



UEPB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

CAMPUS I

CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

LARISSA ELVIRA DE MELO MEDEIROS

**O *WHATSAPP* COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA
COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA PRÉ-ESCOLA, NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

CAMPINA GRANDE

SETEMBRO - 2021

LARISSA ELVIRA DE MELO MEDEIROS

**O *WHATSAPP* COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA
COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA PRÉ-ESCOLA, NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado à coordenação do Curso de Licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduanda em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Orientador: Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo.

CAMPINA GRANDE

SETEMBRO - 2021

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.

M488w Medeiros, Larissa Elvira de Melo.

O *whatsapp* como ferramenta para a inclusão de uma criança com deficiência visual na pré-escola, no contexto da pandemia [manuscrito] / Larissa Elvira de Melo Medeiros. - 2021.

52 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Criança. 2. Educação infantil. 3. Educação inclusiva. 4. Deficiência visual. 5. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC's. I. Título

21. ed. CDD 370.115

LARISSA ELVIRA DE MELO MEDEIROS

**O WHATSAPP COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA
COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA PRÉ-ESCOLA, NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)
apresentado à coordenação do Curso de
Licenciatura plena em Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Graduanda em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

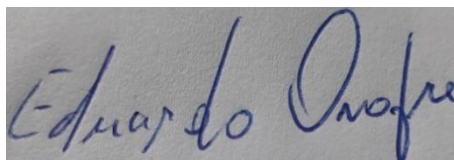
Aprovada em: 23/09/2021.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo.
(Orientador)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Ms. Maria Lúcia Serafim

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha mãe, meu pai e minha irmã, pela
dedicação, suporte, companheirismo, amizade e
amor, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu infinito amor e misericórdia, por segurar a minha mão em todos os momentos, sempre me sustentando. Se não fosse por Ele, eu não teria conseguido chegar até aqui.

À Coordenação do curso de Licenciatura plena em Pedagogia, pelo empenho, pela presteza e atendimento prestado.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pela dedicação, compromisso, apoio e incentivo.

Ao meu querido professor Marlon Tardelly Morais Cavalcanti, pelas leituras sugeridas para a pesquisa, por toda sua dedicação e contribuição com a minha formação acadêmica.

À banca examinadora, composta pelo Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre e pela Profa. Ms. Maria Lúcia Serafim.

A todos os professores do curso de licenciatura plena em Pedagogia da UEPB, em especial, à Lenilda Cordeiro de Macêdo, Maria Lúcia Serafim, Maria das Graças Ferreira de Lima e Nelsânia Batista, que contribuíram ao longo desses cinco anos, por meio das disciplinas, debates, reflexões, para o meu desenvolvimento e aprendizagem.

À minha mãe, Giselda de Melo Medeiros, que é minha inspiração de garra, força e determinação, por todo amor e cuidado comigo e com meus irmãos, por sempre me motivar e lutar em busca dos meus sonhos.

Ao meu pai, Lúcio Gomes Medeiros, por toda dedicação, amor e por sempre me proporcionar o melhor que estava ao seu alcance.

À minha irmã, por ser minha amiga, por estar ao meu lado em todos os momentos e por sempre me lembrar que sou capaz.

Aos colegas de classe, em especial, Lucynara Figueiredo de Morais, Maria de Oliveira Pereira, Tainá Clarino de Oliveira Barbosa e Shirlene Bezerra do Nascimento Brito, por todo apoio, amizade e momentos inesquecíveis vivenciados ao longo dessa jornada.

À minha gestora, Suzeme Lima Rafael, por ter me dado a oportunidade de ingressar na instituição de ensino como apoio escolar.

Às professoras, Dhemes Samara Gomes, Núbia Patrícia Taveira da Silva, Raquel Lopes da Silva e Shirleide Leite Nascimento de Sousa, por toda parceria e aprendizado adquirido.

Às minhas amigas, Luana do Nascimento Sátiro e Mandara Daniele de Araújo Farias, por todo apoio e amizade.

Não se pode falar em educação sem amor.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho consiste em pesquisa realizada em uma Creche e Pré-escola da rede Municipal de Campina Grande-PB, no período de maio a dezembro de 2020 e de março a agosto de 2021. O objetivo constituiu em analisar as interações entre o apoio escolar e uma criança com deficiência visual, que cursa o Pré-escolar II, durante o contexto das aulas remotas. A metodologia utilizada foi um estudo de caso e a técnica utilizada para a produção dos dados foi a pesquisa-ação. O referencial teórico compõe-se de documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010); a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017); a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), além de Bruno (2006); Sá; Campos e Silva (2007); Xavier e Serafim (2020), dentre outros. Destacamos que os resultados da pesquisa foram satisfatórios, pois a criança interagiu com o apoio escolar através das atividades pedagógicas propostas, por meio do aplicativo *WhatsApp*. É fundamental que a criança com deficiência receba um apoio escolar que acolha, estimule, incentive, proponha adaptações de atividades pedagógicas. A relação da família com a instituição de educação infantil é de suma importância, para que possam ser desenvolvidas ações/interações com a criança, para que a criança tenha o direito a uma educação inclusiva e de boa qualidade, principalmente diante do contexto pandêmico atual.

Palavras-chave: Criança. Educação Infantil. Educação Inclusiva. Deficiência visual. TDIC.

WHATSAPP AS A TOOL FOR INCLUSION OF A VISUAL IMPAIRED CHILD IN THE PRESCHOOL, IN THE PANDEMIC CONTEXT.

ABSTRACT

This work consists of research accomplished in a nursery and preschool of the municipal network of Campina Grande-PB, from May to December 2020 and from March to August 2021. The objective consisted in to analyze the interactions between school support and a child with visual impairment, who attends preschool, during the period of remote classes. The methodology used was study case and the technique required to data production was action research. The theoretical background consists of official documents, such as the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (Brazil, 2010); the National Common Curricular Base (Brazil, 2017); the National Policy on Special Education, from the perspective of Inclusive Education (Brazil, 2008), in addition to Bruno (2006); Sá; Campos; Silva (2007); Xavier; Serafim (2020), among others. We highlighted that the results from the research were satisfactory, because the child interacted with the school support through the offered pedagogical activities, by *WhatsApp* app. It is essential that the child with disabilities get a school support which welcomes, promotes, encourages, proposes adaptations of pedagogical activities. The relationship between family and the institution of early education is of paramount importance, so that actions/interactions can be developed with the child, what for the child has the right to an inclusive and good quality education, especially in the current pandemic context.

Keywords: Child. Early Childhood Education. Inclusive Education. Visual impairment. TDIC.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	12
2.1 A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na primeira etapa da Educação Básica	18
2.2 Inclusão de crianças com Deficiência Visual na Pré-Escola.....	20
3 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: O PAPEL DO PROFESSOR E DO APOIO ESCOLAR.....	244
3.1 A utilização do <i>WhatsApp</i> como tecnologia para interação do Apoio Escolar com as Crianças e as Famílias.....	27
3.2 O uso do <i>WhatsApp</i> na Educação Infantil, como ferramenta de interação com as famílias e as crianças no contexto da Pandemia.....	29
4 INCLUINDO ATRAVÉS DE INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS PELO APLICATIVO <i>WHATSAPP</i>.....	31
4.1 Procedimentos de Pesquisa.....	31
4.2 Contextualização da Pesquisa	32
4.3 Resultados e Discussões	33
4.3.1 Atividades pedagógicas propostas na turma da Pré-escola I.....	33
4.3.2 Atividades pedagógicas propostas na turma da Pré-escola II	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	50

1 INTRODUÇÃO

Em 2016, ingressei na Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*, no curso de licenciatura em Pedagogia, o qual escolhi por amor e por acreditar que, através da educação, as pessoas podem melhorar e transformar a sociedade. No início, não tive apoio de algumas pessoas importantes para mim, mas nunca desisti de lutar por esse sonho. Passei 4 anos, ao longo do curso, trabalhando em uma panificadora, trabalho pelo qual sou grata, pois foi nele que tive a primeira chance de ingressar no mercado profissional. Saía do trabalho no horário muito próximo ao de começar as aulas e, muitas vezes, quando chegava na universidade, as aulas já haviam começado. Algumas das minhas professoras me incentivaram a ingressar na área da Educação, mas ainda não tinha encontrado uma oportunidade.

No ano de 2019, conheci a minha querida professora Dr. Lenilda Macêdo de Cordeiro, que ministrou os componentes de Educação Infantil e Estágio III e IV em Educação Infantil. Ao mergulhar no mundo da Educação Infantil, me apaixonei à primeira vista. A partir do estágio, esse amor só aumentou. No estágio de intervenção em Educação Infantil, pude ter contato com a prática docente e aprender com cada criança, com as quais tive o prazer de conviver. Foi no estágio que conheci a criança com deficiência visual que faz parte desta pesquisa, fiquei maravilhada com essa criança, com sua inteligência e com seu amor.

No ano de 2020, tive a oportunidade de ser contratada pela Secretaria de Educação de Campina Grande, para ser Apoio Escolar na mesma instituição em que fiz o estágio. Fiquei muito feliz e grata com essa oportunidade, pois, quando realizei o estágio disse que seria o meu sonho trabalhar nessa instituição. Fui direcionada para falar com a gestora da creche que me acolheu muito bem. Como Apoio Escolar passei a acompanhar duas crianças com deficiência, uma criança com autismo e uma criança com deficiência visual, o Miguel. Infelizmente, tivemos pouco dias de contato físico, mas foram enriquecedores e gratificantes. Passamos, então, a desenvolver o trabalho remoto e a minha interação com a criança com deficiência visual e com a família sempre foi muito agradável, todos os dias aprendo algo novo com a criança.

Escolhi realizar este estudo para ressaltar que é possível mantermos uma interação de orientação didática com a criança, mantendo um vínculo afetivo e, que apesar de a criança ter suas limitações visuais, é possível que ela aprenda e se desenvolva em todos os aspectos, mesmo que de forma remota, através de adaptações das atividades pedagógicas, de acordo com suas necessidades de apoio e de incentivo da instituição de ensino, através dos profissionais professores e do apoio escolar e familiar.

Iniciamos as atividades escolares em 2020 e, com menos de um mês de início das aulas, no dia 17 de março de 2020, a prefeitura Municipal de Campina Grande-PB suspendeu as aulas presenciais, em virtude da Pandemia, decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como forma de conter a disseminação do SARS COV2, que provoca a doença Covid-19. Inicialmente, ficamos aguardando o posicionamento da Secretária de Educação, para sabermos como íamos prosseguir com as aulas. Diante desse cenário, as crianças ficaram sem poder frequentar as instituições de Educação Infantil, sem ter nenhum contato com seus professores, apoio escolares e seus pares. Para dar continuidade às atividades escolares, do ano letivo em curso, a prefeitura de Campina Grande- PB adotou a modalidade de ensino remoto para creches, pré-escolas e escolas, cujas aulas passaram a ser ministradas por meio do *Google Meet*, *Google Classroom*, *WhatsApp*, atividades impressas, dentre outros.

Sabemos que para a Educação Infantil, o ensino remoto não é recomendado, porém, para que as crianças não ficassem prejudicadas, por não estarem frequentando os espaços da creche e pré-escola e, por não estarem interagindo com os professores, apoio escolar e seus pares, foi preciso ser ressignificado. Na Creche Pré-Escola Municipal Bambino¹, de Campina Grande-PB, foram criados grupos de *WhatsApp* pelas professoras, para sugerir e orientar as atividades pedagógicas propostas, tendo como diretriz as atividades interativas e brincadeiras.

Uma escola, para ser considerada inclusiva, deve acolher todas as crianças, com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, sem distinção de cor, de raça, de religião, sem preconceito e discriminação de qualquer natureza. As crianças com deficiência são matriculadas no ensino regular, mas nem todas as escolas incluem, de fato, essas crianças provocando a segregação das mesmas. Uma escola considerada inclusiva é aquela, na qual a criança está matriculada no ensino regular, com as mesmas condições de igualdade e oportunidades para aprenderem com as demais crianças, sendo necessário fazer adaptações, de acordo com suas necessidades educacionais específicas.

Nossa pesquisa teve como objetivo analisar as interações entre o apoio escolar e uma criança com deficiência visual que cursa o Pré-Escolar II, em uma Creche e Pré-Escola Municipal Bambino, de Campina Grande-PB. A pesquisa caracteriza-se no âmbito da abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, via pesquisa-ação que é a técnica utilizada, para a produção dos dados, isto porque somos o apoio escolar da criança supracitada.

¹ Para resguardar a identidade da instituição adotamos nome fictício Bambino, para a mesma.

Nosso referencial teórico está embasado nos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013); as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010); a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017); a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); nas leis LDB/1996 (BRASIL, 2020); LBI/2015 (BRASIL, 2015); e em estudiosos como Guimarães (2017); Oliveira *et al.* (2012); Bruno (2006); Sá; Campos e Silva (2007); Sá e Simão (2010); Xavier e Serafim (2020), dentre outros.

