dos sistemas de educação. Prevê, também, no que diz respeito às pessoas com deficiência visual,

[...] programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva; [...] promoção de acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos; “instrutor”, bem como “monitor ou cuidador” [...] nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008, p. 4).

A Resolução n.º 04 da CNE/CEB, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, define o público-alvo da Educação Especial e estabelece a terminologia adequada a esse público: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009a).

Em seu art. 5.º, dispõe:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009a, p. 2).

As atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) também são definidas, dentre elas: “Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade [...]”, “[...] informática acessível”, “[...] acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos

recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares”.

Segundo Tureck (2005), as pessoas com deficiência visual têm uma história próxima à de outras que apresentam outras deficiências. Para o autor, muitos são os registros que demonstram a superação vivida por essas pessoas.

É possível então afirmar que os documentos apresentados vieram contribuir para a inclusão desses sujeitos nos sistemas de ensino, oferecendo-lhes oportunidades para a conquista de uma educação de qualidade.

1.3 Escolas inclusivas

De acordo com o que já foi exposto, Drago (2014) afirma que, para pensarmos a educação no contexto da educação inclusiva, é preciso pensar em uma escola que se preocupa com a participação dos alunos e a sua preparação para a cidadania, independentemente de qualquer diferença, social, étnica, religiosa, de gênero ou de aspectos físicos.

Nesse sentido, Mittler (2003, p. 236) destaca:

A inclusão diz respeito a todos os alunos e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados.

Por sua vez, Mantoan (2015) salienta que tomar a igualdade como referência dá margem para que possamos rotular e agrupar os alunos, mas, se a diferença se tornar o parâmetro, é possível derrubar toda uma hierarquia das desigualdades e diferenças que sustentam a normalização.

Sklier (2006) menciona que as diferenças que encontramos nas escolas não devem ser classificadas como negativas ou positivas. Segundo o autor, para esse “ser diferente” construir uma identidade, marcas próprias, não se podem simplificar as diferenças.

Drago (2013, p. 63) destaca:

A inclusão escolar é uma realidade e, como tal, merece ser encarada de forma contextualizada no cotidiano escolar. A proposta de uma educação inclusiva é muito maior do que somente matricular a criança na escola comum; na verdade, implica dar outra/nova lógica à escola, transformando suas práticas, suas relações interpessoais, a formação dos docentes e demais profissionais, e seus conceitos, pois a inclusão é um conceito que emerge da complexidade, e como tal, exige o reconhecimento e valorização de todas as diferenças que contribuiriam para um novo modo de organização do sistema educacional.

Do mesmo modo, Stainback e Stainback (1999, p. 408) declaram:

Embora o objetivo da inclusão seja criar uma comunidade em que todas as crianças trabalhem e aprendam juntas e desenvolvam repertórios de ajuda mútua e apoio aos colegas, o objetivo da inclusão não é o de esquecer as diferenças individuais entre elas. Dentro do campo da educação multicultural, o objetivo do não-reconhecimento das diferenças (todas as pessoas são iguais e não percebemos a diferença) foi desacreditado e substituído por modelos que reconhecem e apoiam o desenvolvimento da auto-identidade positiva para grupos de indivíduos. Similarmente, o objetivo da inclusão nas escolas é criar um mundo em que todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente, e esse objetivo não é atingido por nenhuma falsa imagem da homogeneidade e em nome da inclusão.

Para Mittler (2003, p. 17), “[...] a inclusão diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e de autodeterminação. Em educação, isso significa ouvir e valorizar o que a criança tem a dizer, independentemente de sua idade ou de rótulos”.

Mantoan (2003) aponta que, ao igualar ou apagar as diferenças, a crise educacional se torna ainda mais aguda, mesmo em desencontro com o que pensa a escola, na sua busca pela homogeneidade e nos méritos que contrariam os princípios de uma sociedade verdadeiramente democrática.

A inclusão escolar propõe mudanças que visam garantir que a escola tenha condições de receber todos os alunos e que estes tenham ainda a oportunidade de prosseguir nos seus estudos. Pode-se dizer, então, que o ponto de partida para a inclusão é o princípio da igualdade.

Mittler (2003) destaca que a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, a fim de que todos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais.

Drago (2003, p. 63) expõe:

Pensar a proposição de ações pedagógicas com vistas à inclusão total do aluno com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial é ter a chance de, mais do que revelar a realidade do aluno, revelar a necessidade de se ter/desenvolver um processo educacional coerente com uma educação democrática, que quebre barreiras tradicionais impostas pela sociedade que tenta impor, a todo o momento, quem pode e quem não pode aprender.

No Brasil, ainda que se tenha caminhado muito nessa trilha do processo de inclusão, vemos, na prática, o conceito de integração escolar associado a ações educacionais. Embora os dois vocábulos, “integração” e “inclusão”, tenham significados semelhantes, expressam situações de inserção e posicionamentos teórico-metodológicos divergentes.

Para Mantoan (2015), a integração diz respeito à inserção de alunos com deficiência na escola regular, mas também a alunos agrupados em escolas especiais, classes especiais, grupos de lazer ou residências para pessoas com deficiência.

Nesse modelo, nem todos os alunos frequentam o ensino regular, pois ocorre uma seleção realizada previamente. Nesses casos, há adaptações de currículo, avaliações diferenciadas, redução de objetivos, individualização de programas escolares. Em suma, a escola não muda em função dos alunos; são os alunos que têm que se adaptar a suas exigências.

Portanto, a inclusão torna-se incompatível com a integração, visto que questiona as políticas e a organização da Educação Especial e do ensino regular, bem como o próprio conceito de integração. Segundo Mantoan (2015), a escola inclusiva pretende atender a todos os alunos sem discriminar, sem realizar trabalhos à parte, sem estabelecer regras específicas para o planejamento, currículos adaptados para o ensino e avaliação de alguns, atividades diferenciadas, simplificação de objetivos para avaliação.

Beyer (2006) aponta que o desafio da inclusão é colocar em prática na escola uma pedagogia que seja comum ou válida para todos os alunos de uma mesma classe, mas que seja capaz também de atender a todos, cujas características pessoais e de aprendizagem e pessoal requeiram uma pedagogia diferenciada.

Somando a tudo isso, Mantoan (2015) aponta alguns argumentos usados por escolas tradicionais que ainda resistem à inclusão:

[...] eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diferença, da variedade, da singularidade, enfim,

do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis – eles existem de fato, provêm de contextos culturais os mais variados, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam (MANTOAN, 2015, p. 57).

Contudo, a inclusão ainda encontra muitas outras barreiras. Mesmo depois de anos de sua implementação, os professores ainda se sentem despreparados para ensinar a todos os alunos, ocorrem movimentos de pais de alunos sem deficiência que acreditam que a inclusão interfere na qualidade do ensino, há problemas quanto à formação dos professores.

Em geral, os professores da sala regular são formados dentro de uma tradição de separação nítida entre “normais” e “deficientes”. [...] esta separação contribuiu, mesmo em tempos de inclusão, para a estigmatização de estudantes com deficiência porque professores tendem a imagens e noções estereotipadas sobre deficiência (MAGALHÃES, 2013, p. 39).

Drago (2003) diz que a formação de professores se torna um fator importante para o processo de inclusão escolar. O autor considera que, aliada a essa formação, a vivência no magistério contribui também para o desenvolvimento do que chama de “corpo docente experimentado”, tendo em vista que, todo ano, o professor se depara com públicos diferentes, novas tentativas, fracassos e diferentes propostas a serem implementadas.

Pietro (2006) aponta-nos que os professores cometem ainda um grande erro, quando persistem na ideia de que alguns alunos frequentam a escola para aprender e outros para apenas socializar-se. Para essa autora, deve-se “[...] ultrapassar a aceitação de que a classe regular é, para alunos com necessidades educacionais especiais, um espaço de socialização” (PIETRO, 2006, p. 60).

Mantoan (2003, p. 8) ressalta:

[...] estamos ressignificando o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas, e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. É a escola que tem que mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! Direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas.

Ainda segundo Mantoan (2015), a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora, que provoca uma identidade institucional e que, por sua vez, abala a identidade fixada pelos professores, fazendo com que seja ressignificada a identidade dada ao aluno.

Em suma, nessa perspectiva, a inclusão diz respeito a escolas que não apenas matriculam as crianças no ensino regular, mas também as educam para serem responsáveis por suas necessidades próprias. Espera-se da escola uma educação para a cidadania, que valorize e reconheça as diferenças; uma escola em que o professor aceite a responsabilidade sobre a aprendizagem do aluno e que esteja preparado para desenvolvê-la.

É necessário compreender que a escola é direito de todos, não apenas quanto ao acesso ao sistema de ensino, mas também quanto à qualidade desse ensino e a permanência nele. Assumir a escola como um espaço de aprendizagem de todos é assumi-la como uma escola inclusiva.

2 A DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta parte, abordamos o aprendizado e o desenvolvimento infantil, aspectos relacionados à infância e as pesquisas que se aproximam da temática estudada. Iniciamos com a história do surgimento das instituições de Educação Infantil e da educação das crianças pequenas. Discutimos a concepção histórico-cultural de desenvolvimento e aprendizado dessas crianças, problematizando o ensino das que apresentam deficiência visual. Por fim, abordamos o que os estudos dizem a respeito das crianças com deficiência visual na Educação Infantil.

2.1 Infância e Educação Infantil

Segundo Moss (2002), as crianças são vistas como cidadãos de direitos, membros de grupos sociais, agentes de suas vidas (mesmo que não agentes livres), responsáveis também pela construção de seu conhecimento, cultura e identidade. A infância é considerada uma etapa da vida, que se torna importante por si mesma e deixa marcas nas etapas posteriores, sem caráter hierárquico, relacionando-se com a fase adulta.

Os conceitos e ideias que existem hoje a esse respeito são resultados de um processo histórico que surgiu com o advento da modernidade. Discorrer acerca da infância e da Educação Infantil remete-nos ao passado, quando o sentimento de infância ainda não existia.

Na tentativa de compreendermos concepções acerca da infância e da Educação Infantil, vamos resgatar ideias de alguns autores, como Sarmiento e Pinto (1997), Kramer (2003), Sarmiento (2007), Del Priore (2013) e principalmente Ariès (2014), que, em um trabalho tido como pioneiro, intitulado “História social da criança e da família (1978), traçou o conceito e a concepção social do ser criança.

Segundo Ariès (2014), o sentimento de infância corresponde à consciência das peculiaridades infantis, peculiaridades que são responsáveis por distinguir a criança do adulto mesmo quando jovem.

Enxergar a infância numa perspectiva histórica possibilita-nos conhecer como foi concebida em momentos distintos, já que, segundo Ariès (2014), foram dadas às crianças as mais diversas conotações e valores, que variavam de acordo com a

época e a classe social. Durante muito tempo, as crianças não foram vistas como seres em desenvolvimento, com necessidades e características próprias.

[...] a infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, local e à cultura, variando a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71).

Durante muitos séculos, o sentimento de infância foi desconhecido. Crianças eram consideradas seres de menor valor, que não dispunham de qualquer atendimento diferenciado, e tinham sua infância reduzida. As crianças não transitavam pelos estágios de infância que a sociedade estabelece hoje. A partir do momento em que se apresentavam fisicamente autônomas, eram inseridas no mundo do adulto.

Ariès (2014) e Pinto (1997) indicam que o surgimento da noção de infância ocorreu com a transição para a sociedade moderna.

Com efeito, as crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturam dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 13).

Na Idade Média, por exemplo, segundo Ariès (2014), as crianças eram tidas como “homens de tamanho reduzido”. Realizavam as mesmas tarefas que os adultos, fosse no trabalho ou na diversão. Seus trajes não se diferenciavam e independiam da idade.

Nas escolas, não havia separação por idade. Adultos e crianças estavam na mesma sala, já que não existia a preocupação com a infância, e sim com o conteúdo a ser ensinado. A vida não era vista com etapas divididas em faixas etárias, com características específicas para cada faixa.

Ninguém pensava nelas (as crianças) como criaturas inocentes, nem na própria infância como uma fase diferente da vida, claramente distinta da adolescência, da juventude e da fase adulta por estilos especiais de vestir e de comportar. As crianças trabalhavam junto com seus pais, quase imediatamente após começarem a caminhar, e ingressavam na força de trabalho adulta como lavradores, criados e aprendizes, logo que chegavam à adolescência (DARNTON, 1986, p. 47).

Ariès (2014, p. 17) afirma: “[...] a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”

A criança foi ocupando um lugar de destaque nos séculos XVII e XVIII.

Foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de famílias, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição. [...] A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 2014, p. 28).

No Brasil, com a colonização e a chegada dos jesuítas, oficializou-se a primeira iniciativa de educação brasileira. Os jesuítas tinham como objetivo principal divulgar o catolicismo, por isso preferiam catequizar as crianças para que elas influenciassem seus familiares. Segundo Farias (2005), para os padres jesuítas essas crianças eram um “papel em branco”, uma “tabula rasa”, uma “cera virgem”.

A educação dos jesuítas durou mais de dois séculos e, no que diz respeito aos índios, era uma educação muito mais de aculturação em si. Aprendiam a ler e escrever os filhos dos colonizadores. Já as mulheres, mesmo as das camadas (mais) privilegiadas, recebiam educação relativa a boas maneiras e trabalho doméstico.

Inicialmente, a população infantil indígena esteve inserida em um processo educacional baseado na imitação e na participação de atividades adultas. Segundo Farias (2005), eram mobilizadas para aprender a cultura dos portugueses e seguir o caminho do catolicismo. Surgiu, portanto, nesse contexto, o colégio catecúmeno, denominado Confraria do Menino Jesus, que tinha como objetivo educar para a fé os curumins, os órfãos portugueses e os mestiços.

No Brasil escravocrata, a população infantil era dividida em crianças da Casa Grande e crianças escravas. A forma como eram tratadas e integradas na sociedade, a educação que recebiam e o momento em que se determinava o término da infância estiveram diretamente ligados à condição social, política e econômica própria.

Nesse contexto, a criança da Casa Grande era considerada anjo até os cinco anos de idade. Recebia instrução não apenas dos jesuítas, mas também de um mestre particular, na própria residência. Já a criança escrava tinha como função fazer companhia às crianças da Casa Grande e não raro era tratada como um brinquedo ou animal de estimação.

Tendo em vista as dificuldades que as mulheres escravas encontravam para criar seus filhos, na maioria das vezes não os desejavam e preferiam abandoná-los. Com o tempo, o abandono tornou-se uma realidade que crescia consideravelmente. Assim, as autoridades brasileiras importaram da Europa a prática de assistência à criança enjeitada, fundando a Casa dos Expostos e a Casa da Roda.

As primeiras creches brasileiras surgiram da necessidade de as escravas terem um lugar para deixar seus filhos, pois, mesmo com as mães dispensando as amas de leite, elas ainda eram usadas nos trabalhos domésticos. Essas instituições atendiam a classes populares, escravas e ex-escravas, funcionando por aproximadamente 15 horas por dia, da segunda-feira ao sábado.

Após a Independência do Brasil, as creches assumiram caráter de controle e educação das crianças. Farias (2005, p. 46) afirma que “[...] a reformulação dos hábitos e costumes higiênicos levou à transformação do grupo familiar e à definição das suas funções para com as crianças. A criança passou a ser vista como um ser frágil que precisava de cuidados especiais”.

A origem das creches relacionadas com o trabalho feminino e as preocupações sanitárias e filantrópicas foi influenciada pela medicina e pela assistência social. Desempenhava-se ali um trabalho voltado para a higiene, a alimentação, a saúde, os hábitos e comportamentos e o ensino moral sem iniciativas nem investimentos pedagógicos, diferente do caminho percorrido pelos “Jardins de Infância”¹, espaços destinados às crianças das famílias abastadas.

Marcados pelas ideias de recreação e autonomia da criança, os Jardins de Infância deveriam ter um projeto pedagógico que valorizasse a infância, concebiam a criança como uma semente e as professoras como jardineiras, que deveriam cuidar para que ela se desenvolvesse.

No Brasil Republicano, a educação das crianças tomou contornos diferentes em relação às crianças da elite e das classes trabalhadoras. Reis (2011) afirma que

¹ Idealizados por Friedrich Froebel, esses espaços começaram a ser criados, no Brasil, no final do século XIX.

a infância só começou a ser pensada como categoria social no momento em que se tornou preocupação da classe burguesa.

O Jardim de Infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituição com características semelhantes às das Salles d'Asile francesas – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas para a subordinação (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 3).

As creches populares atendiam não somente as mulheres² que trabalhavam na indústria, diferente do que acontecia na Europa. De acordo com Kramer (2009), eram instituições que surgiam com caráter assistencialista, visando retirar as crianças da classe popular do trabalho servil imposto pelo sistema capitalista em expansão, além de terem a função de guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores.

Com a crescente participação da mulher no mercado de trabalho e os avanços na ciência sobre o desenvolvimento da criança, nos anos 1970 e 1980 ocorreram ações pela expansão das creches públicas, nas quais se destacavam os cuidados e responsabilidades perante a infância. Como resultado dessa mobilização, a Constituição de 1988 destina um capítulo à Educação Infantil, garantindo os direitos das crianças.

Surgiram, então, no âmbito das políticas educacionais, outras conquistas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, que, segundo Nunes (2005, p. 88), nasceu

[...] numa perspectiva de reordenamento à criança e ao adolescente assentada em uma ampla política de garantias de direitos, fundada numa articulação entre políticas setoriais de saúde, educação, moradia e trabalho. Seus principais avanços estão no esforço de regulamentação de atividade jurídica, tanto em termos da aplicação de medidas judiciais, quanto em termos de controle sobre as instituições que hoje prestam assistência e/ou atuam no âmbito da aplicação das medidas destinadas aos que estão em conflito com a lei. Pretende oferecer às crianças e adolescentes possibilidades de uma convivência familiar e comunitária a partir do atendimento às suas necessidades, agora vinculadas a uma política descentralizadora, coordenada pelos municípios e submetida aos novos mecanismos de controle social, tais como os conselhos de direitos e os conselhos tutelares.

² As mães operárias ganharam direito à creche a partir da Lei n.º 4.024/61.

Apontamos ainda a elaboração e promulgação da LDBEN, Lei Federal n.º 9.394/96, que compreende a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e exige formação docente mínima para atuação nesse nível de ensino, e a aprovação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), de 1998, que aponta:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (BRASIL, 1998a, p. 21).

Em seu capítulo II, o Plano Nacional de Educação (PNE) ressalta que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero até seis anos de idade, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

A integração da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, como direito das crianças de zero a seis anos e suas famílias, dever do Estado e da sociedade civil, é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores e alguns segmentos organizados, que ao longo dos anos vêm buscando definir políticas públicas para as crianças mais novas (BRASIL, 1998b, p. 1).

O paradigma atual a respeito da Educação Infantil é outro. Se antes era vista como instância educacional, na qual as crianças eram “depositadas” enquanto os pais trabalhavam, hoje é vista como uma conquista legal pela qual se reconhece e se promove a cidadania da criança pequena (KRAMER, 2003).

Drago (2014, p. 40) afirma que falar nesse espaço “[...] é falar em um novo modo de se pensar a educação em um contexto geral, ou seja, é falar em uma nova proposta de trabalho para cidadãos de direitos, que precisam de uma educação de qualidade, já que possuem papel essencial na sociedade”.

As concepções de infância e Educação Infantil sofreram ao longo dos séculos diversas mudanças, sendo influenciadas e modificadas pelo contexto histórico, cultural e social até se constituírem como parte integrante da Educação Básica. Compreender essas mudanças permite-nos refletir sobre o trabalho realizado com as crianças, tendo em vista que muitas das marcas do assistencialismo bem como a dicotomia entre cuidar e educar perpassam ainda hoje as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Tendo em vista que as políticas públicas seguem o caminho da teoria contemporânea, entendendo as crianças como sujeitos sociais e históricos, abordamos, a seguir, algumas das ideias de Vigotski.

2.2 Aprendizagem e desenvolvimento da criança

Para subsidiar esta pesquisa, optamos por utilizar as contribuições de Vigotski, visto que o teórico considera o ser humano um sujeito possuidor e produtor de história e cultura, imerso em um contexto de possíveis interações sociais intersubjetivas que se estabelecem num processo de trocas.

Os estudos de Vigotski tiveram como base crianças e jovens abandonados, órfãos ou que se desligaram de suas famílias, os quais apresentavam doenças decorrentes da desnutrição, deficiências; sofriam de distúrbios emocionais, transtornos de conduta; estavam envolvidos em delinquência e prostituição, contexto decorrente do período que precedeu a Segunda Guerra Mundial, a Revolução Russa e a guerra civil.

Nesse período, Vigotski estabeleceu as bases da psicologia compreendida como sócio-histórica e/ou sociocultural, por considerar que o desenvolvimento psicológico do homem é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie. (VIGOTSKI, 2007).

Lucci (2006) aponta que o interesse de Vigotski pela psicologia teve origem na preocupação com a gênese da cultura. Contrapondo-se às ideias da psicologia clássica, que acreditava não ser capaz de dar respostas adequadas aos processos de individualização e aos mecanismos psicológicos dos indivíduos, Vigotski entendia o homem como construtor de sua cultura.

A psicologia clássica encontrava-se dividida em naturalista e mentalista e, para Vigotski, essa divisão aumentava ainda mais o dualismo mente-corpo, natureza-cultura e consciência-atividade.

Diante desse contexto, o teórico propôs uma teoria que, baseada no método do materialismo dialético, possibilitasse a compreensão do aspecto cognitivo a partir da explicação das funções psicológicas superiores, as quais acreditava serem determinadas na cultura e na história.

Na teoria sócio-histórica, o homem se constitui nas relações sociais: “[...] o próprio indivíduo não deve ser entendido como uma forma acabada, mas como uma

permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio” (VIGOTSKI, 2010, p. 284).

Para Vigotski,

[...] os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são construídos pela mediação social-semiótica. Assim, a formação do funcionamento subjetivo envolve a internalização (reconstrução, conversação) das experiências vividas no plano intersubjetivo (GÓES, 2002, p. 99).

O meio determina e estabelece o comportamento humano. É através dele que o homem entra em convívio com a natureza. Nessa perspectiva, a internalização ocorre pela relação homem-mundo, caracterizada pela mediação. As interações que o homem estabelece com seu meio social, histórico e cultural desde o nascimento é o que o torna humano (VIGOTSKI, 2010).

Essa relação com o meio é mediada, não direta. O homem tem acesso ao conhecimento por meio da interação mediada pela relação que estabelece com o outro, seja esse outro representado por objetos ou por organizações do meio em que vive. É por meio desse processo que as funções superiores humanas se desenvolvem, e dois elementos básicos responsáveis por essa mediação são os instrumentos e os signos.

Os instrumentos são produzidos pelos homens para a realização de suas tarefas. Assim, quando interpostos entre o homem e o mundo, possibilitam as transformações realizadas na natureza. Os signos, por sua vez, auxiliam o homem em suas atividades psíquicas.

Todo signo, se tomarmos sua origem real, é um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social. Transladado por nós mesmos, é o próprio meio de união das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se transformar nas complexas relações, o que acontece graças à linguagem (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 14).

As funções psicológicas superiores são desenvolvidas no processo de mediação e construídas ao longo da história social do homem. São exemplos

dessas funções a linguagem, o pensamento, a memória mediada, a imaginação, o planejamento da ação, a atenção voluntária.

Nas crianças, segundo Vigotski e Luria (1996), as formas superiores de comportamento ocorrem primeiramente no plano interpsicológico e, mais adiante, no plano intrapsicológico. Isso acontece quando existe a transposição de uma forma coletiva de comportamento para a prática de comportamento individual. A linguagem é o exemplo mais claro disso. Inicialmente, trata-se de um vínculo entre a criança e os que a rodeiam, até o momento em que a criança começa a falar por si.

Assim, evidencia-se na teoria de Vigotski o papel que o outro desempenha no desenvolvimento do ser humano. O aprendizado só se torna possível pelas relações que são estabelecidas com o meio, com o outro, no decorrer do desenvolvimento.

A compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar determinado no espaço e deste lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve. [...], pois ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. É com o olhar do outro que me comunico com meu interior. Tudo o que diz respeito a mim, chega à minha consciência através do olhar e da palavra do outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia [...]. Portanto, a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o outro (JOBIM; SOUSA, 2003, p. 83).

Para Vigotski, o desenvolvimento ocorre em dois níveis: o do desenvolvimento real e o do desenvolvimento potencial. O primeiro diz respeito às conquistas que já foram consolidadas, aos processos que o sujeito já tenha amadurecido. O segundo refere-se às tarefas que o sujeito é capaz de realizar com o auxílio do outro, por meio da mediação.

Em resumo, o desenvolvimento ocorre nas relações com o outro e o seu meio, nas trocas. A distância entre os dois níveis de desenvolvimento acarreta a criação da zona de desenvolvimento proximal, que é, de acordo com o autor,

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p.97).

