



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAÍS CARLA SIMEÃO DA SILVA SANTOS

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO À CRIANÇA
COM BAIXA VISÃO DE ZERO A TRÊS ANOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

VITÓRIA

2016

LAÍS CARLA SIMEÃO DA SILVA SANTOS

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO À CRIANÇA
COM BAIXA VISÃO DE ZERO A TRÊS ANOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientador: Prof. Dr.^a Sonia Lopes Victor.

VITÓRIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S237a Santos, Laís Carla Simeão da Silva, 1987-
Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão
de zero a três anos na educação infantil / Laís Carla Simeão da Silva
Santos. – 2016.
166 f. : il.

Orientador: Sonia Lopes Victor.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Baixa visão. 2. Deficientes visuais. 3. Educação especial. 4.
Infância. I. Victor, Sonia Lopes, 1967-. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

LAÍS CARLA SIMEÃO DA SILVA SANTOS

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS COM BAIXA VISÃO

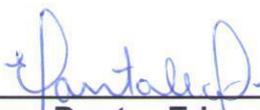
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 de julho de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Luciyenne Matos da Costa Vieira Machado
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Anna Maria Lunardi Padilha
Universidade Metodista de Piracicaba

Dedico a ELE: E sabemos que todas as coisas contribuem
juntamente para o bem daqueles que amam a Deus,
daqueles que são chamados segundo o seu propósito...
Amém” (Rm 8:28).

AGRADECIMENTOS

A Deus! Fé que me fortalece todos os dias!

Aos meus pais! Meu pai, José Carlos, por me ensinar a ter foco para alcançar os objetivos singulares da vida. À minha mãe, Andréa Simone, por ter me ensinado a ter garra e coragem, principalmente, nos momentos mais difíceis. E ainda, por ter me amparado e me dado tanto amor, nos momentos mais frágeis que passei durante esta formação.

Ao meu esposo Aildo, pelo carinho, companheirismo e cumplicidade, sobretudo o apoio para a materialização deste projeto.

À minha filha Lia, um anjo que chegou para me fazer renascer, constituir ainda mais a minha singularidade.

Professora, sou muito grata a você por seus ensinamentos, sua paciência e sua serenidade nos momentos de orientação. Sua sabedoria para nos orientar representou para mim, muito mais que conhecimento, uma dádiva! Obrigada por me oportunizar momentos de aprendizagens, durante esta trajetória que muito significaram à minha carreira profissional e acadêmica. Não esquecerei jamais da sua generosidade para comigo, durante toda a gestação da minha primeira filha, obrigada pelo carinho! Parabéns pela excelente profissional que representa!

Ao Grupo de Pesquisa sobre Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (GRUPICIS) pelos diálogos enriquecedores à minha formação, sobretudo pelas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa, muito obrigada a todos. Em especial, pelas queridas Patrícia Conde, Rose Mary Fraga e Amanda Camizão. Patrícia, pela sua atenção e acolhimento, durante o desenvolvimento deste trabalho, por se dispor em me ajudar, durante o desenvolvimento desta pesquisa, tirando minhas dúvidas e lendo infinitas vezes meu texto. Patrícia serei eternamente grata! Rose, por sempre me ouvir, me acolhendo com palavras doces e de esperança, pelos almoços, por todo o carinho demonstrado e pelos momentos de descanso em sua casa, durante a minha gestação. Saiba que é recíproco... , companheira de todas as horas. Amanda, pela amizade que se fortaleceu ainda mais neste período final, pela parceria no trabalho realizado, na pós-graduação e as trocas infindáveis de áudios, mensagens e telefonemas, trocas singulares e acadêmicas significativas. Admiro-lhe.

A Lucas, obrigada pelo suporte linguístico e a sua amizade tão divertida cheia de vida, gosto muito de você!

Aos meus amigos da linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas pelas trocas e afetos que muito contribuíram para minha formação. Em especial, à Giselle Schmidel, companheira dos cursos, palestras e eventos, pela sua amizade. Admiro sua positividade Gi! E, ao Douglas Ferrari, pelo convite em participar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência Visual e Cão Guia (GEPDV+CÃO-GUIA).

Aos professores Edson Pantaleão e Lucylene Matos por aceitarem o convite, desde a Qualificação, por trazerem as suas contribuições, naquele primeiro momento, e seguirem até a defesa. À professora Anna Maria Lunardi Padilha, por também ter aceitado o convite e trazer as suas contribuições para esta pesquisa.

Aos gestores do CMEI “Olhares” que, prontamente, aceitaram o convite. Aos professores, que foram tão solícitos e colaborativos em todo o processo.

À mãe de João e Paulo, que desde o primeiro contato, aceitou nos apoiando e ainda sendo parceira em todas as ações desenvolvidas neste processo. Muito obrigada!

À equipe da secretaria do Programa sempre tão competente e atenciosa aos alunos.

À FAPES (Fundação de Pesquisa e Amparo do Espírito Santo) pela concessão da bolsa, durante todo o período de realização do curso de Mestrado.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAEE- Centros de Apoio Educação Especial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CE – Centro de Educação
CER - Centro de Educação e Recreação
CMEI – Centro Municipal de educação infantil
CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil
DTEPE – Departamento Teorias do Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação
EMEF- Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFs- Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EP – Estimulação Precoce
GEI – Gerência de Educação Infantil
GRUPICIS – Grupo de Pesquisa sobre Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES- Instituto Federal do Espírito Santo
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAI - Núcleo de Apoio à Inclusão
NE – Necessidades Especiais
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
NEESP - Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial
OMS- Organização Mundial da Saúde
ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial
PB – Paraíba
PDC - Programa de Desenvolvimento de Criatividade
PI – Psicopedagogia Inicial
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE-EI – Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP -Projeto Político-Pedagógico
SCIELO- Scientific Electronic Library Online

SEDU - Secretaria do Estado da Educação

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SR – Sala de Recurso

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

SRMs – Salas de Recursos Multifuncionais

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

A pesquisa analisou o atendimento educacional especializado no contexto da Educação Infantil para criança de zero a três anos com baixa visão. Os objetivos específicos foram: analisar o atendimento educacional especializado na política municipal de Vitória à criança com baixa visão na faixa etária de zero a três anos, no que corresponde à proposta curricular para essa faixa etária na Educação Infantil e; descrever o atendimento educacional especializado à criança com baixa visão em interface com o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de atividades. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa exploratória qualitativa, tendo como instrumentos metodológicos: a observação, o diário de campo e a entrevista semiestruturada. Fundamentamos a temática investigada nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, principalmente nos estudos de Vigotski. O local de realização da pesquisa foi uma instituição de Educação Infantil de um município da Região Metropolitana da Grande Vitória/ES. Os sujeitos da pesquisa foram os irmãos com baixa visão, João e Paulo, as professoras regentes das suas respectivas salas de atividades, a professora de educação especial, a mãe, os gestores de educação especial, a pedagoga e a diretora da referida instituição e o coordenador das ações do tempo integral na Educação Infantil. Organizamos os dados em quatro categorias de análise, a saber: 1) o atendimento educacional especializado de acordo com a política municipal de Vitória: um olhar para a criança com baixa visão; 2) o trabalho educativo proposto pelo CMEI “Olhares”: representações dos documentos institucionais; 3) a inclusão e deficiência visual: percepção e sentidos refletidos pelos professores e gestores do CMEI “Olhares”; 4) O atendimento educacional especializado e a inclusão da criança com baixa visão no CMEI “Olhares”. Analisamos os dados assentados na perspectiva do método marxista. Os resultados obtidos indicaram que para realizar o atendimento educacional especializado de uma criança com baixa visão de zero a três anos no espaço da Educação Infantil é necessário, ainda, que se discuta sobre as concepções curriculares indicadas para esta faixa etária, as suas peculiaridades, a prática indissociável do binômio cuidar *versus* educar, a proposta de atendimento para a sala comum e para a sala de recursos. Sobre o atendimento a essa criança com baixa visão, a pesquisa apontou que ainda é preciso pensar uma prática educativa que promova o desenvolvimento global dessa criança e problematize a intervenção precoce fundamentada ainda em uma proposta de estimulação precoce.

Palavras-chave: Educação Infantil. Atendimento Educacional Especializado. Baixa Visão. Intervenção Precoce.

ABSTRACT

The research analyzed the educational service specialized in the context of Early Childhood Education for children from zero to three years with low vision. The specific objectives were: to analyze the educational service specialized in the municipal policy of Vitória to the child with low vision in the age group from zero to three years, in what corresponds to the curricular proposal for this age group in Childhood Education; To describe the specialized educational service to the child with low vision in interface with the pedagogical work developed in the activity room. For that, we developed a qualitative exploratory research, having as methodological instruments: observation, field diary and semi-structured interview. We base the thematic investigated in the assumptions of the historical-cultural approach, mainly in the studies of Vygotsky. The research site was an Infant Education institution of a municipality in the Greater Vitória / ES Metropolitan Region. The subjects of the research were the siblings with low vision, João and Paulo, the regent teachers of their respective rooms of activities, the special education teacher, the mother, the special education managers, the pedagogue and the director of that institution and the Coordinator of full-time actions in Early Childhood Education. We organized the data in four categories of analysis, namely: 1) the specialized educational service according to the municipal policy of Vitoria: a look at the child with low vision; 2) the educational work proposed by the CMEI "Olhares": representations of institutional documents; 3) inclusion and visual impairment: perception and meanings reflected by the teachers and managers of the CMEI "Olhares"; 4) The specialized educational service and the inclusion of the child with low vision in the CMEI "Olhares". We analyze the data based on the perspective of the Marxist method. The results indicated that in order to carry out the specialized educational service of a child with a low vision of zero to three years in the area of Early Childhood Education, it is also necessary to discuss the curricular conceptions indicated for this age group, its peculiarities, Practice inseparable from the binomial care versus education, the proposal of care for the common room and the resource room. Regarding the care of this child with low vision, the research pointed out that it is still necessary to think about an educational practice that promotes the overall development of this child and problematizes the early intervention based on a proposal for early stimulation.

Keywords: Early Childhood Education. Specialized Educational Assistance. Low Vision. Early intervention.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1 POLÍTICAS, DIREITO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	22
1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A TRAJETÓRIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?.....	22
2 O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA AS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA VISUAL?	35
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO A TRÊS ANOS – ATENDIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	36
2.2 DEFICIÊNCIA VISUAL E ESTIMULAÇÃO PRECOCE: DIMENSÃO E ESPECIFICIDADES	43
2.3 SALAS DE RECURSOS/SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: FUNCIONAMENTO	45
3 DEFICIÊNCIA VISUAL: ASPECTOS GERAIS E PARTICULARES À LUZ DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL	49
3.1 VIGOTSKI E A CONTRIBUIÇÃO DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A DEFICIÊNCIA VISUAL.....	49
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	64
4.1 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS PARA PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA... 66	
4.1.1 Observação participante.....	66
4.1.2 Análise documental	67
4.1.3 Entrevistas semiestruturadas	688
4.1.4 Diário de campo, vídeo e audiogravação.....	68
4.2 CONHECENDO O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA: MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES	699
4.2.1 O delineamento da educação especial no município de Vitória/ES.....	69
4.3 A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - CMEI “OLHARES” E OS SUJEITOS PARTICIPANTES	74
4.3.1 Detalhando Município onde se localiza o CMEI “Olhares”	74
4.3.2 Detalhando o CMEI “OLHARES”	76

4.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	84
4.4.1 Primeiro momento: levantamento das instituições de educação infantil.....	85
4.4.2 Segundo momento: Autorização da pesquisa	85
4.4.3 Terceiro e quarto momentos: roteiro de observação	855
4.4.4 Quinto Momento: conhecendo o campo de estudo.....	86
4.4.5 Sexto momento: realização das entrevistas.....	877
5 ORGANIZAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	92
5.1.1 O atendimento educacional especializado de acordo com a política municipal de Vitória: um olhar para a criança com baixa visão	
5.1.3 A inclusão e Deficiência Visual - percepção e sentidos refletidos pelos professores e gestores do CMEI "Olhares".....	108
5.1.4 O atendimento educacional especializado e a inclusão da criança com baixa visão no CMEI "Olhares"	121
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
7. REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE A	144
APÊNDICE B.....	146
APÊNDICE C	148
APÊNDICE D	150
APÊNDICE E.....	152
APÊNDICE F.....	154
APÊNDICE G	156
APÊNDICE H	158
APÊNDICE I.....	160
APÊNDICE K	164

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Início¹ este trabalho apresentando alguns fragmentos da minha vida que me impulsionaram a escolher a área de Educação e, especificamente, a subárea de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, destacando experiências pessoais e acadêmico-profissionais que deram origem à problemática desta investigação acerca do atendimento educacional especializado para criança de zero a três anos de idade com baixa visão.

