



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDUC)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

MARIA EMANUELA DE ARAÚJO BRANDÃO

**ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO COM UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISU-
AL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CAMPINA GRANDE
2024**

MARIA EMANUELA DE ARAÚJO BRANDÃO

ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO COM UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado à Coordenação do Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação Especial.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro.

**CAMPINA GRANDE
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B817e Brandão, Maria Emanuela de Araújo.

Estratégias de inclusão com uma criança com deficiência visual na educação infantil [manuscrito] / Maria Emanuela de Araújo Brandão. - 2024.

45 p. : il. colorido.

Digitado. Monografia (Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2024. "Orientação : Prof. Dr. Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro, Departamento de Educação - CEDUC. "

1. Deficiência Visual. 2. Estratégias Pedagógicas. 3. Inclusão. 4. Educação Infantil. I. Título

21. ed. CDD 371.911

MARIA EMANUELA DE ARAÚJO BRANDÃO

ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO COM UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado à Coordenação do Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação Especial.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 19/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Ruth B. Araújo Ribeiro

Prof^ª. Dra. Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro (Orientadora)

Magnólia de L. Sousa Targino

Profa. Ma. Magnólia de Lima Sousa Targino

Eduardo Onofre

Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre

À Deus, por estar comigo em meio as ansiedades e incertezas no processo de produção deste material, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À Deus por permitir e me capacitar a conquistar mais uma etapa acadêmica e profissional.

A minha orientadora, que além de ter me encaminhado ao estudo desta temática, em nossos encontros me inspirava a atuar como educadora por meio de suas ideias e colaborações para o trabalho e na realização de práticas inclusivas na sala de referência da Educação Infantil.

À equipe que compõe a Coordenação do Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que sempre se mostrou solícita a tirar dúvidas e solucionar as demandas dos alunos.

À Secretaria de Educação de Campina Grande-PB, que consentiu a produção deste trabalho, tendo as práticas empreendidas em uma de suas creches como objeto de estudo.

Às colegas de trabalho que comigo desenvolvem uma prática mais inclusiva com nossa turma, mesmo com todos os desafios quanto a limitação de recursos e formações específicas sobre inclusão.

A todos os professores que passaram por mim durante o curso e contribuíram significativamente através da partilha de seus conhecimentos e experiências.

À professora Magnólia Targino, por estar presente na minha caminhada acadêmica desde a graduação e agora fazendo parte da banca de apresentação desta monografia.

A minha psicóloga, Mariana Brito, por em tão pouco tempo ter me impulsionado na produção deste trabalho e, conseqüentemente, na realização dessa conquista acadêmica/profissional.

Aos meus amigos, Igor e Joyce, pelo incentivo, disposição de tempo e conhecimento para que tudo saísse da melhor forma possível.

A minha mãe, pelo apoio diário nas áreas acadêmicas e pessoais de minha vida.

“As coisas mais belas da vida não podem ser vistas ou tocadas. Elas precisam ser sentidas com o coração.”

Hellen Keller

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar as estratégias de inclusão junto a uma criança com deficiência visual na educação infantil, admitindo que estas ações são fundamentais para a construção de uma escola inclusiva e para a inclusão da criança ao ensino regular. Para tanto, utilizou-se como metodologia a pesquisa de observação participante, como meio para aprofundar o conhecimento sobre o tema, sendo, em nossa concepção, a mais alinhada com os objetivos deste trabalho. A partir do presente estudo, concluiu-se que a inclusão da criança com deficiência no espaço da Educação Infantil é permeada por aspectos que dificultam sua efetividade, como a falta de materiais e de formações específicas para os docentes sobre Educação Especial e inclusão, como constatou-se através dos estudos e da experiência da autora. Todavia, vimos que é possível que a criança com deficiência visual seja incluída no sistema regular e que se desenvolva nos aspectos educacionais através de caminhos alternativos e estratégias pedagógicas alicerçadas em estudos sobre esta deficiência, traçando práticas mais inclusivas. Constata-se ainda que, as práticas devem contemplar a todos os alunos, considerando as demandas identificadas pelo docente a respeito das especificidades da criança com esta deficiência, estando, portanto, alinhadas com o paradigma atual de inclusão defendidos pelos documentos oficiais da área da Educação Especial, que asseguram à pessoa com deficiência o direito de ser e estar nas instituições de ensino junto com todos.

Palavras-chave: Deficiência visual; Estratégias pedagógicas; Inclusão; Educação Infantil.

ABSTRACT

This work aims to report the inclusion strategies with a visually impaired child in early childhood education, admitting that these actions are fundamental for the construction of an inclusive school and for the inclusion of the child in regular education. To this end, the methodology used was the participant observation research, as a means to deepen the knowledge on the subject, being, in our conception, the most aligned with the objectives of this work. From the present study, it was concluded that the inclusion of children with disabilities in the space of Early Childhood Education is permeated by aspects that hinder its effectiveness, such as the lack of materials and specific training for teachers on Special Education and inclusion, as verified through the studies and the author's experience. However, we have seen that it is possible for children with visual impairment to be included in the regular system and to develop in educational aspects through alternative paths and pedagogical strategies based on studies on this disability, outlining more inclusive practices. It is also noted that the practices should contemplate all students, considering the demands identified by the teacher regarding the specificities of the child with this disability, being, therefore, aligned with the current paradigm of inclusion defended by the official documents in the area of Special Education, which ensure the person with disabilities the right to be and be in educational institutions together with everyone.

Keywords: Visual impairment; Pedagogical strategies; Inclusion; Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Recursos utilizados na contação da história “O livro do Planeta Terra”	31
Figura 2 – Contação de história “Elmer, o elefante xadrez	32
Figura 3 – Vivência “Descobrimo meu amigo pelo tato”	34
Figura 4 – Vivência “Descobrimo meu amigo pelo tato”	35
Figura 5 – Interação da criança com colega	37
Figura 6 – Criança em contato com a terra no tanque de areia	37
Figura 7 – Painel sensorial	37
Figura 8 – Criança em contato com os elementos do painel sensorial	37
Figura 9 – Criança em contato com os elementos do painel sensorial	40

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PROCESSO HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRA- SIL	16
2.1 Políticas públicas voltadas à Educação Especial	19
3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO	22
3.1 Práticas pedagógicas voltadas à inclusão da criança com deficiência visual	25
4 DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
5 CONCLUSÃO	41
REFERÊNCIAS	43

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Educação Especial e o atendimento às pessoas com deficiência parte, historicamente, de um paradigma de exclusão e segregação. Em um primeiro momento, as ações dirigidas a este público voltavam-se para o cuidado das necessidades físicas em uma perspectiva assistencialista. Ao longo do tempo, estabeleceu-se um viés de integração dessas pessoas aos lugares sociais, antes negados.

Nesse sentido, a integração obrigava a entrada das crianças no ambiente escolar, mas não fomentava mudanças para que esse ambiente pudesse se tornar acolhedor e inclusivo. Portanto, faz-se necessário que esforços sejam empreendidos para que a Inclusão estabelecida em documentos normativos não retorne ao viés de integração, acredita-se que tal princípio se alcança por meio de estratégias pedagógicas que busquem o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivos, sociais e emocionais, seja ela deficiente ou não. Portanto, o principal instrumento para que a inclusão se consolide é uma prática pedagógica inclusiva que envolva todos os alunos, considerando suas diferenças e particularidades.

Desse modo, alinhado com os paradigmas estabelecidos em documentos normativos voltados a Educação Especial e com autores que discutem sobre a inclusão como um direito e um processo complexo, através deste estudo, busca-se relatar as estratégias empreendidas junto a uma criança cega na educação infantil. O estudo do tema proposto se baseia no modelo social de deficiência que a entende como produto social e, portanto, acredita que práticas pedagógicas bem direcionadas e uma comunidade escolar acolhedora podem dirimir as barreiras encontradas pela pessoa com deficiência visual na escola.

As barreiras são trazidas pela Lei de Inclusão nº 13.146/2015 como os obstáculos encontrados pela pessoa com deficiência que limite sua participação social e o exercício pleno de seus direitos, podem ser urbanísticas, arquitetônicas, de transportes, de comunicação, atitudinais e tecnológicas e comportam uma série de aspectos que dificultam a vivência plena destas pessoas. Esta lei, que visa à inclusão social e a cidadania da pessoa com deficiência, e está pautada no modelo social de deficiência, conceitua a condição de deficiência pela interação dos impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial com estas barreiras. Esta definição é importante, pois, coloca o foco da deficiência no social e não no sujeito como responsável por esta.

Com o estudo, espera-se contribuir para as práticas pedagógicas junto às crianças com deficiência no ensino regular, sem deixar de lado aquelas que não possuem deficiência. Con-

sidera-se que o professor, assim como outros agentes, são peças fundamentais para a inclusão efetiva do educando, e não apenas para a integração da criança ao espaço escolar.

Ademais, acredita-se que o conhecimento a respeito da Educação Especial numa Perspectiva de Educação Inclusiva assim como os diferentes tipos de deficiências pode contribuir para o melhoramento da prática pedagógica, fomentando a Inclusão efetiva desses alunos, como também contribuir para que os professores sintam mais seguros para atuar nesta área transversal da educação, a partir de suas condições e das condições que as instituições em que trabalham dispõem.