O trabalho está, estruturalmente, dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, abordamos como as creche e pré-escolas eram, ao longo dos anos, espaços, meramente de cuidados e não de educação. Destacamos, ainda a natureza da etapa da Educação Infantil, a Educação Especial e a Educação Inclusiva, bem como o conceito de deficiência visual, e como se dá a inclusão das crianças com deficiência visual na pré-escola. No segundo capítulo, abordamos como está sendo a Educação Infantil na pandemia, qual é o papel do professor e do apoio escolar e como o aplicativo do *WhatsApp* está sendo utilizado na Educação Infantil para orientar as famílias/crianças nas atividades propostas, bem como para mantermos um vínculo com as famílias/crianças. No terceiro capítulo, apresentamos o método de pesquisa, o contexto e o perfil da criança, a caracterização da creche e pré-escola e a apresentação da análise dos dados da pesquisa. Seguidamente, apresentamos nossas considerações finais e as referências bibliográficas.

2 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As primeiras escolas infantis foram criadas para solucionar problemas de maus tratos e abandono das crianças, pois seus pais iam trabalhar nas fábricas, fundições e minas e não tinham com quem deixar filhos, que ficavam sozinhos por longos períodos no decorrer do dia (FRAGELLI e CARDOSO, 2011). A respeito da criação das creches na França, Macêdo e Dias (2012) apontam que:

A creche quando foi criada na França, em meados do século XVIII tinha o objetivo de atender as crianças pobres, aquelas que estavam nas ruas, ou porque seus pais/familiares eram operários das indústrias e não tinham onde deixá-las, ou porque eram órfãs/abandonadas, enfim, a própria origem da creche tem um sentido de assistência, de política emergencial/pontual, portanto, ela surge já com o objetivo de atender determinada população, as crianças pobres filhas das mães trabalhadoras. Mesmo tendo este caráter de assistência as creches já surgem na Europa com uma perspectiva educativa, formadora de hábitos e atitudes. (MÁCEDO; DIAS, 2012, p. 2).

De acordo com as autoras, é possível afirmar que as creches tinham um caráter excludente e discriminatório, sendo espaços para os pobres. Segundo as autoras, no Brasil, até o final da década de 1980, as creches não tinham como função o cuidado e a educação, sendo o atendimento, meramente de assistência e amparo, e não de direito.

No Brasil, seguindo o exemplo da França, foi criada em 1899, no Rio de Janeiro, a Creche Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, com o objetivo de atender os filhos de trabalhadores de uma fábrica. Essas instituições eram meramente assistencialistas, se preocupavam apenas em cuidar das crianças de famílias pobres, enquanto as instituições de educação como os Jardins da Infância, criados por Froebel, eram voltadas para os filhos da elite e tinham um caráter educacional (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017).

Kuhlmann Junior faz uma diferenciação entre os primeiros jardins de infância brasileiros e as creches. Para ele: 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 instituições com características semelhantes às salles dástle francesas – seriam assistenciais e não educariam. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 73 *apud* FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017, p. 611).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) também enfatizam que:

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. (BRASIL, 2013, p. 81).

Diante disso, a vinculação institucional diferenciada refletia diretamente nas concepções de educação das crianças em espaços coletivos, o cuidar era uma atividade ligada apenas ao corpo da criança e designada apenas às crianças pobres, enquanto o educar era uma experiência intelectual reservada aos filhos dos grupos privilegiados. (BRASIL, 2013).

Segundo Guimarães (2017), nos anos de 1932, com o trabalho feminino regulamentado, a creche se tornou obrigatória para empresas que possuíam mais de 30 funcionários. De acordo com (OLIVEIRA, *et al.*, 2012), as creches serviam de apoio à mulher trabalhadora que não tinha com quem deixar seus filhos e de vantagens para o empregador, além disso, as creches também serviam para o controle de epidemias.

Nas décadas de 20 e 30, alguns centros urbanos que se industrializavam em nosso país não dispunham de infraestrutura urbana como saneamento básico, moradias, etc., sofrendo o perigo de constantes epidemias, o que exigia soluções para estes e outros problemas. A creche seria um dos paliativos defendidos por médicos preocupados com as condições de vida da população operária, em geral moradora de ambientes insalubres. (OLIVEIRA, *et al.*, 2012, p. 23).

Conforme Guimarães (2017), até meados da década de 1950, poucas creches foram criadas fora da indústria, essas creches eram filantrópicas e o principal foco era o cuidado do corpo. Posteriormente, o governo contribuiu com ajudas para as creches realizarem o seu trabalho, essas instituições também contavam com auxílio financeiro das famílias ricas como forma de caridade.

A partir da década de 1950, as creches em funcionamento fora das indústrias pretendiam suprir as carências da miséria por meio do trabalho de entidades filantrópicas, laicas e de caráter religioso. O atendimento se comprometia com os cuidados de higiene, alimentação e segurança física, sendo que o trabalho pedagógico para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças continuava secundarizado. (GUIMARÃES, 2017, p. 109-110).

Nos anos de 1960 e 1970, ocorreu um crescimento da assistência social sob a influência da teoria da “privatização cultural”, elaborada e difundida nos Estados Unidos. Essa teoria passa “[...] a influenciar as políticas desenvolvidas nas instituições de atendimento à criança pequena brasileira, de modo que tais instituições passam a ser vistas como resposta para compensar as carências das crianças e principalmente prevenir o fracasso escolar” (GUIMARÃES, 2017, p. 113). Oliveira *et al.* (2012) complementam que:

O atendimento às crianças pobres em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas, possibilitaria a superação das condições sociais desprivilegiadas em que as mesmas viviam, mesmo sem alterar as estruturas e fatores sociais que geravam aqueles problemas. Sob o nome de educação compensatória, foram sendo elaboradas propostas de trabalho junto às creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda. Essas propostas entendiam que o atendimento pré-escolar público, por receber uma clientela mais pobre, deveria remediar as carências das crianças. Além disso, defendiam uma estimulação precoce e o preparo para alfabetização, tarefas que as instituições que atendiam as crianças pouco assimilaram, mantendo-se em seu

cotidiano práticas geradas por uma visão assistencialista. A ideia de compensar carências orgânicas ampliou-se para a compensação de carências culturais para diminuir o fracasso escolar no ensino primário. (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 26)

Na segunda metade dos anos 70, através das lutas dos movimentos sociais pela redemocratização do país e contra as desigualdades sociais, o regime militar adotou medidas para aumentar o acesso da população mais pobre a escola obrigatória. Nesse período, as reivindicações das mães trabalhadoras por creches e pré-escolas para seus filhos, para que elas pudessem trabalhar e trazer o sustento para a família se intensificaram e “[...] substituiu a atitude de aceitação do paternalismo estatal ou empresarial por uma visão da creche e da pré-escola como um direito do trabalhador” (OLIVEIRA, *et al.*, 2012, p. 28).

No final da década de 70, e principalmente na década de 80, de acordo com Guimarães (2017), em São Paulo, surgiu o “Movimento de Luta por Creches”. Esse movimento influenciou o poder público a aumentar o número de creches e pré-escolas sustentado por ele, como também aumentou o número de creches e pré-escolas particulares, conveniadas com os governos municipais, estaduais e federal. Porém, os números de vagas para o atendimento das crianças nas creches era insuficiente, levando o poder público a criar outras iniciativas de atendimento à criança pequena.

Todavia, os programas assistenciais de baixo custo foram implementados, como as mães-crecheiras, os lares-vecinais, creches-domiciliares ou creches-lares, mostraram ser alternativas emergenciais e inadequadas, devido à precariedade com que eram, em geral, realizadas. Ao lado disso, houve um aumento de creches comunitárias, muitas das quais realizavam um trabalho pedagógico preocupado com o resgate da cultura popular das comunidades atendidas. (OLIVEIRA, *et al.*, 2012, p. 28).

Em 1985, ao terminar o período dos governos militares, as novas políticas de educação passaram a reconhecer que “[...] as creches não diziam respeito apenas à mulher ou à família, mas também ao Estado e às empresas” (OLIVEIRA, *et al.*, 2012, p.29). Esse período também foi marcado pelo questionamento político dos educadores com relação ao trabalho nas creches e em pré-escolas, de como esse trabalho iria contribuir para promover a luta contra desigualdades sociais.

Eles retomariam a discussão das funções da creche e da pré-escola e criariam programações pedagógicas que buscavam romper com as concepções de creche e pré-escola como instituições meramente assistencialistas e/ou compensatórias, propondo para as mesmas uma função pedagógica que enfatizava o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. (OLIVERIA, *et al.*, 2012, p. 29).

Com a Constituição Federal de 1988, art. 227, a educação passa a ser um direito de todas as crianças, sendo dever da família, da sociedade e do Estado assegurar esse direito fundamental, bem como o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, dentre outros (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei

nº 8.069/1990, no art. 4º ratifica a efetivação desses direitos. Portanto, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, - DCNEB (BRASIL, 2013), o atendimento em creches e pré-escolas se torna um direito social das crianças, firmado na Constituição Federal de 1988, reconhecendo a Educação Infantil como dever do Estado. Para que essa luta fosse efetivada, também teve a participação dos grupos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país e dos profissionais da educação.

Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que as instituições passaram a ser um lugar de educação e cuidados coletivos para crianças de 0 a 5 anos de idade. Dessa forma, as creches e pré-escolas deixaram de ter apenas o caráter assistencialista, passaram a ter o papel de cuidar e educar de forma indissociável.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 32).

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica que atende crianças de 0 a 5 anos nas creches e pré-escolas. No art. 29, a LDB/96 ressalta que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, artº. 29).

No art. 30, a LDB/96 define que a Educação Infantil é oferecida em creches para crianças de até 3 anos de idade, e em pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos de idade. A LDB, também estabelece, no art. 4º, o dever do Estado de garantir a obrigatoriedade da educação básica dos 4 a 17 anos de idade, ou seja, é obrigatório a matrícula das crianças a partir da pré-escola. Nas creches não é obrigatória a matrícula, cabendo aos pais decidirem matricular ou não os seus filhos (BRASIL, 2020).

A Emenda Constitucional/EC nº 59, de 2009, altera o artigo 208, inciso I, da Constituição Federal de 1988, colocando a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 2009), excluindo a faixa etária de 0 a 3 anos de idade. De acordo com Paschoal (2018), a interpretação equivocada da Emenda Constitucional fragmenta a Educação Infantil, o que pode levar a pré-escola a ser compreendida como uma etapa antecipatória da escola e as creches, como espaços de assistencialismo por programas de baixo custo. Apesar de

todos os avanços com relação às creches, que são espaços de educação e cuidado, ainda há uma visão dessas instituições apenas como espaços de assistencialismo. O poder público não investe no crescimento de creches e as vagas são insuficientes para atender as crianças de 0 a 3 anos. Há, também uma enorme fila de espera dos pais para conseguirem matricular os filhos, o que acaba prejudicando as crianças de estarem nesses espaços, aumentando ainda mais as desigualdades sociais. De acordo com Silva e Strang (2020), apesar de as matrículas em creches não serem obrigatórias, é dever do Estado, nesta etapa tão importante da educação, garantir a oferta de matrículas nas creches. É necessário que as políticas sociais possam fazer mais investimentos para ampliar o número de creches e, conseqüentemente, o número de matrículas para que todas as crianças, de fato, tenham seus direitos garantidos.

Assim sendo, haveríamos de concluir que não há como negar a criança matrícula em creches e pré-escola à luz da legislação, bem definida a responsabilidade do Estado pelo atendimento desse direito, expressamente nos artigos 205 e 227 da CF. Todavia, a realidade escolar permanece distante da previsão legal, pois não existem vagas suficientes para atender a demanda no tocante à educação infantil. Faltam escolas, faltam recursos para contratação, faltam professores – o que, não raro, faz boa parte deles exceder sua jornada normal de trabalho, gerando um custo adicional de horas extras. Há também dificuldades quanto à estrutura física de muitas escolas públicas, e se torna mais difícil enfrentar o problema na medida em que não se apresentam soluções eficazes diante desse quadro. (SILVA; STRANG, 2020, p. 8).

Na Educação Infantil a criança vivencia diversas experiências significativas que as tornam seres ativos e participativos no seu processo de ensino aprendizagem, construindo cultura e transformando a sociedade. De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010), a criança é

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

O currículo da Educação Infantil, segundo as DCNEI (BRASIL, 2010), é baseado em concepções que norteiam os professores a pensarem em propostas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Os professores devem desenvolver atividades práticas cotidianas que valorizem os conhecimentos prévios da criança, articulando com os novos conhecimentos que ela irá aprender mediante o seu convívio social e cultural. As DCNEI definem o currículo como o

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2010, p.12).

Na Educação Infantil, as interações e a brincadeiras são os eixos estruturantes que devem nortear as propostas curriculares, garantindo diversas experiências para a criança, para

que ela possa conhecer a si e o mundo, participar de situações que promovam a sua autonomia, que incentivem a sua criatividade, imaginação, curiosidade, questionamento, expressões das diversas linguagens, interações entre seus pares, acesso a diversas manifestações artísticas e culturais, dentre muitas outras garantias (BRASIL, 2010).

Dessa forma, a BNCC (BRASIL, 2017) também assegura que na Educação Infantil a criança tenha acesso aos direitos de aprendizagem, para que elas possam aprender e se desenvolver, a partir de experiências significativas de forma individual e coletiva, que colocam a criança em um papel ativo e participativo no seu processo de construção do conhecimento. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil são:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 34).

A BNCC também estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver ao longo dessa etapa. São eles:

O eu, o outro e o nós: É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. (BRASIL, 2017, p. 36).