Em 2006, iniciei a graduação em Pedagogia. No primeiro semestre de 2007, comecei a lecionar em uma instituição privada que atendia estudantes desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Nessa instituição, lecionei em turmas tanto de Educação Infantil como de Ensino Fundamental e foi nela que tive a minha primeira experiência desafiadora como professora ao atender em uma turma de 2º ano uma aluna com um suposto diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)².

Na ocasião, me senti um tanto insegura, no entanto, assumi o meu papel como regente e mediadora daquela turma, buscando contribuir com o desenvolvimento dessa aluna, observando as suas demandas e as dos seus colegas. Debrucei-me nas leituras para obter informações sobre a especificidade apresentada e procurei dialogar com profissionais das áreas de Educação e Saúde. Ao final do ano letivo, toda essa experiência se configurou no estudo de caso intitulado “Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade (TDAH) - Novas Perspectivas no Ensino Fundamental”³.

No ano de 2008, prestei o concurso simplificado para professor substituto – cargo de pedagoga – e iniciei uma nova experiência profissional. Fui designada a atuar como pedagoga das turmas vinculadas ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

¹ Usaremos neste capítulo o verbo em primeira pessoa, por se tratar de uma experiência ou fatos vivenciados por mim e o verbo na primeira pessoa do plural quando evidenciarmos situações coletivas.

² Conforme explicação do que é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em uma perspectiva orgânica – O TDAH é um dos principais transtornos do desenvolvimento infantil. Caracteriza-se pela dificuldade na modulação da atenção, no controle dos impulsos e na capacidade que a criança tem de controlar seu próprio nível de atividade motora, planejando seus objetivos e estratégias de ação. [...] “É importante termos em vista que o TDAH, em grande parte, associa-se a outros problemas como as dificuldades de aprendizagem, os transtornos de humor, de ansiedade e vários problemas comportamentais” [...] (MIRANDA; RIZZUTTI, 2012, p. 15).

³ IX SEMINÁRIO PEDAGOGIA EM DEBATE, 9.:2009 E IV COLÓQUIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CIDADANIA, JUSTIÇA E (DES)IGUALDADE: QUE ESCOLA QUEREMOS?, 4.:2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UTP.

Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e adultos (Proeja),⁴ no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Nessa instituição, atuei na Educação de Jovens e Adultos. Tínhamos alunos público-alvo da Educação Especial, sendo eles, um aluno que apresentava o diagnóstico de deficiência mental de nível moderado,⁵ outro com deficiência física (cadeirante) e outro com esquizofrenia. Para mim, era também desafiador o cotidiano com esses alunos em relação à prática a ser desenvolvida pelo professor, diante do discurso recorrente entre os profissionais (professores e coordenadores de curso) de que não estavam preparados para atendê-los, considerando o ingresso dos mesmos na instituição como um problema.

Para eles, o fato de esses alunos estarem em uma instituição como o IFES, constituída para o “aluno ideal”, reconhecido como aquele com alto índice de aprovação e de nível socioeconômico mais favorável, era um fator negativo que traria implicações para a própria qualidade do curso. Para eles também, os alunos que apresentavam supostas dificuldades de aprendizagem ou um quadro de deficiência ou transtorno pareciam não ser aptos a estarem naquela instituição, em virtude de suas condições orgânicas que os impediam de aprender como os demais.

Em síntese, a ideia que esses profissionais tinham sobre esse sujeito parecia-me fatalista e apoiada em uma concepção médico-psicológica,⁶ para qual a responsabilidade da não aprendizagem é explicada, exclusivamente, por causa da condição orgânica do sujeito. Essa

⁴ O PROEJA foi criado pelo Decreto nº 5.478, de 24/06/2005, e denominado, inicialmente, como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. O objetivo do referido programa é integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2006).

⁵ A deficiência mental moderada é uma classificação atribuída às pessoas com deficiência mental ou retardo mental que apresentam um quociente de inteligência (QI) entre 36 e 51. De acordo com essa classificação, essas pessoas mostram uma maior lentidão para aprender a falar ou sentar, mas se receberem intervenção e apoio adequados poderão ter uma vida autônoma e independente quando adultos (CASTANEDO, 2007).

⁶ O modelo médico-psicológico é um modelo que se caracteriza pela visão biológica do sujeito com deficiência, concebendo-os, principalmente, a partir de suas características patológicas. Tal modelo deu base para a constituição da educação especial. Com o passar dos anos, o modelo foi se adaptando aos diferentes contextos políticos, históricos e sociais, e ainda é presente, principalmente, na formação dos professores especializados, trazendo consequências diretas para a suas práticas. Uma das críticas principais dessa influência é a interferência médica e psicológica na ação docente dos professores que atuam com crianças que apresentam deficiência, às vezes limitando-os aos conhecimentos referentes ao desenvolvimento biológico, que acabam restringindo as infinitas possibilidades desses sujeitos, uma vez que as ações docentes passam se pautar nos conhecimentos sobre a deficiência em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Para maior aprofundamento teórico, indicamos os trabalhos desenvolvidos por Michels (2005).

ideia não é diferente das de muitos outros profissionais dos demais níveis e modalidades de ensino, destacada na literatura especializada (MICHELS, 2004; 2005).

No ano de 2009, iniciei a minha experiência em docência no Ensino Superior. Fui convidada a ministrar a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem no curso de Licenciatura em Matemática, no IFES, instituição onde já atuava como pedagoga. Nessa mesma época, também prestei o concurso simplificado para professor substituto na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sendo aprovada para lecionar disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura pelo Departamento Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE) do Centro de Educação (CE) na UFES. Nesse período, ainda fiz duas especializações: Psicopedagogia Clínica e Institucional e a Psicanálise Clínica, tendo em vista minha necessidade/interesse pelos estudos sobre as concepções de desenvolvimento humano e a formação da mente, bem como do comportamento.

Além da experiência como pedagoga no IFES, no ano de 2011, vivenciei a experiência em docência com as turmas de 4º e 5º anos numa instituição privada. No ano seguinte, em 2012, assumi a função de pedagoga numa outra instituição particular, atuando com turmas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. Essa experiência me proporcionou oportunidades de formação continuada com os professores na perspectiva de compreender o desenvolvimento social e cognitivo infantil e obter as condições necessárias à realização desse trabalho.

Nesse momento, já começo a tomar como aporte teórico, para entender o desenvolvimento humano e a ação docente direcionada à aprendizagem da criança, os pressupostos da abordagem histórico-cultural⁷ de Vigotski⁸ e seus colaboradores, por ter uma produção “[...] orientada tanto para as questões teóricas quanto para o atendimento a demandas práticas” (KOZULIN, 1994 apud GÓES, 2002, p. 97).

Nesse percurso, conheci um aluno do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES que, ao dialogarmos sobre a minha trajetória e o meu interesse na

⁷ A abordagem histórico-cultural entende que o ser humano é social desde o seu nascimento e se constitui dessa forma, conforme sua localização na ordem da cultura (VIGOTSKI, 1996).

⁸ Em relação à grafia do nome desse autor adotaremos a padronização brasileira (Vigotski), exceto em citações, nas quais seguiremos a grafia disposta na fonte.

área da Educação Especial, me convidou para participar do grupo de estudos em deficiência visual que se reunia no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (Neesp), do CE/UFES. Essa experiência em minha vida acadêmico-profissional permitiu também, o desenrolar da temática desta pesquisa.

Nesse grupo, estudamos as políticas da Educação Especial voltadas para os estudantes com deficiência visual, a formação docente e discente e a prática pedagógica, tendo em vista o processo de inclusão escolar desses sujeitos nas escolas de ensino comum. Em um dos nossos encontros, debatemos a temática sobre o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais para a criança com baixa visão de zero a três anos, discutindo a respeito da estimulação precoce.

De acordo com as Diretrizes Educacionais sobre estimulação precoce, a estimulação precoce é considerada como um

[...] conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo (BRASIL, 1995, p. 11).

Nessa direção, a instituição de ensino com propósito de criar um ambiente de acolhimento que a dê segurança e confiança, deve garantir oportunidades para que seja capaz de:

- Experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos vontades e desgostos, e agindo com progressiva autonomia;
- Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
- Interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e a higiene;
- Brincar;
- Relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição demonstrando suas necessidades (BRASIL, 1998, p. 27).

Julguei esse serviço importante para assegurar o desenvolvimento da criança com baixa visão no cotidiano da Educação Infantil e elaborei um projeto para participar do processo seletivo 2013/2014, no Curso de Mestrado do PPGE/UFES, considerando a possibilidade de estudar as

atividades pertencentes à estimulação precoce para o atendimento da criança com deficiência visual.

Em 2014, ao ingressar no curso, passei a integrar a Linha de Pesquisa em Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas e a participar do Grupo de Pesquisa em Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (Grupicis).⁹ Nas discussões dos membros do grupo de pesquisa sobre as políticas atuais de Educação Especial direcionadas à Educação Infantil de seu público-alvo, vimos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) de 2008 confirma a necessidade de se iniciar o atendimento escolar desse público desde a Educação Infantil, situação já evidenciada na LDBEN n° 9.394/96, em seu art. 58, § 3º,¹⁰.

A PNEE-EI (2008) sinaliza a necessidade de se incentivar o desenvolvimento global da criança, utilizando o lúdico como forma de aprendizagem, as diferentes formas de comunicação e estímulos físicos, emocionais, cognitivos, sociais, além de destacar os serviços de estimulação precoce para as crianças do nascimento aos três anos, considerando que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para essa faixa etária “[...] se expressa por meio de serviços de estimulação precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (BRASIL, 2008, p. 12).

Na ocasião, também debatemos o direcionamento de serviços de estimulação precoce para o atendimento das crianças indicadas à Educação Especial de zero a três anos, a partir da análise da PNEE-EI (2008) sobre a temática no referido grupo. A partir desse momento, retornamos ao exposto nas Diretrizes supracitadas e analisamos que, embora as Diretrizes mencionem o desenvolvimento desse conjunto de atividades correspondentes à estimulação precoce na instituição de ensino, consideramos que esse serviço direcionado às crianças do nascimento aos três anos com deficiência era, e ainda é, majoritariamente, de caráter clínico-terapêutico,

⁹ O Grupo de Pesquisa “Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade” (Grupicis), registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, coordenado pela professora doutora Sonia Lopes Victor, tem como objetivo investigar acerca da educação especial na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, visando à realização de estudos sobre os processos de inclusão e o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

¹⁰ Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a LDBEN n.º 9.293, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo que a educação básica obrigatória e gratuita compreenderá dos quatro aos dezessete anos de idade. Dessa forma, a educação infantil será obrigatória e gratuita de 4(quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

conforme demonstrou Victor (2009) ao analisar dois estudos encomendados a pesquisadores do grupo de trabalho de Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), desenvolvidos em 2003 e 2004 e apresentados na 26^a e 27^a Reuniões Anuais da Anped, respectivamente.