Este trabalho faz parte de um contexto pedagógico vivenciado pela autora, no decorrer do ano em curso, em uma creche municipal na cidade de Campina Grande–PB. O objeto da pesquisa é uma criança com glaucoma congênito, filha de pais com a mesma condição. Destaca-se que a criança mostra ausência da visão total em um dos olhos, e um pouco de visão no outro olho, no qual, em razão de sua pouca idade, não se sabe ao certo a porcentagem de visão presente. Esta especificidade faz com que a criança leve alguns objetos próximo ao olho, mas que, de modo geral, lhe impede de perceber rostos, objetos, letras mesmo quando estão próximos. Os sujeitos com deficiência visual são diversos, por isso, a deficiência não significa total incapacidade para ver, mas o prejuízo desse sentido, de modo que acarreta consequências ao exercício de atividades cotidianas. Assim, justifica-se o uso do termo “criança com deficiência visual” no decorrer deste trabalho.

Para este estudo, buscou-se relatar algumas práticas vivenciadas e observadas numa sala de educação infantil, da qual a pesquisadora é professora, entre os meses de abril e julho de 2024, com um intervalo de observação de 15 dias entre cada vivência proposta, sendo realizadas 5 vivências específicas, com o enfoque na inclusão efetiva de uma criança com deficiência visual. As análises destas vivências foram acrescidas das informações obtidas pelas observações contínuas que ocorreram no dia a dia pedagógico com a turma.

Como procedimento para a descrição dos relatos, das 5 ações levadas, foram escolhidas 4 para serem apresentadas, visando delimitar a apresentação destas práticas e agrupá-las em temáticas. Sendo assim, as temáticas escolhidas foram 1) contações de histórias; 2) socialização: criança – criança 3) Desenvolvimento tátil e psicomotor, juntamente com 2 situações específicas observadas no início do ano. Dentro de cada temática, os relatos são precedidos pela descrição da vivência seguindo-se da exposição de como a criança com deficiência visual interagiu com a proposta e, então, o diálogo com os autores estudados, interpretando a proposta levada à luz das teorias estudadas.

Como metodologia, utilizou-se a observação participante, por seu enquadramento com o tema e objeto de estudo escolhido bem como a relação da pesquisadora com estes fatores. A pesquisa de observação possibilita, a quem observa, “a identificação de problemas, o entendimento de conceitos, bem como a análise de relações e aplicações de esquemas de diferenciação dos mesmos.” (Mónico et al. 2017, p. 724.)

Nesse sentido, acredita-se que esta metodologia de observação participante se mostra a mais adequada para a realização do estudo, como traz Marques (2016), o pesquisador pode utilizar sua experiência não como um fator comprometedor da neutralidade, mas como um facilitador para apreender melhor o ambiente da pesquisa e seus sujeitos, nesse sentido, vê-se que esta relação diária da pesquisadora com o sujeito deste estudo contribui para a reflexão das práticas efetuadas e seu redirecionamento. A pesquisa é de natureza qualitativa, caracterizada por contextualizar os dados obtidos em pesquisa pelo contexto, cultura, características e sentimentos do sujeito, buscando validar estes fatores para uma análise mais completa dos dados, tal metodologia se opõe a uma visão mais positivista e neutra da pesquisa científica, enfatizando a importância do envolvimento do pesquisador na pesquisa.

Na primeira parte do estudo, se busca perpassar o processo histórico da pessoa com cegueira no mundo e no Brasil. Nesse contexto, se faz um levantamento bibliográfico baseado em autores como Mantoan (2003); Diniz (2007); Ribeiro e Ribeiro (2016) De Araújo Ribeiro e Lucena (2019) no que se refere ao processo histórico da pessoa com deficiência visual, assim como os marcos legais e o contexto histórico geral da Educação Especial em documentos oficiais, que conceituam o que é deficiência e dão outras providências que irão promover avanços neste campo de estudo.

No segundo capítulo, fazemos considerações sobre a prática pedagógica inclusiva embasada no modelo social de deficiência como um meio para efetivar a inclusão da criança com deficiência. Dentro deste capítulo, enunciando as especificidades das práticas pedagógicas com crianças com cegueira ou deficiência visual e lançamos contraponto sobre práticas que, ao mesmo tempo, contemplem todas as crianças. Neste sentido, nos alicerçamos, principalmente em: Achaita e Rosa (1995); Griffin e Gerber (1996); Batista (2005) tendo como base também a perspectiva histórico – cultural de deficiência visual para direcionar nossos estudos.

O terceiro capítulo está dedicado ao relato das vivências e estratégias utilizadas com a criança cega em uma sala de educação infantil, descrevendo as atividades realizadas, relacionando os fatos relatados a diferentes teorias do conhecimento e fundamentando com autores da área da educação inclusiva.

Nas considerações finais, buscou-se apontar os pontos mais relevantes do trabalho à luz das reflexões realizadas entre a prática e a teoria no decorrer do relato, ampliando os resultados e conclusões encontradas, no que tange às práticas pedagógicas inclusivas com uma criança cega no ensino regular.

2 PROCESSO HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL

A Inclusão ainda é um paradigma recente nas políticas educacionais brasileiras. O atendimento escolar às pessoas com deficiência parte de um percurso histórico de exclusão, seguindo-se do assistencialismo e da integração aos lugares sociais comuns. No paradigma de Inclusão, se rompe com a simples integração da criança ao sistema regular de ensino, objetivando garantir a igualdade de acesso e permanência de todas as crianças à escola, como instituem os documentos normativos voltados às políticas de Educação Especial.

A inclusão da criança com deficiência sensorial na educação está imbricada de desafios, que passam pela falta de estrutura física acessível, como, por exemplo, o piso tátil, materiais em braile e recursos audiovisuais com audiodescrição ou pela ausência de profissionais de apoio. Na educação infantil, estes fatores bem como a falta de formação específica para que os professores lidem e desenvolvam atividades com este público, pode fazer com que o processo de inclusão não se efetive da melhor forma dificultando que a criança obtenha o direito ao seu pleno desenvolvimento, do modo que traz a Constituição Federal de 1988.

Nos séculos XVIII e XIX, a filosófico-ideológica sobre deficiência no cenário internacional estava apoiado em um modelo baseado na homogeneização das pessoas de acordo com características biológicas. Nesse contexto, segundo Barbosa, Fialho e Machado (2018), a resposta educacional, a esta concepção era a institucionalização em escolas “especiais”, pois a deficiência seria um fenômeno hereditário, sendo a segregação a melhor resposta a ameaça causada por essa população.

Nesse ínterim, a deficiência era tida como causa e consequência do baixo rendimento escolar. Essas pessoas estariam naturalmente fadadas ao fracasso nessas instituições, de modo que não seriam necessárias ações voltadas ao seu ensino. Esclarecendo este ponto, Barbosa, Fialho e Machado (2018) apontam que “os tempos, espaços, práticas e saberes” na área da educação especial no Brasil se caracterizam pela visão de Educação que entendia a escolarização como privilégio de um grupo de pessoas ditas “normais” e a exclusão como tratamento adequado para as pessoas com deficiência. Portanto, a Educação Especial nasce com o papel de incluir aqueles que estavam excluídos, seja da sociedade, seja das instituições de ensino, por sua condição humana diferir daquela tida como “normal”

A pessoa com deficiência, de maneira geral, por muito tempo foi concebida a partir da sua condição, ou seja, pela ausência, seja ela de natureza física/sensorial ou intelectual. Na atualidade, concebe-se a deficiência a partir do modelo social, que conjectura a deficiência enquanto uma forma de vida, como todas as outras. No entanto, nem sempre foi assim.

Conforme salientamos, por muitos anos uma visão estigmatizante e preconceituosa predominou sobre o público de pessoas com deficiência, porém, como aponta Gardou et al. (2010 *apud* Onofre, 2017, p. 72), nunca houve um lugar ou uma época em que a deficiência não existiu. Portanto, sempre houve formas de lidar com o diferente, que nem sempre configuraram em formas saudáveis e que promovessem os direitos humanos dessas pessoas, causando exclusão, segregação e outras práticas discriminatórias, ou mesmo desumanas.

Quando se pensa sobre o tratamento de castigos e torturas oferecidos a estes no período da Idade Média, em que predominavam conhecimentos que não se baseavam na ciência, a pessoa com deficiência visual era tida como possessa ou alvo do castigo divino, pelos pecados de seus pais, ou ainda, em algumas sociedades primitivas também eram tidas como um castigo dado pelos deuses (De Castro, 2018).

Como se pode notar, as pessoas com deficiência, e inclusas nesse contingente, as pessoas cegas, tem sido vista por estigmas relacionados a representações negativas reforçadas pela falta de compreensão que por longos anos circundou as diferentes formas de vida, relacionando-as a mitologias e castigos, como foi visto. Assim, Roma (2018, p.3) diz que:

Historicamente a sociedade reservou às pessoas com deficiência um lugar marcado pela discriminação e segregação, onde, geralmente, prevalece um jogo contraditório, em que são consideradas normais quando lhes são atribuídas características especiais legitimadas pela configuração da diversidade humana e ao mesmo tempo anormais, por não atenderem às exigências dos padrões culturais relacionados à forma de organização social vigente. (Roma, 2018, p. 3)

O processo histórico educacional da pessoa com cegueira no Brasil está atrelado ao das pessoas com deficiência num contexto geral, no sentido de que as primeiras ações para este público possuem um viés segregacionista, que visavam apartá-los da comunidade em geral, ou mesmo segregá-los em escolas e classes especiais, buscando reparar, de certo modo, a deficiência desses sujeitos para "devolvê-los" a sociedade. Com o avançar da ciência e a substituição do saber religioso, a deficiência visual passa a ser compreendida como patologia (De Castro, 2018). Esta definição auxilia a definir ações voltadas para estas pessoas, sobretudo no aspecto educacional.