Corpo, gestos e movimentos: Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. (BRASIL, 2017, p. 36-37).

Traços, sons, cores e formas: Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. (BRASIL, 2017, p. 38).

Escuta, fala, pensamento e imaginação: Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2017, p. 38).

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. (BRASIL, 2017, p. 39).

Estes cinco campos de experiência devem ser trabalhados de forma interdisciplinar e devem propiciar às crianças situações de aprendizagens significativas, fazendo ponte com a realidade delas, acolhendo seus conhecimentos prévios e experiências da sua vida, para serem articulados com os novos conhecimentos que as crianças irão construir e que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade (BRASIL, 2017).

2.1 A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na primeira etapa da Educação Básica

A Educação Especial tem como seu público-alvo sujeitos sociais e de direitos garantidos e assegurados por lei. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no art. 2º, também é assegurado que todo ser humano tem capacidade de desfrutar de seus direitos sem distinção e sem preconceito seja de raça, cor, sexo, religião ou qualquer outra condição (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948). Segundo a LDB/96, art. 2º, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No capítulo V – Da Educação Especial, define-se a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, que deve ser ofertada de preferência na rede regular de ensino, integrada ao ensino regular.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2020, p. 40).

A Educação Inclusiva é uma educação que abrange a todos e tem como princípio promover a igualdade e a equidade, respeitando as diferenças e singularidades de cada indivíduo, sem qualquer tipo de distinção e discriminação. Em 2008, o governo federal criou a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo:

[...] Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

O atendimento às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação se inicia na Educação Infantil, integrada com a Educação Especial, nas creches e pré-escolas. Como é assegurado pela LDB/96, no inciso 3º, do art. 58: “A oferta de educação especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida”. A inclusão escolar também deve ter início na Educação Infantil, como aponta a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se 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. (BRASIL, 2008, p. 16).

A obrigatoriedade de matrículas das crianças por seus pais na pré-escola é imprescindível, embora, não haja esta exigência quando se trata da creche, considera-se de suma importância que os pais matriculem as crianças desde o início da Educação Infantil, pois quanto mais cedo a criança ingressar na creche, melhor será para seu desenvolvimento, aprendizagem e socialização. É dever das instituições matricular todas as crianças, incluindo às com necessidades educacionais específicas nas creches e pré-escolas, garantindo-lhes condições necessárias para uma educação inclusiva e de qualidade. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) ressaltam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, art. 2º).

O Brasil tem avançado nas políticas públicas de educação inclusiva, para garantir os direitos e a inclusão do público-alvo da educação especial nas instituições regulares de ensino, bem como sua inclusão social. Em 2014, foi criado o Plano Nacional da Educação (PNE) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional de 2014 a 2024. Dentre as metas do PNE, a meta 4 garante:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Uma grande conquista para esse público foi a criação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que é “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015, art. 1º). A lei assegura diversos direitos às pessoas com deficiência, tais como: o direito à vida, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, dentre muitos outros, garantindo também a proteção de qualquer tipo de discriminação, bem como sua inclusão em todos os âmbitos da sociedade.

2.2 Inclusão de crianças com deficiência visual na pré-escola

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, no capítulo I, art. 2º, a pessoa considerada com deficiência é “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, art. 2º).

De acordo com Bruno (2006), as crianças com deficiência visual são divididas em dois grupos: as crianças cegas e as com baixa visão. A deficiência visual pode ser congênita ou hereditária, na qual a criança já nasce com a deficiência, ou pode ser adquirida após o seu nascimento. As crianças cegas têm a perda total da visão ou pouca percepção de luz, podendo identificar o claro e o escuro. As crianças cegas aprendem e se desenvolvem através dos outros sentidos remanescentes, através do tato, da audição, do paladar e do olfato, e a aprendizagem

da leitura e da escrita se dá a partir do sistema Braille². As crianças com baixa visão tem um menor percentual visual, utilizam a visão para aprender a ler e escrever, explorar o ambiente e o mundo, porém, também podem utilizar os outros sentidos remanescentes para a sua aprendizagem e construção do conhecimento.

Pedagogicamente, delimita-se como cego aquele que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em Braille (sistema de escrita por pontos em relevo) e como portador de visão subnormal aquele que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos. (CONDE, 2014, p. 12 *apud* FORTES; SILVA; IMANICHE, 2016, p. 103).

É de fundamental importância a inclusão das crianças com deficiência visual nas creches e pré-escolas, para que elas, desde cedo, possam se socializar com seus pares, com pessoas da instituição escolar e da comunidade e, sobretudo, para que possam aprender e se desenvolver em todos os seus aspectos: social, afetivo, cognitivo e motor, rompendo com todos os preconceitos e barreiras de que as crianças com deficiência visual não são capazes de brincar, de pular, de correr, de se locomover, de explorar e conhecer o mundo como as crianças videntes. As crianças com deficiência visual apresentam muitas possibilidades, assim como as outras crianças, porém, elas possuem necessidades específicas de aprendizagem, nas quais precisam de apoio e recursos especiais que auxiliem na sua aprendizagem (BRUNO, 2006).

A inclusão de crianças, com deficiência visual em creches e pré-escolas, que são os espaços de socialização e cultura por excelência, em conjunto com a família, poderão desempenhar importante papel no processo de desenvolvimento, aprendizagem e participação social dessas crianças. A inclusão e educação precoce são fatores preciosos não apenas para otimização do potencial de aprendizagem das crianças com deficiência visual, mas são capazes de romper com a visão mítica, discriminatória e carregada de preconceito acerca das possibilidades das pessoas com deficiência visual. (BRUNO, 2006, p. 12).

A criança com deficiência visual, ao chegar nas creches e pré-escolas, tem as mesmas necessidades que as outras crianças, necessidades afetivas, físicas, intelectuais, sociais e culturais. Assim, como as demais crianças, as com deficiência visual precisam dos mesmos cuidados, de atenção, interação, afeto, apoio, segurança, dentre outros (BRUNO, 2006).

Ao chegar pela primeira vez na creche e pré-escola é natural que os professores fiquem apreensivos e aflitos sem saber como proceder com as crianças com deficiência visual, apresentando dificuldades de aproximação e comunicação. É necessário que os professores entrem em contato com as famílias para conhecer melhor as necessidades, hábitos e

² O sistema Braille foi criado em 1825, na França, por Louis Braille, “[...] o sistema braille é conhecido universalmente como código ou meio de leitura e de escrita por pessoas cegas. Baseia-se na combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 22).

comportamentos das crianças com deficiência visual (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). Saber os gostos das crianças, suas brincadeiras preferidas, o que lhes deixa feliz, suas dificuldades, e etc., é importante para desenvolver um bom relacionamento com as crianças.

Além disso, a comunidade escolar fica insegura em relação às atitudes adequadas e positivas com relação à deficiência visual. Os profissionais devem entender que a inclusão significa ter atitudes adequadas e positivas na interação com crianças com deficiência visual, tais como: tratar a criança com naturalidade, cordialidade, dar oportunidades para que elas possam desenvolver suas possibilidades e talentos, evitar superproteção para que a criança possa ter liberdade e espaço para explorar o ambiente e desenvolver a sua espontaneidade e autonomia, falar de frente para a criança, falar o seu nome quando se dirigir a ela e usar com naturalidade palavras como ver, olhar e perceber, dentre muitas outras atitudes (BRUNO, 2006).

Na creche e pré-escola, as crianças com deficiência visual precisam de professores e apoio escolares que sejam acolhedores, que as estimulem a explorar o ambiente a sua volta, através do toque, através da linguagem oral, descrevendo para elas tudo que acontece a sua volta, que as estimulem a explorar os brinquedos, a manipular os diferentes objetos, de diferentes tamanhos, formas, texturas, a interagir com as outras pessoas, a brincar com as demais crianças, a participar das atividades, a desenvolver a sua autonomia e independência, a explorar todos os seus outros sentidos remanescentes, para que elas possam construir aprendizagens e significados sobre si e sobre o mundo a sua volta.

Por isso, necessitam de um ambiente estimulador, de mediadores e condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular. No mais, não são diferentes de seus colegas que enxergam no que diz respeito ao desejo de aprender, aos interesses, à curiosidade, às motivações, às necessidades gerais de cuidados, proteção, afeto, brincadeiras, limites, convívio e recreação dentre outros aspectos relacionados à formação da identidade e aos processos de desenvolvimento e aprendizagem. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 14).

Na pré-escola, a criança com deficiência visual deve ser incluída em todas as atividades escolares, precisando apenas de algumas adaptações, quando for necessário. É de suma importância a criação de recursos de Tecnologia Assistiva (TA), para auxiliar na aprendizagem das crianças com deficiência visual, visto que, para ela, o contato com o concreto é de extrema importância para sua aprendizagem. A criança com deficiência visual, na pré-escola, brinca, joga, dança, canta, se expressa por meio das suas múltiplas linguagens, interage com as outras crianças, participa de todas as atividades escolares, aprende a ter autonomia ao se vestir, ao se alimentar e ao se locomover nos espaços da creche e da pré-escola. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 19), as propostas

pedagógicas nas instituições de Educação Infantil devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem “a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

Cabe aos professores, ao apoio escolar³, bem como a família, apoiar, incentivar e estimular as crianças para sua participação e inclusão em todas as atividades escolares.

O trabalho colaborativo entre o professor da sala de aula comum e o professor de Apoio ou do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) é fundamental para discutir e planejar atividades significativas, lúdicas e funcionais, não só para a criança com deficiência visual, mas para toda a classe. Além dessa colaboração, a escola pode buscar parcerias com profissionais de saúde e outros recursos da própria comunidade. (FORTES; SILVA; IMANICHE, 2016, p. 112).

É importante destacar que os professores devem planejar as atividades propostas que contemplem todas as crianças, incluindo as com deficiência, propondo vivências que estimulem e desenvolvam as suas habilidades e potencialidades. O Apoio Escolar deve estar em parceria com o planejamento do professor, para adaptar as atividades que forem necessárias, garantindo a participação das crianças com deficiência em todas elas.

³ O Apoio Escolar é o novo termo usado para substituir o nome Cuidador na Cidade de Campina Grande – PB. A prefeitura municipal de Campina Grande divulgou a Separata do Seminário Oficial no dia 13 de abril de 2021 que consta a Instrução Normativa de Nº 02/2021 no art. 5º inciso 2 que diz que: “§2º Cabe ao Apoio Escolar, seguindo as orientações da Secretaria de Educação e de técnicos da Unidade em que estiver atuando, mediar as atividades pedagógicas propostas e elaboradas pelo professor da sala regular, intermediar as Interações Brincantes com as Famílias desenvolvidas na Educação Infantil e confeccionar Tecnologias Assistivas (TA)” (CAMPINA GRANDE, 2021, art. 5º).

3 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: O PAPEL DO PROFESSOR E DO APOIO ESCOLAR

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou pandemia em virtude da Covid-19 (BRASIL, 2020). “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (BRASIL, 2021). Em decorrência da pandemia, causada pela Covid-19, foi necessário adotar medidas protetivas como o distanciamento social como forma de conter a disseminação do coronavírus.

Todos os contextos, em suas diversas áreas de conhecimento e atuação foram atingidos, entre eles a educação, especificamente a educação básica, pois “[...] a base para o desenvolvimento do trabalho nessa etapa é a interação, o olhar, a proximidade, o toque e todos esses aspectos precisam ser reinventados, dada a impossibilidade de aproximação exigida para o controle da pandemia” (BADIN; PEDERSETTI; SILVA, 2020, p. 124).

No dia 17 de março de 2020, a Prefeitura Municipal de Campina Grande-PB suspendeu as aulas presenciais, como forma de conter a propagação do coronavírus. Dessa forma, as crianças ficaram sem poder frequentar as instituições de Educação Infantil e sem ter nenhum contato com seus professores, apoio escolares e seus pares, acarretando grandes prejuízos para elas, visto que nessa etapa a interação e o contato é de extrema importância para seu desenvolvimento e socialização. Diante deste contexto, para dar continuidade às aulas escolares, para que as crianças e adolescentes não ficassem prejudicados, sem ter um vínculo com a instituição, a Prefeitura Municipal adotou o ensino remoto como modalidade para creches, pré-escolas e escolas. O ensino remoto é considerado “[...] aquele que envolve aulas síncronas e assíncronas, ministradas em sala de aula virtual, por meio de: *Google Classroom*, *Google Meet*, *WhatsApp*, *Youtube*, televisão, vídeo aulas, vídeos chamadas, redes sociais, slides, atividades impressas e/ou outros” (CAMPINA GRANDE, 2021, art. 1º).

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), parecer CNE/CP Nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, na Educação Infantil não há normativa legal para o ensino a distância, mesmo em situação de emergência (BRASIL, 2020). O Comitê Científico Núcleo Ciência pela infância (MANITTO, *et al.*, 2020) enfatiza que por questões de saúde e por razões pedagógicas, o ensino à distância não é um recurso recomendável para crianças na primeira infância, pois nessa fase aprendem por meio de experiências concretas, interativas e lúdicas. O Comitê ainda ressalta, que a Sociedade Brasileira de Pediatria não recomenda que crianças com menos de 2 anos sejam expostas a telas e para as crianças com 2 a 5 anos o tempo de tela deve

ser limitado a uma hora por dia. Entretanto, para que as crianças não sejam prejudicadas por não estarem frequentando, as instituições de educação, o CNE ressalta que:

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. (BRASIL, 2020, p. 9).