Logo, é por meio da zona de desenvolvimento proximal que se podem definir as funções que estão em processo de maturação e as funções que ainda estão em formação.

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Nessa perspectiva, nota-se que aprendizado não é desenvolvimento. O aprendizado, quando organizado de maneira adequada, pode desencadear vários processos internos de desenvolvimento mental, movimentando outros processos de desenvolvimento, os quais só são capazes de operar quando o homem se relaciona com o outro em seu meio. Assim, segundo o autor, “[...] uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Nesse sentido, o autor salienta que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem: “[...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Tais conceitos tornam-se importantes na compreensão dos processos e problemas educacionais, conforme afirma o autor:

[...] por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que o que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha (VIGOTSKI, 2007, p. 96).

Assim, considerando que, para o teórico, toda aprendizagem se torna fonte de desenvolvimento, acarretando para a vida uma infinidade de processos que não poderiam surgir sem ela, vamos neste momento tecer algumas considerações sobre os apontamentos que Vigotski realizou a respeito dos sujeitos com deficiência,

tomando como base as discussões realizadas sobre as crianças com deficiência visual.

Em seus estudos a respeito da defectologia, Vigotski (1997, p. 17) comenta:

[...] a criança cega, surda ou deficiente pode obter o mesmo desenvolvimento que a normal, porém as crianças com deficiência alcançam de modo distinto, por um caminho distinto, com outros meios, e para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança.

O autor salienta, ao longo de suas obras, que o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência, embora avance com uma organização diferente do das pessoas sem deficiência, segue as mesmas leis.

Vigotski, citado por Garcia (1999), não acreditava poder reduzir a deficiência apenas aos seus componentes biológicos. Assim, dividiu-a em deficiência primária e deficiência secundária. A primeira consiste nos problemas de caráter orgânico; já a segunda compreende as consequências sociais da deficiência.

Essas limitações secundárias, portanto, são medidas socialmente, remetendo ao fato de o universo cultural estar construído em função de um padrão de normalidade que, por sua vez, cria barreiras físicas, educacionais, atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência (NUERNBERG, 2008, p. 309).

Com base nessas ideias, Vigotski afirma que não acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência e não lhes possibilitar condições para superar suas dificuldades é condená-las aos limites intelectuais de suas deficiências.

Portanto, o processo de desenvolvimento da criança deficiente é condicionado socialmente duplamente: a realização social do defeito (o sentimento de inferioridade) é um aspecto do desenvolvimento condicionado socialmente; o segundo aspecto é a orientação social de compensação para a adaptação das condições ambientais, as quais foram criadas e formadas para um tipo humano normal (VIGOTSKI, 1997, p. 19).

Em suas perspectivas teóricas a respeito do desenvolvimento e da educação de cegos, o autor é contrário à noção existente de compensação biológica do tato e da audição. Vigotski aponta a compensação social centrada na linguagem como forma de superar as limitações causadas pela ausência da experiência visual.

A compensação social a que Vigotski se refere consiste, acima de tudo, na postura que a pessoa com deficiência toma diante da deficiência, a fim de superar suas limitações, utilizando como base instrumentos artificiais.

Segundo Góes (1993, 1995), a ideia de mediação semiótica do funcionamento psíquico ampara o princípio da compensação social centrada na linguagem, conforme proposto por Vigotski, pois é partindo da intersubjetividade que se realiza o acesso à realidade, por meio da mediação com o outro e a significação.

Para o teórico, as limitações das pessoas cegas ficam reservadas aos aspectos de mobilidade e orientação espacial, tendo em vista que os processos que dizem respeito ao desenvolvimento do psiquismo são preservados e colaboram na superação das dificuldades secundárias.

Por isso duas questões se colocam diante do pedagogo: em primeiro lugar, a de estudo individual de todas as peculiaridades específicas de cada educando em particular; em segundo, do ajuste individual de todos os procedimentos de educação e interferência do meio social em cada uma delas. Nivelar todas elas é o maior equívoco da pedagogia, a sua premissa básica requer forçosamente a individualização: requer a definição consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno (VIGOTSKI, 2010, p. 431).

Assim, compreender o processo de inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil é fundamental, visto entendermos hoje a infância como uma etapa produtora de cultura e história, construída pelas relações que esses sujeitos estabelecem com o meio e com o outro.

[...] a criança não é um ser acabado, mas um organismo em desenvolvimento, e conseqüentemente o seu comportamento se forma não só sobre influência excepcional da interferência sistemática no meio, mas ainda em função de certos ciclos ou períodos do desenvolvimento do próprio organismo infantil, que determinam, por sua vez, a relação do homem com o meio (VIGOTSKI, 2010, p. 289).

O papel que o outro desempenha nos processos de aprendizagem e desenvolvimento é o que nos leva a entender os modos como as crianças se apropriam do conhecimento. Para Vigotski (2010, p. 67), “[...] a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio”.

Em suma, quando disponibilizamos a essas crianças as oportunidades necessárias e a vivência nesse meio, no contexto da Educação Infantil, estamos contribuindo para seu processo de humanização.

2.3 Crianças deficientes visuais na Educação Infantil: revisitando estudos

Tendo em vista os contextos de estudos até aqui apresentados, fizemos um levantamento de pesquisas que se relacionam com o problema desta investigação, em busca da obtenção dos objetivos propostos.

Para tal, optamos por trabalhar com estudos produzidos no período de 2005 a 2015, consultando o banco de Periódicos Qualis classificados em A e B, na área interdisciplinar ou na área da educação. Foram encontrados diversos textos relacionados à temática da deficiência visual, porém é importante ressaltar que, apesar dos muitos estudos encontrados, são poucos os que abordam especificamente a inclusão de crianças deficientes visuais na Educação Infantil, com ênfase nos aspectos pedagógicos, nos processos de ensino-aprendizagem.

Em sua maioria, encontramos trabalhos relativos a aspectos clínicos da deficiência; ao Ensino Fundamental e Superior; a áreas específicas do conhecimento – matemática, artes, ciências – e às tecnologias assistivas (TAs). Dentre eles, foram selecionados quatro, por tratarem de modo mais próximo daquilo que pretendemos para este estudo.

Assim, destacamos o estudo de Ferroni e Gil (2012), intitulado “A importância da mediação do adulto na brincadeira de uma criança cega”. As autoras discutem a importância da mediação social realizada pelo adulto na aprendizagem de uma criança cega, uma vez que ele a estimula a compreender e agir no ambiente e com os objetos.

O trabalho teve como objetivo central descrever estratégias de mediação social de aprendizagem desenvolvidas por um adulto no ambiente de uma criança de cinco anos de idade com cegueira e deficiência física associada, frequentadora de uma instituição de apoio.

Ferroni e Gil (2012) tiveram como participantes do estudo uma criança de cinco anos de idade, cega e com deficiências físicas associadas, estudante da Rede Pública do interior do estado de São Paulo, as pesquisadora, a mãe, a avó e uma auxiliar de pesquisa. Para coletar os dados, as pesquisadoras realizaram brincadeiras semiestruturadas, planejadas previamente, mas com a possibilidade de modificação no decorrer dos trabalhos, pois o princípio que guiava as atividades era a disposição da criança em interagir com as pesquisadora.

Realizaram-se sete sessões, com uso de recursos audiovisuais, das quais foram selecionados os episódios que indicavam a mediação do adulto e a interação da criança com os brinquedos. Os dados, todos os comportamentos das crianças e todas as respostas das pesquisadoras, foram transcritos em ordem cronológica de ocorrência.

A pesquisa realizada por Ferroni e Gil (2012) destacou como resultado a importância da mediação realizada pelo adulto nas brincadeiras desenvolvidas, pois, nos dois episódios apresentados, as atividades com a bola e com o martelo plástico apenas se tornaram interativas quando as pesquisadoras começaram a mediar, descrevendo a cena que ocorria no ambiente, a contar, a apontar a posição em que o objeto se encontrava, tornando o procedimento um fator motivacional importante para que a criança continuasse a brincadeira e interagisse de diferentes formas com o objeto.

Ferroni e Gil (2012, p. 71) então concluíram: “[...] foi possível considerar que a intervenção da pesquisadora pode ter-se caracterizado como a mediação social da aprendizagem discutida por Nunes (2001)³, pois as ações e as falas da pesquisadora ampliaram as referências de T⁴”.

Outro estudo que destacamos com essa revisão é intitulado “A importância da literatura infantil em um contexto da deficiência visual”, desenvolvido por Knebel, Santos e Teodoro (2013). Tal pesquisa teve como objetivo geral suscitar em educadores e alunos uma reflexão sobre a importância do hábito de ler e instigar alunos deficientes visuais para os diversificados tipos de leitura e, a partir disso, ampliar a visão de mundo.

O procedimento metodológico usado no estudo foi a pesquisa bibliográfica, por meio da qual se buscou trazer fatos que demonstrassem a necessidade da literatura nos primeiros anos de vida e a forma como utilizá-la para o desenvolvimento do aluno com deficiência visual.

Para os autores, é por meio da leitura que o ser humano obtém maior conhecimento de mundo e das diferentes formas de interação existentes nele. O ato

³ A mediação social da aprendizagem, de acordo com Nunes (2001, p. 44), conforme citado em Ferroni e Gil (2012), “[...] consiste na tradução verbal ou física do acontecimento que a criança está a experimentar/vivenciar e facilita a compreensão do acontecimento, e aperfeiçoa as suas capacidades para terminar a atividade”.

⁴ Termo para denominar a criança cega que participou do estudo.

de ler implica novas posturas, faz o sujeito mais atuante, leva-o a elaborar ideias a respeito do que leu e a ir além do que está representado pela escrita.

Knebel, Santos e Teodoro (2013, p. 27) ressaltam:

O deficiente visual necessita de um contexto onde realmente seja possível a expressão das diferentes linguagens artísticas, pois são elas que irão possibilitar outras formas de criar e de sentir. Atualmente temos algumas tendências que são: a realista, a fantasista e a híbrida, sendo que a última busca a nossa identidade cultural, redescobrimo nossas origens básicas, a magia da literatura mística, com visão culta e criadora, oferecendo a todas as crianças histórias atraentes, vivas, bem humoradas, divertindo e ao mesmo tempo estimulando a consciência crítica em relação a valores, procurando acabar com a ameaça da inércia mental, pobreza de linguagem devido a um pensamento estreito e (COELHO, 1991, apud KNEBEL; SANTOS; TEODORO, 2013, p. 27).

Ainda segundo os autores, é por meio da literatura que o sujeito busca a interpretação, a criatividade e o conhecimento de mundo, pois, quando se tem acesso a um texto e se gosta de ler, relaciona-se e identifica-se a história com as experiências da própria vida, ou até se enriquece aquilo que se conhece (KNEBEL; SANTOS; TEODORO, 2013, p. 29).

Apontamos também o estudo de França-Freitas e Gil (2012), intitulado “O desenvolvimento de crianças cegas e de crianças videntes”, que tem como objetivo geral apresentar o desenvolvimento geral e o desenvolvimento específico em cinco áreas – cognição, linguagem, desenvolvimento motor, autocuidados e socialização – de uma criança cega que recebeu estimulação constante e especializada, de outra criança cega que recebeu apenas estimulação assistemática e de crianças cegas em interação com crianças videntes.

Como metodologia, França-Freitas e Gil (2012) optaram por uma pesquisa descritiva, que faz o levantamento com delineamento, utilizando como instrumento de coleta de dados o Inventário Portage Operacionalizado⁵. Tomam como participantes da pesquisa duas crianças cegas e duas crianças videntes do sexo masculino com idade média de cinco anos, estudantes de escolas públicas do interior do estado de São Paulo.

Segundo as autoras, a realização do Inventário Portage Operacionalizado deu-se com o intuito de avaliar o desenvolvimento das crianças cegas e videntes no

⁵ Derivado do Guia Portage de Educação Pré-Escolar (*Portage Guide to Education de Bluma et al., 1976*), compreende um amplo sistema de treinamento de pais e educadores.

desenvolvimento global e nas cinco áreas específicas. Utilizou-se o instrumento em forma de entrevista com as professoras e com as mães das crianças.

Para análise de dados, foi realizado o cálculo da reta de regressão do desenvolvimento global nas cinco áreas de desenvolvimento. O cálculo mostrou o total de comportamentos estimados pelo inventário por faixa-etária e o ponto em que a criança avaliada se localizava na reta.