Os referidos estudos

[...] pretenderam descrever e analisar as políticas de atendimento escolar às pessoas com necessidades educacionais especiais nas diferentes regiões e em cinco municípios brasileiros. Tendo como recurso um roteiro mestre e como dispositivo a entrevista, a consulta documental e a pesquisa bibliográfica (VICTOR, 2009, p. 03).

De acordo com essa autora, embora esses estudos não tivessem o propósito exclusivo de focalizar a Educação Infantil direcionada às crianças indicadas à Educação Especial, foi possível revelar a partir de suas análises, entre outros dados, que a organização dos serviços para esse público, baseava-se no atendimento de estimulação precoce para as crianças de zero a três anos, realizado em clínicas e escolas especializadas, remetendo-nos às orientações de caráter clínico e terapêutico, que não correspondiam a um propósito educacional e, muitas vezes, se colocavam na contramão da perspectiva da educação inclusiva na medida em que afastavam essa criança da instituição de educação infantil (VICTOR, 2009).

Ao destacar dados correspondentes ao estudo desenvolvido em 2004, no que se refere ao atendimento direcionado às crianças com deficiência na faixa etária da educação infantil, a autora disse que

[...] essa demanda, muitas vezes, utiliza um serviço clínico, disponibilizado na rede municipal ou estadual, geralmente para as crianças de zero a 3 anos, a fim de desenvolver um trabalho de estimulação precoce e/ou a escola especializada e/ou particular, ambas mantidas pela iniciativa privada (VICTOR, 2009, 04).

A respeito deste assunto, apesar da PNEE-EI em 2008, concebida nessa perspectiva, evidenciar “[...] o papel da escola na superação da lógica da exclusão, trazendo mudanças na organização de escolas e de classes especiais, visando à construção de sistemas educacionais inclusivos [...]”, conforme destacam Machado e Vernick (2013, p. 57), por meio do acesso, da permanência e da aprendizagem do público-alvo da educação especial nas escolas regulares (MACHADO; VERNICK, 2013), ainda assim,

para o atendimento educacional especializado (AEE)¹¹ de crianças com deficiência do nascimento aos três anos, a referida política indica os serviços de intervenção precoce, tomando por referência o conjunto de atividades relacionadas à estimulação precoce.¹² Essa indicação parece reforçar a ideia de que a ênfase desse atendimento ainda recai nos serviços de caráter clínico-terapêutico e, possivelmente, fora da instituição de Educação Infantil, localizados nos serviços de saúde e de assistência social.

Com base no exposto, fortalece o propósito de investigação do atendimento educacional especializado para essas crianças com deficiência visual para além de um serviço de intervenção precoce fundamentado na estimulação precoce¹³.

De forma hegemônica, os serviços de estimulação precoce foram organizados por muitas décadas para o atendimento de crianças indicadas à educação especial na faixa etária de zero a três anos, até ser problematizado no cenário da educação inclusiva por diferentes perspectivas teóricas, entre elas a abordagem histórico-cultural, a qual julgamos a mais propositiva para estudarmos o desenvolvimento infantil, pois nesta perspectiva o psíquico não se detém a uma globalidade ou unidade entre o fisiológico e o biológico, não se configura a uma característica intrínseca ao homem e ao seu biológico, mas sim, algo que se forma no biológico, sendo resultado da inter-relação deste com o meio social e cultural em que habita, se desenvolvendo por meio de processos de vida e educação.

No entanto, apesar da estimulação precoce fazer referência ao modelo médico-psicológico e aos serviços clínico-terapêuticos, vivenciados por esse público, geralmente em uma condição segregada no ambiente de serviços ou instituições especializadas, percebemos que, mesmo assim, na proposta de atendimento educacional especializado na Educação Infantil à criança

¹¹ O AEE é definido na PNEE-EI por um serviço “[...] que tem função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.11).

¹² Conforme Oliveira e Padilha (2011, p. 205) citando Almeida (2009), que “[...] destaca que o termo tem sua origem em programas desenvolvidos nos Estados Unidos, a partir de 1960, para atender crianças com deficiência mental ou crianças subnormais [...]”.

¹³ Conforme Oliveira e Padilha (2011, p. 203), “uma abordagem mais detalhada dos “serviços de estimulação precoce” para as crianças de zero a três anos, de que trata a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é encontrada em uma coletânea de textos divulgados pelo MEC em 2006, com nome “Saberes e práticas da inclusão: Educação Infantil”.

entre o nascimento aos três anos, ainda está presente nas políticas e nas práticas indicadas para esse atendimento nos âmbitos das instituições escolar e especializada.

Nesse sentido, corroboramos com Oliveira e Padilha (2011, p. 205), ao levantarem os seguintes questionamentos: “[...] o que se está considerando como estimulação precoce? Em que bases teóricas se ancora essa possibilidade de atuação com as crianças de zero a três anos? O que se propõe? [...]”.¹⁴

Além de termos os questionamentos aos serviços de estimulação precoce como forma de atendimento as crianças com deficiência de zero a três anos na instituição de Educação Infantil, outra questão desafiadora neste trabalho é o direcionamento da pesquisa à deficiência visual, especificamente, às crianças com baixa visão na faixa etária de zero a três anos, porque ainda temos um acesso restrito desse público na instituição de Educação Infantil e poucos trabalhos que discutem essa problemática, sobretudo, nesse contexto. Destacamos ainda como desafiadora, a necessidade de se realizar uma reflexão crítica quanto à prática exercida pelo professor nessa instituição para os bebês e as crianças bem pequenas¹⁵ com deficiência visual, compreendendo as condições de cegueira e baixa visão.

Por fim, não podemos deixar de destacar que, ao refletirmos sobre o AEE direcionado a essa criança indicada à Educação Especial, percebemos por meio da literatura (VITTA, 2004; MENDES, 2006; SOUZA, 2008; OLIVEIRA; PADILHA, 2011; SILVA, 2012; ARCE, 2012; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2012; MARICHAL, 2012) que ainda é uma luta da sociedade civil o acesso, a permanência e a aprendizagem para todas as crianças, especialmente para as de zero a três anos. Soma-se, a isso, a exclusão histórica da criança com deficiência, sobretudo dessa faixa etária, na instituição de ensino regular. Nessa direção, notamos que ainda há necessidade de ampliação e consolidação das políticas atuais para garantir esse direito.

Nesse sentido, a questão que emerge como problemática maior desta pesquisa é: como se configura o atendimento educacional especializado no contexto da instituição de Educação Infantil para a criança bem pequena com baixa visão indicada à Educação Especial?

¹⁴ Não pretendemos responder a esses questionamentos, apenas tomá-los como nortes caso os nossos dados evidenciem essa problemática para o AEE das crianças participantes da pesquisa na instituição de Educação Infantil investigada.

¹⁵ Nomenclatura adotada pelo documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (Brasil, 2009), que compreende bebês como crianças de 0 a 18 meses e crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.

Para tanto, temos como objetivo geral: analisar o atendimento educacional especializado no contexto da Educação Infantil para criança pequena de zero a três anos com baixa visão. Apontamos como objetivos específicos: a) analisar o atendimento educacional especializado na política municipal à criança com baixa visão na faixa etária de zero a três anos no que corresponde a proposta curricular para essa faixa etária na Educação Infantil; b) descrever o atendimento educacional especializado à criança com baixa visão em interface com o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de atividades.

Para desenvolvimento deste trabalho, optamos por realizar uma pesquisa exploratória qualitativa, tendo como instrumentos metodológicos: a observação, o diário de campo e a entrevista semiestruturada. Como já sinalizamos anteriormente, o aporte teórico que nos ajudou a compreender nossa problemática foi a abordagem histórico-cultural, com base nos estudos de Vigotski e de seus colaboradores, os quais nos permitiram contribuir para a promoção do desenvolvimento integral das crianças com deficiência visual, com o uso de todos os apoios e recursos que possibilitam sua inserção no mundo social (SALOMON, 2000 apud MASINI, 2013).

Diante do exposto, apresentamos a organização deste estudo.

No primeiro capítulo, denominado *Políticas, direito e atendimento educacional especializado: implicações à Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva*, fizemos uma análise sobre as políticas da Educação Especial e do atendimento educacional especializado no que se refere ao que está proposto para esta faixa etária.

No segundo, intitulado por *O que revelam as pesquisas sobre o atendimento educacional especializado para as crianças de zero a três anos de idade com deficiência visual?*, trouxemos a revisão de literatura, destacando, as experiências e os resultados das pesquisas já realizadas neste contexto.

No terceiro capítulo, aqui denominado por *Deficiência Visual: aspectos gerais e particulares à luz da abordagem histórico-cultural* abordamos, de forma panorâmica, a trajetória histórica da criança com deficiência visual na Educação e na sociedade articulada aos pressupostos da referida abordagem.

No quarto capítulo, apresentamos os *Caminhos Metodológicos*, por meio da definição do nosso estudo, destacando a metodologia e os procedimentos realizados para atender os propósitos desta pesquisa.

No quinto capítulo, intitulado *O que dizem os dados da Pesquisa* vivenciados no CMEI “Olhares” apresentamos, com base nos postulados da abordagem histórico-cultural, os indícios alcançados na revisão de literatura a respeito da temática em foco.

Por fim, no sexto capítulo, destacamos as nossas *Considerações Finais*, realizando uma recapitulação sintética das partes importantes do trabalho, expondo as nossas conclusões que foram anotadas e deduzidas durante o seu desenvolvimento do estudo, visando ao atendimento dos seus objetivos geral e específicos.

1 POLÍTICAS, DIREITO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, pretendemos dialogar com os textos dos documentos oficiais (leis, decretos, normativas e diretrizes), visando à análise das políticas direcionadas à Educação Especial e ao atendimento educacional especializado no que se refere ao que está proposto para a faixa etária de zero a três anos.

1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A TRAJETÓRIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

Os primeiros¹⁶ movimentos pelo atendimento das pessoas com deficiência aconteceram na Europa, mobilizando mudança de atitudes nos grupos sociais e propondo ações na forma de medidas educacionais que, posteriormente, foram levadas aos Estados Unidos e Canadá e, em seguida, também ao Brasil (MAZZOTTA, 2011). Essa trajetória foi marcada por várias experiências num contexto clínico e empirista que aos poucos foi se constituindo em novas condições de atendimento e na revisão do próprio conceito de deficiência, dando lugar a um movimento de Educação para Todos.

No Brasil, algumas ações propriamente direcionadas a essas pessoas só foram aparecer ao final dos anos 1950 e início dos anos 1960, já no séc. XX. Dentre elas, podemos destacar que ao final do séc. XIX, com o Decreto Imperial n.º 1428/1854 concretizado por D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, foi fundado o primeiro Instituto dos Meninos Cegos, denominado “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, devendo-se, em grande parte, ao cego brasileiro José Álvares de Azevedo. Após o Decreto n.º 408/1890 foi intitulado “Instituto Nacional de Cegos” e, em 1891, pelo Decreto n.º 1.320, passou a ser denominado de “Instituto Benjamin Constant” (MAZZOTTA, 2011).