Para dar continuidade às propostas de atividades escolares, as instituições de educação aderiram às atividades pedagógicas, não presenciais que, segundo o CNE, podem ser oferecidas para todos os níveis da educação básica. Na resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020, no art. 14, entende-se por atividades pedagógicas não presenciais “[...] o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional” (BRASIL, 2020, artº. 14). As atividades pedagógicas, não presenciais visam evitar o retrocesso por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, para que não possa ocasionar a evasão escolar e o abandono (BRASIL, 2020).

Na resolução CNE/CP Nº 2, no art. 16, o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020) ressalta que, para a realização das atividades não presenciais na Educação Infantil, cabe as secretarias de educação e as instituições escolares elaborarem orientações/sugestões às famílias sobre as atividades pedagógicas, para que possam realizar com as crianças em suas casas, durante o período de isolamento social. Ainda no art. 16, o CNE descreve atividades que devem ser indicadas aos pais, ou responsáveis para serem feitas com as crianças de creches e pré-escolas.

§ 2º Para as orientações aos pais ou responsáveis de crianças de Creche (0 a 3 anos), devem ser indicadas atividades de estímulo, leitura de textos pelos adultos, brincadeiras, jogos, músicas infantis, oferecendo-lhes algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta, em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas em atividades lúdicas.

§ 3º Para crianças de Pré-Escola (4 e 5 anos), as atividades não presenciais devem indicar atividades de estímulo, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e, até algumas atividades em meios digitais, quando for possível, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem, que fortaleçam o vínculo e potencializem dimensões do desenvolvimento infantil que possam trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade. (BRASIL, 2020, art.º. 16).

As atividades pedagógicas, não presenciais são planejadas e propostas pelos professores que orientam as famílias, seja na leitura de uma história, de alguma brincadeira, de uma vivência, para que as crianças realizem as atividades propostas com o auxílio dos seus familiares em seus lares (BADIN; PEDERSETTI; SILVA, 2020).

O CNE enfatiza que as escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando de forma prioritária (BRASIL, 2020). Portanto, o professor deve planejar atividades pedagógicas que envolvam as interações e brincadeiras, para que as crianças aprendam e se desenvolvam de forma lúdica e prazerosa.

Como afirma a BNCC (BRASIL, 2017, p. 35), “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. A respeito do papel do professor, entendemos que

É o professor quem planeja as melhores atividades, aproveita as diversas situações do cotidiano e potencializa as interações. Tudo para apresentar às crianças o mundo em sua complexidade: a natureza, a sociedade, as artes, os sons, os jogos, as brincadeiras, enfim, os conhecimentos construídos ao longo da história, possibilitando a construção de sua identidade, individualidade e autonomia dentro de um grupo social. (OLIVEIRA, *et al.*, 2012, p. 58).

Neste contexto pandêmico, os professores tiveram que se reinventar e adaptar suas práticas pedagógicas para a nova realidade do ensino remoto. A interação é fundamental para o trabalho do professor e para aprendizagem das crianças, mas devido a esse cenário que estamos vivenciando foi preciso mudar as formas de interação e mediação para que as crianças continuassem aprendendo e se desenvolvendo. As tecnologias digitais se tornaram importantes aliadas para os professores, para que estes pudessem dar continuidade ao seu trabalho, mediando as atividades e mantendo um vínculo afetivo com as crianças e as famílias.

É fato que durante a pandemia, em um ensino à distância, o papel do professor encontra-se afetado, obrigando a este também ter de se reinventar. Só para dar um exemplo, o uso das tecnologias, algo anunciado como premissa em termos de recurso a ser usado nas aulas presenciais, agora passou a ser realidade indispensável. Outro aspecto refere-se ao seu papel de mediação das aprendizagens e do conhecimento. Sem as trocas presenciais foi e é preciso redimensionar a ação docente, criar novas formas de intervenção e repensar as diferentes dimensões que envolvem a prática pedagógica. O papel do professor continua sendo essencial para a garantia do desenvolvimento e, conseqüentemente, evolução da aprendizagem de todos os estudantes. (FRANCO e FRANCO, 2020, p. 185).

Usamos diariamente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), através de computadores, celulares, *tablets*, para trabalhar, estudar, se comunicar, jogar, se divertir, dentre outros. Na educação, mais do que nunca, as TDIC passaram a ser ainda mais interfaces importantes, como ferramenta para que as pessoas possam ensinar e aprender de uma forma ativa e inovadora. Moran (2017) ressalta que os professores precisam ser dinâmicos, criativos e atrativos proporcionando aos educandos aprendizagens significativas.

As tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas. O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos atraentes.

Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social. (MORAN, 2017, p.1).

Além de adaptar as atividades pedagógicas juntamente com o professor e sugerir propostas complementares para enriquecer, ainda mais, a aprendizagem das crianças com deficiência, o papel do Apoio Escolar é intermediar as atividades propostas pelo professor e criar recursos de Tecnologia Assistiva (TA), com muita frequência. A disponibilização de recursos e adaptações simples e artesanais, às vezes construídos pelos próprios professores, torna-se a diferença, para determinadas crianças com deficiência, entre este poder ou não estudar e aprender junto com seus colegas. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), no art. 74, diz que “É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (BRASIL, 2015, art. 74). A TA é uma importante ferramenta que favorece a aprendizagem, o desenvolvimento e a autonomia das crianças com deficiência. Para as crianças cegas, alguns recursos pedagógicos de TA, de baixo custo produzidos são os livros sensoriais, celas em Braille, jogos adaptados, materiais de apoio pedagógico adaptados, como por exemplo, alfabeto, numerais em alto relevo e em Braille, dentre outros.

3.1 A utilização do WhatsApp como tecnologia para interação do Apoio Escolar com as crianças e as famílias

O *WhatsApp* é umas das redes sociais mais utilizadas pelas pessoas para comunicação e interação, de forma instantânea, através de conversas por meio de textos escritos, áudios, chamadas de voz, de vídeo, dentre outros.

[...] o WhatsApp tornou-se a principal ferramenta de comunicação atual, com mais de 90% de seus usuários ativos e atuantes diariamente em conversas que não têm fim. Sua existência consolidou uma forma de comunicação multimídia na qual é possível falar por voz, vídeo, escrita, emoji, gifs, etc, dando-nos recursos para resolver as mais diversas questões em tempo real. (PRADO, 2017, p.05 *apud* XAVIER; SERAFIM, 2020, p.43).

Através das linguagens nos comunicamos com as pessoas, nos mais variados campos discursivos do nosso dia a dia, como no campo religioso, pedagógico, acadêmico, dentre outros (XAVIER e SERAFIM, 2020). De acordo com os autores, o *WhatsApp* é considerado um exemplo de gênero discursivo da nossa sociedade atual. “Portanto, os gêneros podem ser lidos como modos particulares de atuação social, via uso da linguagem” (XAVIER; SERAFIM,

2020, p. 46). Para eles, o *WhatsApp* também é considerado um suporte de gêneros, pois através desta ferramenta circulam vários outros tipos de gêneros, como artigos, receitas culinárias, avisos, dentre outros. No atual contexto que estamos vivendo, este se tornou um aplicativo multiplataforma, que facilita a comunicação entre as pessoas, visto que com o isolamento social não podemos estar juntos fisicamente. Para a educação, tem sido uma ferramenta indispensável para aproximar as famílias das instituições educacionais, sendo possível compartilhar o conhecimento, manter o vínculo e a interação, além do espaço físico da escola.

Por sua vez, o *WhatsApp Messenger* aproxima grupos já formados, criando um espaço de trocas instantâneas e privadas que amplificam as possibilidades de interação, [...]. Na educação, tem propiciado a quebra dos “muros” da escola, tanto levando o mundo exterior para dentro da sala de aula, como conectando estudantes e professores fora do tempo e espaço escolares. (LAPA; GIRARDELLO, 2017, p. 31, grifo das autoras *apud* XAVIER; SERAFIM, 2020, p. 67).

No ensino remoto, o *WhatsApp* é uma das ferramentas escolhidas e utilizadas pelas instituições e pelos professores por ser um aplicativo que grande parte das pessoas usam e por ser de fácil manuseio. O aplicativo tem sido utilizado para ministrar as aulas de forma assíncrona, nas quais os professores enviam nos grupos criados com as turmas, áudios, vídeos, *links* de vídeos e músicas, mensagens de texto, para comunicar-se com as famílias e as crianças, propondo as atividades pedagógicas e fazendo orientações sobre as mesmas, bem como de forma síncrona através de chamadas de vídeo.

Defendemos, então, o uso do *WhatsApp*, enquanto uma tecnologia digital, como uma possibilidade pedagógica que pode, quando bem desenvolvida e situada em um projeto formativo de construção de conhecimentos, contribuir com processos de ensino-aprendizagem cuja finalidade recai em considerar os efetivos propósitos sociocomunicativos postos em circulação, via interfaces tecnológicas de interação discursiva. (XAVIER e SERAFIM, 2020, p. 50).

Por meio do aplicativo de *WhatsApp* o apoio escolar interage com a criança e a família no grupo da turma, através de áudios elogiando a criança, quando ela realiza as atividades, como também no privado da família para enviar áudios, realizando uma acolhida, conversando sobre os temas trabalhados nas atividades, explicando à família a adaptação de alguma atividade, quando for necessário, bem como estimulando a participação da criança na realização das atividades propostas. O apoio escolar também interage com a criança e a família através de chamadas de vídeo realizadas, juntamente com a professora, para manter um vínculo mais efetivo e afetivo com a criança procurando saber sobre o seu bem estar, ouvindo suas opiniões, suas dúvidas, seus questionamentos, como também, propondo momentos lúdicos de aprendizagem por meio das brincadeiras e jogos.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas

individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2017, p. 38).

Compreendemos o *WhatsApp* como um aplicativo de grande valor para a educação, possibilitando uma comunicação interativa e dinâmica entre as pessoas, para compartilhar o conhecimento, para ser o elo que ajuda o professor a manter a interação e o vínculo com as famílias e as crianças. Embora, apresente limitações no tocante ao acesso das crianças a este aplicativo, visto que elas, em geral, não dispõem de celulares ou computadores para utilizarem, dependem da família, para encontrarem tempo nas agendas de trabalho para interagirem com os professores e apoio escolares, ademais, quando a família trabalha fora de casa, o horário para interação se restringe ao noturno, sem contar que as famílias, muitas vezes, não têm *internet* banda larga e/ou planos de dados móveis que garanta este acesso.

3.2 O Uso do *WhatsApp* na Educação Infantil, como ferramenta de interação com as famílias e as crianças no contexto da pandemia

No atual contexto pandêmico, o *WhatsApp* tem sido um aplicativo multiplataforma, que facilita a interação entre as famílias/crianças com os professores e apoio escolares, entretanto, existe inúmeros desafios quanto ao uso deste aplicativo, uma vez que, nem todas as famílias/crianças conseguem interagir através desta ferramenta por diversos aspectos.

As DECNEI (BRASIL, 2010) definem que a Educação Infantil, como a primeira etapa da educação básica, é ofertada em creches e pré-escolas, que são espaços institucionais públicos ou privados não domésticos, ou seja, diferentes do espaço familiar das crianças. Esses espaços cuidam e educam as crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, sendo jornada parcial ou integral. Diante disso, esses espaços de educação e cuidados com as crianças são locais em que elas podem desfrutar de cuidados pessoais, de uma alimentação adequada, de atenção, de educação, de estímulos para seu desenvolvimento integral, de interação com seus pares, dentre outros. Com a pandemia, tudo isso foi posto em risco, visto que, as famílias das classes populares encontram na creche um amparo para os filhos, muitas crianças estão vulneráveis e até mesmo em situações de risco, sem ter acesso a uma boa alimentação, aos cuidados básicos de higiene pessoal e a socialização com outras pessoas e com seus pares.

Além disso, a grande maioria dos pais precisam trabalhar para conseguir o sustento da família, deixando os filhos com outros familiares ou até mesmo sozinhos. Muitos pais não têm escolaridade suficiente para entender e mediar as atividades propostas para as crianças, só possuem um único aparelho celular para dividir com seus filhos, priorizando os mais velhos e

deixando as crianças pequenas sem ter acesso as atividades pedagógicas propostas, muitos deles não possuem *internet* e até mesmo um celular com boa memória para abarcar as mensagens enviadas. Muitas famílias também relatam que passam o dia trabalhando e, à noite, precisam fazer as obrigações de casa, não podem dar atenção e acompanhar as atividades dos filhos.

Assim, têm sido observados discursos que indicam a necessidade de pais de trabalharem, dentro e fora de suas casas, muitos deles impelidos por sua condição sócio-histórica – de classe social, gênero, racial e étnica – e pelo mercado, que lhes retira qualquer escolha contrária, submetendo-os, inclusive, ao risco de contágio pelo coronavírus. Também do ponto de vista adultocêntrico há o debate sobre a tarefa onerosa de se ensinar ou acompanhar as crianças a realizarem atividades ditas escolares, obrigando os adultos a estar em função das necessidades de aprendizagem e do desenvolvimento infantil, as quais, se acredita, seriam em boa parte de responsabilidade das professoras e dos professores que atuam em diferentes instituições educacionais. (BARBOSA e SOARES, 2021, p. 46).