Os registros indicam que a educação do deficiente visual se iniciou no século XVI com Girolónia Cardono, um médico italiano, que idealizou e testou o aprendizado da leitura pelo tato (Lira; Schlindwein, 2008). Seguindo-se a ele, em 1819, Louis Braille entra no Instituto de Jovens cegos e posteriormente desenvolve um sistema que busca o desenvolvimento da escrita e leitura de cegos, o Braille, que possibilita um caminho para o aprendizado e desenvolvimento educacional da pessoa cega (De Castro Roma, 2018).

No contexto nacional, o Instituto dos Meninos Cegos foi a primeira instituição escolar destinada às pessoas com deficiência no país (Leão; Sofiato, 2019) que teve seu início em 1854 nomeado, posteriormente de Instituto Benjamin Constant, que continuou como única instituição destinada ao atendimento educacional de pessoas cegas até 1926 (Franco; Dias, 2007).

Segundo os estudos documentais de Leão e Sofiato (2019) o currículo do Imperial Instituto firmava-se em três eixos: o ensino intelectual, o ensino de música instrumental e o ensino tecnológico. Esta Instituição, por meio da proposta pedagógica e ampla configuração da educação de cegos nos anos de 1800, possibilitou a constituição dos alicerces pedagógicos e organizacionais para as instituições de educação especial organizadas após ela. Ainda sobre esta instituição, os autores consideram que:

No instituto, havia a oportunidade de educar os cegos para a obtenção de um título socialmente reconhecido e oferecido pela instituição, mas que só lhes serviam nos limites dos muros escolares corroborando com uma condição passiva que foi reforçada por muitas décadas” (Leão; Sofiato, 2019, p. 297.)

Nas décadas de 1920, 1930 e 1940, que se seguiram, segundo Franco e Dias (2007), houve um aumento nas instituições destinadas a estas pessoas, porém, em um viés segregativo, como os Institutos para Cegos, fundado em diferentes estados do Brasil. Estes autores ainda trazem que em 1950 houve um aumento na produção de livros em braile com a primeira impressora em braile inaugurada em 1946. Rocha (1987, *apud* Franco e Dias, 2007) afirma que esta década foi de grande emancipação para pessoas com deficiência visual, pois, como um dos seus marcos, foi permitido pelo Conselho Nacional de Educação o ingresso dessas pessoas ao ensino superior, no curso de filosofia.

Ademais, a educação da pessoa com deficiência no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024/61 que visava a entrada da pessoa com deficiência ao ensino regular só quando possível, num viés de integração, que acabou por não se efetivar, predominando assim as classes e escolas especiais na educação da pessoa cega e deficiente.

Vemos então, que embora o Instituto dos Meninos Cegos tenha sido a primeira instituição no Brasil destinada às pessoas com deficiência, as ações trazidas por esta instituição, bem como as ações que se seguiram, como a integração trazida na Lei de Diretrizes e Bases de 61, não visavam a inserção plena da pessoa com cegueira na sociedade, assim como o seu direito de ser e estar nos ambientes sociais de forma igualitária, mas acabavam por mantê-los em um lugar de segregação, afastados dos meios sociais comuns.

2.1 Políticas públicas voltadas à Educação Especial

Observa-se que a educação especial passa por três momentos em âmbito internacional e nacional, primeiramente marcada por uma concepção segregacionista, em que a maneira mais adequada para lidar com o público da educação especial era o afastamento dessas pessoas das pessoas ditas normais. Logo depois, no Brasil, segue-se o período caracterizado pela integração instrucional, através da compreensão de que o atendimento educacional às pessoas com deficiência era também um problema do estado e da rede regular de ensino, nesse paradigma, as pessoas com alguma deficiência sensorial, física ou intelectual poderiam se matricular nas escolas regulares, caso conseguissem seguir o mesmo ritmo dos estudantes ditos “normais”.

Os documentos e políticas públicas avançam no sentido de conferir à pessoa com deficiência a participação efetiva na sociedade, possibilitando a inclusão a lugares que por um longo período lhes foram negados, em todas as camadas da sociedade, seja o acesso às instituições regulares de ensino, lugares de lazer ou laborativos, como preconiza a Constituição Federal de 1988, que estabelece a igualdade de todos perante a lei.

No contexto internacional, a Declaração de Salamanca que surge para assegurar a educação das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, proclama a premissa principal de que: toda criança tem direito fundamental à educação, o documento reconhece a especificidade de cada criança para aprender. Este importante documento amplia, de maneira categórica, o público da educação especial, não os restringindo as crianças com algum tipo de deficiência sensorial, psicológica ou intelectual, mas ampliando para todos que não se beneficiam dos processos escolares, seja por sua cor, raça, características físicas ou outras. Também, no Documento da Declaração de Guatemala (1999) a Educação Especial passa a ser compreendida no contexto da diferenciação, em que se busca promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência.

No panorama internacional, Gállan-Arroyo e Ramos (2024) salientam que estes documentos voltados à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, buscam prover aos alunos a possibilidade de oportunidades em seu contexto pessoal e social, desde a educação infantil, eliminando dos processos educativos discriminações por classe social ou característica pessoal.

Em âmbito Nacional, algumas leis amparam as ações e práticas inclusivas nos ambientes educacionais, como a já citada Constituição Federal de 1988; A Lei de Diretrizes e Bases

(1996); O Plano Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) traz no artigo 58º a educação especial como modalidade do ensino oferecida preferencialmente no sistema regular de ensino, preconizando a adaptação de recursos, práticas e outros meios para a aprendizagem na criança com deficiência. Esta mesma lei, na versão do ano 1961, estabelecia que se deveria integrar as pessoas com deficiência ao sistema regular de ensino, quando este demonstrasse competência para aprender com os demais alunos. Dessa forma, estes alunos continuavam a ser destinados a classes e escolas especiais, num viés segregativo. Neste sentido, a versão mais atual deste documento denota um avanço nas políticas de inclusão nacionais, na qual estabelece que se deve assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Fica claro que a adaptação de atividades, de conteúdos e outras ações em sala deve ser realizada tendo como alvo as especificidades das crianças. Para isso, é preciso que o educador conheça seu aluno, seja ele deficiente ou não, sabendo que o sujeito não pode ser reduzido à sua deficiência e, por isso, esta condição não o caracteriza na totalidade. Portanto, entende-se que para inclusão deve ocorrer, todos os alunos precisam ser contemplados pelo que é transmitido, sendo capazes de fazer uso desse conhecimento em outras esferas de sua vida, visando “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” como preconiza a Constituição Federal em seu artigo 5º (Brasil, 1988).

O texto do Documento do Plano Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, traz o caráter iminentemente social da inclusão, quando dá subsídios para efetivar os direitos à cidadania e participação social efetiva da pessoa com deficiência, removendo a lógica de seleção em que a escola era um espaço apenas para os ditos “normais”. Desse modo, destaca como princípio fundamental da educação inclusiva a indissociabilidade entre igualdade e diferença.

Vê-se que, influenciados por documentos internacionais, estes documentos nacionais colaboram para formar uma concepção de pessoa com deficiência ancorada pelo modelo social de deficiência, que responsabiliza a sociedade e sua estrutura, assim como seus sistemas, enquanto produtores das barreiras encontradas pela pessoa com deficiência no seu convívio no meio social. Como salienta Débora Diniz (2007), quando compreendida pelo discurso social, a deficiência é vista como uma característica humana geral, diferente de um discurso médico, em que a deficiência é compreendida como uma falta que irá determinar toda a vida do sujeito, para a

autora a experiência da deficiência é resultado do ambiente hostil à diversidade física. Nesse sentido, a sociedade e seus sistemas e estruturas podem se tornar agentes que valorizarão as diferenças existentes entre os sujeitos e possibilitarão a sua vivência plena no meio social de forma plena e satisfatória.

3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO

Para a criação de estratégias que favoreçam a inclusão do aluno com deficiência no contexto educacional, Ribeiro e Lucena (2019) trazem que é preciso desmitificar o entendimento sobre deficiência e promover táticas de acessibilidade e de locomoção neste ambiente. Além disso, alicerçados em Diniz (2007), estes autores afirmam que quando o entendimento sobre deficiência no ambiente escolar se reduz a diagnósticos, produz condutas que enxergam a pessoa com deficiência de maneira simplista, relacionando-os muitas vezes a condutas que os isolam do meio social. Ribeiro e Lucena (2019) concordam que no espaço escolar a deficiência é relacionada à incapacidade, limitações e restrições, mas que todos os seres humanos apresentarão algum desses fatores em qualquer fase da vida, permanente ou temporariamente.

Nesse interim, “(...) a presença de uma escola lesionada é quem desenha a deficiência – na maioria das vezes - a lesão também está em um espaço não acessível ou na má formação que alguns professores recebem, sendo essa inicial ou continuada.” (Ribeiro; Lucena, 2019, p. 121.) O debate sobre a inclusão por meio de práticas pedagógicas passa pela formação do conceito de deficiência que não esteja relacionado a um estigma negativo, que se encerra no diagnóstico, mas que se inicia por ele, pois pra uma prática inclusiva é mister conhecer as potencialidades, necessidades e limitações do sujeito.

Muito da visão estigmatizada sobre a pessoa com deficiência provem da “falta de compreensão sobre o que é ter uma deficiência, considerando o aluno como doente, como um peso, um problema inserido no contexto da escola.” (Ribeiro; Lucena, 2019, p.123). Os autores instam que, para que a inclusão se efetive no meio escolar, é preciso a mudança de uma perspectiva biomédica sobre deficiência no contexto escolar.

Para De Ribeiro e Ribeiro (2016) a escola tem por função institucionalizar o saber, e, portanto, precisa tornar-se um espaço de inclusão, pois esta tem a incumbência de formar o cidadão dos seus primeiros anos de vida até a juventude. Estes autores procuram responder em seu texto em quem está a deficiência, na escola ou no corpo da pessoa com deficiência e chegam a conclusão de que o espaço escolar é deficiente quando não propõe um espaço de acolhimento, sendo este o principal ambiente para que a inclusão ocorra.