¹⁶ “As ações a respeito da Educação Especial acontecem desde muito antes do séc. XIX, no entanto, configurada ao misticismo e ocultismo, sem qualquer base científica. O atendimento educacional especializado era classificado por várias nomenclaturas (Pedagogia dos Anormais, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa, Pedagogia Teratológica, etc.) (MAZZOTTA, 2011, p. 18).”

Até 1950, haviam quarenta estabelecimentos mantidos pelo poder público que prestavam algum tipo de atendimento especializado,¹⁷ ainda que segregado. As políticas previam as diretrizes para o atendimento, objetivando o desenvolvimento da Educação Especial.

No entanto, ainda hoje convivemos com as marcas históricas dos atendimentos com abordagem na segregação que nos coloca em um constante debate sobre a exclusão/inclusão desse alunado no ensino regular, considerando, conforme destacado na citação a seguir, que

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos. (KASSAR, 2011, p. 62).

Contudo, o Brasil fomenta as ações direcionadas à Educação inclusiva ao aderir em 1990 a Declaração Mundial de Educação para Todos, proclamada pelos participantes da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, e, também, por ser signatário da Declaração de Salamanca, proclamada em 1994, pelos delegados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, em assembleia realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, cabendo-lhe a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação; fortalecendo a política de acesso e qualidade destacando a necessidade de mudanças no atendimento tanto nas escolas especiais como nas escolas regulares.

No entanto, a justificativa mais contundente para a inclusão se assenta na afirmação de que “[...] diante do alto custo em manter instituições especializadas as escolas comuns devem acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros (KASSAR, 2011, p. 71).

¹⁷ Conforme vigora nos documentos oficiais nacionais, particularmente aqueles divulgados a partir de 2003 pelo Ministério da Educação, o atendimento educacional especializado deve ter caráter complementar ou suplementar. Portanto, as formas de atendimento substitutivo à classe comum – escolas especializadas e classes especiais - previstas no âmbito do “continuum de serviços” da proposta determinada por integração, que prevaleceu como uma tendência predominante nas décadas de 1970 até meados de 1990, devem ceder lugar às concernentes à “perspectiva inclusiva”, conforme documentos nacionais atuais (PRIETO; ANDRADE; RAIMUNDO; 2013)

Notamos que a teoria do Capital Humano,¹⁸ o movimento de ordenamento econômico do sistema capitalista e a implantação de políticas neoliberais orientados para a lógica da globalização embasam os propósitos que se tem para a Educação Especial por meio do atendimento educacional às pessoas com deficiência em nosso país, semelhantes aqueles já demonstrados durante a implementação dessas políticas na década de 1970, justificando a implantação de tais serviços, quase que majoritariamente, pela função econômica e evidenciando a relação custo-benefício (ARRUDA; KASSAR; SANTOS, 2006 apud KASSAR, 2011).

Todavia, essas ações foram as premissas para a criação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), cujo objetivo, até ao final de sua vigência, era o de estabelecer os “[...] conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida” (BRASIL, 1993, p. 13). Nessa direção, foi criada a Lei nº. 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, assegurando a proteção integral, destacando no § 1º do artigo 2º que “[...] a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado”.

Em 1996, a Lei Nº 9.394/96 que sanciona a LDBEN, abrange um capítulo sobre a Educação Especial, tomando como referências, tanto o texto da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) como do Estatuto da Criança e do Adolescente supracitado, reforçando a universalização da Educação, além de discutir a Educação Especial, especificamente, em um capítulo, apresentando-a como modalidade de ensino.

Em janeiro de 2008, foi publicada PNEE-EI advinda das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos. Trata-se de um texto orientador que sistematiza as produções de normativas, as quais validam a perspectiva inclusiva, como já mencionada na introdução deste trabalho.

¹⁸ Com base na teoria do Capital Humano [...] a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto, [...] buscou-se, então, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração (SAVIANI, 2006, p.1). No que diz respeito a educação especial, há relações com a organização da aprendizagem dos sujeitos com deficiência, organização essa pensada em formas de fazer com que esse sujeito tivesse condições de contribuir na economia adentrando ao mercado de trabalho. Ou seja, o foco da aprendizagem restringia-se aos conhecimentos técnicos, limitando assim as possibilidades de desenvolvimento humano pleno.

A PNEE-EI (2008), por reafirmar que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado não são substitutivas à escolarização, destaca a necessidade da organização desse atendimento no processo de inclusão escolar, o que requer recursos físicos, humanos e pedagógicos, sendo por meio deles que se dá a possibilidade de acesso ao currículo comum como forma de garantia à aprendizagem (PORTO; MARQUEZINE; TANAKA, 2013).

Este documento destacou como público-alvo da Educação Especial “[...] os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (PNEE, 2008, p. 15) e permitiu, também, um melhor delineamento das diretrizes nacionais para a Educação Especial, pois promoveu a redução da diversificação das políticas dos estados federativos com vistas a garantir políticas públicas coincidentes em âmbito nacional (VICTOR, 2013).

Entre outros aspectos apontados ao destacar o atendimento educacional especializado, o PNEE-EI orientou quanto ao início do processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação regular, dizendo que a “[...] inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global” (BRASIL, 2008, p. 16).

No entanto, estudos realizados por Bueno e Meletti (2011) a respeito dos indicadores educacionais brasileiros do atendimento a esses estudantes, envolvendo a relação Educação Infantil/Educação Especial, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no período entre 2007 e 2010, em relação à distribuição das matrículas entre creche e pré-escola, tipo de escolarização e de deficiência, demonstram: “[...] baixa incidência das matrículas de alunos com deficiência; incidência ainda significativa de matrícula nos sistemas segregados; maior concentração das matrículas nas pré-escolas [...]”(BUENO; MELETTI, 2011, p. 65), levando os autores a concluir que “[...] esses problemas afetam não somente a qualidade de ensino da educação infantil, mas todo o processo de escolarização dessa população” (BUENO; MELETTI, 2011, p. 66).

Os estudos de Oliveira e Padilha (2013) sobre o atendimento educacional especializado à criança de zero a três anos apontam que os desafios para uma educação de qualidade para esta faixa etária são enormes, ultrapassando a demanda de vagas. Esse cenário está relacionado ao percentual de oferta de vagas em unidades privadas, as parcerias que as instituições de Educação Infantil têm com outras instituições, a formação de professores, além da “[...] escassez de discussão a respeito de práticas educativas para os bebês e crianças pequenas cujo foco seja o educar e o cuidar” (OLIVEIRA; PADILHA, 2013, p.198).

Diante do exposto e das incertezas de profissionais sobre como atuar com as crianças de zero a três anos, concordamos com Baptista (2011) quando nos alerta para que não venhamos nos iludir diante das proposições atuais de formação, pois elas se mostram frágeis para designar um profissional especialista e que “[...] a prática pedagógica dirigida às pessoas com deficiência, em nosso país, tem sido ‘especializada’ apenas em sua designação” (BAPTISTA, 2011, p.7). O que se declara na condição de “assistencialismo” notório em muitos profissionais que atuam com as crianças pequenas segundo os estudos de Oliveira; Oliveira (2011); Silva (2012); Raupp; Arce (2012); Martins (2012); Oliveira; Padilha (2013) e Araújo (2015).

O que na verdade se configura num grande desafio, pois como destaca Baptista (2013),

[...] tais afirmações podem parecer duras, mas sua confirmação é facilmente obtida quando consideramos: o reduzido número de cursos que formaram esses profissionais em nível superior; a limitação curricular desses cursos, afastando os alunos do conhecimento pedagógico (aquele imprescindível para o trabalho com qualquer tipo de aluno); o percentual de alunos que se concentram historicamente nos anos iniciais do ensino fundamental e que construíram sua vida escolar sem sair de instituições especializadas; as características dessas instituições que muitas vezes são erroneamente chamadas de ‘escolas’, pois não atendem os critérios mínimos exigidos pela própria legislação; a infantilização contínua de sujeitos que, nessas instituições, se transformam em adultos sem a capacidade de sustentar uma postura elementar para essa condição vivencial; a gestão doméstica e a convivência política que mantém as estruturas erroneamente designadas ‘especializadas’ (BAPTISTA, 2013, p.50).

Essa realidade é debatida na meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) que apresenta a seguinte proposição:

[...] incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no *caput* do art. 207 da Constituição

Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, p. 58).

Percebemos que as dificuldades encontradas sobre o atendimento educacional especializado na escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial ainda se colocam como grandes desafios para a educação, sendo que as dificuldades estão em torno de todas as etapas de ensino e não apenas na Educação Infantil. Sendo assim, contemplamos debates, estudos e pesquisas em prol da melhor qualidade de atendimento, sobretudo para as crianças de zero a três anos por estarmos fadados aos efeitos do assistencialismo na prática docente, ainda que dita reatualizada, para esta faixa etária principalmente (ARAÚJO, 2015).

A precarização das práticas educativas realizada pelo professor que atua com as crianças pequenas ainda é muito vigente, sobretudo, para a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial, como afirma Vitta (2004) ao dizer que:

[...] a inclusão de crianças com necessidades especiais por deficiência é atravessada pelo atendimento precário a essa faixa etária na Educação Infantil, sendo agravado pelo desconhecimento dessas profissionais em relação as peculiaridades do desenvolvimento das crianças, às suas necessidades educacionais e às formas mais adequadas de cuidado e de estimulação (VITTA, 2004 apud OLIVEIRA; PADILHA, 2013, p.199).

Apesar de percebermos, historicamente, uma invisibilidade das crianças de zero a três anos nas políticas educacionais e nas práticas docente, sobretudo, quando consideramos aquelas indicadas à Educação Especial, e verificarmos que a Educação dessas últimas ainda se fundamenta, muitas vezes, na perspectiva do modelo médico-psicológico, a PNEE-EI (2008) aponta a necessidade de atendimento e superação desta concepção ao dispor de uma proposta que solicita um atendimento direcionado à especificidade da criança, bem como à sua formação integral, a qual alcance as bases ao desenvolvimento e à linguagem, destacando que:

[...] 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).

No entanto, reiteramos que a PNEE-EI (2008) estabelece, do nascimento aos três anos para as crianças indicadas à Educação Especial, que esse atendimento se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, propondo uma interface da Educação com os serviços de saúde e assistência social.

A coletânea de textos para formação de professores intitulada *Saberes e Práticas da Educação Infantil (2006)* trouxe a discussão sobre o atendimento educacional especializado à criança de zero a três anos, destacando que:

[...] para a consolidação do projeto de inclusão torna-se indispensável à criação de serviços de intervenção precoce que tenham por objetivo o desenvolvimento integral do educando nos seus aspectos físicos, psicoafetivos, cognitivos, sociais e culturais, priorizando o apoio e suporte à família e a inclusão dessas crianças em creches na comunidade (BRASIL, 2006, p. 31).

Percebemos o termo “intervenção precoce” presente no atendimento educacional especializado à criança de zero a três anos indicada à Educação Especial, demonstrando uma preocupação com a instalação deste atendimento desde cedo para essa criança. Além disso, o texto parece demonstrar preocupação quanto a estabelecer uma especificidade para esse atendimento que considere a singularidade da criança de zero a três anos, no que se refere ao seu desenvolvimento integral e a sua relação com a família e as demais crianças em espaços inclusivos. Oliveira e Padilha (2013, p. 204), a respeito desse documento, complementam que ele ainda ressalta

[...] a articulação com a criança, a família, com os profissionais da área da saúde – cuja atuação é apontada por meio do atendimento complementar por parte de alguns profissionais e, da assistência social, que pode auxiliar na aquisição de serviços e equipamentos específicos.