A primeira etapa da educação básica é primordial na vida das crianças, pois nesta etapa elas começam a ter interação com as pessoas fora do seio familiar, aprendem e se desenvolvem a partir de experiências práticas no cotidiano, de forma individual e coletiva. Por isso, é de suma importância o contato físico com os professores, apoios escolares, seus pares e toda comunidade, a exploração dos espaços da instituição, dos objetos, as brincadeiras e interação com seus pares. As crianças com deficiência visual necessitam explorar seus sentidos remanescentes, tocar em objetos, materiais táteis, recursos pedagógicos que auxiliam na sua aprendizagem, a vivenciar momentos de interação, de comunicação e de troca entre as pessoas. Para a criança com deficiência visual, o contato com as histórias ouvidas por vídeos, por exemplo, não é tão significativo quanto se ela estivesse ouvindo a voz da professora. As descrições das imagens da história para as crianças cegas também são importantes e as histórias por vídeos não oportunizam esses detalhes.

[...] devido ao distanciamento social, as crianças não estão frequentando a escola, que é um segundo microsistema essencial ao desenvolvimento e aprendizagem. Além das grandes perdas do processo de aprendizagem formal, as crianças estão sendo privadas da necessária socialização com os pares, em que ocorrem aprendizados significativos para o desenvolvimento humano, tais como: experiências lúdicas compartilhadas, que implica em interações proximais face a face; cooperação; convivência com as diferenças; compartilhamento de decisões; enfrentamento de desafios; negociação de conflitos; adiamento de gratificações; espera da sua vez; exercício controle de impulsos; entre outras habilidades. (LINHARES e ENUMO, 2020, p. 5).

Diante disso, o aplicativo do *WhatsApp* é uma alternativa encontrada pelas instituições para dar continuidade ao ensino, aproximando as pessoas. Infelizmente, nem todas as famílias tem acesso a este recurso, ocasionando uma exclusão de boa parte das famílias/crianças a terem interação com seus professores e apoios escolares, mesmo que de forma distante.

4 INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS PELO APLICATIVO WHATSAPP

4.1 Procedimentos de pesquisa

Nossa pesquisa foi realizada em uma Creche e Pré-escola Municipal Bambino, de Campina Grande-PB, com uma criança com deficiência visual que estuda na Pré-Escola. A pesquisa se constitui como um Estudo de Caso, visto que se buscou analisar, especificamente a importância das ações/interações entre a criança com deficiência visual e o Apoio Escolar, no contexto das aulas remotas. Escolhemos o estudo de caso como modalidade de pesquisa, porque analisamos um caso individual em um determinado contexto. O estudo de caso, segundo Ventura (2007, p. 384), “Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações”. De acordo com Yin (2001 *apud* VENTURA, 2007, p. 384)

[...] o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa. (YIN, 2001 *apud* VENTURA, 2007) p. 384).

A pesquisa, também se constitui como uma pesquisa-ação, visto que o apoio escolar (a pesquisadora) tem participação, de forma ativa e colaborativa com o participante da pesquisa (a criança). A pesquisa-ação se trata de uma metodologia em que há interação, participação e ação efetiva entre todos os envolvidos, tanto os pesquisadores, como os sujeitos da pesquisa (CORRÊA; CAMPOS; ALMAGRO, 2018). A metodologia da pesquisa-ação

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14 *apud* CORRÊA; CAMPOS; ALMAGRO, 2018, p. 63).

A pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa que permite aos pesquisadores analisar e refletir sobre situações, resolver problemas, para a melhoria e transformação da realidade. A pesquisa-ação é “[...] um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, orientada para a resolução de problemas situacionais e específicos, movida sempre pelo desejo de mudança, de transformação, de melhoria de uma realidade educacional e/ou social” (CORRÊA; CAMPOS; ALMAGRO, 2018, p. 64).

A técnica utilizada na produção dos dados desta pesquisa é a análise documental de mensagens e atividades pedagógicas propostas, enviadas pelo aplicativo do *WhatsApp*, no qual as professoras das salas de referência, do Pré I e Pré II, criaram grupos das turmas para comunicação e orientação das atividades pedagógicas propostas para as famílias/crianças. As atividades são mediadas através de envios de imagens, vídeos, áudios explicativos e mensagens escritas.

Para análise dos dados, selecionamos 14 atividades pedagógicas propostas, uma atividade referente a cada mês (no período de maio a dezembro de 2020), quando a criança estava estudando no Pré I, e uma atividade referente a cada mês, (no período de março a agosto de 2021), em que a criança está atualmente estudando na turma do Pré II.

4.2 Contextualização da pesquisa

A criança⁴ participante deste estudo de caso é uma criança com cegueira congênita, tem 6 anos de idade e estuda em uma Creche e Pré-escola Municipal Bambino, em Campina Grande-PB, desde o Berçário I. Atualmente, está matriculada no Pré II A, turno da manhã. Na turma estão matriculadas 22 crianças, com idades de 4 a 5 anos. Além dessa criança com deficiência visual, também está matriculada uma criança com Autismo. A criança com deficiência visual está matriculada na pré-escola e, também no Instituto dos Cegos em Campina Grande-PB. No Instituto dos Cegos ela estuda no turno da tarde em uma turma multisseriada, com crianças de diferentes idades. A criança está em processo de alfabetização e encontra-se no nível alfabético, utilizando o sistema Braille para leitura e escrita. As aulas do Instituto são remotas e acontecem de forma síncrona, duas vezes por semana, em dias alternados.

A mãe da criança⁵ é pedagoga. Ressaltamos o compromisso dela com a educação do seu filho, contribuindo de forma significativa para seu desenvolvimento, aprendizagem, independência, autonomia e inclusão. Luísa possui o curso em Braille e iniciou o processo de alfabetização da criança ensinando o Braille de uma forma lúdica, através de brincadeiras. Sua parceria com a instituição de ensino é de fundamental importância para que a criança participe e seja incluída em todas as atividades. Ademais, ela faz as adaptações sugeridas e participa, juntamente com a criança, das atividades propostas, sempre estimulando e auxiliando a criança na realização das vivências. Por fim, acrescentamos que foi muito receptiva quando

⁴ A fim de preservarmos a identidade da criança com deficiência visual ela recebeu o nome fictício de Miguel.

⁵ Para resguardar sua identidade e, também, não ficar repetitivo o termo mãe, criamos o nome fictício de Luísa.

conversamos sobre a realização desta pesquisa. Ela aceitou que a criança participasse e ficou à disposição, para contribuir no que fosse preciso.

A instituição tem turmas de Berçário I e II, Maternal I e II, e Pré-escola I e II. As turmas de Berçário e Maternal funcionam em horário integral e as turmas da Pré-escola funcionam em horário parcial, no turno manhã e tarde. A Creche e Pré-escola Bambino tem um amplo espaço físico e é composta por: Jardim; Guarita; Recepção; Sala de direção; Sala de repouso (dormitório); Biblioteca; 04 salas de referência; Pátio coberto; Parque infantil; Refeitório; Cozinha; Berçário; Lactário; Sala de estimulação solário; Banho coletivo; 03 banheiros infantis; 04 sanitários infantis; 05 sanitários adultos; 02 áreas de serviço; 02 rouparias; 01 almoxarifado; 02 despensas; Pomar.

As salas de referências da Pré-Escola dispõem de uma ampla estrutura física, ambas com banheiros, mesas e cadeiras individuais para cada criança, ventiladores, quadro branco, birô e armários para as professoras, cestos com lápis de pintura, hidrocor, e lápis comum, livros e gibis, prateleiras com diversos brinquedos, ursos e jogos educativos, os ambientes das salas são bastante decorativos com o alfabeto e os numerais expostos nas paredes. A sala do Pré II possui um aparelho de TV e DVD. A Creche e Pré-escola não conta com a sala de recursos multifuncionais e com uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Instituição há muito tempo vem lutando para conseguir esses recursos, mas ainda não foi atendida. As crianças com deficiência da creche e pré-escola são atendidas em uma escola do bairro que conta com a sala de recursos e a professora do Atendimento Educacional Especializado.

4.3 Resultado e Discussões

4.3.1 Atividades pedagógicas propostas na turma da Pré-escola I

No dia 22 de maio de 2020, a professora da sala de referência do Pré I enviou, no grupo do *WhatsApp* da turma intitulado “Crianças Pré I 2020”, uma imagem com as orientações da atividade proposta para as crianças brincarem com seus pais de “Seu Rei mandou dizer”. Essa brincadeira foi dirigida pelos pais, que diziam os comandos para as crianças realizarem. Luísa enviou no grupo do *WhatsApp* um vídeo realizando a vivência com Miguel. Inicialmente, cantou com ele a música “Seu Rei mandou dizer” e, logo depois ela começou falando “Seu Rei mandou dizer” que bata palmas, bata os pés, dê uma gargalhada, uma risadinha, um pulinho, faça uma careta, ande devagar até a mesa, pule de um pé só até o quarto, suba na cama e desça da cama, ande de costas até o sofá na sala. Miguel realizou todos os comandos e demonstrou

grande entusiasmo na realização dessa brincadeira. Após Luísa enviar o vídeo, parabenizamos Miguel pela realização exitosa da atividade.

Essa atividade trabalhou o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram “criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano, quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.” e “demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.” (BRASIL, 2017, p. 43).

Observamos que a falta da visão não impede Miguel de se locomover nos variados espaços da sua casa, de forma autônoma e independente, pois é estimulado e incentivado para isso. Conforme Bruno (2006, p. 16), “as crianças com deficiência visual podem apresentar dificuldades na percepção do meio, orientação e locomoção no espaço, mas podem aprender a se locomover com independência e autonomia, se forem incentivadas para tal”. Neste sentido, é necessário que a família e os educadores estimulem a criança com deficiência visual a se locomover, de forma independente em casa, na escola e em outros espaços. Essa brincadeira também proporcionou um momento de interação entre Miguel e sua mãe. Ademais, percebemos através do vídeo que ele estava alegre em participar da brincadeira. A BNCC (BRASIL, 2017) enfatiza que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p.33).

No dia 15 de junho de 2020, a professora enviou a música “Arraiá virtúá”. Essa música ressalta que a comemoração do São João nesse ano será diferente e cada um vai comemorar a festa na sua casa. A professora enviou um áudio solicitando que os pais conversassem com as crianças questionando-as sobre o que tem nas festas de São João, como é a decoração, a comida, a dança e, também, solicitou que a família fizesse uma lista do que vai ter no São João das crianças, a partir do que elas dissessem. Luísa enviou ao grupo a foto da lista que ela escreveu, a partir do que Miguel disse que vai ter no seu São João e, também, enviou um áudio dele descrevendo os itens da lista. No áudio Miguel disse: “O que vai ter no meu São João: Pamonha, canjica, queijo, pipoca, milho e brincar de traque-traque”. Através de um áudio, parabenizamos Miguel, interagindo com ele, conversando que o seu São João iria ser muito divertido, com muitas comidas e brincadeiras.

O objetivo de aprendizagem e desenvolvimento dessa atividade foi o de “expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral [...]”. Observamos que essa atividade estimulou a imaginação de Miguel, bem como a sua oralidade, pois ele expressou suas ideias e desejos a respeito do que vai ter no seu São João. Essa atividade, também proporcionou que ele compreendesse a função da lista, como sendo um gênero textual que serve para organizar suas ideias e os itens que ele terá na sua festa de São João. O RECNEI diz que “[...] ainda que as crianças não possuam a habilidade para escrever e ler de maneira autônoma, podem fazer uso da ajuda de parceiros mais experientes — crianças ou adultos — para aprenderem a ler e a escrever em situações significativas” (BRASIL, 1998, v.3, p. 129).

Na Educação Infantil é essencial que as crianças tenham acesso a práticas de letramento, através de diversos gêneros textuais, tais como cartas, convites, receitas, bilhetes, bulas, listas, dentre outros, para compreenderem que esses gêneros tem uma função social e como se faz uso deles. Para as crianças com deficiência visual, é necessário que elas tenham acesso aos textos escritos em Braille, visto que é através desse sistema que as crianças cegas leem e escrevem. As produções textuais também estimulam nas crianças o gosto pela leitura e escrita e é através da familiaridade com textos escritos que elas vão construindo suas hipóteses sobre a escrita e vão compreendendo que é a representação da língua (BRASIL, 2017).

No dia 20 de julho de 2020, a professora enviou o vídeo “Como a Água Vira Chuva – O Show da Luna”, para as crianças assistirem e gravarem um áudio, relatando o que mais gostaram da história. A professora também solicitou fotos das crianças assistindo o vídeo, cujo conteúdo apresenta, de uma maneira lúdica e atrativa, através da história e da música, o processo de como a água vira chuva. No vídeo, tanto a personagem de Luna como os personagens do sol e da nuvem dizem como acontece o processo para a água virar chuva, que para isso acontecer o sol evapora e as gotículas de água que viram nuvem e que uma nuvem ao bater na outra a chuva cai. Luísa enviou a foto de Miguel assistindo o episódio, logo em seguida, enviamos um áudio no grupo incentivando que, após ele ouvir a história, relate a parte que mais gostou. Luísa enviou um áudio de Miguel dizendo: “Como a água vira chuva? O sol esquenta no ar e o ar sobe, aí quando chega lá em cima, aí as nuvens, aí uma nuvem bate na outra, aí a chuva cai”. Através de um áudio, parabenizamos Miguel pela realização da atividade.