A falta de estrutura acessível é também um reflexo das barreiras de práticas que efetivamente contemplem o sujeito em suas limitações, seja ele deficiente ou um sujeito que apresente quaisquer características permanentes ou temporários que irão afetar o seu comportamento e desenvolvimento no meio escolar.

Mantoan (2003) traz que para a realização de práticas inclusivas demanda do educador coragem de inovar, no entanto, essa inovação não é necessariamente no sentido do inusitado, de grandes ações e projetos, que, costumam acontecer pontualmente e não serem implementadas no dia a dia, pois, “as grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer” (Mantoan, 2003, p. 31). Sabe que, principalmente nas instituições públicas, há ausência de materiais acessíveis que facilitem o trabalho do professor. Desse modo, tendo em consideração que muitas vezes faltam nos prédios escolares material acessível para que o educador consiga trabalhar com o aluno deficiente de forma direcionada incentiva-se que o educador desenvolva práticas cotidianas que estejam dentro de suas possibilidades.

É importante destacar que o processo de inclusão não se restringe apenas a ação deste agente, como trazem Benitez e Domeniconi (2015).

(...) para que o processo de inclusão escolar atinja todos os indivíduos e crie condições sociais pedagógicas de ensino para todos os aprendizes, é necessário compreendê-los enquanto processo social complexo, produto de ações estabelecidas por agentes distintos envolvidos diretamente ou indiretamente com o processo de ensino aprendizagem, desde aqueles presentes no espaço escolar, como também presentes em seu entorno (Benitez e Domeniconi, 2015, p. 1009.).

Esse processo fundamental não pode estar ancorado apenas na figura do professor, é necessário que ele seja contribuído por outros atores sociais igualmente importantes, como a família, que irá colaborar para as relações do sujeito com sua deficiência, bem como o desenvolvimento educacional deste no ambiente escolar.

Weizenmann; Pezzi e Zanon (2020) apontam que a inclusão ao ambiente escolar não pode ser algo apenas obrigatório, mas precisa levar em conta um paradigma educacional voltado à defesa da diversidade e dos direitos humanos. Desse modo, a prática do professor precisa considerar o seu poder social de dar subsídios à criança para que ela usufrua plenamente de seus direitos de aprendizagem.

Vitta e Vitta (2010) consideram que muitas vezes a inclusão escolar da criança com deficiência é vista pelos professores como uma ação mais “humanitária” que educacional, levando em consideração apenas a possibilidade de interação social enquanto as possibilidades de um real desenvolvimento cognitivo são deixadas de lado. Weizenmann; Pezzi e Zanon (2020) também concordam com a afirmativa de que, muitos docentes associam o espaço escolar apenas com a possibilidade de socialização dos alunos com deficiência com os demais alunos, o que impede que a aprendizagem de outros processos formais de fato ocorra, o que demandaria estratégias, mudanças e adaptações dos conteúdos.

Nesse contexto, a Educação Infantil é o primeiro ambiente formal de educação que a criança adentra, portanto, se constitui em um espaço potencial para que a criança se desenvolva integralmente, nos aspectos sociais, físicos e cognitivos, dada ainda a sua importância como base para as outras aprendizagens.

Diferentes autores enfatizam a educação infantil como a principal etapa do ensino para garantir a atenção à diversidade, como um pilar para facilitar o processo de mudança por uma educação sem barreiras e com mais qualidade. Onofre (2017) também defende que através da discussão sobre diversidade humana, pode-se ensinar os alunos a conviver com as crianças com algum tipo de deficiência incluídas nas escolas brasileiras, por meio também do projeto pedagógico que possam incluir esse público (deficientes) ao pensar ações voltadas para estes.

Para que a inclusão se efetive nesse espaço, é necessário considerar que existem múltiplas formas de existir, assim como existem múltiplas formas de infância, portanto, faz-se necessário considerar o contexto, condições familiares, raça, gênero e formas de vida da criança, seja ela deficiente ou não, sabendo que variadas infâncias vão se delinear nesses fatores, no sentido de que não existe uma infância universal, ela vai estar permeada pelo contexto em que a criança está inserida, como aponta o trabalho de Brandão e Brandão (2021).

Em oposição a outras etapas do ensino, que continuam marcadas por práticas tradicionais que colocam o professor no centro do processo educacional., buscando “favorecer sua quietude, sua disciplina corporal em um lugar que não foi pensado e nem planejado para ele.” (Ribeiro; Lucena, 2019, p. 124.), a Educação Infantil ainda é um espaço que valoriza a infância e busca não antecipar a escolarização. Desse modo, acreditamos que nesta etapa o processo de inclusão tem grandes chances de sucesso, quando construído sobre os pilares da inclusão total e da contribuição de diferentes agentes envolvidos direta ou indiretamente nos processos de aprendizagem que ali ocorrem.

Desse modo, considera-se que “as pessoas não se reduzem a modelos estabelecidos arbitrariamente e produzidos pela dificuldade de lidarmos com o caráter emergente e inacabado do sujeito em todas as fases de sua existência” (Mantoan, 2011, p. 103.) Assim, para uma prática pedagógicas voltada para todos, inclusive para as crianças cegas, é necessário o reconhecimento de sujeitos real, sejam eles deficientes ou não, para que se alcance uma prática que os contemple e alcance os objetivos de aprendizagem, mesmo em contextos em que os materiais, recursos e métodos são escassos. Não obstante, a não categorização dos sujeitos não anula que se haja o conhecimento acerca das suas particularidades, o que consiste na diferenciação para

incluir. Portanto, para dialogar sobre inclusão da criança cega, será necessário refletir sobre algumas especificidades desses sujeitos, que também são diversos, como se observará.

3.1 Práticas pedagógicas voltadas a inclusão da criança com deficiência visual

Como salientado nas seções anteriores, os primeiros tratamentos destinados à população cega, assim como as pessoas com deficiência, estavam intimamente relacionados a conceitos negativos e estigmatizantes, sendo vistas como pessoas à margem da sociedade, ou mesmo como alvo do castigo divino e, portanto, deveriam ser excluídas do convívio social. Sabendo disso, é preciso considerar que as práticas de inclusão com esta população assim como grupos de pessoas com outras deficiências devem ter um viés de inclusão total, em que todos os alunos são contemplados nas práticas, reconhecendo as diferenças de cada um, sejam estas pessoas com deficiência ou não.

Desse modo, sabe-se que a população deficiente visual é diversa, e não se restringe apenas ao conceito de ausência total da visão. Ainda segundo De Castro Roma (2018) o contingente dessas pessoas pode ser dividido em cegueira parcial, cegueira total e visão subnormal, que vai desde a visão de vultos até ausência total da visão. Logo, para Conde (2004) *apud* De Castro Roma (2018) o termo cegueira reúne sujeitos com variados graus de visão e o prejuízo deste sentido para a realização das atividades diárias.

Segundo Ochaita e Rosa (1995) outros distúrbios perpassam pela relação com a visão sem necessariamente ser a cegueira, a exemplo da diminuição no campo visual, impossibilidade de fixar o olhar sobre um objeto, ou se a cegueira é congênita ou adquirida. Tais aspectos exercem efeitos diferentes sobre o desenvolvimento psicológico do indivíduo, atrelados também a fatores sociais, culturais e familiares, influenciando a forma que o sujeito verá a si e a sua condição quanto à deficiência.

Assim, as experiências sociais do sujeito irão contribuir ou dificultar sua experiência pessoal com sua condição e o seu desenvolvimento cognitivo e educacional.

Ochaita e Rosa (1995) ainda afirmam que a percepção da realidade pela criança cega difere sobremaneira da percepção de pessoas videntes, nesse sentido, Griffin e Gerber (1996) enfatizam que se não houver o estímulo necessário, o desenvolvimento da criança cega será dificultado. Desta feita, é importante considerar as vias de estímulo pelas quais as crianças com deficiência visual são alcançadas para direcionar as práticas cotidianas voltadas a estas.

A visão é o sentido fundamental quanto a captação rápida de informações, seja do ambiente ou comunicativas, como expressões faciais, leitura de placas e informes que são ele-

mentos básicos para a locomoção, por exemplo. Na ausência desta, outros sentidos ganham destaque para ajudar o indivíduo na captação do mundo à sua volta, compensando o visual. Nesse sentido, o sistema tátil e a audição se tornam os principais meios para que a criança cega compreenda e interprete o mundo (França-Freitas; Gil, 2012). E para Ochaita e Rosa (1995), a cegueira tem como uma das consequências para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, a necessidade de perpassar outros sentidos para a transmissão da informação.

Sabendo disso, no contexto educacional, o docente deve adaptar suas ações á formas que a criança com deficiência visual possa captar as informações contidas em duas práticas. Por vias alternativas aquelas que por regra seriam utilizadas ele desenvolverá vivências pedagógicas que façam uso da audição e o tato, por assim dizer, estratégias que explorem os sons de maneira estratégicas para a ministração de conteúdos variados e atividades que desenvolvam a percepção tátil da criança, agirão como facilitadoras do processo de inclusão desta.

Em relação a visão, o tato integra as informações do ambiente de maneira mais lenta e sequencial, desse modo, para formar a imagem de determinado objeto em sua mente, a criança terá sucessivas experiências com este, até que possua uma imagem fidedigna em sua mente. Sobre isto, Griffin e Gerber (1996) salientam que a primeira fase do desenvolvimento tátil é a consciência das qualidades táteis dos objetos. O sistema háptico, assim o tato ativo e passivo, deve ser estimulado pela consciência tátil e pelo conhecimento de variadas texturas contrastantes, como mole e duro, macio e áspero (Griffin; Gerber, 1996).