Apesar de o documento trazer a discussão sobre a importância da relação entre a escola e outros espaços (de saúde e terapêuticos) na questão da intervenção precoce, percebemos que ele aponta uma crítica aos programas de intervenção precoce oferecidos na escola, destacando que esses,

[...] geralmente, enfatizam objetivos de enfoque terapêutico e atendimento individualizado voltados para compensação do déficit e realização de diagnóstico clínico destinados a avaliar as características e dificuldades apresentadas pelas crianças. O atendimento terapêutico complementar é importante para o processo de desenvolvimento da criança, mas não pode ser

o único recurso. Há ainda a suma necessidade de uma mudança no enfoque dos programas de intervenção precoce dos centros ou escolas especiais. Esses programas devem ter como eixo o processo de aprendizagem das crianças com defasagens importantes no decorrer de seu desenvolvimento. Traçar objetivos pedagógicos, enfatizar a construção do conhecimento, desenvolver trabalho coletivo voltados para aquisição de competências humanas e sociais significa formar e educar para a vida (BRASIL, 2006, p. 33).

O documento propõe uma perspectiva pedagógica inclusiva para o atendimento, situação que corrobora a Resolução N.º 4/2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Tal resolução destaca alguns direcionamentos sobre o atendimento educacional especializado, concebendo a sua oferta em salas de recursos multifuncionais¹⁹ ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

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

[...] Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar (BRASIL, 2009, art. 6º).

A Resolução 4/2009 indica ainda a elaboração de um plano de ensino como forma de sistematizar as ações a serem realizadas na escolarização dos alunos, pontuando como competência do professor a sua sistematização e a necessidade de essa atividade se realizar de maneira articulada com o professor do ensino regular (BRASIL, 2009). Estabelece a prioridade do atendimento, bem como a interface com outras instituições, trazendo, conforme descritas na citação a seguir, as atribuições do professor de educação especial.

Parágrafo único. Os centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes Operacionais.

¹⁹ Implantadas a partir da Portaria Normativa nº13, de 24 de Abril de 2007, a sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, art. 11-12).

Nessa direção, destacamos o documento *Saberes e Práticas da Inclusão - desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão* (BRASIL, 2006). Compreendendo a necessidade de formação do professor e conhecimento sobre a especificidade da deficiência o documento foi elaborado. Sobre a baixa visão, o documento aponta que em muitos casos a falta de percepção dessa condição na criança pelos profissionais e até mesmo pela família, é muito despercebida, verificada apenas quando as exigências no processo educacional, quanto ao desempenho visual da criança aumentam (BRASIL, 2006). Nessa direção, o trabalho pedagógico voltado à estimulação é indicado no referido documento a fim de contribuir para detectar problemas, constituindo-se como fator decisivo no desenvolvimento global da criança.

A detecção precoce de quaisquer dos problemas pode constituir fator decisivo no desenvolvimento global da criança, desde que sejam propiciadas condições de estimulação adequada a suas necessidades de maturação, favorecendo o desenvolvimento máximo de suas potencialidades e minimizando as limitações impostas pela incapacidade visual.

Em todas as situações escolares, a professora tem, normalmente, oportunidade de observar sinais, sintomas, posturas e condutas do aluno, que indicam a necessidade de encaminhamento a um exame clínico apurado (BRASIL, 2006, p. 20).

Como podemos verificar, o documento indica a estimulação em uma perspectiva clínica apoiada no modelo médico-psicológico como proposta para o atendimento da criança com baixa visão, se detendo ao seu desenvolvimento biológico, restringindo-a de suas infinitas possibilidades, que acabam por limitar a comunicação e as relações psicoafetivas (BRUNO, 2006; OLIVEIRA; PADILHA, 2013).

Além da questão apontada anteriormente, ao discutir sobre o atendimento, sobretudo, na Educação Infantil à criança com baixa visão, não podemos perder de vista o princípio ativo da discussão enfatizado nas Diretrizes para a Educação Infantil a respeito do binômio *educar e cuidar*; destacando que ainda “[...] há uma polarização no entendimento do que é educar e cuidar, sendo a educação compreendida como ‘ensinar’ e o cuidado relacionado com atividades consideradas ‘de rotina’” (BRASIL, 2010, p. 33), porque a criança com baixa visão, bem como as demais crianças, exigirão que as ações dos profissionais da Educação Infantil tenham em sua base a interdependência entre cuidar e educar para o seu atendimento educacional. No intuito de problematizar, de modo reflexivo o debate, vejamos a etimologia dos termos:

Educar vem do latim *educare*, por sua vez ligado a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar) e significa literalmente ‘conduzir para fora’, ou seja, acompanhar aquele que se educa na conquista do mundo. Como já foi apontado, cuidar vem do latim *cogitare*, com muitas possibilidades de tradução, além de pensar. Cuidar significa atender, considerar [...] (BRASIL, 2010, p. 35).

Consideramos que as relações educativas na Educação Infantil são perpassadas pela função indissociável dos termos “cuidar” e “educar”, sendo que o primeiro compreende o desenvolvimento do ser humano em sua essência, e o segundo, “educar”, a possibilidade de vivenciar as diversas experiências no contexto escolar de forma integrada estimulando o desenvolvimento de habilidades e capacidades na criança, bem como o relacionamento interpessoal e o acesso cultural e social.

Assim, tais perspectivas evidenciam para o profissional que atua na Educação Infantil a necessidade do comprometimento a se ter com o outro como condição para construção de vínculos socioafetivos, a fim de entendermos como essas ações se articulam, sem priorizar uma ou outra, mas considerá-las de forma inter-relacionadas, tendo em vista os direitos e as

necessidades próprias das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado (BRASIL, 2008).

Assim, o que se discute é o caráter integrador entre educação e cuidado e não uma dissociação dos mesmos, uma vez que atender às crianças de zero a três anos, na Educação Infantil, requer uma proposta de trabalho que articule 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 (Resolução CNE/CEB nº5, de 2009).

Sobre essa concepção articulada do cuidar e educar retomamos à questão da estimulação. Entendemos que a estimulação precoce vá mobilizar um conjunto de atividades que vão servir para trabalhar a visão da criança a fim de fazê-la ter uma melhor funcionalidade e, às vezes, fazer regredir um problema fisiológico. No entanto, esta concepção está na contramão de uma prática educativa que contribua para o desenvolvimento global da criança, pois se reduz apenas à deficiência como condição orgânica. Assim, destacamos que há necessidade de uma preocupação integral com o desenvolvimento dessa criança e, que por isso, o professor terá de agir com base nesse binômio de forma indissociada.

Nesta direção, destacamos o documento *Saberes e práticas para inclusão: Educação Infantil* (BRASIL, 2006), por reconhecer que a Educação e os cuidados na infância são amplamente considerados como fatores fundamentais do desenvolvimento global da criança, destacando a respeito do trabalho pedagógico que:

[...] significa assegurar o atendimento às necessidades básicas de desenvolvimento socioafetivo, físico, intelectual e, ao mesmo tempo, garantir o avanço na construção do conhecimento, mediante procedimentos didáticos e estratégias metodológicas adequadas às necessidades de todas as crianças (BRASIL, 2006, p.17).

Com este entendimento,

[...] numa proposta inclusiva de educação infantil, o currículo e os objetivos gerais são os mesmos para alunos com necessidades educacionais especiais, não requerendo um currículo especial, mas sim ajustes e modificações, envolvendo alguns objetivos específicos, conteúdos, procedimentos didáticos e metodológicos que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos (BRASIL, 2006, p.17).

O documento prevê a integralidade das ações e dos sujeitos, enaltecendo o respeito à diversidade sob as práticas cotidianas da unidade de ensino, enfatizando ser necessário, independentemente do tipo de deficiência, que os estudantes “[...] sejam expostos a formas positivas de comunicação e interação, de ajudas e trocas sociais diferenciadas, a situações de aprendizagem desafiadoras” (BRASIL, 2006, p. 20).

A respeito das crianças com deficiência visual, o documento discute a necessidade de que:

[...] as crianças com deficiência sensorial, auditiva ou visual necessitam de um ambiente de aprendizagem que estimule a construção do sistema de significação e linguagem, a exploração ativa do meio como forma de aquisição de experiências, o uso do corpo, do brincar e da ação espontânea como instrumentos para a compreensão do mundo. Elas necessitam da mediação do professor para a formação de conceitos, o desenvolvimento da autonomia e independência, incentivando-as se comunicarem, interagirem e participarem de todas as atividades em grupo (BRASIL, 2006, p. 20).

Como podemos perceber, a demanda de um ambiente estimulador retrata uma mediação pedagógica organizada e sistematizada, a interação entre pares e um espaço-físico estruturado para esse fim. No que consiste o atendimento à criança com deficiência visual, a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância promoveram o curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, realizado em uma ação conjunta com a Universidade Federal do Ceará, no ano de 2007, efetivando um amplo projeto de formação continuada de professores por meio do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade²⁰. Por meio da formação objetivou-se também implementar diretrizes e ações que reorganizam os serviços de AEE aos alunos com problemas visuais de todos os níveis.

O trabalho com o aluno com baixa visão, a partir da intervenção pedagógica “[...] baseia-se no princípio de estimular a utilização plena do potencial de visão e dos sentidos remanescentes, bem como na superação de dificuldades e conflitos emocionais” (BRASIL, 2007, p.18). Desta maneira, o documento propõe um ambiente de calma, encorajamento e confiança, acreditando ser positivamente eficiente para o aluno com baixa visão, justificando que o desempenho visual está relacionado com a aprendizagem (BRASIL, 2007).

²⁰ O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade tem como objetivo apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>>. Acesso em: 20/07/2016.

As políticas analisadas até aqui nos descrevem a necessidade de um debate que vá além do AEE à criança pequena de zero a três anos, mas que problematize a intervenção precoce por meio da estimulação precoce e dirija-se também às concepções do cuidar e educar relacionadas ao acesso, a permanência e a qualidade. É preciso pensar na concepção de atendimento que contribua para o desenvolvimento global da criança.

A respeito da criança com baixa visão, apesar da perspectiva de estimulação ainda ser indicada nas propostas de atendimento, esta deve ser concebida a partir de um viés pedagógico, em que as propostas não estarão reduzidas a um conjunto de atividades terapêuticas fundamentadas no modelo médico-psicológico de deficiência, mas sim, na mediação da aprendizagem por meio de práticas pedagógicas fundamentadas na ideia de que a deficiência é produzida socialmente. Quanto à clínica, ela pode estar presente nesse processo de se garantir o desenvolvimento integral dessa criança, mas não ocupar o papel da Educação na instituição de ensino.

Em suma, nos propomos a realizar esta pesquisa a fim de analisar o atendimento educacional especializado a criança de zero a três anos com baixa visão na educação infantil.

2 O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA AS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA VISUAL?

Este capítulo tem como objetivo apresentar a revisão da literatura desta pesquisa, a qual faz parte de um processo de busca, descrição, análise e síntese de um corpo de trabalhos já produzidos, que são relevantes para a investigação da temática em tela. Foram selecionadas pesquisas de natureza qualitativa, nos formatos de dissertações e teses. Nesse sentido, intencionamos dialogar com algumas pesquisas realizadas, visando o exame dos aspectos que envolvem direta ou indiretamente o AEE, no contexto da instituição de educação infantil, para o desenvolvimento da criança de zero a três anos com deficiência visual.

Considerando que as atividades de estimulação precoce têm sido indicadas histórica e politicamente ao AEE dos bebês e das crianças bem pequenas, que apresentam algum comprometimento já diagnosticado ou em processo de avaliação, também vamos nos deter nos estudos que tratam sobre essa temática, relacionando-a as práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva, direcionadas a essas crianças, nesse nível de ensino.