Essa atividade contemplou o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e teve como objetivo de aprendizagem e desenvolvimento “comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos” (BRASIL, 2017, p. 41). É fundamental promover atividades que estimulem a escuta e a fala da criança, desenvolvendo sua oralidade, para que elas possam expressar sua opinião e seus sentimentos a partir das suas experiências. Miguel, ao

ouvir o vídeo, disse o que mais gostou, relatando o processo de como a água vira chuva, demonstrando que compreendeu o processo.

No dia 26 de agosto de 2020, a professora enviou um áudio falando sobre a importância de reciclar o lixo e transformá-lo em objetos e brinquedos para serem reutilizados. Enviou, também uma imagem do, passo a passo, para a construção do brinquedo pé de lata e um vídeo, com o título: “Como fazer pé de lata”, que ensina as famílias a confeccionarem o brinquedo para as crianças brincarem. A brincadeira do pé de lata é para a criança colocar um pé em cima de cada lata e segurar o cordão que fica preso na lata e andar com os pés sobre ela.

Conversamos no privado com Luísa e sugerimos uma outra proposta de brinquedo, para ela construir um carrinho de lata para que ele pudesse brincar, porque ficamos com receio de Miguel se machucar e não conseguir se locomover com os pés de lata, mas deixamos as duas opções para a mãe escolher. Apesar de termos tido esse cuidado, as crianças com deficiência visual, também devem lidar com situações de risco reais. Como afirma Sá e Simão (2010, p. 34), “Os brinquedos não devem ser vistos como situação de risco ou de perigo. A criança com cegueira deve aprender a lidar com riscos e limites reais e não imaginários, bem como aprender a lidar com a própria limitação”.

Luísa confeccionou o pé de lata com latas de leite para Miguel brincar e enviou um vídeo com ele brincando com esse brinquedo, ao passo que ele andava com o pé de lata contava os passos. Luísa nos relatou que, de início ficou com medo e não deixou mais Miguel brincar, mas o pai o ajudou a subir no pé de lata e ele conseguiu andar sozinho. Observamos, através do vídeo que Miguel gostou muito da brincadeira. Em seguida, através de um áudio, o parabenizamos, dizendo que essa brincadeira foi muito legal e que, além de ele brincar, também reaproveitou um material que poderia ir para o lixo. No dia seguinte, Luísa enviou, no grupo da turma, uma foto de Miguel brincando com o pé de lata e uma mensagem escrita dizendo que ele não queria mais parar de brincar. Ficamos muito felizes por Miguel ter conseguido participar dessa brincadeira superando qualquer limitação.

De acordo com Vigotsky (2007 *apud* NAVARRO e PRODÓCIMO, 2012), o brinquedo traz grandes contribuições para o desenvolvimento infantil, criando uma Zona de Desenvolvimento Proximal na criança fazendo com que ela se desenvolva. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) caracteriza-se por estar entre o nível de desenvolvimento real, que é aquilo que a criança consegue realizar sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, que é aquilo que a criança consegue realizar, com a mediação de um adulto ou de uma pessoa com mais experiência. Percebemos que Miguel, de início, estava no nível de desenvolvimento real, no tocante à realização da atividade, pois precisou da mediação do seu

pai para realizar a brincadeira, mas logo ele passou para o nível de desenvolvimento real, conseguindo brincar de forma independente. Através dessa brincadeira, Miguel desenvolveu sua autonomia, sua oralidade, seus conhecimentos matemáticos, pois também contou quantos passos estava dando e sua motricidade, desenvolvendo a habilidade de “demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos [...]” (BRASIL, 2017, p. 43).

No dia 16 de setembro de 2020, a professora enviou o vídeo “De onde vem o Arco-Íris?”, da Kika. Depois, postou um vídeo, mostrando as cores do arco-íris, a quantidade de cores e como fazer um arco-íris. A professora também enviou um áudio solicitando que as crianças desenhem um arco-íris com materiais que tem em casa, na folha, no papelão, desenhando com lápis ou na parede usando a água e os dedos para desenhar.

Conversamos com Luísa e sugerimos que ela fizesse os meios círculos dos arco-íris com barbante, cola quente ou papelão, para ele sentir o formato do arco-íris em alto relevo e pintar com tinta ou lápis de cor. Ela seguiu as sugestões e fez o arco-íris com cola quente e o desenho ficou em alto relevo para ele poder sentir o formato e compreender que a forma do arco-íris no céu é o meio círculo. Luísa mandou uma foto de Miguel tocando o desenho do arco-íris e um vídeo, no qual ela explicava a Miguel que a atividade era sobre o arco-íris, convidando-o para contar quantas cores tem o arco-íris, dizendo para ele que cada meio círculo era representado por uma cor. Miguel começou a contar as cores do arco-íris passando os dedos sobre cada meio círculo. No final, Luísa perguntou quantas cores tinha o arco-íris e ele respondeu dizendo que tinha 7 cores. Em seguida, enviamos um áudio parabenizando Miguel, dizendo que seu arco-íris ficou lindo e colorido e também parabenizamos sua mãe, por ter contribuído com a adaptação da atividade.

Nessa atividade, sugerimos que Luísa fizesse o desenho do arco-íris, para Miguel compreender como é a forma do arco-íris, uma vez que ele não possui a visão. Os desenhos em alto relevo são importantes recursos para facilitar a aprendizagem da criança. Segundo Bruno (2006, p.48), “criar, elaborar desenhos e recriar com texturas em relevo, argilas, formas e materiais diversificados são possibilidades interessantes, não somente para crianças com deficiência visual, pois se constituem expressão por outras formas de linguagem que não a visual”. Para a criança com deficiência visual, “as cores podem ser associadas aos modelos, às texturas, às formas, ao tamanho e a outros detalhes que ganham relevância como pistas ou referências [...]” (SÁ; SIMÃO, 2010, p. 39). Nessa semana, estávamos trabalhando as cores do arco-íris e por áudio, dissemos a Miguel que a cor verde está presente nas folhas das árvores e das plantas, nas hortaliças como a alface e a couve, já o vermelho está presente no morango, na

maçã, é a cor do nosso coração. O azul está no céu, no mar; o amarelo no sol etc., para ele fazer a associação da cor a partir dessas referências.

No dia 16 de outubro de 2020, a convite da professora, o apoio escolar enviou a atividade proposta. Enviamos uma imagem do monumento “Farra da bodega”, de Jackson do pandeiro e Luiz Gonzaga. Através de um áudio, dissemos que o monumento fica localizado no açude velho e descrevemos como ele é, falamos que Jackson do pandeiro estava em pé tocando o pandeiro e que próximo a ele estava Luiz Gonzaga, sentado tocando a sanfona. Enviamos um áudio explicando a atividade proposta para as crianças, com a ajuda da família confeccionarem um pandeiro com materiais recicláveis e, depois brincar de tocar pandeiro. Além disso, enviamos imagens com o, passo a passo, da construção de um modelo de pandeiro feito com pratos descartáveis e arroz, bem como, um áudio descrevendo como foi feito o pandeiro.

Luísa postou uma foto de Miguel segurando o pandeiro e um vídeo com ele tocando um pandeiro feito com material reciclável, (um recipiente de doce). No vídeo, Miguel estava tocando o pandeiro e cantando a música “Cantiga do sapo”, de Jackson do Pandeiro, apresentada às crianças no dia anterior. Para as crianças com deficiência visual, descrever o ambiente a sua volta, os objetos, imagens, quadros, pinturas etc., é muito importante, assim, elas mostram que compreendem o mundo ao redor. Além das informações auditivas, as experiências táteis e os demais sentidos auxiliam as crianças com deficiência visual a construir conceitos e representações.

A professora deve estar consciente que a forma que a criança com deficiência visual utiliza para adquirir e organizar suas experiências sensoriais, as noções de tempo e espaço são completamente diferentes da criança vidente. A informação verbal, a descrição do ambiente, objetos e acontecimentos é fundamental para o processo de aprendizagem e construção do conhecimento, mas não é suficiente. A criança precisa viver a ação com seu próprio corpo e com todos os sentidos de forma integrada para poder formar os conceitos. (BRUNO, 2006, p. 46).

Na Educação Infantil é essencial promover atividades que envolvam a música para as crianças apreciarem, conhecerem os artistas, aprenderem a cantar, a diferenciar os sons, conhecer os instrumentos musicais etc. Nas atividades que envolviam a música e os instrumentos musicais, percebemos que Miguel ficou muito entusiasmado.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 48).

No dia 06 de novembro de 2020, a convite da professora, mais uma vez, enquanto apoio pedagógico, elaboramos e enviamos a atividade. Enviamos a música “Eu posso pular” e, em seguida, um áudio explicando a vivência do dia, solicitando que a família desenhasse bonecos fazendo gestos diferentes, como por exemplo, com os braços levantados e abertos e as pernas abertas, para que as crianças pudessem imitar, também enviamos uma imagem de bonecos de diferentes posições para compreensão da família.

Conversamos com Luísa e sugerimos que ela desenhasse os bonecos em alto relevo com cola quente ou outro material, para Miguel sentir os bonecos e poder imitar os gestos deles e, também sugerimos que ela reforçasse, descrevendo o gesto que o boneco estava fazendo. A mãe seguiu as nossas sugestões e fez os bonecos em alto relevo utilizando cola colorida, para ele sentir os gestos dos bonecos e imitar. Luísa enviou fotos dele sentado no chão tateando os bonecos e depois fotos com ele fazendo diferentes gestos. Em seguida, enviamos um áudio parabenizando Miguel pela realização da atividade proposta.

O adulto enquanto participante mais ‘competente’ pode promover na criança com deficiência visual situações que lhe possibilite melhor apreender os objetivos e os acontecimentos ao seu redor, através de experiências organizadas e estruturadas, tendo a linguagem e o contato tátil enquanto suporte de apoio. (MEDEIROS; SALOMÃO, 2014, p. 710 *apud* ROCHA; LOURENÇO, 2016, p. 76).

Essa atividade teve como objetivo de desenvolvimento e aprendizagem “criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música” (BRASIL, 2017, p. 43). Percebemos que Miguel realizou com êxito a atividade. Diante disso, nas atividades que são visuais, é necessário fazer adaptações, seja através dos desenhos em alto relevo, da descrição, ou de outra forma, para que a criança com deficiência visual compreenda e participe assim como as demais crianças de todas as atividades propostas. Segundo Sá, Campos e Silva (2007, p. 25), “algumas atividades, predominantemente visuais devem ser adaptadas com antecedência e outras durante a sua realização, por meio de descrição, informação tátil, auditiva, olfativa e qualquer outra referência que favoreçam a configuração do cenário ou do ambiente”.

No dia 07 de dezembro de 2020, a professora enviou o vídeo “A história do Natal para crianças”, que fala sobre a história do nascimento do menino Jesus. Enviamos um áudio solicitando que as crianças respondessem, através de áudio e/ou vídeo, o que significa o natal e o que elas esperam para esse natal. Através de um áudio, Miguel respondeu: “O natal é o nascimento de Jesus, eu quero que meu natal seja bonito, arrumado, feliz, com saúde, que não falte comida para ninguém, com oração e água”. Também utilizamos um áudio para interagimos

com Miguel e o elogiamos pela realização da vivência e por ter desejado tantas coisas maravilhosas para o natal.

A atividade proposta teve como objetivo “Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão” (BRASIL, 2017, p. 45). Oportunizando as crianças expressarem seus conhecimentos a respeito do que elas compreendem sobre o natal e como elas querem que ele seja.

Incentivar a narrativa é também uma prática importante para aprenderem elaborar com sequência suas próprias criações, conhecer a história, novos ambientes, objetos, costumes e outros. Além disso, contar e ouvir história é uma boa estratégia para que as crianças interajam, troquem experiências e tenham espaço para exporem suas ideias, o que pensam, e ainda aprenderem a ouvir. (GARCIA; MACHADO; MAZZARO, 2006, p. 65).

Observamos que essa história proporcionou para Miguel sentimentos de afetividade e empatia com as pessoas, pois ele não só desejou coisas boas para o seu natal, mas também, desejou para as demais pessoas.

4.3.2 Atividades pedagógicas propostas na turma da pré-escola II

No dia 26 de março de 2021, a professora do Pré II enviou no grupo do *WhatsApp* da turma intitulado “Pré II manhã 2021”, um áudio lembrando as atividades trabalhadas sobre o corpo, durante a semana. Ela enviou o vídeo “As partes do corpo”. Esse vídeo mostra um menino e a voz de uma pessoa falando as partes do corpo do menino, tais como: cabeça, cabelo, olho, orelha, nariz, boca, braços, pernas etc. A professora, também, enviou um vídeo para as famílias/crianças fazerem um quebra-cabeça das partes do corpo com desenhos, ou recortes de revistas, jornais etc.