Na perspectiva histórico-cultural da deficiência visual, o meio cultural e as interações sociais terão um grande peso para o desenvolvimento da criança. Sendo assim, nesta teoria do conhecimento, é por meio da apropriação cultural o indivíduo adquire características humanas, desse modo, a deficiência não é compreendida apenas pela ausência, mas como também uma reveladora de potencialidade e habilidades. As autoras Tuleski e Eidt (2007) salientam que as interações sociais teriam o papel de desenvolver as chamadas funções superiores. Corroboram também que os processos educativos estão presentes pela vida inteira, sendo assim, a função do professor é possibilitar a mediação de conteúdos que possibilitarão a apropriação cultural e de conhecimentos construídos ao longo do tempo, como também o desenvolvimento de novas estruturas mentais. O papel do professor, nesse sentido, é imprescindível, no que tange ao desenvolvimento das habilidades e potencialidades do aluno com deficiência.

De acordo com esta perspectiva, Vygotsky (1997) *Apud* Camargo e Novaes (2023) deve-se atentar, na educação da criança com deficiência visual, à importância da cultura e da vida social na internalização dos signos, no sentido de que a superação das barreiras impostas pela sua condição biológica é superada não apenas pelos sentidos, mas pelas interações com o

outro social (Camargo; Novaes, 2023). Nesse sentido, a principal via de compensação para a pessoa com deficiência visual seriam as interações sociais, pois, por estas, seria possível ao sujeito se apropriar dos códigos culturais, desenvolver o psiquismo e elaborar conceitos, como traz Nuernberg (2008). Portanto, a construção do conhecimento pela criança com deficiência visual não se restringe apenas às informações captadas pelos sentidos, mas, como salienta Vygotski (1997e) *Apud* Nuernberg (2008):

o conhecimento não é mero produto dos órgãos sensoriais, embora estes possibilitem vias de acesso ao mundo. O conhecimento resulta de um processo de apropriação que se realiza nas/pelas relações sociais. Como diz Vygotski (1997 *apud* Nuernberg, 2008, p. 311).

Assim, acreditamos que a perspectiva histórico-cultural, no que tange a deficiência visual mostra importantes encaminhamentos que podem ser utilizados no meio educacional para o enfrentamento das barreiras em face da deficiência visual, vislumbrando novas possibilidades nas práticas pedagógicas, já que quando se fala da deficiência visual muita ênfase é destinada apenas ao papel dos sentidos.

Batista (2005) salienta que na valorização da visão como sentido principal nas experiências do sujeito, pode-se incorrer no erro de subestimar as informações sequenciais adquiridas pelo tato. O autor, sobre a formação de conceitos de elementos reais, diz que este se dará pela visão, mas também pelas explicações verbais e informações de outros sentidos, aprofundado seu conhecimento sobre determinado objeto e conseguindo fazer distinções entre ele e outros. O autor reitera que:

(...) para um cego, não se trata de substituir a visão por outros sentidos, normalmente inativos, mas de acioná-los de uma forma diferente do vidente, que parece usar a visão para "guiar" os demais sentidos. O tato constitui-se em recurso valioso no ensino de alunos cegos. Entretanto, não pode ser visto como substituto da visão, nem pensado de forma independente dos processos cognitivos envolvidos na apropriação de conhecimentos (Batista, 2005, P. 13.).

Na ausência da visão, a criança precisará de outros referenciais para aprender determinados comportamentos, Freitas e Gil (2012) trazem o exemplo da escovação de dentes. A criança vidente aprenderá essa ação ao ver seus pais a realizarem, já com a criança com deficiência visual, será necessário guiar sua mão mostrando o movimento, assim como explicar verbalmente a ação.

Batista (2005) traz que o conhecimento não é construído apenas de um sentido, mas de um conjunto de competências em desenvolvimento pelo sujeito. A aprendizagem tanto da criança cega como dos alunos videntes precisa ser aportada por variadas vias de apreensão e não

estar apenas centrada na transmissão de informações escritas em uma lousa, prática característica do ensino tradicional.

A partir do exposto sobre a especificidade do desenvolvimento da criança cega, é possível refletir, portanto, sobre a importância de que o educador conheça essas variantes relacionadas as vivências pessoais da criança, assim como as características do seu diagnóstico, estabelecendo uma ligação entre as possibilidades e necessidades da criança e as estratégias educacionais que poderão lograr melhores resultados com esta.

Sabendo ainda que o processo de ensino inclusivo perpassa pelo afeto e criação de vínculo entre o educador e a criança, sendo este um primordial para que os processos de ensino se desenvolvam e atinjam os resultados esperados levando em consideração que o afeto é componente fundamental na relação com todas as crianças.

4 DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS COM UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No decorrer da minha prática como docente da educação infantil, tenho buscado desenvolver diferentes aspectos para a construção de uma prática mais inclusiva, essa busca é realizada por meio de estudos pessoais e formações acadêmicas, de uma das quais este trabalho é fruto. No presente ano, quando soube que voltaria a trabalhar com uma criança com deficiência visual, busquei refletir sobre práticas que pudessem possibilitar sua inclusão total, e não apenas sua integração em sala, bem como, promover seu desenvolvimento pleno nos âmbitos educacionais, sociais e cognitivos.

A criança, agora, com três anos, adentrou ao sistema regular de ensino quando apresentava a idade de um ano, o que se acredita contribuir sobremaneira ao seu desenvolvimento, possibilitando que ela conheça o ambiente físico e seja acompanhada pelo corpo funcional da instituição de forma contínua, percebendo melhor seus avanços. Concomitante ao atendimento na Creche, a criança é atendida uma vez na semana no contraturno ao da instituição, no Instituto dos Cegos, localizado na Rua Pedro Leal - Estação Velha em Campina Grande-PB, em que se trabalha a estimulação visual, coordenação motora e introdução ao pré-braile, contribuindo para seu desenvolvimento integral na sala do regular conhecimento de texturas e formas, abstração de conceitos inclusos nas contações de histórias e outros. Uma vez na semana, também no contraturno da instituição, realiza terapias focalizadas no estímulo da visão.

Dentro desse contexto, houve a preocupação de direcionar as ações pedagógicas em sala de aula, de modo que promovesse o desenvolvimento integral desta criança, sabendo das suas limitações e possibilidades. Busquei então trabalhar sabendo que um ensino que a contemple também alcançará as outras crianças presentes na sala, que por sua vez, também possuem suas particularidades relacionadas aos mais diversos fatores. Utilizam-se, neste caminho, estratégias que estão contempladas em variados estudos sobre os processos educativos com crianças com deficiência visual, que enfocam, de modo geral, o desenvolvimento de modalidades táteis e auditivas e as interações com o meio social, como contribuidoras na aquisição de informações e construção do conhecimento, assim como a formação de conceitos e suas contribuições para a aprendizagem da criança com esta deficiência.

Contação de histórias

Segundo Flaviano et al. (2017) as contações de histórias na Educação Infantil, contribuem significativamente para o desenvolvimento da criança, despertando a imaginação, o encanto e fazendo criar o gosto pela leitura e pelos livros. Ainda, por meio das contações de his-

tórias, promove-se a estimulação e o desenvolvimento das chamadas funções mentais superiores, quando, nestes momentos, se possibilita que a criança imagine cenários e abstraia conceitos diversos. Essa prática também constitui os primeiros contatos da criança com o mundo da leitura e escrita, é por meio da apresentação destes textos que a criança dará seus primeiros passos no mundo letrado.

A arte de contar histórias no meio educativo não tem fins somente de recreação, é uma atividade rica, valiosa e produtiva que, quando bem utilizada, contribui para aprendizagens múltiplas. Portanto, deve ser feita por meio de um planejamento prévio por parte do professor, com objetivos claros e metodologia consistente aliada aos projetos pedagógicos da instituição (Flaviano et al. 2017, p. 36).

Neste sentido, para envolver a criança com deficiência visual junto às crianças videntes, trouxe a representação de histórias de maneira lúdica, fazendo com que diferentes estímulos fossem utilizados, indo além da simples verbalização da narrativa da história, de forma que a criança pudesse captar os sentidos, cenários e nuances do enredo de forma satisfatória. Assim, foram utilizados objetos, efeitos sonoros e recursos outros com este objetivo.

Na semana em que trabalhei a apresentação da história “O Livro do Planeta Terra” do autor Todd Parr, no mês de julho, levei o livro físico impresso, assim como alguns outros elementos que faziam parte do cenário da história, como o planeta terra, feito com uma bola de isopor, uma árvore confeccionada com materiais reciclados e sacolas de lixo. Antes de realizar a contação, pedi que todas as crianças sentassem em círculo e, apresentando um elemento por vez, perguntei se sabiam o que era, possibilitando que verbalizassem suas impressões.

Nesta conversa inicial, foram introduzidos conceitos sobre lixo, planeta, cuidado, entre outros, relacionados a temática da história. Dialogando com o conceito de planeta, utilizei uma bola de isopor com alguns animais dentro. Ao abrir a bola, aponte para os animais, perguntando o seu nome e os sons que faziam. A criança com deficiência visual, fazia os sons de animais como cavalo, boi e porco juntos com seus colegas, ao percebê-los fazendo estes sons. Ainda que não tenha visualizado os animais, ao ouvir a professora pedir que fizesse o som de determinado bicho e os seus colegas realizando estes sons, ela se juntou a eles e começou a reproduzir também, o que mostra que a aprendizagem da criança com deficiência visual não é apenas possibilitada pelos sentidos, mas também pelas interações que estabelece com seus pares, como foi visto em Camargo e Novaes (2023) e Nuernberg (2008).