Além disso, daremos ênfase ao AEE nas SRM, localizadas no contexto da instituição de educação infantil ou que atendam do nascimento aos três anos com deficiência visual, indicadas à educação especial. Para consolidação desta revisão da literatura, delimitamos uma temporalidade de 10 anos, buscando pesquisas de 2005 ao primeiro semestre de 2015.

Para fazermos essa busca, os bancos selecionados foram: a plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); na biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO), na Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa Educacional (Anped), além de tese e dissertações disponíveis nas bibliotecas virtuais dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial das instituições de ensino superior, sendo elas: UFSCAR²¹, UNICAMP²² e USP²³.

²¹ Universidade Federal de São Carlos

²² Universidade Estadual de Campinas

²³ Universidade de São Paulo

Para uma análise mais precisa utilizamos os seguintes descritores: Educação Infantil de zero a três anos; Atendimento Educacional Especializado; Estimulação Precoce; Prática Pedagógica; Deficiência Visual; e Sala de Recursos/Sala de Recursos Multifuncionais.

A busca nos trouxe uma grande quantidade de trabalhos sobre a temática em foco, o que exigiu o seu refinamento, pois os trabalhos, em sua maioria, não destacavam a estimulação precoce numa perspectiva pedagógica e não estavam sob a base teórica da abordagem histórico-cultural. Portanto, para a seleção dos trabalhos, elegemos como eixo principal pesquisas que discutiam a educação infantil de zero a três anos no contexto do atendimento educacional especializado (AEE). A partir desse elemento, selecionamos as pesquisas que abrangiam a deficiência visual, o processo de estimulação precoce, ainda que com base clínica e, também na perspectiva colaborativa (instituição especializada ou sala de recursos multifuncionais x escola), com intuito de compreendermos o processo de desenvolvimento das crianças de zero a três anos nas duas concepções e, por fim, elegemos àquelas que discutiam o desenvolvimento na educação infantil sob a perspectiva teórica específica dessa pesquisa – a abordagem histórico-cultural.

Após esse refinamento, selecionamos as produções de Mestrado e Doutorado que versam sobre ou tangenciam o eixo central deste trabalho, que é o AEE para criança de zero a três anos com deficiência visual, buscando visibilizar às práticas pedagógicas que se embasam nas atividades de estimulação precoce, sendo selecionados os trabalhos de PRADO (2006), ALVES (2007), FRANÇA (2008), ALMEIDA (2009), ASSIS (2010), BENINCASA (2011), LIMA (2012), MARICHAL (2012), FARIA (2013).

Para fins de organização deste capítulo, decidimos trabalhar com três eixos: 1) Educação Infantil de zero a três – atendimento e prática pedagógica: concepção e desenvolvimento, 2) Deficiência Visual e Estimulação Precoce: dimensão e especificidades; 3) Salas de recursos/Salas de Recursos Multifuncionais: funcionamento.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO A TRÊS ANOS – ATENDIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste eixo, escolhemos cinco trabalhos que discutem a educação ofertada nas instituições de educação infantil às crianças de zero a três anos e a forma como se configura o atendimento

educacional especializado nesta faixa etária, partindo de diferentes problematizações, além de evidenciarmos as abordagens teórico-metodológicas que os embasam. Salientamos que são poucas as pesquisas que delimitam a faixa etária que aqui estamos priorizando. Desta forma, selecionamos algumas pesquisas que discutem a respeito da temática, ainda que não seja somente para a referida faixa etária.

Marichal (2012) desenvolveu um estudo de caso, utilizando como instrumento entrevista semiaberta e questionários. Buscou analisar, em sua dissertação, os serviços de atendimento educacional especializado oferecido às crianças com deficiência de zero a cinco anos de idade, matriculadas na Rede Municipal de Ensino de Ivoti,²⁴ bem como refletir sobre esses serviços e a escola de Educação Infantil.

A pesquisa evidencia que são poucos os estudos na faixa etária de zero a três anos. Destaca que a Rede Municipal do município de Ivoti prioriza a matrícula das crianças com necessidades educacionais especiais,²⁵ no, o AEE em estimulação precoce, fisioterapia e hidroterapia são realizados na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), enquanto que o de fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia são realizados na sede do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), que atende as crianças que frequentam as salas de recursos multifuncionais. O NAI está vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura. As crianças também são atendidas pelas professoras do AEE nas escolas aonde estudam, por meio de assessoria ao professor da sala de aula, observações e intervenções com a criança em seu grupo.

Marichal (2012) ao desenvolver a pesquisa identifica que não há um espaço específico para o atendimento individualizado à criança pequena na instituição de ensino o que não viabiliza a integração das práticas, e prejudica a escuta às famílias de forma mais pontual; propondo, portanto, a instituição desde espaço físico que corresponde à sala de recursos, dentro da instituição de Educação Infantil ou um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Em relação à prática em estimulação precoce para as crianças de zero a três, a pesquisa identifica que acontece no NAI e APAE. Concluindo que, apesar de muitos trabalhos que discorrem sobre os “impasses” nessa etapa de ensino – qualidade da educação oferecida,

²⁴ Ivoti é um município localizado no Vale do Rio dos Sinos, a 55km de Porto Alegre, pertencente a região Metropolitana [...] (MARICHAL, 2012, p.7).

²⁵ Termo utilizado na referida pesquisa.

formação de professores, falta de vagas nas escolas públicas, entre outros – são poucos os documentos que abordam as especificidades que envolvem os serviços de apoio a primeira infância, como espaço físico, configuração dos atendimentos, materiais/brinquedos, habilitação do profissional do AEE e currículo.

Lima (2012) faz em sua pesquisa de mestrado uma análise sobre como vem se dando o atendimento da criança com deficiência na educação infantil da rede municipal de Campina Grande – PB. Para essa investigação, apresenta como norteadores os seguintes questionamentos: De que forma vem sendo implantada a política de inclusão nas creches e pré-escolas municipais de Campina Grande? Qual o processo do AEE e na sala regular? Como as professoras que trabalham na sala de recursos (SR) e nesse atendimento concebem o trabalho desenvolvimento com as crianças com deficiência? Há um trabalho colaborativo entre as professoras que atuam na SR e no AEE? Como as professoras veem as crianças com deficiência na educação infantil? Nessa direção, realiza um estudo de caso, tendo como instrumentos metodológicos a entrevista semiestruturada.

Diferente de Marichal (2012), Lima (2012) discute o desenvolvimento do atendimento educacional especializado, especificamente, no âmbito pedagógico, no contexto das instituições de educação infantil. Ao final de sua pesquisa, sinaliza que vários aspectos precisam ser revistos para que haja efetivação das práticas pedagógicas, destacando: o envolvimento da Gerência de Educação Infantil (GEI) com as instituições de educação infantil; a apresentação da proposta infantil em todas as instituições infantis; a organização do trabalho infantil; a formação continuada, a qual não tem contemplado todos os profissionais; a política de educação infantil, a qual se materializa apenas no AEE, embora a GEI seja responsável pela educação infantil na rede municipal e esteja a frente de todas as ações para esta etapa; a transferência de responsabilidade pelas ações desenvolvidas com as crianças com deficiência das creches e pré-escolas para a coordenadora de educação especial, não envolvendo a GEI na organização e estruturação dessa política, denotando dessa forma, uma dicotomia entre as políticas de educação infantil e políticas de educação especial; o desconhecimento das professoras da sala regular a respeito da política de atendimento; a ausência no trabalho coletivo nas creches e pré-escolas, sob a coordenação da GEI; a não participação das professoras das salas de recursos nas formações, demonstrando que não há articulação entre as professoras das salas de recursos e do atendimento educacional especializado.

Por fim, conclui que, a falta de articulação/conhecimento/participação das professoras se refletem em práticas pedagógicas que acabam por excluir as crianças com deficiência de experiências fundamentais para o seu desenvolvimento infantil.

Benincasa (2011) propõe em sua pesquisa uma análise de como se configura o atendimento educacional especializado – a estimulação precoce (EP) e a psicopedagogia inicial (PI) oferecidos aos alunos da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, assim como refletir sobre os seus possíveis efeitos. Para essa reflexão, tem como aportes teóricos os estudos de Gregory Bateson e Humberto Maturana. Nesse sentido, desenvolve um estudo etnográfico. Para o desenvolvimento da pesquisa elabora algumas perguntas norteadoras: Como se organiza o atendimento na perspectiva da educação inclusiva na educação infantil? Que singularidades constitui o atendimento na Rede Municipal de Porto Alegre na proposição de serviços especializados de apoio às crianças de zero a cinco anos de idade? É possível considerar que estes serviços servem como um suporte para a permanência da criança na escola?

É importante destacar que no município de Porto Alegre assim como em Ivoti, citado na pesquisa de Marichal (2012), o atendimento com base na estimulação precoce, ainda que previsto no atendimento educacional especializado, é desenvolvido a partir das áreas e bases da saúde.

Como indicativos, após a análise Benincasa (2011) destaca que: as práticas de EP e PI envolvem uma perspectiva de acolhimento e de acompanhamento que se dirige não só as crianças, mas aos sujeitos implicados nas relações com o serviço, ou seja, a família e todos os profissionais colaboradores. A EP e PI têm como principal objetivo a inclusão de crianças com deficiência nos espaços da educação infantil, os profissionais dispõem de uma carga horária para atendimento as crianças, as famílias e para assessoria às instituições de educação infantil. O atendimento em EP é direcionado para crianças de zero a três anos, e acontece a partir do que a criança, *a priori*, pode, sabe ou se interessa em desenvolver. Para o seu desenvolvimento são feitos planejamentos prévios para este tipo de trabalho. O atendimento em EP se estende às famílias, não se limita a presença dos alunos no encontro, é algo maior que isto, para olhar os pais ou até mesmo, atendê-los no lugar das crianças. A EP tem como

base o vínculo dos pais-bebê. Quando completam 3 anos as crianças são encaminhadas para a PI. A PI acontece duas vezes na semana, direcionado às crianças de três a seis anos.

A intervenção é feita a partir da dimensão do brincar, provocando o simbólico, para identificar o que as crianças têm dificuldades. A PI trabalha estes aspectos estruturais e a também instrumental, objetivando inserir a criança dentro do universo escolar. A EP é um trabalho terapêutico, mas tem um efeito educativo. Para tanto, a EP e PI se configuram em duas modalidades de atendimento educacional especializado, no entanto, problematiza que tal perspectiva tende a evocar uma idéia de que a criança demandaria cuidados que são sempre prolongados, os quais não justificariam uma possível inserção no ensino comum, como se a experiência de freqüentar um ensino no espaço especializado, apresentasse a criança de tal maneira que a única opção seria a de ir à escola especial, sendo caracterizada, então como uma “criança deficiente”

BENINCASA (2011), a partir da análise sobre o atendimento realizado na PI e na EP, conclui esses serviços são de apoio ao ensino comum bem com para as crianças com deficiência. Nessa direção, problematiza a integração desse serviço no ensino comum, pois os movimentos das escolas especiais surtem efeito no ensino da escola comum.

A pesquisa de Assis (2010) analisou o processo de desenvolvimento cultural da criança na educação infantil, buscando identificar se a escola e a família contribuem para o desenvolvimento cultural das crianças e de que forma este processo ocorre, tendo como ponto de partida a análise das concepções das próprias crianças, das professoras, da diretora, das agentes educacionais, dos funcionários, da escola e dos pais de alunos. A pesquisa teve como aporte teórico a abordagem histórico-cultural de Vigotski, destacando que o desenvolvimento cultural resulta das apropriações e objetivações realizadas pelos indivíduos a partir das relações sociais que estabelecem ao longo de sua vida. O desenvolvimento cultural é entendido como sinônimo de humanização dos indivíduos.