França-Freitas e Gil (2012, p. 521) relatam:

De acordo com a literatura, crianças cegas que não recebem estimulação no primeiro ano de vida apresentam atrasos nas aquisições básicas de motricidade, linguagem, competência social e principalmente cognição (FARIAS, 2004a). Além disso, de acordo com Rettig (1994), crianças cegas apresentam déficits em desenvolvimento cognitivo, sobretudo em atividades que exigiam imaginação e criatividade [...]. Atualmente, se reconhece que as crianças que não reconhecem estimulação no primeiro ano de vida apresentam déficits no desenvolvimento e por esse motivo necessitam de uma maior estimulação para que desenvolvam suas potencialidades.

Assim, na conclusão da pesquisa, as autoras expõem que, ao receber estimulação constante e especializada, a criança cega apresentou, na escola, o desempenho semelhante ao da criança vidente e supõem que, se a criança tiver apenas o comprometimento visual e for estimulada desde os primeiros anos de vida, é possível que ela apresente nível de desenvolvimento correspondente à faixa etária.

Outro estudo que destacamos nessa revisão, apesar de não tratar especificamente da inclusão de crianças com deficiência visual, é a pesquisa intitulada "Inclusão escolar e Educação Infantil: um estudo de caso", que procura abordar a concepção que os sujeitos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem têm sobre educação inclusiva. Assim, Pereira e Matsukura (2013) tinham como objetivo realizar um levantamento, segundo a perspectiva das professoras, de crianças com necessidades especiais inseridas em creches da Rede Municipal de Ensino da cidade de Catanduva, estado de São Paulo, e identificar a concepção das diretoras de creche sobre inclusão escolar.

Para compor a pesquisa, participaram 54 professoras e quinze diretoras. Os procedimentos de coleta de dados utilizados foram o Instrumento de Identificação de

Crianças com Necessidades Especiais⁶, ficha que tem um campo chamado “Outros”, em que é possível registrar qualquer categoria que não esteja contemplada no manual, e entrevistas semiestruturadas para serem aplicadas às diretoras, com o objetivo de colher informações sobre os aspectos práticos e teóricos da inclusão escolar. A coleta foi realizada em dezenove creches, quatorze da Rede Municipal de Ensino.

Os resultados obtidos com os professores foram agrupados em categorias: caracterização das crianças de zero a quatro anos de idade matriculadas nas creches, por nível de ensino e gênero, e caracterização das crianças identificadas com necessidades especiais de ensino de acordo com faixa etária, gênero, necessidade educativa especial apresentada e modalidade de atendimento especializado recebido. Já os dados obtidos por meio das entrevistas foram analisados de modo a apresentar aspectos práticos e teóricos acerca da inclusão escolar.

Como resultado da pesquisa, segundo Pereira e Matsukura (2013), foram identificadas quarenta crianças que apresentavam necessidade educacional especial, na maioria na faixa etária de três anos e de três anos e oito meses e do sexo masculino. A maioria das crianças identificadas com necessidades educacionais especiais foi enquadrada na categoria “Outros”, pois, segundo as professoras, tinham necessidades educacionais especiais que não se enquadravam no manual do MEC/SEESP.

As autoras apontaram ainda que o número de crianças identificadas com altas habilidades foi expressivo, não condizendo com a literatura, segundo a qual as altas habilidades/superdotação são de difícil diagnóstico; que o aluno com baixo rendimento é mais evidente que o bom aluno; que há dificuldade em se perceberem talentos em áreas diferentes das acadêmicas. Assim, Pereira e Matsukura (2013) levantaram a hipótese de que os professores utilizaram o senso comum para identificar as crianças superdotadas.

⁶ Protocolo de registro desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos por Mendes e outros (1999), constante de trabalho não publicado intitulado “A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino regular”. O instrumento consiste de a) um manual explicativo contendo definições da Secretaria de Educação Especial do MEC (MEC/SEESP) sobre as categorias de necessidades educacionais especiais, e b) ficha de cadastro individual informativo de cada criança identificada em uma das categorias.

Salientaram ainda que parte das crianças identificadas foi considerada com necessidades educativas especiais pela perspectiva apenas dos professores, sem que tivessem conhecimento acerca de outras avaliações.

No que diz respeito às concepções sobre inclusão escolar, a maioria das diretoras não se posicionou nem contra nem a favor. Segundo as pesquisadoras, o assunto foi abordado com reserva. Algumas participantes responderam de forma evasiva, outras foram lacônicas e outras afirmaram que não se sentiam preparadas para discutir. No momento da discussão sobre os aspectos teóricos da inclusão escolar, os comentários praticamente abordavam mais os aspectos práticos.

As autoras observaram ainda que as diretoras se preocupavam mais com os aspectos práticos em detrimento dos teóricos, pois, embora recebessem as crianças com necessidades educativas especiais, não se sentiam teoricamente preparadas em relação a esse aspecto específico.

Pereira e Matsukura (2013, p. 140) propõem:

Frente a essa realidade, é preciso investir na formação do educador para que se cumpram as demandas da Educação Infantil. É com investimento na capacitação dos educadores, da interação destes com as famílias, com a comunidade e com o Poder Público que se terá, de fato, a educação inclusiva, possibilitando a convivência da diversidade na escola e, promovendo: aprendizagem, socialização e igualdade.

Assim, com base na literatura apresentada, notamos que, mesmo com a existência de muitos estudos acerca da inclusão e da deficiência visual, não encontramos pesquisas que tenham foco na análise das práticas pedagógicas voltadas aos deficientes visuais e da inclusão das crianças com essa deficiência na Educação Infantil.

Desse modo, consideramos relevante este estudo não só por ser escassa a literatura acerca do tema, mas principalmente por basearmos nossos estudos na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.

3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

3.1 Objetivos

3.1.1 Geral

Analisar como vem ocorrendo o processo de inclusão do aluno com deficiência visual na Educação Infantil, no contexto da escola regular.

3.1.2 Específicos

a) Parte I – Revisão da literatura

- Realizar um regate histórico das leis, normas e orientações educacionais que surgiram ao longo do tempo, visando ao atendimento de deficientes, particularmente visuais, enfocando principalmente a Educação Infantil.

b) Parte II – Trabalho de campo

- Identificar as percepções dos profissionais que atuam com crianças com deficiência visual sobre inclusão.
- Conhecer o ser professor e as práticas pedagógicas cotidianas utilizadas no espaço escolar com crianças com deficiência visual.
- Identificar as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação e pela instituição escolar no processo de ensino de crianças com deficiência visual.

3.2 Fundamentação teórico-metodológica

Objetivando entender o problema, optamos, como abordagem, pela pesquisa qualitativa, tendo em vista que explora as características dos indivíduos e cenários, dando ao pesquisador um papel fundamental, já que estas não podem facilmente ser descritas numericamente.

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo. Por isso, carece de uma interpretação dos fenômenos à luz do contexto, do tempo, dos fatos. O ambiente da vida real é a fonte direta para obtenção dos dados, e a capacidade do pesquisador de interpretar essa realidade, com isenção lógica, baseando-se em teoria existente, é fundamental para dar significado às respostas (MICHEL, 2009, p. 37).

Com enfoque na abordagem dos objetivos propostos, desenvolvemos um estudo de natureza exploratória, que proporciona uma visão geral de um determinado fenômeno. Segundo Richardson (1999, p. 66), “[...] quando não se tem informação sobre determinado tema e se deseja conhecer o fenômeno” [...], esse tipo de estudo é o exploratório.

Gil (1994) afirma que a principal finalidade desse tipo de pesquisa é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

A pesquisa exploratória propicia a familiarização entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Em sendo assuntos pouco conhecidos, objetiva que, ao final, se conheça mais acerca do problema e se esteja apto a construir hipóteses, ideias. Por admitir um planejamento flexível, esse tipo de pesquisa permite o estudo dos diversos aspectos que envolvem o tema.

Segundo Gil (1994), na maioria dos casos a pesquisa exploratória assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso. Assim, de acordo com a metodologia proposta, o procedimento de estudo de caso foi um desdobramento natural.

Trata-se de uma técnica utilizada em pesquisas de campo que se caracteriza por ser um estudo de uma unidade, ou seja, de um grupo social, uma família, uma instituição, uma situação específica, uma empresa, um programa, um processo, uma situação em crise, entre outros, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos, ou seja, no seu próprio contexto (MICHEL, 2009, p. 53).

O uso desse procedimento permite-nos penetrar na realidade, no contexto do objeto estudado, aprofundando e reunindo o maior número de informações, “[...] utilizando-se variadas técnicas de coletas de dados, para apreender todas as variáveis da unidade analisada e concluir, indutivamente, sobre as questões propostas” (MICHEL, 2009, p. 53).

Podemos afirmar que essa abordagem metodológica se faz importante neste estudo, pois, mesmo inserida nos debates sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiências, conhecemos pouco as especificidades do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos do estudo.

No caso da deficiência visual na Educação Infantil, o método propicia explorar os aspectos que circundam esse processo, visto que, por muito tempo, as discussões e estudos voltaram-se para o processo de inclusão escolar dos sujeitos nos primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior, sendo a Educação Infantil reconhecida como espaço de produção de saber recentemente.

3.3 Procedimentos técnicos de coleta de dados

De acordo com a metodologia proposta, a coleta de dados foi realizada por meio de observação direta participante, registro em diário de campo, recursos audiovisuais, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos que fazem parte das instituições escolares.

Optamos pela observação direta participante, embora tenhamos agido de forma a não gerar grandes alterações no ambiente dos sujeitos envolvidos na pesquisa, com o intuito de conhecer-lhes as perspectivas, interagir, afetá-los e ser afetada por eles. Lüdke e André (2014, p. 31) sugerem: “Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

As observações ocorreram em todo o ambiente escolar, desde o momento da entrada, durante as refeições, a aula de vídeo, a brincadeira no parque, em todas as atividades realizadas. Os registros foram lançados nos diários de campo, foram feitas fotografias e vídeos, tudo com o intuito de obter maior riqueza de detalhes.

A entrevista semiestruturada foi outro instrumento de coleta de dados utilizado. Procuramos possibilitar que as entrevistas se mantivessem como um “[...] processo aberto, democrático, bidirecional e informal, onde os indivíduos podem se manifestar tal como são, sem se sentir presos a papéis determinados” (SARMENTO, 2003, p. 162). As entrevistas foram aplicadas utilizando-se como recurso o gravador

de voz, exceto para a monitora, que optou por redigir as respostas às perguntas que lhe foram propostas.

Outro procedimento metodológico empregado foi a análise de documentos, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do ano de 2014/2015 que, em ambas as instituições, estava em processo de revisão. Segundo Sarmiento (2003, p. 163), “[...] a produção de documentos nas escolas é um componente essencial do cotidiano. O investigador etnográfico possui um manancial de informações menos acessíveis noutros contextos organizacionais”.

No processo de análise de dados, além das pesquisas bibliográficas realizadas, enfocamos as observações de campo, as entrevistas e as imagens registradas, respeitando ao máximo a maneira como esses registros foram realizados.

A pesquisa teve a duração de seis meses (fevereiro a julho de 2015). Nesse período, além de entrevistas, observação e análises dos documentos, foram realizados diálogos informais com os participantes (professor, monitor, diretor, orientador pedagógico e crianças).

3.4 Campo de estudo

O estudo em questão foi realizado no município de Paraíba do Sul, localizado na região denominada Centro-Sul Fluminense, a 130km da capital Rio de Janeiro, que conta com uma população em torno de 41.084 mil habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2010) e uma área de 580km² dividida em quatro distritos: Sede, Vila Salulares, Inconfidência e Werneck.

O Município tem oito escolas de Educação Infantil – creches, como são denominadas –, e tem 996 crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino, de acordo com dados do INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2012). A escolha das duas creches onde ocorreu a pesquisa deu-se devido à informação da Secretaria de Educação de que as duas únicas crianças portadoras de deficiência visual estavam matriculadas nessas instituições.

As duas instituições encontram-se dentro do distrito Sede.

A Creche A⁷ atende a turmas até o terceiro período (5 anos e 11 meses de idade) e funciona em tempo integral: as crianças entram às 7h30min e saem às 17h. Encontra-se em um prédio cedido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), adaptado pela Secretaria de Educação em 2003. Totaliza onze anos de existência. O prédio apresenta algumas restrições físicas, visto que foi um espaço adaptado, e evidencia algumas transgressões relativas às normas de acessibilidade.

Seu espaço físico conta com quatro salas de aula, cinco banheiros, um refeitório, uma despensa, uma cozinha, uma secretaria, uma recepção, um espaço na entrada da escola usado como pátio e, ao fundo, um espaço adaptado transformado em parque, com grama sintética.