Após este momento, entreguei para as crianças a bola que simbolizava o planeta, assim como a árvore e a sacola. Cada criança manuseou, observando os detalhes dos recursos e entregou ao colega que estava ao seu lado. Quando a criança com deficiência visual recebeu a bola, diferentemente das outras crianças, ela manuseou por mais tempo, a chacoalhando e

apalpando os detalhes, mostrando a sua familiaridade em utilizar o tato para o conhecimento do mundo ao seu redor. Como foi discutido a partir dos estudos de Achaíta e Rosa (1995), o sistema tátil costuma predominar em crianças que não possuem a visão, pois é o sentido que ela utilizará para explorar o mundo. Por conseguinte, comuniquei que ouviríamos uma história que falava desses objetos que conhecemos e manuseamos. Então realizei a contação verbal da história, com o auxílio do livro. A Figura 1 mostra os recursos utilizados na contação da história.

Figura 1 - Recursos utilizados na contação da história “O Livro do Planeta Terra”



Fonte: arquivo pessoal.

Como traz Batista (2005), através da prática representativa, é possível que a criança com deficiência visual forme conceitos a partir das informações obtidas pelos sentidos do tato e da audição, integrando-as às explicações verbais dadas pelo professor. Logo, acreditamos que a partir do relato feito, propiciamos a formação de conceitos acerca dos elementos da história, utilizando para as adaptações da história não meramente os sentidos do tato e da audição, como nos valemos do compartilhamento de diálogos e experiências com e entre seus pares.

Em um outro momento de contação de histórias, realizado no mês de abril, levei para a turma uma roda de contação da história “Elmer, o Elefante Xadrez” de David McKee com o livro físico impresso, como mostra a Figura 2. Levei o instrumento de leitura até a criança com deficiência visual, para que o manuseasse e conhecesse o suporte de leitura com a qual realizaria a contação da história. Falei para a turma que era um livro sobre um grande animal e iríamos ler a história para descobrir. Antes de realizar a contação, observei que o animal a ser apresentado na história poderia ser estranho tanto à criança com deficiência visual, como às videntes. Com o intuito de contribuir para a construção do conceito de elefante trouxe duas de suas características, a tromba e o som, para propiciar a formação de imagens acerca do personagem central da história. Pedi então que todas colocassem o abraço diante do rosto comunicando que este movimento representava a tromba desse animal, que ele usava para respirar e se alimentar, também pedi que fizessem o som deste animal, caso soubessem. No ato de re-

presentar a tromba, fui até a criança com deficiência visual, levando seu braço à frente do rosto, a fim de que se juntassem aos seus amigos nesta representação, de modo que, como afirmam Freitas e Gil (2012), as ações que as crianças videntes aprendem vendo os outros realizando, na criança com deficiência visual é necessário guiar sua mão, mostrando o movimento, bem como dar explicações verbais do que se espera que ela realize. Ao ouvir o som que seus colegas faziam, imitando o som do elefante, a criança achou interessante e os escutou atentamente, procurando de onde vinham, mesmo preferindo não os reproduzir. Desse modo, ratifico que pela mediação da comunicação com seus colegas e da professora, foram realizadas ações que auxiliassem a criança na compreensão da história antes mesmo da contação, e que se formassem imagens mentais. Portanto, salienta-se que uma prática que incluía a criança com algum tipo de deficiência, visual ou não, é capaz de alcançar também os alunos ditos normais e contribuir no seu processo de aprendizagem.

Figura 2 - Contação da história "Elmer, o elefante xadrez"



Fonte: arquivo pessoal.

Dentro do que é possível e pode ser melhorado, não obstante a ausência de materiais acessíveis para a realização de contações de histórias e outras práticas, vê-se que podem ser utilizadas diferentes estratégias que aproximem a criança da história, para além da simples contação verbal utilizando o livro, que possibilitem que a criança esteja inserida nestes momentos e capte os sentidos da história, sendo capaz de contá-la e responder indagações sobre estas. Nesse ínterim, Mantoan (2003) ressalta sobre como fazer a inclusão no âmbito escolar, de que “as grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer” p. 31. Estão conjugados nesta prática o uso dos sentidos táteis e auditivos atrelados às interações entre pares e mediações realizadas pela professora, como o diálogo realizado em roda com todas as crianças.

Durante esta análise específica, foi possível perceber, devido ao baixo envolvimento da criança na contação “Elmer, o elefante xadrez” que nem sempre a criança está disposta a interagir com as propostas trazidas, assim como todas as crianças, com deficiências ou não, que têm seus dias maus e bons, de maior ou menor energia, esta criança também apresenta estas oscilações, portanto, é importante considerar que a criança nem sempre vai responder, de forma imediata, as propostas e adaptações trazidas, o que deve ser respeitado e avaliado, no sentido de questionar-se: essa criança não está se envolvendo porque a vivência não a contempla ou por condições externas a vivência? Neste sentido, ressalto que estas adaptações são um direito da criança e um dever do professor, como está posto em documentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Socialização: criança - criança

Acredito que o aspecto da socialização está permeado em todas as temáticas, mas, tendo como premissa a importância desse pilar, para relatar os fatos que serão dialogados nesta seção, volto a destacar o que ressalta Mantoan (2003) sobre as ações educativas quando diz que:34

Nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula (Mantoan, 2003, p. 20).

Desse modo, ações inclusivas estão alicerçadas em dois vieses: uma experiência relacional, que é coletiva e, ao mesmo tempo, uma experiência que produz sentido individualmente para cada aluno. Assim, quando se trabalha com propostas coletivas, a partir das interações entre as crianças, percebe-se que inúmeros objetivos são atingidos, tanto aqueles que estavam planejados, com outros que não o foram, pois pela interação as crianças criam variadas formas de desenvolver a seu modo as atividades levadas pelo professor.

Nesse sentido, ao trabalhar o conceito de compensação no deficiente visual Vygotsky coloca o processo compensador na linguagem e em sua capacidade de superar as limitações produzidas pela impossibilidade da experiência visual (Nuernberg, 2008, p. 312.). Para ele, o pensamento coletivo poderia eliminar as barreiras impostas pela cegueira. Ressalta-se, por meio disso, a importância da socialização para a criança cega, sendo um dos principais instrumentos que lhe auxiliará a formar seus conceitos sobre o mundo.

No planejamento do mês de maio, levei a vivência chamada “adivinhandando meu amigo através do tato” para ressaltar as características das pessoas e suas diferenças. A atividade consistiu em vendar cada criança e pedir que adivinhasse quem era um de seus colegas utili-

zando as mãos. Pedi para que todas as crianças fossem ao espaço em que coloquei as cadeiras em círculo e uma cadeira vazia no meio. Após explicar como a brincadeira seria feita, chamei uma criança por vez para ser vendada e adivinhar qual era o colega, também informei as outras crianças que eles não poderiam falar quem era.

Quando chamei a criança com deficiência visual para sentar na cadeira e ser vendada, ela demonstrou resistência e recusou a ir. Respeitei sua decisão e, depois de chamar outros colegas para participar da vivência, a chamei novamente, dessa vez para ser tocada pela criança que estava vendada, então ela aceitou, como apresentado na Figura 3. Enquanto seus cabelos e rosto eram tocados, ela se divertia, rindo e se envolvendo no momento. Então pedi pra que sentasse, agora na posição de descobrir quem era o amigo da vez na brincadeira, fato posto na Figura 4. Neste momento, sem a necessidade de utilização de vendas, questionei se era menino ou menina, se seu cabelo era liso ou cacheado e então solicitei que a criança que estava sendo tocada falasse a sua cor favorita, para que ela pudesse ouvir e adivinhar. Ao ouvir a voz da criança e com a ajuda dos seus amigos, ela rapidamente adivinhou quem era. Ao levar essa proposta, busquei trabalhar com todas as crianças as diferentes formas de existir, reconhecendo e nomeando as características uns dos outros. Após a dinâmica, ressalttei que todos são diferentes, o cabelo, os olhos, o corpo e ninguém é igual ao outro.

Figura 3 e 4 – Vivência “Descobrimo meu amigo pelo tato”



Fonte: arquivo pessoal.

A partir deste momento vivenciado na sala de referência, percebe-se que a prática verdadeiramente inclusiva está articulada em um contexto em que todos os alunos estão juntos vivenciando e se desenvolvendo com as propostas trazidas, e que mesmo dentro das possibilidades do professor, que na ausência de recursos que auxiliariam sobremaneira os processos educativos em sala, dá seu melhor para que esse processo ocorra efetivamente.

Ademais, percebe-se que o envolvimento dos colegas com a criança com deficiência visual, possibilita que ela alcance aprendizagens de forma mais rápida do que alcançaria sem a interação e mediação destes, pois, como estamos advogando no decurso deste trabalho, as interações sociais são um dos meios alternativos para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com cegueira.

Ao trazer os relatos a respeito dos aspectos de socialização, como a interação entre pares em situações que visem o desenvolvimento da oralidade, de valores como partilha e a consciência de regras, destacamos o brincar com os colegas em espaços internos (sala) como também nos externos.

Logo, destaca-se que nas vivências e interações diárias a criança com deficiência visual sempre se mostrou receptiva ao contato que era provocado pelos seus pares, de forma que também era acolhida e solicitada por estes nas brincadeiras. Em certa experiência na sala de referência, a criança brincava de forma espontânea com um colega, enquanto este jogava uma bola para cima, a criança dava gargalhadas o que o reforçava o seu amigo a jogar a bola novamente, como trouxemos na Figura 5. Este momento arrancou risadas de ambos por alguns minutos.