Conversamos com Luísa e sugerimos que ela desenhasse um boneco em alto relevo e recortasse em três partes, formando um quebra-cabeça das partes do corpo para Miguel montar. Ela seguiu nossa sugestão e fez o corpo de um boneco dividido em cabeça, braços e pernas. Luísa enviou um vídeo no qual pergunta: do que você está brincando Miguel? Ele responde: de quebra-cabeça. Novamente, ela pergunta, como monta as peças? Miguel começa montando o pé, depois os braços. Ela pergunta: o que está faltando? Ele responde que falta a cabeça. Através do vídeo, observamos que ele sentiu todas as partes do quebra-cabeça, através do tato e montou o corpo com sucesso. Por meio de um áudio, parabenizamos Miguel pela realização da atividade e dissemos que ficou ótimo o quebra-cabeça com as partes do corpo.

O jogo de quebra-cabeça desenvolve o raciocínio lógico, a concentração e é um importante recurso lúdico para a aprendizagem.

O jogo é integrador, ajuda a liberar e canalizar suas energias, propicia condições de liberação da fantasia, há sempre um caráter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança e, na medida em que joga, ela vai se reconhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo. (VALLE, 2008, p. 97 *apud* RAMOS, 2014, p. 18).

Para Miguel, foi importante a adaptação da atividade proposta, pois sem a visão ele não teria como utilizar de revistas, jornais, para fazer recortes das partes do corpo, pois não faria sentido para ele, portanto, através do desenho do boneco em alto relevo, foi incluído na atividade e aprendeu as partes do corpo, além de conseguir montar o quebra-cabeça com êxito. De acordo com Bruno (2006), as crianças com deficiência visual não precisam ter um currículo diferenciado dos demais, mas sim de adaptações e complementações curriculares, que contemplem as suas necessidades específicas.

Os recursos específicos como máquina braile, sistema de comunicação alternativa, os recursos ópticos especiais, as ajudas não ópticas, os recursos eletrônicos de magnificação, os materiais e recursos específicos necessários ao apoio pedagógico do educando são adaptações de acesso ao currículo que devem estar arrolados no projeto político pedagógico e do plano de desenvolvimento educacional para que o aluno, realmente, tenha as mesmas oportunidades de acesso à informação e conhecimento que os demais alunos. Cabe aos centros de educação infantil essa responsabilidade, bem como a de garantir a acessibilidade pela eliminação de barreiras arquitetônicas e a de adquirir jogos, brinquedos e materiais adaptados. (BRUNO, 2006, p. 59).

No dia 12 de abril de 2021, a professora enviou um vídeo, que produzimos recitando o poema “Leilão de Jardim” de Cecília Meireles, o qual fala sobre um leilão de diversos elementos da natureza, como flores, animais, sol, dentre outros e um áudio solicitando que os adultos façam alguns questionamentos às crianças, tais como: Do que o poema fala? Quais são os bichinhos que aparecem no poema? E quantos são? Para as crianças responderem aos questionamentos e ilustrarem o jardim do poema.

Através de um áudio, Miguel disse: “Boa tarde. Eu gostei da historinha, os animais que tem na história são: borboleta, grilo, sapo, cigarra, lagarto, passarinho, lavadeiras e formiga”. Por meio de um áudio, parabenizamos Miguel, ressaltando que ele nomeou todos os animais do poema e, que poderia fazer um desenho para ilustrar o jardim, usando sua imaginação e criatividade, mas Miguel apenas respondeu por áudios os questionamentos sobre o poema. Essa atividade teve como objetivo estimular a linguagem oral das crianças e a sua imaginação criativa para se expressarem através do desenho. De acordo com o RECNEI “A linguagem oral

possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais”. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 120).

No dia 15 de abril, fomos à creche, seguindo todas as medidas de segurança, contra a covid-19, para apresentar uns recursos de Tecnologia Assistiva (TA), de baixo custo. Dos personagens do poema “Leilão de Jardim”, fizemos uma flor, um sol, uma borboleta, um sapo, um caracol, um pássaro e um grilo, utilizando rolos de papel higiênico. Apresentamos os recursos à Miguel na sala de referência do Pré II. Inicialmente, enquanto íamos lendo o poema, também, íamos apresentando os personagens para Miguel identificar. Em seguida, disponibilizamos tintas e pinceis para ele escolher as cores e pintar os personagens do poema. Miguel manipulou os recursos, para sua melhor compreensão sobre os personagens do poema, e também se expressou através da pintura. Ele relatou que gostou muita dessa vivência. Além desses recursos, Miguel escolheu levar para casa outros recursos que nós confeccionamos para ele, o livro tátil. Nesse livro, colocamos diversos objetos, tais como: botões de diferentes tamanhos, miçangas, tecidos com texturas diferentes, palitos com tamanhos variados, materiais como lixa e EVA, para ele diferenciar o áspero e o liso, algodão, esponja etc. Miguel, também, levou o jogo da velha em alto relevo e o jogo da memória em alto relevo, com diferentes texturas, todos os recursos tinham o nome escrito em tinta e em Braille. A respeito dos recursos didáticos Sá, Campos e Silva (2007, p. 26) afirmam que “a variedade, a adequação e a qualidade dos recursos disponíveis possibilitam o acesso ao conhecimento, à comunicação e à aprendizagem significativa”.

No dia 24 de maio de 2021, a professora enviou a história “Os bichinhos do jardim – História sobre amizade e respeito”. Através de áudio, ela fez alguns questionamentos a respeito da história, tais como: Na sua casa você tem algum bichinho apresentado na história? Quais são os bichinhos apresentados na história? Quantos bichinhos apareceram na história? para as crianças responderem e depois fazerem uma borboleta e/ou uma minhoca de dobradura. Através de um áudio no grupo, interagimos com Miguel conversando sobre a importância de termos amigos que cuidam e nos ajudam e como é importante respeitar as diferenças de cada pessoa. Produzimos duas dobraduras a da borboleta e da minhoca, enviamos a imagem ao grupo e um áudio descrevendo a imagem.

Conversamos com Luísa sobre a atividade proposta, estimulando Miguel a procurar saber com sua mãe se na sua casa já apareceu algum bichinho que aparece na história e também falamos quais os bichinhos que costumam aparecer na nossa casa, como borboletas e formigas. Sugerimos que Luísa fizesse as marcações da dobradura para ele realizar as dobras. Através de um áudio, Miguel disse: “Bom dia, os bichinhos que têm na história são: minhoca, aranha,

vagalume, borboleta, formiga, abelha, joaninha e os bichinhos que apareceram aqui: abelha, formiga e borboleta”. Luísa seguiu nossa sugestão e fez as marcações em uma folha para ele dobrar formando a minhoca. Ela enviou um vídeo de Miguel fazendo as dobraduras e uma foto com ele segurando sua minhoca de dobradura de papel. Essa atividade teve como objetivo de aprendizagem “Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (BRASIL, 2017, p. 44).

Percebemos que foi importante o apoio de Luísa ao realizar as marcações na folha para Miguel compreender como é para realizar a dobradura e dobrar de forma autônoma. Através de um áudio, parabenizamos Miguel pela devolutiva sobre os questionamentos da história, destacando que os bichinhos que apareceram na sua casa, também apareceu na nossa, bem como elogiando a sua dobradura da minhoca.

No dia 16 de junho de 2020, a professora enviou o vídeo “Quais são os instrumentos do forró?”, que apresenta o nome e o som do triângulo, sanfona e zabumba. A professora solicitou que as crianças dissessem quais instrumentos elas escutaram no vídeo e se as crianças têm algum desses instrumentos em casa. Também solicitou que as crianças confeccionem com seus familiares os instrumentos do forró com materiais recicláveis.

Conversamos com Luísa, sugerindo que ela interagisse com Miguel estimulando-o a responder os questionamentos feitos pela professora. Através de um vídeo, demonstramos os sons dos instrumentos musicais com materiais alternativos, para representar o som do triângulo, utilizamos duas colheres, para representar o som da zabumba, utilizamos uma lata de Nescau e um palito de churrasco e, para a sanfona, pegamos uma folha de papel ofício e fizemos as dobraduras para ficar sanfonada.

Luísa enviou um vídeo de Miguel muito entusiasmado tocando o tambor, representado por uma vasilha e uma colher de plástico, cantando a música “Olha pro céu meu amor”, de Luiz Gonzaga. Através de um áudio, elogiamos Miguel, enfatizando que ele é um artista, pois além de tocar, também canta. A mãe enviou um áudio, no qual ele respondeu aos questionamentos da professora, dizendo: “Bom dia, eu não tenho nenhum desses instrumento em casa, mas eu já toquei zabumba, triângulo e sanfona”. Logo em seguida, enviamos um áudio, dizendo que foi muito legal ele ter tido o privilégio de tocar esses instrumentos musicais. Luísa enviou no grupo, um vídeo com Miguel tocando a música “Sala de Reboco”, de Luiz Gonzaga, com outras pessoas que tocavam a zabumba e a sanfona. Por meio de um áudio, elogiamos Miguel e dissemos que o som era muito agradável de ouvir.

A atividade proposta teve como objetivo “Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações

musicais, festas” e “Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons”. (BRASIL, 2017, p. 44). Observamos que a atividade foi muito significativa para Miguel, pois ele percebeu que, através de objetos como as panelas, colheres e materiais alternativos, é possível fazer os sons dos instrumentos musicais. Essa atividade proporcionou a Miguel compartilhar e relembrar suas experiências de vida, pois ele já tocou os instrumentos do forró com outras pessoas. Além disso, a atividade estimulou a sua expressão, através da linguagem oral, da música e dos sons produzidos, ao tocar o instrumento que representava o tambor.

Em princípio, todos os instrumentos musicais podem ser utilizados no trabalho com a criança pequena, procurando valorizar aqueles presentes nas diferentes regiões, assim como aqueles construídos pelas crianças. Podem ser trabalhadas algumas noções técnicas como meio de obter qualidade sonora, o que deve ser explorado no contato com qualquer fonte produtora de sons. Assim, tocar um tambor de diferentes maneiras, por exemplo, variando força; modos de ação como tocar com diferentes baquetas, com as mãos, pontas dos dedos etc., e, especialmente, experimentando e ouvindo seus resultados é um caminho importante para o desenvolvimento da técnica aliada à percepção da qualidade dos sons produzidos. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 60).

No dia 28 de julho de 2020, a professora enviou o vídeo “Mexendo as partes do corpo com os fofosauros” e solicitou um vídeo das crianças imitando os gestos da música, mexendo os ombros, os pés, a cabeça etc. Enviou imagens de pinturas de dinossauros feitas com as mãos, solicitando que as crianças pintem as mãos e carimbem em uma folha, papelão etc., para formar o dinossauro.

Através de um áudio, conversamos no *whatsapp* com Luísa falando para Miguel que nossa atividade estava muito legal, porque iríamos dançar e pintar, explicando, que com nossas mãos podemos fazer muitas coisas, pegar nos objetos, comer, fazer carinho nas pessoas, pintar etc. Também dissemos que ele colocasse tinta nas mãos e carimbasse em algum papel ou papelão para pintar um dinossauro e sugerimos a Luísa que, depois que Miguel pintasse o dinossauro, com as mãos ela contornasse a pintura com cola colorida ou cola quente, para a pintura do dinossauro ficar em alto relevo e ele poder sentir, através do seu tato. Luísa seguiu a nossa sugestão e contornou a pintura da mão de Miguel, acrescentando o pescoço do dinossauro. Ela enviou duas fotos no grupo, uma Miguel segurando a pintura e outra ele tateando a pintura do dinossauro.

Essa atividade teve como objetivo de desenvolvimento e aprendizagem “Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (BRASIL, 2017, p. 44). Sugerimos que Luíza contornasse a pintura para ficar em alto relevo para ele sentir, pois sem o contorno da pintura ele não teria

como identificar o formato do dinossauro. “Os jogos de construção, o fazer, desfazer, a curiosidade pela construção e elaboração do outro em argilas, massas, pinturas e desenhos em relevo é que permitem à criança perceber, compreender, apreciar e utilizar diferentes linguagens representativas” (BRUNO, 2006, p. 47).

No dia 4 de agosto de 2021, a professora enviou o vídeo “Conheça Campina Grande – PB de cima” e imagens de três pontos da cidade, para as crianças escreverem esses nomes de forma espontânea. Enviamos mensagens para o *whatsapp* privado de Luísa, explicando que, como estamos trabalhando os temas paisagem e campo, durante a semana, a professora enviou no grupo um vídeo que mostra paisagens filmadas do alto da nossa cidade (no vídeo é apresentado o parque do povo, alguns hospitais no centro, o açude velho e o açude novo). A professora também colocou imagens do parque do povo, do açude velho e do centro, incentivando Miguel a escrever as palavras em Braille. A mãe enviou uma foto da escrita dele, em Braille, dos três pontos da cidade de Campina Grande, Miguel escreveu: “Açude velho”, “Parque do povo” e “Centro da cidade”. Luísa enviou uma mensagem dizendo que ele escreveu cidade e centro com “s”. Através de um áudio, parabenizamos Miguel pela realização da atividade.