A instituição recebe crianças apenas do próprio bairro, pois se trata de um Centro de Educação Infantil de pequeno porte. Em média são 92 matrículas.

A Creche B também atende a turmas até o terceiro período (5 anos e 11 meses de idade) e funciona em tempo integral, das 7h30min às 17h.

A instituição foi inaugurada em dezembro de 2004 e funciona em parceria entre o Governo Municipal e a Indústria ELC/STARLOCK. O objetivo principal dessa parceria foi proporcionar às mães um espaço que oferecesse atividades educacionais, onde pudessem deixar os filhos enquanto trabalhassem.

O espaço físico da Creche B atende as normas de acessibilidade e conta com uma secretaria com banheiro, uma sala de recepção com banheiro, uma sala de TV e vídeo com banheiro, um consultório, cinco salas de aula com banheiro, duas despensas, um refeitório, uma cozinha, uma copa com dois banheiros, um vestiário para os funcionários, uma lavanderia, um pátio interno com grama sintética, dois banheiros no pátio interno e ampla área externa.

A instituição atende prioritariamente a crianças do próprio bairro, tendo em vista o quantitativo de crianças que a escola suporta, totalizando um número médio de 95 matrículas.

A opção pelo município de Paraíba do Sul/RJ para a realização da pesquisa ocorreu em virtude da existência de dois alunos portadores de deficiência visual matriculados na Educação Infantil. Recentemente, o Município em questão começou

⁷ Optou-se por identificar as escolas como A e B para garantir o anonimato e para melhor identificar os estabelecimentos no decorrer do trabalho.

a efetivar e implantar políticas públicas, desenvolver projetos, contratar profissionais especializados, com foco nas perspectivas da escola inclusiva.

3.5 Sujeitos da pesquisa

Participaram, como sujeitos deste estudo, dois alunos com deficiência visual, Alice⁸, 3 anos, diagnosticada com Toxoplasmose Congênita encadeando a Cicatriz de Concorretinite e a Lesão Monocular Bilateral, e Pedro, 5 anos, com Glaucoma Congênito, ambos em processo de inclusão, além de professores regentes, monitores, orientadores pedagógicos e diretores.

Alice estuda na mesma escola em que foi realizada a pesquisa desde a creche II e frequenta a instituição em tempo integral (das 7h30min às 17 h). Pedro está na escola desde a creche III e seu horário é parcial, até as 11h30min (período matutino). Uma vez por semana faz acompanhamento no Núcleo Municipal de Ensino Especializado (NUMEES).

Colaborou também nesta pesquisa a orientadora pedagógica, entrevistado 1, que tem formação em Magistério, graduou-se em Pedagogia, fez pós-graduação em Supervisão Escolar e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Petrópolis. Trabalha na Prefeitura do Município há 21 anos.

A diretora da Creche A, entrevistado 2, é graduada em Letras Português-Inglês. Tem especialização em Literatura e Artes e em Literatura Contemporânea. No ano de 2011, iniciou o mestrado em Educação, mas não deu prosseguimento ao curso por ter assumido a direção da Creche. Ocupa a função de diretora há cinco anos e tem, no total, 24 anos na área da Educação, da qual pretende sair em 2016.

A professora regente da Creche A, entrevistado 3, também contribuiu para esta pesquisa. Tem 54 anos e há trinta está na área da Educação. É formada em Teologia e fez o Curso Normal. Ingressou na Rede mediante concurso e está como professora dessa instituição há três anos. No turno vespertino, atua como professora regente de uma classe de primeiro ano do Ensino Fundamental, também da Rede Municipal de Ensino.

A diretora da Creche B, entrevistado 4, é professora há dez anos. Graduou-se em Pedagogia e exerce a função de diretora dessa instituição há quatro anos.

⁸ Todos os nomes próprios utilizados nesta pesquisa são fictícios.

Nunca tinha trabalhado na Educação Infantil. Aceitou o convite para a direção inicialmente porque a Creche ficava mais perto de sua residência e seu filho tinha sido matriculado naquele estabelecimento.

A cuidadora ou monitora, entrevistado 5, tem o Ensino Médio e ingressou na Prefeitura como cuidadora há cinco anos, em regime de designação temporária. Há dois anos, foi realocada na creche B para acompanhar o aluno Pedro, pois tinha realizado um curso para deficientes visuais no NUMEES.

Os responsáveis e participantes desta pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D), por meio do qual tomaram ciência dos objetivos e métodos a serem utilizados no decorrer do trabalho. Todas as ações foram previamente liberadas pela Secretaria de Educação e pelos gestores das instituições pesquisadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta parte, com base nas observações e entrevistas realizadas no desenrolar do trabalho, serão apontados e discutidos os resultados decorrentes do estudo. Assim, procuramos compreender melhor o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual no contexto da escola regular, destacando as concepções a respeito de inclusão escolar e deficiência visual e ressaltando o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual, e, em seguida, levantar algumas questões a partir de episódios que ocorreram durante as observações.

4.1 As concepções dos profissionais a respeito de inclusão escolar

O reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência é uma conquista recente, principalmente no que tange à concepção de educação inclusiva, que veio rompendo com velhos paradigmas, buscando pluralidade e heterogeneidade no contexto escolar.

No universo das relações sociais, as práticas denominadas inclusivas envolvem sujeitos que ocupam posições institucionalmente marcadas por vezes tensas e contraditórias. Ocupando lugares diferenciados, com expectativas de formas de atuação historicamente delimitadas, gestores, professores, alunos e pais se envolvem de maneiras distintas nas práticas educativas denominadas inclusivas. As relações que estabelecem nesse contexto, ao mesmo tempo em que marcam as formas de abordar a inclusão, também são marcadas por ela (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 10).

Conhecer as concepções que os profissionais envolvidos no processo de inclusão das crianças com deficiência visual assumem é de extrema importância, tendo em vista que essas ideias são as que permeiam suas práticas, os trabalhos desenvolvidos com os alunos, seus anseios e angústias, e apontam as possibilidades de novas práticas.

Quando questionamos os profissionais das instituições pesquisadas sobre as concepções a respeito de educação inclusiva e inclusão, constatamos que, apesar de concordarem com a inclusão escolar, acreditam que essa inserção deve ocorrer de uma forma mais completa, sistemática, não somente nas políticas públicas, mas

também nos espaços institucionais e sociais, de maneira que atenda à necessidade de todos os alunos, como exposto no depoimento a seguir:

E a questão da inclusão é você estar colocando essa criança na sala de aula, mas com os recursos também. Precisa de um intérprete de Libras? Precisa. Precisa dos recursos para a criança cega? Precisa. Precisa daquela sala de recurso? Precisa. Não adianta só “jogar” essa criança na escola, é necessário o recurso. Porque ela precisa estar em sala de aula, mas ela precisa ser atendida melhor (Entrevistada 1).

A entrevistada 1 ressalta ainda que não basta garantir a lei de acesso para as crianças que têm alguma deficiência; é necessário que seja garantida a elas a permanência na escola e a qualidade no ensino, bem como disponibilizados os mecanismos para um desenvolvimento digno.

Alguns profissionais entrevistados, conhecendo os aspectos físicos das duas instituições, constataram a necessidade de adaptações para que se viabilizasse o processo de inclusão: “*A questão da acessibilidade, se falarmos da estrutura física... a gente tem rampa, alguns outros detalhes. Mas, assim, para o cego, a gente não tem*” (Entrevistada 2).

Espaço físico nós não podemos mudar, porque é uma creche adaptada. Não depende de mim, depende da Secretaria, da Prefeitura, e se mudasse hoje, teria que mudar a creche de lugar, porque, se você reparar, tudo gera perigo para ela: a escada da cozinha, o pátio lá fora, os ressaltos, os brinquedos que têm umas formas pontiagudas... (Entrevistada 4).

As condições inapropriadas para o processo de inclusão não se referem apenas a problemas que envolvem as estruturas físicas; faltam recursos pedagógicos e profissionais capacitados e especializados que atendam as necessidades das crianças envolvidas no processo de inclusão.

A entrevistada 5, apesar de acreditar na inclusão, não concorda com a forma como vem acontecendo hoje nas escolas, por entender que o processo está ocorrendo de maneira muito falha, não atendendo as necessidades das crianças envolvidas no processo, o que corrobora o depoimento anterior: “*Acredito que daria certo o trabalho, mas tem que mudar muita coisa. Ele tem o contato com as outras crianças, mas o aprendizado dele; no desenvolvimento do trabalho específico para ajudar na aprendizagem não acontece*”.

A entrevistada 3 acredita no processo de inclusão e ressalta que é nesse espaço que a criança vai também desenvolver suas habilidades, construir sua identidade, cabendo ao professor a responsabilidade de mediar o processo de aprendizagem. Ela comenta:

A criança vai para a Educação Infantil... ela vai com uma bagagem e, quando chega à sala, o professor é mediador. Você tem que levar a criança a ter um novo olhar de acordo com a convivência, de acordo com o ambiente que ela está inserida; levar ela a conhecer outras fontes, outras culturas. É responsabilidade da educação possibilitar, diversificar.

A falta de profissionais capacitados, especializados, foi opinião unânime entre os profissionais entrevistados, que acreditam ser esse um dos desafios para a inclusão escolar, ou o maior deles.

Eu sou muito a favor de sentar para aprender. Por exemplo, a moça que estava aqui com a Alice... ela queria, ela precisava trabalhar, ela veio como cuidadora. Ela veio para somar, para multiplicar? Sim. Mas o que adianta hoje eu ter vontade de construir uma casa, se eu não sei os procedimentos de levantar uma parede, de levantar um alicerce. Eu sou a favor do profissional capacitado estar dentro do ambiente para dar suporte. O primeiro ponto é colocar profissionais capacitados para trabalhar com essa criança, que tenha um olhar diversificado, que seja capacitado na área (Entrevistado 2).

“Eu acho que o principal é a falta de uma pessoa para dar apoio a esses alunos, no caso dela, com baixa visão; não é tirar o aluno e levar para outra sala. Eu acredito que dentro do próprio espaço pode ser trabalhado com todos os profissionais envolvidos” (Entrevistado 3).

“Falta muita formação, e faz toda a diferença. Porque, por exemplo, ele vai para o NUMEES e eles trabalham com ele. Aí ele vem para a escola, e a gente não sabe de nada. Eles mandaram um material para a gente, mas não ensinaram como fazer” (Entrevistado 5).

A necessidade de profissionais capacitados no quadro fixo de funcionários e a formação desses para o processo de inclusão são observações constantes nas entrevistas dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa. Para eles, a presença de profissionais capacitados, com formação voltada ao tema, contribuiria para o desenvolvimento do trabalho do professor regente, que teria o apoio especializado para atender de forma ideal as necessidades e especificidades dos alunos.

Contudo, essa é uma barreira ainda a ser enfrentada na inclusão escolar. Prieto (2006) aponta para a necessidade de conhecimento acerca das políticas de inclusão e Educação Especial nos cursos de Pedagogia, o que, de modo geral, acontece em estudos complementares, como, por exemplo, nas antigas habilitações de curso. Afirma também que as práticas dos professores não podem ser mudadas sem que eles tenham conhecimento sobre o assunto, o que demonstra a necessidade de investimento na formação dos profissionais.

A professora regente da Creche A, entrevistada 3, também nos aponta outra dificuldade:

O que acontece é que às vezes tem muitos alunos na sala, como no nosso caso. Como eu vou desenvolver um trabalho específico? Depende de quê? Depende de eu poder ter um momento com ela, me dedicar, para que ela possa desenvolver as potencialidades dela. Infelizmente, com 28 crianças dentro da sala fica difícil.

Cabe salientar que a preocupação apresentada pela professora é comum entre os profissionais de educação. Tal questionamento é alimentado pelos desafios que permeiam o processo de inclusão efetiva na escola regular. E alguns dos entraves ainda encontrados são as salas lotadas, as instalações físicas deficientes, profissionais com pouca ou sem nenhuma formação.

Garantir apenas o acesso às escolas regulares às pessoas com deficiência e não lhes proporcionar condições de permanência e oportunidades de ensino com qualidade é fazê-las apenas integrar o grupo. A inclusão escolar não questiona somente as políticas, a organização do próprio sistema educacional e da Educação Especial, ela pleiteia também a eliminação das barreiras que limitam o acesso ao conhecimento construído historicamente assim como os processos de aprendizagem para que a inclusão ocorra.

Fávero (2004, p. 38) nos diz a respeito da inclusão:

[...] significa, antes de tudo, “deixar de excluir”. Pressupõe que todos fazem parte de uma mesma comunidade e não de grupos distintos. Assim, para “deixar de excluir”, a inclusão exige que o Poder Público e a sociedade em geral ofereçam as condições necessárias para todos.