Figura 5 - Interação da criança com colega



Fonte: arquivo pessoal.

Assim sendo, percebem-se os benefícios que a socialização possibilita, como trouxemos em Eidt e Tuleski (2007) quando dizem que estas interações favorecem o desenvolvimento das funções mentais superiores. Dessa forma, acredito que a criança com deficiência visual apreende sobre o mundo nessas interações. A exemplo, ela pode não ver que a bola é verde, mas quando o seu colega fala e a professora reforça ao dizer “pega a bolinha verde” ela terá o

conhecimento de que se trata de uma bola e da sua cor. Posteriormente, ao manusear o objeto, ela descobre que é redonda e pequena, assim, as características de cores foram dadas através da comunicação da professora e quanto ao tamanho e formato, foram constatadas pela criança pelo tato.

Constata-se que sua condição não constitui um obstáculo ao desenvolvimento de interações entre pares, ao invés disso, noto que seu contato e interações com estes acontece de modo similar às interações entre as crianças videntes, apresentando conflitos, reconciliações, choros e as aprendizagens provenientes destes momentos. Sabe-se que não podemos reduzir a inclusão da criança com deficiência apenas às interações sociais, porém, é imprescindível destacar o papel primordial dessas interações para alavancar suas aprendizagens e para desenvolver o senso de pertença a uma comunidade, predominantemente vidente, adquirindo competências sociais e emocionais para ser e estar nesta comunidade, colaborando com seus colegas e sendo respeitada em sua condição, fortalecendo ainda a sua autoconfiança e autoestima nestas relações. Neste sentido, é mister a importância de as outras crianças terem consciência das diferenças e serem incentivadas a terem atitudes de respeito, acolhimento, carinho e proximidade entre si, valorizando as diferenças inerentes a cada um a despeito de sua deficiência.

Desenvolvimento tátil e psicomotor

O tato é um dos principais sentidos para que a criança com deficiência visual conheça o mundo e consiga autonomia para proteger-se ao transitar por diferentes ambientes, adquirindo progressivamente a consciência corporal e motora

Com base nisto, visando promover um ambiente de aprendizado para a criança, por meio da manipulação e interação com materiais do seu dia a dia, confeccionei e levei para as crianças um painel sensorial contendo diferentes elementos com variadas texturas, como macio, áspero, mole e duro.

Procurei fazer este recurso com materiais de fácil acesso, como buchas de lavar prato, palito de picolé, corda, tampas de garrafa pet e um interruptor, visando o movimento de pressão, como pode ser observado na Figura 7.

O painel foi construído sabendo da importância do contato com estas superfícies para o seu desenvolvimento tátil. Ao apresenta-lo às crianças, em uma vivência realizada no mês de junho, pedi pra que fizessem um círculo em torno do recurso. Então indaguei quais elementos eles viam, após esta conversa preliminar, os dividi em grupos, e os chamei para se envolverem nas possibilidades de manipulação do painel. Todo o processo teve a supervisão das professoras para que as crianças pudessem se envolver de forma segura. A criança com deficiência

visual demonstrou grande interesse pela proposta, sua reação quando apresentei verbalmente o instrumento e pedi que seu grupo se dirigisse até ele, foi de manusear longamente, sobretudo os potes colados na parte superior do painel e o interruptor, no qual apertava o botão de acender e desligar nas duas direções, que promoviam para ela uma sensação tátil e sonora peculiar, como apontado na Figura 8.

Figura 6 - Painel Sensorial



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 7 - Criança em contato com os elementos do painel sensorial



Fonte: arquivo pessoal.

Percebi que a criança estava bastante à vontade nesta prática, se envolvendo de maneira plena com os elementos e com os amigos que com ela partilharam esta vivência. Destaco também que, enquanto as outras crianças passavam de um elemento a outro rapidamente, a criança com deficiência visual examinava pacientemente cada objeto com as mãos. Em determinado momento, fiz a mediação para que ela tocasse na bucha e na corda, para buscar outros elementos além dos potes. Na bucha, com o lado mais áspero, a criança demonstrou certa relutância, tocando apenas com a ponta do dedo, do modo que pode ser observado na Figura 9, já na corda ela tocou de maneira tranquila, porém não lhe chamou a atenção.

Figura 8 - Criança em contato com os elementos do painel sensorial



Fonte: arquivo pessoal.

Nesse sentido, vemos que pelo movimento das mãos as crianças com deficiência visual conhecem o mundo, por elas serão capazes de perceber as texturas, materiais e objetos no ambiente. Aprendem os contornos, tamanhos e pesos, informações táteis recebidas de forma sequencial, primeiramente pelos movimentos manuais grossos até uma exploração mais detalhada dos objetos, como trazem Griffin e Gerber (1996). O primeiro contato da criança cega com o mundo será a partir deste sentido, seja de modo passivo, desde os primeiros anos de vida, quando em contato com a pele da mãe e texturas de superfícies como o lençol da cama, e com temperaturas, com frio e calor, ou ativamente, quando explora de maneira intencional as texturas disponíveis nos ambientes em que transita.

A criança em foco neste estudo, mostra que a sua exploração através do tato é bem aguçada na exploração de elementos pequenos, como os do painel, realizando a exploração mais detalhada que estudamos em Griffin e Gerber (1996). Desta feita, fica clara a sua familiaridade em fazer o primeiro contato com o instrumento através deste sentido e ao se delongar no conhecimento dos elementos, buscando perceber suas características e, ainda, a importância de instiga-la, a partir da mediação verbal, em que incentivou-se para que fosse além no seu conhecimento das texturas ampliando o seu repertório tátil, o que propiciará para ela mai-

or segurança para explorar os objetos, ambientes e os elementos com os quais se deparará em seu dia a dia.

Segundo Hoffmann (1997), “para as pessoas que apresentam cegueira congênita ou não, a mobilidade é considerada a maior de todas as perdas, levando à falta ou restrição da sua independência” p. 39. Nesse sentido, os diversos autores advogam que o desenvolvimento tátil e psicomotor é um dos pilares nos estímulos para as crianças com cegueira.

No início do ano, notei que apresentava resistência à textura da areia no ambiente do tanque de areia, se recusando a brincar com seus colegas neste lugar. Observando a presença dessa resistência, realizei ações no intuito de familiarizá-la com essa textura progressivamente, sabendo que este comportamento poderia prejudicar seu momento com os colegas, bem como restringir seu contato com texturas diferentes das que conhecia, ou ainda, como revelam Ochaita e Rosa (1995) dificultar sua aquisição do esquema corporal, bem como a compreensão de conceitos espaciais e ambientais, podendo prejudicar o desenvolvimento psicomotor da criança. Adquirindo as habilidades motoras, como a locomoção, exploração tátil, a criança pode interagir efetivamente com o mundo físico, como implicam França-Freitas e Gil (2012).

Griffin e Gerber (1996) salientam que, para o desenvolvimento da qualidade tátil, podem-se apresentar de forma gradativa as diferentes texturas que podem ser “mole e duro, macio e áspero”. Com base nisto, sucessivas tentativas foram trabalhadas de forma lúdica e progressiva, sempre dialogando com a criança para que se familiarizasse com o elemento e aumentasse sua autonomia no contato com este ambiente, ampliando ainda o seu repertório de texturas, assim foram utilizadas estratégias, como: apresentar a areia em pequenas quantidades para que tocasse; colocá-la em contato com a areia molhada, que é menos áspera, apresentação de texturas diferentes de brinquedos e materiais, como recursos emborrachado mais grossos e finos e a parte verde da bucha de lavar prato para desenvolver na criança o tato ativo, assim como, encorajar sua autoimagem e autoestima ao deparar-se com novas experiências. Assim, a resistência inicial da criança diminuiu de forma que ela se sentisse segura a adentrar neste ambiente, como mostra a Figura 9.

Figura 9 - Criança em contato com a terra no tanque de areia



Fonte: arquivo pessoal.

Santos e Braz (2019) explicitam que, no desenvolvimento psicomotor, o papel da visão seria integrar as atividades motoras, perceptivas e sensoriais. Na criança com deficiência visual, o desenvolvimento deste aspecto se mostra o mesmo, no entanto, mais lento em relação as crianças videntes, e este atraso está relacionado à aquisição de habilidades motoras, segundo as autoras. Assim, a interação da criança com o meio que a cerca favorece ou dificulta o desenvolvimento psicomotor. Nesse contexto, foram propostos diversos contextos facilitadores para o desenvolvimento deste aspecto a partir de estratégias pedagógicas com texturas diversas e o incentivo ao contato com o ambiente que tinha resistência.

Desse modo, vê-se que desenvolvendo e aguçando seu sistema háptico, possibilitou-se o desenvolvimento integral e inclusão da criança com deficiência visual no sistema regular de ensino e capacitando-a também, para estar em outras esperas sociais, pois este componente será imprescindível por todos os anos da sua vida, desde para o aprendizado do sistema braile de escrita, até a sua locomoção em diferentes ambientes, promovendo a sua independência,

5 CONCLUSÃO

Este trabalho teve por objetivo relatar as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de uma criança com deficiência visual na Educação Infantil e, com este relato, refletir os resultados que pudemos observar para a inclusão efetiva desta criança no ensino regular.

No decorrer dos estudos que lançam fundamento às análises das estratégias trazidas, foi possível perceber a presença de componentes nas atividades e vivências apresentadas que podem orientar outras práticas docentes com crianças com esta deficiência, como as interações sociais saudáveis como facilitadoras do aprendizado e da concretização dos objetivos trazidos em cada atividade; o enfoque na utilização e ampliação do uso dos sentidos táteis e auditivos, como vias indispensáveis de acesso aos conhecimentos, ambientes e assim, a ampliação do repertório social, cultural e sensorial da criança; a contação acessível, como um fator fundamental para o desenvolvimento das funções mentais superiores, trazendo a abstração de cenários e de conceitos diversos, contribuindo ainda para a construção de valores através das narrativas apresentadas.