Neste sentido, quanto à análise dos dados, a pesquisa apontou que a escola e a família contribuíam para o desenvolvimento cultural das crianças. Todavia, essa contribuição ocorria de forma pouco intencional e sistematizada. A função social da educação infantil expressa pelos diferentes participantes foi bem semelhante, enfatizando a preparação da criança para o ensino fundamental, o desenvolvimento de valores e regras.

As escolas municipais de Educação Infantil eram denominadas Centro de Educação e Recreação (CER). As professoras necessitam ser mediadoras, porque as aprendizagens mediadas são superiores as desenvolvidas de forma direta. Em relação as crianças pequenas o trabalho era realizado pelo professor e por um agente educacional, cada um desses profissionais desenvolvia atividades específicas, no entanto, de forma integrada e com a mesma intenção educativa, que tinha como propósitos desenvolver a linguagem, a autonomia e as habilidades motoras. A recreação tinha como objetivo dar o atendimento de qualidade, que garantisse os direitos e respeitasse as necessidades individuais e coletivas, a fim de favorecer a inserção na cultura, o desenvolvimento físico, social, e emocional das crianças.

Esse estudo conclui que, os limites e as possibilidades identificados em relação ao desenvolvimento cultural das crianças, por meio dos participantes desta pesquisa, a partir da compreensão de que a escola e a família favorecem o desenvolvimento cultural da criança, porém, que esse desenvolvimento poderia ocorrer de forma quantitativa e qualitativamente superior se as concepções biologizantes de aprendizagem e desenvolvimento fossem superadas, de modo que os adultos deixassem de lado a crença no desenvolvimento natural e espontâneo e se colocassem de forma mais intencional e sistemática na condição de mediadores entre as crianças e as atividades não cotidianas.

Faria (2013) desenvolve um estudo sobre as funções psíquicas superiores das crianças de zero a três anos, especificamente, a atenção e a memória, considerando a sua relação com a educação em creches. A pesquisa traz indicação de conceitos que podem subsidiar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças de zero a três anos, tais como: desenvolvimento cultural, a atividade principal, a mediação e a zona de desenvolvimento proximal. Os resultados ratificam que o desenvolvimento infantil dos bebês não é universal e não depende apenas das bases biológicas humanas. As relações sociais são cruciais para o desenvolvimento humano. A educação escolar é a principal responsável pelo êxito dos processos de aprendizagens e desenvolvimentos infantis nos dias atuais.

Nesse eixo, podemos concluir que as pesquisas atravessam as necessidades apontadas nos documentos oficiais para a educação infantil quanto ao AEE, porém, percebe-se a prática pedagógica em separado das ações que acontecem no contexto escolar como um todo. É evidente a concepção da prática em estimulação precoce como uma demanda ainda da saúde numa perspectiva clínico-terapêutica e a própria concepção da instituição de educação infantil

como espaço de recreação. Os estudos evidenciam que a educação de crianças pequenas solicita uma ação mais colaborativa dos profissionais e da família, além disso, exige uma prática pedagógica específica, no caso de crianças indicadas à educação especial. Dessa forma, a colaboração e a prática pedagógica são essenciais para o desenvolvimento integral, bem como o desenvolvimento das atividades em estimulação precoce numa perspectiva socioeducativa, que tem como objetivo central a prevenção e o desenvolvimento integral da criança.

2.2 DEFICIÊNCIA VISUAL E ESTIMULAÇÃO PRECOCE: DIMENSÃO E ESPECIFICIDADES

Neste eixo, apresentamos as dissertações de ALVES (2007), FRANÇA (2008) e a tese de ALMEIDA (2009), nos quais foram destacadas a deficiência visual de zero a três e a estimulação precoce.

Alves (2007) buscou em sua pesquisa articular uma detecção precoce da primeira infância que considere o desenvolvimento sem dissociá-lo da constituição psíquica, transmitindo os conceitos, armando os espaços de interlocução e ampliando desta forma, o trabalho de estimulação precoce nos seus diversos espaços de abrangência. A pesquisa trouxe a importância da formação dos educadores sob os aspectos teóricos da psicanálise, destacando a importância dos primeiros anos de vida na constituição do sujeito, considerando a sua subjetividade, um aspecto central e organizador do desenvolvimento infantil e trazendo a concepção de construção da linguagem da criança pelo desejo. Segundo Alves (2007) os educadores contribuem reconhecendo as diferenças, as dificuldades, buscando os caminhos para que elas sejam atendidas, minimizadas e elaboradas. O trabalho com a educação infantil requer necessariamente uma abordagem interdisciplinar, a pesquisa também buscou estabelecer parcerias com os profissionais da saúde e diversas áreas no sentido de tecer vários discursos. A pesquisadora pôde concluir que a medida que o trabalho nas instituições de educação infantil vai se ampliando torna-se evidente e necessário a atuação de um profissional que desenvolva a prática em estimulação precoce, buscando unificar os diálogos entre os sujeitos educadores, os pais e as crianças. Alves (2007) considera que a escola de educação infantil deve ser um lugar de inscrição social que ultrapassa o pedagógico, que insere o sujeito na cultura.

Almeida (2009) buscou verificar em crianças de creche, o efeito da prática em estimulação voltada para as necessidades específicas e individuais sobre o desenvolvimento psicomotor e mental, bem como sobre o comportamento, avaliados segundo a Escala Bayley de Desenvolvimento Infantil.²⁶ A pesquisadora destacou que a baixa renda familiar, má alimentação materna, o uso de tabaco durante a gestação, as más condições de alimentação e saúde mental das crianças, os problemas de relacionamento pai-criança e entre os pais, mostraram-se potenciais fatores de risco ao seu desenvolvimento. Por outro lado, a idade e escolaridade, dos pais, as melhores condições de saneamento e moradia, o pré-natal adequado, o parto normal, o peso e os tamanhos adequados ao nascimento, o desenvolvimento postural dentro da normalidade, mostraram-se potenciais fatores de proteção ao desenvolvimento. A estimulação ambiental voltada para as necessidades específicas individuais pode auxiliar o desenvolvimento psicomotor e a qualidade do comportamento.

França (2008) busca em sua pesquisa caracterizar a interação social de crianças cegas e videntes que receberam ou não estimulação (conjunto de atividades que contribuem para o desenvolvimento integral da criança) constante e especializada, caracterizar a interação social de crianças cegas ou videntes, avaliar procedimentos de intervenção em ambiente escolar inclusivo no repertório de interação social de uma criança cega com crianças videntes e no seu desenvolvimento motor. O desenvolvimento deste estudo trouxe os indicativos de que havendo estimulação constante e especializada a criança apresenta comportamentos semelhantes ao da criança vidente no ambiente escolar. Entendendo-se que o fato de uma criança possuir uma deficiência visual não significa que ela terá dificuldades cognitivas, emocionais e de adaptação social, mas, as formas de interação, comunicação, e construção social de significados serão determinantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo assim, a estimulação realizada de maneira adequada pode contribuir para a criança cega com dificuldades adicionais ou não, adquirir senso de equilíbrio, autoconfiança e independência,

²⁶ “As Escalas Bayley são constituídas pelas Escalas Mental, Motora e de Avaliação do comportamento infantil, sendo que a segunda versão abrange as idades de 1 a 42 meses. A **Escala Mental**, composta por 178 itens, destina-se a avaliação de acuidades sensório-perceptuais, discriminações, memória, aprendizagem, solução de problema, início da comunicação verbal, generalizações e classificações. A Escala Motora, composta por 111 itens, fornece uma medida do grau de controle do corpo, coordenação dos grandes músculos, e habilidades manipulatórias mais finas das mãos e dedos, habilidades importantes para o desenvolvimento da orientação da criança. Por sua vez, a escala de Avaliação do Comportamento Infantil (BRS), composta por 30 itens, auxilia na avaliação da natureza das orientações sociais e objetivas da criança, relacionadas com o seu ambiente, expressas nas atitudes, interesses, emoções, energia, atividade e tendências de se aproximar ou se afastar da estimulação” (ALMEIDA, 2009, p.54).

tão importantes para o seu desempenho geral e para aumentar as suas possibilidades no desempenho escolar.

O conjunto dos trabalhos aponta que, o processo de estimulação precoce é considerado como essencial desde a tenra infância, proporcionando à criança com deficiência condições para o seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. No entanto, compreendemos que essa intervenção junto à criança com deficiência não pode se resumir a um conjunto de atividades aplicadas dentro de uma perspectiva clínico-terapêutica, sobretudo, no ambiente da instituição de educação infantil, pois, erroneamente, acaba por considerar o meio e seu papel na dinâmica do desenvolvimento da criança, como algo externo, que acontece de forma independente dela (GÓES, 2008). Nos estudos de Vigotski (1996), vemos que há uma situação de relação entre a criança e seu meio, na qual estão implicadas uma condição geracional e de etapa da vida em uma determinada cultura. Por isso, corroborando com os estudos Oliveira e Padilha (2011), precisamos compreender que tipo de atividades são essas? Quais suas bases teóricas? Como dialogam com a intervenção pedagógica? No sentido, de refletirmos sobre a sua propriedade para o atendimento das demandas socioeducacionais dessa criança no contexto da instituição de educação infantil.

Neste sentido, entendemos a contribuição desta pesquisa ao dialogar sobre o atendimento educacional especializado à criança de zero a três anos com baixa visão, ao que se refere o desenvolvimento e a linguagem e, ainda, no campo da deficiência visual, especificamente, a baixa visão, pensar *com e sobre* a prática do professor sob a perspectiva pedagógica.

2.3 SALAS DE RECURSOS/SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: FUNCIONAMENTO

Neste eixo, destacaremos apenas um trabalho visto que, na busca nos bancos de dissertações e teses tivemos grande dificuldade em encontrar, em específico, uma pesquisa que trouxesse a discussão da temática que iremos discutir nesta pesquisa – a sala de recursos multifuncionais: funcionamento no que concerne ao atendimento educacional especializado as crianças pequenas com deficiência visual. Percebemos neste processo, nas pesquisas já realizadas, a dificuldade em encontrar uma pesquisa com a investigação que reúna as seguintes temáticas: atendimento educacional especializado; criança de zero a três anos; deficiência visual e instituição de educação infantil com intuito de trazer uma reflexão mais precisa para o

desenvolvimento da pesquisa que pretendemos desenvolver. No entanto, percebemos uma limitação na produção de pesquisas que abarque esta especificidade, encontrando em maior número pesquisas que evidenciam a salas de recursos e o atendimento para crianças maiores e até mesmo adolescentes e, também, na educação infantil no âmbito geral.

O trabalho escolhido foi o de PRADO (2006) que não especificamente, traz a abordagem sobre crianças de zero a três anos, que é o foco do nosso trabalho, no entanto, entendemos que este foi o que mais se aproximou da temática que também pretendemos analisar. O trabalho de Prado traz uma análise estrita da sala de recursos e o atendimento educacional especializado para alunos cegos e com baixa visão.

Prado (2006) investigou o trabalho realizado numa sala de recursos para deficientes visuais, que apoia educandos cegos e com baixa visão, seus familiares e os profissionais da instituição, discutindo sobre a contribuição, legitimidade e importância desse atendimento dentro de um contexto de inclusão escolar. O público-alvo atendido neste espaço é bastante diverso, alcançando crianças (a partir de 4 anos) aos adultos (até 30 anos).²⁷ O aporte teórico que serviu para a reflexão da problemática e interpretação dos dados foi a abordagem histórico-cultural, especificamente, as contribuições de Vigotski e de outros teóricos que compartilham desse aporte teórico. Os dados foram obtidos mediante entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes.