Apesar dos avanços legais, vimos, por meio das falas dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão das crianças com deficiência visual, no contexto da escola

regular, que os princípios de integração ainda são mais frequentes que os da inclusão.

Mantoan (2006) ressalta que a garantia do direito à educação para todos não se limita ao cumprimento do que está na lei; deve-se assegurar aos alunos o acesso, a permanência na escola e o prosseguimento dos estudos; não se pode, por nenhum motivo, eximir o Estado da sua obrigação de garantir esse direito, exigindo dele o cumprimento das leis.

O discurso a favor da inclusão e da universalização da educação está cada vez mais presente nos documentos formais do MEC em consonância com as organizações internacionais. Entretanto, segundo Padilha e Oliveira (2013), não obstante as leis, os programas e ações existentes não têm proporcionado a efetiva inclusão.

[...] há, porém, muito que se investir na organização da escola, na formação e na valorização profissional dos professores e em recursos didáticos e de acessibilidade para que a universalização da educação e a inclusão escolar não sejam apenas expressões encontradas nos documentos oficiais do MEC ou dos sistemas de ensino, esvaziadas de sentidos que potencializem a construção de uma prática educativa que permita a esses sujeitos o acesso aos conhecimentos sistematizados e ao desenvolvimento do máximo de suas potencialidades (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 171).

Mantoan (2006) afirma que a educação plural é provocadora de uma crise escolar que afeta a identidade dos professores e ressignifica a identidade dos alunos, inserindo nesse contexto novas manifestações da linguagem, novos valores e novas posturas, diante do outro e do conhecimento.

Como pontos principais abordados neste tópico a respeito da inclusão, observamos que persiste a necessidade de investimentos em ambientes apropriados que atendam as necessidades dos alunos, de investimentos nas políticas de inclusão que assegurem a qualidade do processo educacional, propiciando o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos. Apontamos também a necessidade de formação continuada voltada ao assunto, esclarecendo o que é a inclusão e como viabilizá-la.

4.2 O papel do professor na inclusão escolar de crianças com deficiência visual

Este tópico destina-se à discussão a respeito do papel do professor no processo de inclusão e do planejamento e execução de algumas atividades desenvolvidas com as crianças ao longo do período de observação abrangido nesta pesquisa.

De início, abordaremos o papel do professor, pois foi uma das questões apontadas pelos entrevistados que nos chamou atenção. Partimos da compreensão de que o professor é o principal sujeito mediador no processo de ensino-aprendizagem de todas as crianças, inclusive daquelas que apresentam algum tipo de deficiência.

Nóvoa (2010, p. 12) afirma:

Sabemos educar aqueles que querem ser educados – isto é, aqueles para quem a escola faz sentido do ponto de vista pessoal e social –, mas ficamos desorientados quando um aluno revela total ausência de interesse e de compromisso com o seu próprio percurso escolar. Conseguimos que todos estivessem na escola, mas não conseguimos que todos aprendessem na escola.

Baptista (2012), nesse caminho, sugere-nos adotar um olhar mais minucioso sobre nossas práticas, planejamentos e avaliações, quando nos deparamos com dificuldades que envolvem cognição, abstração, pensamento e até mesmo interação. Ele também considera que a reflexão sobre o modo como ensinamos e sobre o modo como esses alunos aprendem nos ajuda a ensinar melhor, favorecendo o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a diretora da Creche B, entrevistada 4, ressalta a importância da reflexão acerca dos processos educacionais realizados:

Sinto falta dessa preparação do educador que trabalha com ele, até porque a gente não pode ficar nessa situação de estar rendido, sabe? Seria necessário que os profissionais fizessem uma capacitação boa para que a gente pudesse trabalhar com ele. A gente não pode lavar as mãos e achar que o problema não é nosso; é, sim, precisamos oferecer uma educação de qualidade a ele, é nosso papel. E isso tem me angustiado muito. Porque a gente fica perdida com o que fazer. Eu nunca tive um aluno cego, então a gente tem que buscar.

A diretora também aponta que a escola e o professor desempenham papel crucial no processo de ensino-aprendizagem e inclusão escolar. É importante

ressaltar que o entrevistado 4 se coloca no papel de agente desse processo, pois, além de compreender a importância do gestor, muitas vezes atua como professor dessa turma, visto que a professora regente se encontra em licença médica.

O professor de classe comum, segundo Zanini (2007), deve basear suas práticas em princípios que lhe possibilitem desempenhar sua profissão de maneira crítica e criativa, com responsabilidades para com as crianças a quem vai ensinar.

Eu acho que falta um suporte maior. A sala de recursos não funciona há algum tempo. Por exemplo, falta profissional capacitado, dentro da escola, para ajudar os professores, monitores no processo com essa criança. Esse profissional é um ponto de apoio importante para a inclusão (Entrevistado 1).

Concordamos com esse autor, uma vez que percebemos, no decorrer das entrevistas, que a presença do professor especializado é fundamental para que haja sucesso no processo de inclusão, já que esse profissional funciona como facilitador no desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas e mediador entre o aluno com deficiência e o professor regente.

Magalhães (2013) observa que a presença do professor especializado na escola comum faz parte do fenômeno por ela denominado “divisão social do trabalho educativo”, que, a partir do século XXI, tem ocorrido nos sistemas de ensino.

Segundo Magalhães (2013, p. 34),

[...] no Brasil, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) representa atualmente o profissional da educação, notadamente da escola pública, instado pelas ações das políticas de formação docente em Educação Especial a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade visando a colaborar na eliminação de barreiras para a plena participação dos alunos na escola, considerando suas necessidades específicas.

Os profissionais entrevistados ainda acentuaram a importância do trabalho em equipe, mas consideraram que é possível encontrar, por parte de alguns, alguma resistência à mudança de suas práticas, seja no planejamento em grupo, seja na participação em cursos de formação.

A professora regente da Creche A, entrevistado 3, relatou-nos um pouco de suas práticas:

Eu fiz um curso de Braille pelo Município, por isso me colocaram para atuar com a Alice este ano. Eu sempre procuro pesquisar para desenvolver um trabalho com ela, para que a atividade tenha

significado. Eu procuro trabalhar com ela a percepção de outros sentidos, a parte motora, expressão corporal. Porque eu percebi que a música, a dança, atrai a atenção dela. Tento fazer com que ela aprenda a mesma coisa que seus colegas estão aprendendo, mas com um trabalho diferente.

Por meio desse relato, vimos que a professora busca transformar seu trabalho com o objetivo de proporcionar à aluna um aprendizado com melhor qualidade, a partir de atividades diferenciadas, pesquisa e planejamento.

Vigotski (2010, p. 448) comenta:

Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo. Onde ele desempenha o papel de simples bomba que inunda os alunos com conhecimento pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa, uma excursão. Quando o professor faz uma conferência ou explica uma aula, apenas em parte está no papel de professor: exatamente naquele que estabelece a relação da criança com elementos do meio que agem sobre ela. Onde ele simplesmente expõe o que já está pronto.

Segundo Tacca (2006), o professor deve ter claros, nas situações pedagógicas, os objetivos de ensino e as estratégias, para possibilitar aos alunos o aprendizado dos conteúdos planejados. Mas, ainda para a autora, é necessário que todos os planejamentos e objetivos considerem as peculiaridades de cada aluno, para que a aprendizagem não seja prejudicada.

Mas é importante destacar o cuidado que as escolas devem ter no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Desenvolver as práticas em torno das limitações do aluno pode limitar ainda mais suas possibilidades, tendo em vista que, dessa forma, podemos deixar de propor-lhe desafios. Por isso, a escola, além de se adaptar às dificuldades da criança, deve combatê-las e superá-las (VIGOTSKI, 2010, p. 36).

É importante considerarmos a posição de Baptista (2012, p. 22):

[...] ao abordamos os seres humanos, devemos admitir a complexidade desse processo de aprendizagem, permeado por resistências à mudança, exige de nós o reconhecimento de que é necessário muito trabalho, muito planejamento, muita avaliação processual, muita atenção aos contextos para que possamos esperar alterações em processos de formação.

Dessa forma, entendemos que o professor é muito mais que um simples transmissor de conteúdo. Seu papel também é o de perceber a diversidade dos

alunos, com suas singularidades, vantagens, desvantagens e dificuldades, e ser capaz de buscar estratégias para o oferecimento igualitário de oportunidades. Assim, torna-se fundamental que o professor busque inovações nas suas práticas e atualização constantes.

4.3 A criança com deficiência visual na Educação Infantil: episódios de observação

Neste tópico, trazemos algumas reflexões acerca do modo como o cotidiano pesquisado está organizado, no que diz respeito às ações destinadas à inclusão das crianças com deficiência visual pelos atores que compõem o dia a dia escolar.

Assim, serão apresentados breves episódios escolhidos dentre os que consideramos mais significativos na pesquisa para melhor entendermos o processo.

É importante salientar que a educação das crianças pequenas, por muitos anos, ficou a cargo da família, prioritariamente das mães. A inserção das mulheres no mercado de trabalho fez com que fossem criadas as primeiras instituições que recebessem essas crianças. As instituições tinham caráter assistencialista; as crianças as frequentavam e eram cuidadas para que suas mães trabalhassem (DRAGO, 2014; JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2011).

A Educação Infantil no Brasil passou por diversos momentos históricos, e foi a partir da Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) que o atendimento educacional à infância se tornou legalmente parte da Educação Básica.

Como já foi exposto, a educação das pessoas com deficiência visual teve sua história marcada por movimentos de reabilitação e reeducação (KASSAR, 2004; MANTOAN, 2015; MAZZOTTA, 2011; MITTLER, 2003; PINTO; SARMENTO, 1997). Apesar dos avanços e da aquisição de direitos, os profissionais que trabalham na área educacional ainda encontram grandes dificuldades de atuação no processo de ensino-aprendizagem dessas crianças, visto que necessitam romper com os paradigmas de ensino que conhecem (MANTOAN, 1997, 2004, 2015; PRIETO, 2006; SILVA, 2003).

Episódio 1 – Sala de vídeo

Na Creche A, semanalmente, cada classe tem um horário pré-agendado na sala de vídeo. A quinta-feira é o dia da Creche III. Nesse dia, os alunos foram

levados para essa sala e acomodados no tatame. A monitora conversou com eles para que prestassem atenção, no entanto as crianças conversavam sobre o filme a todo momento. Pedro estava sentado com as mãos nos ouvidos. Uma das crianças se aproximou de mim e disse: “*Tia, Pedro não vê não, por isso que a gente não pode conversar*”.

Pedro estava sentado de costas para a televisão, até o momento em que a diretora entrou na sala e ele ouviu a voz dela. Nesse instante, ele percebeu onde estava localizada a entrada e virou-se para frente. Foi ao encontro dela e pediu para sair da sala. A diretora deixou que ele fosse brincar no pátio.

No momento em que estava na sala de vídeo, a monitora falou da dificuldade que encontrava em desenvolver essas atividades com Pedro, porque ele não gostava das aulas ministradas naquela sala, e ela não sabia como fazer, porque havia também as outras crianças, que também tinham dificuldades.

Pedro ficou brincando no pátio com um velotrol, que a escola guarda para ele, durante o horário na sala de vídeo. Assim que sua turma terminou de assistir ao filme, ele guardou o brinquedo e foi para a sala de aula.

Esse episódio nos chamou a atenção, de modo que destacaremos dele alguns fatos. A todo instante as crianças se posicionavam de alguma maneira em relação a Pedro, por exemplo, nos momentos de atividades em que eles achavam que Pedro precisava de alguma ajuda, ou nos momentos em que era necessária a locomoção.

Bakhtin (2002, p. 95) nos diz:

[...] na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

As falas dos demais alunos da turma ditas nesse sentido mostraram-nos que a criança deficiente visual faz parte do cotidiano de todos, pois estes demonstram preocupação e cuidado com ele.

Outro ponto a ser destacado nesse episódio é a preocupação da monitora em relação ao desenvolvimento das atividades com o aluno com e sem deficiência. Cabe salientar que, segundo Mittler (2003, p. 117), “[...] a inclusão não se refere

apenas a crianças com problemas de comportamento ou de aprendizagem, e sim a todos os alunos”.

Segundo Mantoan (2015), para que a inclusão realmente ocorra é necessário organizar e reorganizar diversos aspectos: recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas salas de aulas por professores, gestores, funcionários e alunos, porque essas são habilidades mínimas para o exercício da cidadania; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender bem como um ensino que não exclui e que reprova a repetência; formar, aperfeiçoar e valorizar o professor, a fim de que tenha condições e estímulo para enfrentar um ensino sem exclusões, exceções.