Neste sentido, foram propostos contextos pedagógicos em que a criança pôde participar ativamente e aprender, envolvida junto com as outras crianças, por meio de uma prática que contemplasse suas especificidades, partindo de suas limitações e potencialidades para alcançar os objetivos de aprendizagem, visando o seu desenvolvimento pleno, sem, no entanto, lhe dirigir uma prática exclusiva, de maneira estigmatizante. Deste modo, sua inclusão foi possibilidade de maneira que a criança pudesse estar e aprender junto com os seus colegas, como estabelece o paradigma de inclusão vigente.

Ademais, o contato com a literatura se mostrou um componente fundamental para a inclusão da criança com deficiência visual, sabendo da importância desta prática para propiciar a formação de conceitos, imagens mentais e acesso a variadas temáticas por meio das histórias contadas. Dessa forma, as histórias propostas de maneira acessível, de modo que a criança com deficiência visual participe, se envolva e capte os sentidos da narrativa, é de suma importância para sua aprendizagem e desenvolvimento, sabendo que muitas vezes esta é uma prática que se caracteriza pela verbalização e uso apenas do livro físico, que é, predominantemente, visual.

A partir do diálogo com variados autores, foi constatado durante o estudo, que as interações sociais como via alternativa para aprendizagem da criança com deficiência visual são imprescindíveis, pois contribuem sobremaneira em seu senso de pertença, sendo este um forte elemento para o seu desenvolvimento emocional e para o estímulo a aprendizados mais con-

ceituais, como foi visto. Portanto, advogamos que em um ambiente educacional que lhe confira afeto, amizade e acolhimento pelos seus pares e professores, constitui um espaço favorável ao seu desenvolvimento integral e consolidação da sua inclusão, promovendo ainda uma comunidade que aceita a diversidade.

Constatou-se também, que vias sensoriais, principalmente do tato e audição, como o primeiro contato da criança com deficiência visual aos diferentes contextos, são potencializadoras das aprendizagens da criança com esta deficiência, pois, percebeu-se, pelas reflexões a partir dos relatos, a predominância destes sentidos nas vivências da criança e sua familiaridade em conhecer e perceber o mundo primeiramente através destes, buscando segurança para efetuar diferentes ações. Assim, consideramos que a apresentação de diferentes texturas e incentivo para que ela as explorasse criou espaço para o seu desenvolvimento nos aspectos psicomotores, atitudinais, formação do esquema corporal e autoconfiança.

Portanto, conclui-se que contribuição por meio deste estudo para a inclusão da criança com deficiência visual na educação infantil se dá por meio principalmente de três vieses: o desenvolvimento das funções mentais superiores pela abstração e imaginação através das contações de histórias; a interação entre pares para o conhecimento de mundo pela criança e como contribuidor do seu senso de pertença no espaço do ensino regular; os sistemas táteis e auditivos para o conhecimento dos espaços ao seu redor e como vias a serem trabalhadas para que a criança se sinta segura nos espaços em que está inserida.

Ressalto que por meio do presente trabalho pude, em diversos momentos refletir sobre as ações desenvolvidas por mim de forma crítica percebendo que muito pode ser feito dentro do espaço da Educação Infantil oferece, sendo este um ambiente privilegiado para o desenvolver de práticas inclusivas. Embora a escassez de recursos acessíveis seja um fato, o desenvolvimento e alcance dos objetivos com a criança com deficiência é possível, dentro das possibilidades que cada educador dispõe em seu contexto de trabalho.

Por fim, com práticas e estratégias pedagógicas intencionais alicerçadas em teorias e conhecimentos que se articulem com as demandas identificadas pelo docente, é possível que a criança que apresenta deficiência visual seja incluída no sistema regular, mas que também se desenvolva nos aspectos educacionais, sociais e emocionais, através de caminhos alternativos. Nota-se a importância de tornar a criança com deficiência cada vez mais protagonista em seu processo de ensino contribuindo para o desenvolvimento da sua independência e autoestima para que seja capaz de agir socialmente de forma cidadã em contexto diversos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 2, p. 598-618, 2018.
- BATISTA, Cecília Guarnieri. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 21, p. 07-15, 2005.
- BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, p. 1007-1023, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL, 2015, *Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.
- CAMARGO, Branca Monteiro; NOVAES, Daniel. Mediações do professor na contação de histórias: desafios à inclusão de uma criança cega da educação infantil: Teacher mediation in storytelling: challenges for the inclusion of a blind child in early childhood education. **Revista Cocar**, v. 19, n. 37, 2023.
- DE ARAUJO RIBEIRO, Ruth Barbosa; LUCENA, Ricardo de Figueiredo Ricardo. Escola com deficiência e a urgente necessidade da reconfiguração espacial e discursiva: caminhos para potencialização do ato de incluir. **REIN-REVISTA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, v. 3, n. 1, p. 117-125, 2019.
- DE CASTRO ROMA, Adriana. Breve histórico do processo cultural e educativo dos deficientes visuais no Brasil. **Revista Ciência Contemporânea**, v. 4, n. 1, p. 1-15, 2018.
- DINIZ, Débora. O que é deficiência. 2007.
- FEDERAL, Senado. Constituição. **Brasília (DF)**, 1988.
- FRANÇA-FREITAS, Maria Luiza Pontes de; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara. O desenvolvimento de crianças cegas e de crianças videntes. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, p. 507-526, 2012.
- FRANCO, João Roberto; DIAS, TR da S. A educação de pessoas cegas no Brasil. **Avesso do Avesso**, v. 5, n. 5, p. 74-82, 2007.
- GALÁN-ARROYO, Carmen; RAMOS, Jorge Rojo. Análisis de la formación docente en inclusión educativa en una muestra de maestros de Educación Infantil de Extremadura. **Revista Inclusiones**, v. 11, n. 1, p. 1-17, 2024.
- GRIFIN, Harold C.; GERBER, Paul J. Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas. **Benjamin Constant**, n. 5, 1996.

HOFFMANN, Sonia B. Dificuldades no desenvolvimento motor e a orientação e mobilidade da criança cega. **Revista Perfil**, p. 38-41, 1997.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; SOFIATO, Cássia Geciauskas. A educação de cegos no Brasil do século XIX: revisitando a história. **Revista brasileira de educação especial**, v. 25, n. 2, p. 283-300, 2019.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Os sentidos da diferença. **Inclusão Social**, v. 4, n. 2, 2011.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em foco**, v. 19, n. 28, p. 263-284, 2016.

MCKEE, D. **Elmer o elefante xadrez**. 4 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MÓNICO, Lisete et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **CIAIQ 2017**, v. 3, 2017.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em estudo**, v. 13, p. 307-316, 2008.

OCHAITA, Esperanza; ROSA, Alberto. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (org.) Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.183-197.

PARR, Todd. **O livro do planeta terra**. Panda Books, 2010.

OEA. Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guate-mala.pdf>. Acesso em: 24 MAR 2024.

ONOFRE, Eduardo Gomes. A noção de conflito, estrangeiro e confiança face o sujeito com deficiência: o caso do surdo. **Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales**, v. 4, n. 1, p. 66-78, 2017.

RIBEIRO, Ruth Barbosa De Araujo et al.. Aluno com deficiência? ou escola deficiente?. Anais III CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/20198>>. Acesso em: 07/07/2024.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista brasileira de educação especial**, v. 18, p. 695-708, 2012.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em estudo**, v. 12, p. 531-540, 2007.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 2020.

ANEXO A – Declaração de Anuência



ESTADO DA PARAÍBA PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO GERÊNCIA DE PROJETOS

TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande - Paraíba está de acordo com o Projeto intitulado “Estratégias de Inclusão com uma Criança Cega na Educação Infantil”, a ser desenvolvido na Creche Municipal Marinês Almeida da Silva, pela estudante do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Universidade Estadual da Paraíba, Maria Emanuela de Araújo Brandão, como pré-requisito de conclusão de curso, sob a orientação da professora Dr^a. Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro.

A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande autoriza a realização da pesquisa desde que respeitados os limites éticos e legais, sem a criação de vínculo administrativo ou empregatício com a requerente.

Declaramos ciência de que esta instituição é coparticipante da presente atividade, e requeremos o compromisso da solicitante com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos nela recrutados, respeitando todas as leis, especialmente as de proteção e tutela dos direitos das crianças e dos adolescentes, bem como das informações e dados a elas inerentes.

Findo o prazo da atividade, deverá a requerente protocolar cópia dos projetos desenvolvidos nesta Secretaria, bem como se responsabilizar pela contrapartida acordada conforme o parecer emitido e assinado por ambas as partes envolvidas - SEDUC/PESQUISADOR.

Campina Grande, 09 de Julho de 2024.

Fabíola Alessandra Gaudêncio
Gerente de Projetos -
Seduc/CG Matrícula 6307





VERIFICAÇÃO DAS ASSINATURAS



Código para verificação: 0B7D-063F-8804-CE82

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:

✓ FABÍOLA ALESSANDRA GAUDÊNCIO (CPF 929.XXX.XXX-34) em 24/07/2024 09:14:51 (GMT-03:00)

Papel: Parte

Emitido por: Sub-Autoridade Certificadora 1Doc (Assinatura 1Doc)

Para verificar a validade das assinaturas, acesse a Central de Verificação por meio do link: <https://caminagrande.1doc.com.br/verificacao/0B7D-063F-8804-CE82>