Observamos que Miguel se encontra na hipótese alfabética, pois ele já compreende o sistema alfabético, nesta hipótese a criança lida com questões de ortografia. De acordo com Ferreiro (1995),

Quando as crianças, alcançam, finalmente, o terceiro subnível, o da hipótese alfabética, já entenderam a natureza intrínseca do sistema alfabético, mas ainda não podem lidar com todos os traços ortográficos próprios da linguagem (tais como: marcas de pontuação, espaços em brancos, representação poligráfica de fonemas, letras maiúsculas e minúsculas). Entenderam, apenas, que a similaridade de som implica uma similaridade de letras, bem como que uma diferença de som implica letras diferentes. Assim, elas escrevem de acordo com esse princípio, isto é, o princípio fundamental de qualquer sistema alfabético de escrita. Consequentemente, elas tentam eliminar as irregularidades da ortografia. (FERREIRO, 1995, p. 32),

As pessoas cegas usam o sistema Braille para escrever e para ler. É fundamental que esse sistema seja introduzido na vida das crianças cegas, desde cedo, de uma forma lúdica. Também é importante que a criança tenha acesso nos ambientes da escola a textos em Braille, ficha com seu nome, alfabeto, numerais, dentre outros. Para que possam compreender, que é através desse sistema que elas irão se comunicar através da escrita.

Nesta perspectiva, o Sistema Braille deve ser introduzido em situações cotidianas, mesmo que a criança não saiba decifrar este código, para que ela aprenda a se comunicar e possa se beneficiar da linguagem, da diversidade de jogos e de exercícios táteis o mais cedo possível. Pode-se, por exemplo, aproveitar suas experiências pessoais para escrever uma história ditada por ela, elaborar uma lista de brinquedos, escrever nomes, palavras de seu interesse, inventar jogos e brincadeiras com grãos,

sementes, bolinhas, botões e objetos que lembram os caracteres Braille. A criança com cegueira deve compreender que esta modalidade de escrita é diferente da escrita em tinta, mas que tem os mesmos usos e funcionalidades. Ela vincula a fala aos símbolos gráficos, descobre a função da escrita e suas convenções e inicia a conceituação espontânea de letras, de palavras e de frases. (SÁ; SIMÃO, 2010, p. 50).

Podemos observar através das atividades analisadas que a interação de Miguel com o apoio escolar é muito agradável, sempre estamos interagindo com ele, no grupo geral da turma, e no *WhatsApp* privado de Luísa, sua mãe, incentivando e estimulando ele e a família a realizarem as atividades. Segundo ela, antes de Miguel realizar as atividades, ele escuta todos os nossos áudios. E sempre procuramos saber a opinião dele, com relação às atividades. Ele sempre relata que gosta de realizá-las.

Logo, devemos considerar que a criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida e desenvolver sua curiosidade. A presença do adulto deve oferecer à criança segurança física e emocional suficientes para que ela se sinta motivada a explorar mais o ambiente, aprendendo cada vez mais com as interações que ela estabelecerá com o meio e com as pessoas. (RAMOS, 2014, p. 56).

Outro ponto muito positivo é a interação de Miguel durante as chamadas de vídeo, que são realizadas duas vezes por semana. Nosso objetivo nessas chamadas é “ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação”. (BRASIL, 2017, p. 41). Nas chamadas de vídeo, através do aplicativo do *WhatsApp*, conversamos com Miguel, escutamos as suas experiências, aprendemos juntos, propomos momentos lúdicos de jogos, brincadeiras, recontagem de histórias, músicas, danças, construção de brinquedos, dentre outros. Observamos que ele sempre demonstra muito entusiasmo e satisfação nestes momentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse momento de pandemia acarretou na população, em geral, grandes impactos, físicos, sociais, econômicos e psicológicos, por muitos terem perdidos seus familiares, por ter sido necessário trabalhar na rua, se arriscando a ser contagiado, por ter que, de maneira repentina, se distanciar das pessoas, entre muitos outros impactos. Para as crianças, esse impacto também foi grande, visto que suas rotinas mudaram totalmente, tendo que deixar de frequentar a escola, se afastar do convívio com seus professores e seus pares, sem compreender muito bem o que estava acontecendo.

Percebemos que, com a pandemia, por um lado, houve uma aproximação das famílias com as instituições de Educação Infantil, de forma remota, pois as famílias passaram a interagir mais e a ver como é desenvolvido o trabalho das professoras com as crianças na creche e pré-escolas, que não é só o cuidar, como muitas famílias pensavam, mas que vai além disso.

Muitas famílias perceberam que o educar e o cuidar são indissociáveis, proporcionando às crianças aprendizagem e desenvolvimento através das interações e das brincadeiras com os adultos e com os seus pares. Assim, elas constroem o conhecimento, aprendem a lidar com as diferentes situações, aprendem a resolver problemas, a lidar com as diferenças, a serem sujeitos ativos que constroem e transformam a sociedade.

Porém, por outro lado, nem todas as crianças tiveram como participar e serem incluídas nessas interações com as instituições de ensino, através do uso das tecnologias digitais, visto que a grande maioria das famílias de creches e pré-escolas públicas são famílias carentes e de baixa renda, que não possuem o mínimo de condições para sequer trazer o pão de cada dia dos seus filhos, portanto, acabam sendo excluídos de estarem participando dessas vivências e amenizando os prejuízos de estarem isolados, sem poder conviver com seus pares.

O poder público não investe como deveria na educação, que é um direito fundamental de todo cidadão. Nesse momento pandêmico, poderia realizar procedimentos para amenizar esses impactos, como por exemplo, distribuindo cestas básicas mensalmente para as famílias, uma vez que a maior parte das refeições das crianças eram feitas nas creches, ou distribuindo recursos, para que as famílias pudessem ter acesso a *internet*, para poder participarem dos grupos de *WhatsApp*, mantendo um contato com a instituição de ensino.

Ressaltamos que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) são importantes ferramentas para auxiliar na aprendizagem dos educandos, deixando o ensino mais dinâmico e atrativo, tornando os educandos participativos no processo de ensino aprendizagem. Usados da maneira correta, são inúmeros os seus benefícios para a educação. No atual contexto

que estamos vivenciando, o celular e o aplicativo do *WhatsApp* estão sendo recursos significativos para mantermos as interações com as crianças e as famílias. O aplicativo do *WhatsApp* tem inúmeros recursos, com os quais podemos interagir de forma instantânea, por meio de vídeos, vídeo-chamadas, ligações, áudios, dentre outros. Compreendemos que o celular para as crianças pequenas não é um recurso recomendável, se tornando limitador, pois para elas o contato físico é essencial, todavia, para amenizar os impactos causados pelo distanciamento social, o celular tem sido um importante aliado para a interação e aprendizagem das crianças de forma remota.

Diante de tudo que foi apresentado, consideramos que as ações/interações entre o apoio escolar (a pesquisadora) e a criança com deficiência visual foram/são satisfatórias. Para tanto, se faz necessário que o apoio escolar incentive, estimule, encoraje a criança com deficiência visual a participar de todas as atividades pedagógicas propostas, fazendo adaptações nas que forem necessárias, para que a criança seja incluída em todas elas. É relevante que o apoio escolar seja sensível em acolher a criança, interagir com ela, brincando, cantando, dançando, divertindo, ouvindo suas experiências, seus gostos, seus pontos de vista, seus questionamentos, suas respostas, construindo para ela recursos de TA que favoreçam a aprendizagem da criança, lhe proporcionando independência e autonomia.

Concluimos que o apoio da família da criança com deficiência visual foi essencial para que pudéssemos desenvolver nossas ações/interações, pois a família sempre nos acolheu, seguindo as nossas sugestões nas adaptações das atividades, participando com a criança das atividades propostas, das chamadas de vídeo, estreitando os vínculos, fazendo com que, de fato, a criança fosse incluída em todas as vivências.

É preciso ressaltar que a inclusão escolar não é apenas matricular as crianças com deficiência no ensino regular, mas propiciar condições para manter essas crianças matriculadas, e fazer adequações para as necessidades educacionais específicas, de cada criança, valorizando e estimulando as suas potencialidades, acolhendo a criança, incluindo-a em todas as atividades de forma igualitária, proporcionando momentos de interação com todas as pessoas, sem nenhuma forma de distinção e discriminação.

A inclusão da criança com deficiência visual, de fato, está sendo garantida. E para que isso aconteça se faz necessário que a família e a instituição de Educação Infantil estejam unidas para que os direitos das crianças com deficiência sejam respeitados e colocados em prática, propiciando a essas crianças seu pleno desenvolvimento, sua aprendizagem, sua independência e sua autonomia.

Apontamos algumas sugestões para que possamos seguir em busca de novos conhecimentos, para proporcionar as crianças com deficiência uma aprendizagem significativa através da interação com a criação e com as tecnologias assistivas. Além disso, é indispensável que tenhamos um contato com as famílias das crianças com deficiência, aproximando-as da instituição de ensino, para fazermos um trabalho em conjunto. Ademais, é importante que possamos realizar pesquisas na área da educação especial e da educação inclusiva para melhorar, cada vez mais, a realidade dessas crianças.

REFERÊNCIAS

BADIN, Ana Maria Andreola; PEDERSETTI, Simone; SILVA, Melissa Borges da. Educação básica em tempos de pandemia: tentativas para minimizar o impacto do distanciamento e manter o vínculo entre alunos, as famílias e a escola. *In*: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. (orgs). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio. Educação Infantil e a Pobreza Infantil em tempos de pandemia no Brasil: Existirá um “novo normal”? **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 35-57, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79044/45374> Acesso em: 09 de set. de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - educação infantil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC/INEP, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 04 de ago. de 2021.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 115 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 28 de jun. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf Acesso em: 03 de ago. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/ CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006> Acesso em: 04 de ago. de 2021.

BRASIL. Ministério da saúde. **O que é a Covid-19**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> Acesso em: 03 de ago. de 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – Lei nº 13. 005/2014**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 28 de jun. de 2021.

BRASIL. **Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **UNA-SUS em Números**. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus> Acesso em: 05 de maio. de 2021.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual**. 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 81 p.

CAMPINA GRANDE. **Separata do seminário oficial**. 2021. Disponível em: <https://campinagrande.pb.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/SEPARATA-DO-SEMANARIO-OFICIAL-13-DE-ABRIL-DE-2021-1.pdf> Acesso em: 03 de ago. de 2021.

CORRÊA, Giovana Camila Garcia; CAMPOS, Isabel Cristina Pires de; ALMAGRO, Ricardo Campanha. Pesquisa-ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 62-72, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/60/89> Acesso em: 19 de ago. de 2021.

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. *In*: GOODMAN, Yetta M. (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FILIPIM, Priscila Viviane de Souza; ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine. História da institucionalização da educação infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 605–620, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650411>. Acesso em: 29 de jun. de 2021.

FORTES, Danilo Ribeiro Sá; SILVA, Myriam Beatriz Campolina; IMANICHE, Roberta Karina de Sousa. Novos olhares sobre a inclusão: como lidar com a pessoa com deficiência visual, cegueira e baixa visão em ambientes escolares inclusivos. *In*: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. (org.). **Deficiência visual e inclusão escolar: desfazendo rótulos**. Curitiba: CRV, 2016. 160 p.

FRAGELLI, Patrícia M.; CARDOSO, Luciana C. Propostas Curriculares para a Educação Infantil. *In*: **Currículo(s) e educação Infantil: retrospectiva e perspectivas de Trabalho**. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2011.

FRANCO, Liliane Repinoski; FRANCO, Lília Sizanoski. Educação Especial: Reflexões sobre inclusão do estudante com deficiência em tempos de pandemia. *In*: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. (orgs). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

GARCIA, Nely; MACHADO, Edileine Vieira; MAZARRO, José Luiz. Criando espaços para brincadeiras, imaginação e criação. *In*: BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual**. 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 81 p.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 03 de ago. de 2021.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Reflexões baseadas na psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estud. psicol.** Campinas, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CrYD84R5ywKWBqwbRzLzd8C/?lang=pt> Acesso em: 09 de set. de 2021.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. **A educação da primeira infância no Brasil entre os séculos XIX e XX**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-educao-da-primeira-infancia-no-brasil-entre-os-seculos-xix-e-xx> Acesso em: 28 de jun. de 2021.

MANITTO, Alicia Matijaevich. et al. **Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2020.

MORAN, José. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**, 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf Acesso em: 26 de out. de 2020.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n.3, p. 633-648, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/sgWpzDM6pfhnFzhRDqjQvgJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 de ago. de 2021.

OLIVEIRA, Zilda Ramos de. (org.). et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. Entre a pré-escola obrigatória e creche opcional: reflexões sobre o direito da criança à educação de qualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 766-779, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651509> Acesso em: 04 de ago. de 2021.

ROCHA, Keuri Costa Carvalhais da; LOURENÇO, Érica Aparecida Garrutti de. A inclusão na Educação Infantil: O estudo de caso de uma criança com deficiência visual. **Revista**

Contrapontos – Eletrônica, vol. 17, n. 1, jan-abr. 2017. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/7421> Acesso em: 09 de set. de 2021.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência visual**. Brasília: SEESP, SEED, MEC, 2007.

SÁ, Elizabet Dias de; SIMÃO, Valdirene Stiegler. Parte II – Alunos com cegueira. *In: DOMINGUES, C. A. et al. A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, Luiz Henrique Gomes da; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. e20160069, 2020. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8660710> Acesso em: 04 de ago. de 2021.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 21 de jun. de 2021.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev SOCERJ**, [s.l], p. 383-386, set/out, 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf Acesso em: 18 de ago. de 2021.

XAVIER, Manassés Moraes; SERAFIM, Maria Lúcia. **O *whatsApp* impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020. 132 p.