As dificuldades no desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam o aprendizado das crianças com deficiência visual foi uma questão apontada pelos profissionais durante toda a pesquisa. Todos acreditam que essa dificuldade vem da falta de formação e de profissionais especializados para o trabalho com essas crianças.

A inclusão de crianças com deficiência visual em todo o sistema de ensino requer conhecimentos específicos dos profissionais envolvidos no processo. Acreditamos que as adaptações curriculares com o auxílio da TA seria um elemento facilitador para a educação dessas crianças.

O grupo composto pelos sujeitos com deficiência visual, cegos ou com visão subnormal, necessita de adaptações curriculares, recursos didáticos e tecnológicos específicos para que todos participem de forma integral no processo de ensino-aprendizagem. Para Bersch (2007), usar a TA é elaborar estratégias para que as pessoas com deficiência visual possam realizar de alguma outra forma o que desejam fazer ou lhes é proposto. São exemplos usados nas escolas: canetas ou lápis engrossados, material ampliado, lupas, textos em Braille, mouses alternativos, computadores como alternativa para a escrita, a leitura e a fala, sinalizações, audiodescrição para filmes e vídeos.

Na atividade apresentada, Pedro não se mostrava interessado, pois a forma como lhe eram apresentados os vídeos e os filmes não ocorriam de um jeito que lhe trouxesse significado. A audiodescrição, nessas atividades em específico, poderia

possibilitar ao aluno com deficiência visual o entendimento sobre o que está sendo apresentado.

A audiodescrição é um serviço especializado que surgiu com a finalidade de proporcionar às pessoas cegas ou com baixa visão a acessibilidade comunicacional. Essa tecnologia é responsável por transmitir as informações que estariam inicialmente disponíveis somente no plano visual.

O uso e a escolha da TA por parte dos professores e/ou profissionais de educação devem ser entendidos como potencializadores, atuando como um auxílio técnico para a construção de igualdade de oportunidade para as pessoas com deficiência.

Episódio 2 – Vamos dançar e cantar

A Creche A, no ano de 2015, trabalhou com um projeto denominado “Salas simultâneas”. Cada professora ficava responsável por alguma área de conhecimento, e as crianças, no decorrer da semana, iam trocando de salas conforme o que tinha sido programado.

No dia em que participamos das atividades com Alice numa dessas salas, especificamente a de Artes e Música, em um primeiro momento a professora regente e a monitora organizaram as crianças em roda e cantaram algumas músicas. As crianças cantavam e dançavam, seguindo a coreografia que a professora e a monitora haviam planejado para elas. As músicas escolhidas sempre tinham em sua letra referências a algum conhecimento que fazia parte do currículo para a Educação Infantil. No decorrer dessa atividade, Alice sempre se mostrou muito animada, cantava e dançava conforme o que lhe era ensinado. A monitora tinha a preocupação de fazer movimentos para que depois ela pudesse imitá-los, assim que ouvisse os comandos, as orientações que a música e a professora davam.

Nesse momento, a professora relatou que sempre procurava trabalhar atividades com música, pois havia percebido que isso atraía não apenas a atenção de Alice, fazendo com que ela interagisse mais, falasse mais, arriscasse mais, mas também a das outras crianças, e que, por meio da música, poderiam desenvolver diversas potencialidades.

Foi nos momentos como o relatado acima que se percebeu maior interação e comunicação por parte de Alice com seus colegas, sua professora e com a própria atividade desenvolvida.

Lodi e Luciano (2009, p. 34) afirmam que

[...] o desenvolvimento da linguagem, atividade exclusiva dos seres humanos, tem seu início a partir das interações do bebê com as pessoas ao seu redor, por meio das quais ele poderá se apropriar dos aspectos culturais do meio social em que vive. Pode-se dizer assim que a linguagem da criança, desde o seu início, é essencialmente social, desenvolvendo-se no plano das interações sociais, nas relações interpessoais, no decorrer dos processos de significação realizados pelos adultos, relativos às ações da criança e de suas ações para com a criança.

A dança e a música podem trazer diversos benefícios às crianças, não apenas para a aquisição da linguagem, mas também para a adoção de formas de expressão diferentes, flexibilidade, equilíbrio, criatividade, além do próprio prazer. Podem possibilitar às crianças com deficiência visual a interação e a socialização com as outras crianças, promover o contato e a proximidade física.

Outro ponto a ser destacado foi a preocupação da monitora e da professora com a realização da coreografia, dança por parte de Alice, para que ela compreendesse os gestos com a música, e, portanto, seu significado.

Para Martins (2012, p. 111),

[...] todo esse processo recebe, incessantemente, as influências das relações da criança com outras pessoas, em especial, dos adultos, dos quais ainda é absolutamente dependente. É o adulto que o nomeia (o objeto) e significa, enfim, que promove a conversão das coisas em instrumentos, em objetivações humanas. Essa dinâmica criança-objeto/criança-adulto tanto se assenta nas conquistas advindas do desenvolvimento da linguagem quanto é, nesse período, a principal via desse mesmo desenvolvimento.

Podemos destacar neste tópico as interações realizadas ao longo do processo. Notamos que, durante essa atividade, o profissional e as crianças interagiam com a Alice por todo o tempo, recorrendo a diversos mecanismos. A professora e a monitora estimulavam o contato da criança com deficiência visual com seus colegas, com o ambiente escolar, desenvolvendo nesse momento trabalho individual e coletivo. Essas interações que faz com o ambiente escolar e as relações que cria com os demais favorecem claramente o desenvolvimento da criança com deficiência visual.

É necessário ressaltar que, embora a professora e a monitora não tivessem formação específica para a educação de crianças com deficiência visual, as atividades sempre eram pensadas de alguma maneira para Pedro e Alice. É importante, portanto, que os profissionais tenham consciência da necessidade de olhar para as especificidades dos alunos.

Entendemos que, para que a pessoa, deficiente ou não, possa ter uma formação de qualidade, é necessário encaminhá-la a uma escola que pense a preparação para a cidadania de todos os sujeitos, que atenda as necessidades de todos.

Episódio 3 – Hora das brincadeiras

As brincadeiras, nas duas instituições observadas, ocorrem de forma livre e dirigida pelos profissionais da sala, levando em consideração o planejamento diário.

As salas contam com alguns brinquedos, como bonecos, jogos de encaixe, carrinhos, entre outros. As professoras também confeccionam alguns materiais.

Além da sala, as crianças podem brincar no pátio, onde há escorregadores, gangorras, casas de bonecas, túnel e cavalos. Elas também assistem a vídeos infantis, dançam e cantam. Em todos esses momentos, as crianças brincam em grupo e individualmente, e a todo momento surgem situações em que os profissionais necessitam intervir.

É pensamento de Lodi e Luciano (2009, p. 35):

Neste processo de interação, o brincar configura-se como uma prática social fundamental para a constituição dos sujeitos, pois é na brincadeira que a criança se apropria de um mundo que ainda não é seu, preenche suas necessidades mais imediatas e compreende o mundo dos adultos. Por meio do brincar, a criança inicia seu processo de autoconhecimento, pois, por meio da utilização do brinquedo como instrumento, pode explorar o mundo; como resultado, desenvolverá suas capacidades motoras e cognitivas e terá a ampliação de seu processo de socialização, o que facilitará, posteriormente, sua aproximação com outras crianças e com os adultos e, portanto, a apropriação dos bens culturais de seu meio social.

Nas brincadeiras, as crianças desenvolvem a imaginação, a cognição, as relações interpessoais com seus pares, a vivência de novas experiências.

Para Vigotski (2010), a brincadeira é um dos instrumentos mais importantes de educação.

A criança sempre está brincando, ela é um ser lúdico, mas a sua brincadeira tem um grande sentido. Ela corresponde com exatidão à sua idade e aos seus interesses e abrange elementos que conduzem à elaboração das necessárias habilidades e hábitos. [...] Pode-se dizer sem exagero que quase todas as nossas reações mais importantes e radicais são criadas e elaboradas no processo da brincadeira infantil (VIGOTSKI, 2010, p. 120).

Oportunizar os momentos de brincadeira não somente individual, mas também em grupo é uma maneira de possibilitar que essas crianças explorem situações distintas e construam e mantenham relações com os adultos e outras crianças.

Para Lacerda e Lodi (2009), as crianças vivem situações socioculturais por meio da linguagem, além de serem envoltas em ações mediadas por uma gama de experiências e conhecimentos que partem de seus pares. É também nas brincadeiras que atribuem outros sentidos aos objetos, suas ações são ressignificadas e, assim, ampliam suas possibilidades simbólicas.

Para as professoras regentes, as crianças interagem bem nas brincadeiras, sejam elas direcionadas ou não, uns com os outros, com os professores, monitores e espaço.

Vigotski (2010) já afirmava que a brincadeira contribui também para que a criança aprenda a respeitar as regras, condição essencial para a adoção de um comportamento racional e consciente. Para o autor, a brincadeira é a “primeira escola de pensamento da criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 124).

A monitora relata que, em alguns momentos, as brincadeiras propostas são desinteressantes para Pedro: *“Algumas brincadeiras ele não gosta muito, por exemplo, se tiver vídeo envolvido, mas se for para alguma que envolva correr, brincar com algum objeto que interesse a ele, tipo o velotrol, aí ele gosta”*.

Entendemos que esses momentos que envolvem a percepção visual não devem ser excluídos do cotidiano das crianças, porém é preciso pensar em uma dinâmica que faça sentido para aquelas que tenham uma deficiência visual, que englobe sua especificidade, para que ocorra de maneira atrativa e prazerosa.

A partir das observações, análises e entrevistas com os profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência visual,

percebemos que se caminha para superar as dificuldades encontradas no processo de inclusão, buscando possibilitar a essas crianças oportunidades de desenvolvimento. Todos os participantes da pesquisa reconhecem que muito ainda precisa ser aperfeiçoado no trabalho e nas práticas pedagógicas, e que, para que isso ocorra, é necessário o investimento na formação e na capacitação dos profissionais, seja ela inicial seja continuada, além da contratação de profissionais especializados para oferecer suporte e base à inclusão com mais qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, analisamos como ocorre o processo de inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil e, neste momento, somos levados a refletir sobre as observações feitas ao longo de toda a pesquisa.

Assim, o estudo de caso que utilizamos como metodologia desta pesquisa ajudou-nos a alcançar nosso objetivo, permitindo fazer emergir o conceito de inclusão concebido não apenas pelos profissionais, mas também pelas instituições, as dificuldades e peculiaridades dos sujeitos das pesquisas e o entendimento do ser professor no processo de ensino e inclusão.

Inicialmente apresentamos um breve histórico a respeito da educação dos deficientes, especificamente de pessoas com deficiência visual, principalmente no Brasil, revelando que, por um longo período, a educação desses sujeitos e das crianças esteve ligada ao assistencialismo, situação que carregamos até os dias atuais. Abordamos também a matriz teórica histórico-cultural de Vigotski, que nos acompanhou por toda a pesquisa, que compreende que o homem se constrói por meio das relações pessoais e interpessoais como ser ativo, que transforma e é transformado nas relações sociais e culturais do contexto em que está inserido.

No processo de análise, foram considerados três eixos, que buscaram dialogar sobre as concepções dos profissionais acerca da inclusão escolar, o papel do professor na inclusão escolar de crianças com deficiência visual e os episódios que procuraram evidenciar como ocorre o processo de inclusão dessas crianças nas duas instituições observadas.

Logo, por meio das análises realizadas, foi possível perceber que, apesar de grande parte dos profissionais participantes mostrar esforços na construção de um trabalho que considere o sujeito em suas peculiaridades, que caminhe para práticas de fato inclusivas, ainda encontramos no chão da escola conceitos de integração escolar que, em sua maioria, prevalecem sobre os conceitos de inclusão.

Podemos perceber que, embora as crianças pesquisadas já frequentem a escola há algum tempo, ainda enfrentam práticas veladas de preconceito, decorrentes de estereótipos construídos com base nas suas limitações, e não na valorização das suas potencialidades, isso em decorrência da ideia de que não são capazes de internalizar os conceitos que lhes são ensinados, fazendo com que o

trabalho educativo não se torne significativo nem interessante, visto que, nessa perspectiva, não existe a proposição de desafios para elas.

A partir da fala dos sujeitos, deparamo-nos com questões que deixam dúvida sobre como o processo de inclusão vem acontecendo hoje em nossa sociedade. Os profissionais entrevistados acreditam no processo de inclusão, entretanto, apresentam algumas questões e dúvidas quanto ao assunto, revelando necessidade de formação inicial e continuada, além de acompanhamento por profissionais especializados e de estrutura física adequada. Também levantam questionamentos sobre o grande número de alunos por sala.

É necessário, portanto, mais investimento na educação inclusiva, tanto na estrutura física como na formação e qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças deficientes visuais, para que estas possam ter uma educação de qualidade, não pautada em improvisos.

No que diz respeito ao entendimento dos profissionais sobre o que é a deficiência, especificamente sobre a que as duas crianças sujeitos desta pesquisa apresentaram, percebemos que a falta de conhecimento acerca do assunto faz com que os profissionais se sintam inseguros no processo de ensino-aprendizagem e não potencializem suas práticas nesse sentido.

Assim, encontramos a necessidade de compreender como ocorrem os processos nos quais as crianças com deficiência visual estão inseridas, por meio das entrevistas, documentos e episódios presenciados. Ao longo de toda a pesquisa, vimos que devem ser compreendidos à luz da teoria sócio-histórica e dos conceitos de zona de desenvolvimento proximal, de Vigotski, pois, segundo o autor, por meio da mediação é possível que todos aprendam e se desenvolvam.

O trabalho pedagógico, se adequadamente organizado, deve considerar as singularidades e o contexto de cada sujeito. Assim, possibilitará ações, por parte do professor, que possam desenvolver a aprendizagem, mediando a aquisição de conhecimentos construídos historicamente pelos seres humanos, promovendo, dessa forma, um real desenvolvimento e a inclusão do deficiente.

É necessário considerarmos que a aprendizagem não ocorre de forma linear e não é um processo homogêneo; os sujeitos aprendem de diferentes maneiras, de forma heterogênea. Assim, não é possível obter uma fórmula ou receita pronta para que isso aconteça. É, portanto, papel do profissional de educação, além de outras

ações, ser mediador no processo ensino-aprendizagem com o objetivo de tornar os encontros significativos.

As discussões e questionamentos que tecemos buscaram responder a algumas questões que nos instigaram: Como ocorre o processo de inclusão das crianças com deficiência visual na Educação Infantil? Quem são os profissionais que lidam com isso e quais dificuldades encontram? Quais/Como as práticas e ações têm sido desenvolvidas no contexto da escola regular para as crianças com deficiência visual?

Embora alguns dos questionamentos decorrentes dessas discussões tenham sido explicados, o caminho tem sido construído e considerado de forma lenta e se mostra ainda muito delicado em alguns aspectos, numa procura por uma educação verdadeiramente inclusiva, graças à qual o sujeito tenha acesso não apenas ao espaço físico, mas também aos conhecimentos culturais e científicos construídos nesse espaço.

Para tanto, é necessário não apenas o investimento nos campos legais, ou nas estruturas físicas, mas também uma mudança nos paradigmas em relação ao diferente, para que se entenda a diversidade como parte da natureza humana.

Assim, por serem incipientes estudos que abordam a temática da inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil, esperamos que esta pesquisa tenha contribuído de alguma forma para a visibilidade desse problema.

Gostaríamos de salientar, no entanto, que neste tópico não estamos tratando de considerações finais propriamente ditas, mas, sim, de possibilidades de diálogos que busquem contribuir de alguma forma para a inclusão das crianças com deficiência visual na Educação Infantil.

6 REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. **Educação e deficiência**: estudo sobre a educação da pessoa com “deficiência” visual. Campo Grande: CECITEC, 1994.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro: LCT, 2014.

BAKHTIN, M. [VOLOCHINOV, V.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Anna Blume, 2002.

BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. Tornar-se: trajetórias de alunos e formação de professores. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 13., 2012, Vitória. **Anais...** Vitória: PPGE/UFES, 2012. p.13-24.

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES, 3., 2006, Brasília. **Ensaios pedagógicos...** Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 89-95.

BEYER, O. H. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. et al. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. **Proposta educacional para deficientes visuais**. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. 2 v.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13.563.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília, 1993.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998a.

_____. Ministério da Educação. **Parecer n.º 022, de 17 de abril de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 04, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 out. 2009a. Seção 1, p. 17.

_____. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 dez. 2009b. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação**: programa de implementação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2010.

_____. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

_____. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2-11.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil**. São Paulo: Ática, 1991.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Construindo a primeira infância: o que achamos que isso seja? In: _____. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 63-85.

DARNTON, R. **O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

DRAGO, R. Formação de professores, saber docente e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: relações mútuas de um mesmo processo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 9, n. 17, jan./jun. 2003.

_____. Práticas pedagógicas, inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro & João, 2013. p. 63-82.

_____. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

FARIAS, M. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-49.

FÁVERO, E. A. G. **Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

_____. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 13-22.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional brasileira. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FERREIRA, P. F.; LEMOS, F. M. Instituto Benjamin Constant: uma história centenária. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-8, 1995.

FERRONI, G. M.; GIL, M. S. C. de A. A importância da mediação do adulto na brincadeira de uma criança cega. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 7, n. 3, p. 62-72, 2012.

FRANÇA-FREITAS, M. L. P. de; GIL, M. S. C. A. O desenvolvimento de crianças cegas e de crianças videntes. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 507-526, jul./set., 2012.

GALVÃO, N. de C. S. S. **Inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil**. 2004. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

GARCIA, R. M. C. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vigotskianas. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-90, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GÓES, M. C. R. Os modos de participação do outro nos processos de significação da criança. **Temas de Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, n. 1, p. 1-5, 1993.

_____. A construção de conhecimentos: examinando o papel do outro nos processos de significação. **Temas de Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, n. 2, p. 23-29, 1995.

_____. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T.

R.; REGO, T. C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330370-2010>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Cidades@**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/comparamun/compara.php?lang=&coduf=33&iditema=117&codv=V14&search=rio-de-janeiro|paraiba-do-sul|sintese-das-informacoes-2012>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papirus, 2003.

KASSAR, M. M. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 19-42.

KNEBEL, C.; SANTOS, K. R. A dos; TEODORO, T. J. A importância da literatura na literatura infantil em um contexto de deficiência visual. **Revista Travessias**, Cascavel, PR, v. 7, n. 1, p. 21-32, 2013.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Com a pré-escola nas mãos**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, S.; BAZILIO, L. C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LACERDA, C. B. F. de; BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 65-80.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. de T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 33-50.

LUCCI, M. A. A proposta de Vigotski: a psicologia sócio-histórica. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, Espanha, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2006. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev102.html>>. Acesso em: 13 out. 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2004.

MAGALHÃES, R. C. B. P. O professor de educação especial: elementos para problematizar e discutir sua formação. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro & João, 2013. p. 31-43.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Mennon, 1997.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 79-94.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ACER, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 93-121.

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

MENDES, E. G. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: _____. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 11-26.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

NÓVOA, A. Em busca da lucidez e da coerência – para um prefácio. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória: Edufes, 2010. p. 11-16.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski à educação de pessoa com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. de. (Org.). **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PALUDO, K. I.; STOLTZ, T.; LOSS, H. A constituição do ser na perspectiva vigotskiana: um olhar para o sujeito com altas habilidades/superdotação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais Eletrônicos...** Caxias do Sul: Anped, 2012.

PEREIRA, P. C.; MATSUKURA, T. S. Inclusão escolar e educação infantil: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 26, n. 45, p. 125-144, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

PINTO, M. A infância como construção social. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Bezerra, 1997. p. 33-73.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Bezerra, 1997.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

REIS, A. C. A institucionalização da infância no Brasil republicano. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de. (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p. 85-106.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania das crianças. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 141-149.

SCHOLL, G. T. A educação de crianças com distúrbios visuais. In: CRUICKSHANK, W. M.; JOHNSON, G. O. **A educação da criança e do jovem excepcional** - v. II. Porto Alegre: Globo, 1975. p. 3-62.

SILVA, M. O. E. da. A análise de necessidades na formação contínua de professores: um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 53-69.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVEIRA, L. V.; DRAGO, R. A educação da criança com deficiência: da segregação às propostas inclusivas. **Revista FACEVV**, Vila Velha, ES, v. 4, p. 82-89, jan./jun. 2010.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 16-34.

SOUZA, S. J. e. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T. A.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 77-94.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com foco nas relações professor-aluno. In: _____. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. São Paulo: Alínea, 2006. p. 45-68.

TURECK, L. T. Z. A educação dos cegos. In: JORNADA NACIONAL DO HISTEDBR; JORNADA DO HISTEDBR, 6., 2005, Ponta Grossa. **Anais Eletrônicos...** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2005. p. 70-71.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZANINI, F. **Educação inclusiva e o papel do professor especialista.** 2007. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2007.

ZENI, M. **O Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Benjamin Constant e o assistencialismo (segunda metade do século XIX).** 1997. Dissertação (Mestrado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

APÊNDICE A – Questões disparadoras para as entrevistas com professor e orientador pedagógico

- Que cargo e função você desempenha na Instituição?
- Como chegou ao cargo e função?
- Há quanto tempo está na função?
- Qual a sua formação?
- Costuma participar de cursos de formação continuada?
- Que concepção tem sobre a Educação Inclusiva e a Educação Especial?
- Que concepção tem sobre a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica?
- Acredita no processo de inclusão?
- Que conhecimento tem sobre cegueira e/ou baixa visão?
- O que poderia ser feito para a melhoria do trabalho com o(a) aluno(a) cego(a) e/ou com baixa visão no contexto da escola comum?
- Outras questões que podem surgir durante o processo.

APÊNDICE B – Questões disparadoras para a entrevista com o gestor da instituição

- Qual a sua formação?
- Há quanto tempo ocupa o cargo?
- Quais funções já exerceu?
- Costuma participar de cursos de formação continuada?
- Que concepção tem sobre a Educação Inclusiva e a Educação Especial?
- Que concepção tem sobre a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica?
- O que entende por inclusão de alunos com deficiência no ensino comum?
- Acredita no processo de inclusão?
- Que conhecimento tem sobre cegueira e/ou baixa visão?
- Como a escola se organizou como instituição para a melhoria do trabalho com o(a) aluno(a) cego(a)?
- O que poderia ser feito com vistas à melhoria desse trabalho?
- Outras questões que podem surgir durante o processo.

APÊNDICE C – Roteiro de observação

- Relações estabelecidas entre os profissionais da educação (professores, monitor, professor da sala de recursos) e as crianças com deficiência visual.
- Relações estabelecidas entre as crianças com deficiência visual, as outras crianças e o espaço-tempo da escola.
- Trabalho pedagógico desenvolvido (atividades, materiais utilizados, técnicas pedagógicas).
- Outros fatores que venham a surgir no cotidiano da escola.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convido o(a) senhor(a) a participar como colaborador da pesquisa intitulada “A inclusão de criança com deficiência visual na Educação Infantil: perspectivas inclusivas”, por constituir-se parte deste estudo. Minha investigação tem como objetivo central analisar como vem ocorrendo o processo de inclusão do aluno com deficiência visual na Educação Infantil, no contexto da escola comum. Calcada sob aporte metodológico do estudo de caso do tipo etnográfico, pretendo observar como ocorre esse processo e ouvir o que os sujeitos envolvidos têm a dizer sobre a temática do estudo, garantindo o respeito, a autonomia e o desejo de ser registrado, ou não, o depoimento relatado, gravado, transcrito e textualizado. Realizarei com o(a) senhor(a), se me autorizar, uma entrevista, como forma de obtenção de dados para esta investigação. A entrevista poderá ser gravada, também diante da concordância do(a) senhor(a). A participação nesta pesquisa é voluntária, livre e gratuita. É garantida à pessoa colaboradora do estudo sigilo de sua identidade e anonimato das informações prestadas à pesquisadora. Os arquivos de audiografações serão de minha inteira responsabilidade, sendo as informações coletadas tratadas com zelo, de forma ética, a fim de que seja evitada a identificação do colaborador no corpo do trabalho. O colaborador deve ter ciência de que os resultados desta investigação poderão ser publicados e/ou divulgados, mantendo-se o princípio sigiloso de sua identidade.

Caso surjam dúvidas referentes ao teor da pesquisa ou a qualquer aspecto de sua essência, e se desejar obter informações sobre o seu andamento ou optar pela desistência em sua participação, por favor, comunique sua decisão.

E-mail: larissalir@hotmail.com.

Larissa Mendonça Lirio
Pesquisadora

Declaro estar ciente das informações acima prestadas e consinto em participar desta pesquisa. Declaro também ter recebido cópia deste Termo de Consentimento.

Paraíba do Sul, ____ de _____ de 2015.

Participante