Também foram realizadas observações das aulas, e a análise documental de dois projetos de funcionamento da sala de recursos, registros e outros materiais selecionados na escola e no setor de apoio (sala de recursos) pesquisado, contemplando seus diferentes significados, em seus múltiplos contextos, de forma ampla, descritiva, enfatizando o processo, como pressupõe uma pesquisa qualitativa.

Os dados elucidaram as razões para a criação desse setor de apoio, assim como as condições de funcionamento, através de uma retomada histórica, e teórica sobre a clientela atendida. A realidade constatou a importância desse serviço, no processo de inclusão escolar, supervisionando e desenvolvendo um trabalho adequado à necessidade de pais, alunos, profissionais ligados a escola, enfatizando-se o professor.

²⁷ Faixa etária destacada na pesquisa ao apontar as características dos participantes da pesquisa.

A pesquisa demonstrou que a sala de recursos colabora para o acesso da criança com deficiência visual ao ensino regular com maior eficácia. As entrevistas apontaram entender o que a deficiência visual acarreta na vida dessas crianças de seus familiares, da escola, da comunidade e na sociedade como um todo, perpassa compreender a própria sociedade e suas contradições. Obstante as conquistas, notou-se a necessidade de o setor de apoio rever suas práticas saindo do isolamento, aprendendo e buscando, efetivamente, trabalhar em equipe, ampliando seu olhar e desenvolvendo atividades que ultrapassem o âmbito educativo da criança pesquisada.

No entanto, destacaram, também, a necessidade do trabalho colaborativo e conjunto entre as salas de recursos e a regular, visando uma ação coletiva dos profissionais, que permita ampliar o olhar e o desenvolvimento das atividades para além das referidas salas. Ao final, a pesquisadora dá ênfase ao seguinte aspecto [...] “o que não pode ser esquecido e negado é a participação ativa e “voz” do próprio deficiente visual. Esse deve ter a oportunidade de manifestar, exigir seus direitos, buscar a saída de seus problemas e dizer, nos aspectos educacionais o que é excesso e o que é realmente necessário (PRADO, 2006, p,185).”

Com a análise da literatura de Prado (2006) podemos elencar os seguintes apontamentos: a educação infantil de zero a três anos de idade ainda é pouco discutida, no que diz respeito as políticas e diretrizes para o atendimento; as concepções de cuidar e educar que são previstas nos documentos oficiais para a educação infantil e a relação com as atividades de estimulação precoce precisam ser refletidas nos processos de formativos e de intervenção pedagógica dos professores que atuam em instituições de educação infantil junto à criança de zero a três anos; o espaço de AEE para crianças de zero a três anos de idade bem como esta relação com a sala regular precisa ser refletido pelos profissionais a fim de fazê-los dialogar entre si; a deficiência visual, sua concepção e especificidade necessitam ser evidenciadas no contexto da instituição de educação infantil para o atendimento educacional e, por fim; o processo de formação do profissional que atua diretamente com a criança que apresenta esse tipo de deficiência tem que ser mais favorecido.

Neste capítulo, nos propomos a compreender a partir da literatura atual o atendimento educacional especializado para criança de zero a três anos de idade no que concerne à sua concepção e ao seu desenvolvimento; o uso de atividades de estimulação precoce para o

atendimento das demandas das crianças com baixa visão nessa faixa etária, destacando a dimensão dessas práticas e suas especificidades e; o funcionamento das salas de recursos multifuncionais ou na sala de atividades²⁸ para esse atendimento à criança com baixa visão.

Nessa direção, pretendemos realizar uma reflexão e investigação críticas sobre as problemáticas que relacionam às temáticas evidenciadas, tendo como aporte teórico a abordagem histórico-cultural, acreditando, assim como Góes (2008, p. 37) que, “[...] essa vertente teórica tem permitido avanços no conhecimento e nas derivações propositivas para a educação especial pela visão que assume sobre o desenvolvimento do indivíduo e o meio em que ele se desenvolve”.

²⁸ Segundo (VIEIRA, 2009, p.112) ao realizar a pesquisa na Itália sobre os espaços de aprendizagem para a Educação Infantil, aponta sobre o uso do termo “sala de atividades” e não “sala de aula”: ambiente organizado intencionalmente para ampliar a atividade e o desenvolvimento infantil, as crianças passaram a ter uma interação maior entre elas e com os adultos. O novo espaço também proporciona que as crianças realizem inúmeras atividades no decorrer do período, ou seja, numa mesma tarde as crianças realizam muito mais atividades ricas que estimulam o desenvolvimento da atenção, da oralidade, da criatividade, da imaginação, da autonomia, dos valores e da leitura e escrita se comparado com a realidade anterior na qual a sala de atividades se parecia com a sala do ensino fundamental.

3 DEFICIÊNCIA VISUAL: ASPECTOS GERAIS E PARTICULARES À LUZ DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, apresentaremos o aporte teórico para esta investigação, o qual nos ajudará a analisar e interpretar os dados coletados. Elegemos, portanto, a abordagem histórico-cultural,²⁹ que, por meio dos seus pressupostos, estabelecidos a partir dos estudos de Vigotski contemplados nas coletâneas: *“Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”* (1988), *“A Formação social da mente”* (1991), *“Fundamentos de Defectologia”* (1997) e de autores que discutem a referida abordagem, sobretudo o trabalho educativo na área da deficiência visual, contribuíram para a compreensão da problemática desta pesquisa, a qual se expressa no seguinte questionamento: Como se configura o atendimento educacional especializado no contexto da instituição de educação infantil para as crianças de zero a três anos com deficiência visual indicadas à educação especial?

3.1 VIGOTSKI E A CONTRIBUIÇÃO DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A DEFICIÊNCIA VISUAL

Pretendemos neste texto dialogar com os postulados de Vigotski pautados na perspectiva qualitativa, para a compreensão da deficiência visual e buscando compreender caminhos para a prática educativa às crianças com baixa visão junto com as demais crianças.

A fim de contextualizarmos a discussão, apresentaremos a caracterização da deficiência visual, em particular a baixa visão, contextualizando com as propostas de Vigotski à educação das pessoas com a deficiência referida.

Segundo o Conselho Nacional de Oftamologia (CBO) a cegueira total ou, simplesmente, AMAUROSE (2015) pressupõe completa perda de visão. Nela, a visão é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente.

²⁹ A teoria histórico-cultural do psiquismo, também conhecida como abordagem sociointeracionista elaborada por Vygotsky, tem como objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VIGOTSKY, 1984, p.21 apud REGO, 2013, p.38).

Assim, os termos “cegueira parcial” ou “cegueira legal” são usados para classificar a deficiência visual de indivíduos que apresentam uma de duas condições: (1) a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/400 ou menor, ou (2) se o ângulo em relação ao eixo visual que limita o campo visual apresenta medida inferior a 20 graus de arco, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/400. Este campo visual restrito é muitas vezes chamado de “visão em túnel” (CBO, 2012, p.10).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) determina que se caracteriza baixa visão ou visão subnormal quando a acuidade visual menor que 6/18 (0,3) e campo visual menor que 10 graus, do seu ponto de fixação, mas que usa ou é potencialmente capaz de usar a visão para o planejamento e execução de uma tarefa (BANGKOK, 1972 *apud* REIS, 2010).

Baixa visão ou visão subnormal podem ser definidas como uma perda grave de visão, que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, nem óculos convencionais. Também pode ser descrita como qualquer grau de dificuldade visual que cause incapacidade funcional e diminua o desempenho visual (GASPARETTO, 2007, p. 36).

De acordo com o CBO e com a Classificação Internacional de Doenças CID-10,³⁰ existem quatro níveis de função visual, **a visão normal; a deficiência visual moderada; a deficiência visual grave e a cegueira**. A deficiência visual moderada combinada com deficiência visual grave são agrupadas sob o título “baixa visão”. A baixa visão, em conjunto com a cegueira, representa a deficiência visual (CBO, 2012, p. 10).

Neste sentido, o termo deficiência visual considera todas as pessoas que apresentam diversos graus de resíduo visual; não necessariamente, o termo significa total incapacidade de ver.

A categorização de deficiência visual atualmente usada em todo o mundo é baseada na 1ª e 2ª edições da 10ª revisão do Código Internacional de Doenças (CID), que deriva do grupo de estudo da OMS em Prevenção de Cegueira que se reuniu em 1972 para criar uma definição padronizada. Isso foi feito para facilitar a coleta de dados populacionais sobre a prevalência de deficiências visuais e cegueira de uma maneira uniforme e comparável. Durante essa reunião, quatro causas principais da perda de visão foram identificadas: Tracoma, Oncocercose, Xeroftalmia e Catarata. Não foram levados em consideração os erros de refração como uma causa das deficiências visuais, quando não da cegueira em si (CBO, 2012, p.12).

Segundo Biazetto (2008) em seus estudos sobre as contribuições de Vigotski para a educação especial na área da deficiência visual,

³⁰ Classificação Internacional de Doenças – CID-10 – Versão atualizada e revisada no ano de 2006.

[...] para trabalhar com deficientes visuais é necessário ter conhecimento prévio de cada caso, para que se possa elaborar um plano de trabalho que atenda as necessidades individuais de cada aluno, é necessário que se tenham todas as informações possíveis sobre a patologia, a acuidade, o uso funcional que a criança faz da visão, e elaborar a adaptação de todos os materiais didáticos, quando necessário, e promover adaptações curriculares que deem conta da formação de tais alunos (BIAZETTO, 2008, p.6).

Portanto, compreender a condição orgânica nos permite identificar e distinguir as condições educativas das clínicas, diferenciando-as, podendo assim, indicar possibilidades mediadoras a partir de instrumentos e signos presentes na linguagem, no âmbito educacional, para o desenvolvimento do indivíduo.

As contribuições de Vigotski para a educação de crianças que apresentam deficiência visual têm modificado o conceito de deficiência e evidenciado a importância de refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas com essas crianças. Para ele, a ausência da visão, assim como qualquer outro órgão do sentido, não seria o fator determinante para o desenvolvimento de uma criança e sim a mediação realizada. Não que a mediação seja a garantia de desenvolvimento, mas ao ser realizada, seja por um adulto ou entre pares, ela cria possibilidades de desenvolvimento. Vejamos os conceitos discutidos por ele a fim de entendermos essa perspectiva.

As primeiras contribuições de Vigotski ³¹ à deficiência: cegueira, surdo-mudez ou ao retardo mental³² foram apresentadas nos estudos de *Defectologia*(1997).³³ Seus primeiros estudos demonstravam enfaticamente a educação social,³⁴ mencionando que

[...] a educação social que surgiu na grande época da reforma final da humanidade é chamada a realizar aquilo com que a humanidade sempre sonhou como um milagre religioso: que os cegos pudessem ver e os surdos

³¹ VYGOTSKI, L.S. Fundamentos de defectologia. In: _____. Obras Escogidas. Madri: Visor, 1997.v.5

³² Termos utilizados na obra do autor, usados na época estudada.

³³ O termo “defectologia” era tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (“defeitos”) mentais e físicos. Entre as crianças estudadas estavam surdo-mudos, cegos, não educáveis e deficientes mentais (VEER; VALSINER; 2014, p. 74).

³⁴ A expressão “educação social” pode causar estranheza porque, na teoria de Vygotski, o primeiro termo já supõe o segundo. Entretanto, em *Fundamentos de Defectologia*, os qualificativos “social” e “coletivo” aparecem no sentido amplo, presente nos demais trabalhos do autor, mas com frequência são empregados para dar ênfase à visão política de uma pedagogia baseada nos princípios do comunismo e do coletivismo, em oposição àquela orientada para o indivíduo e, nos casos de deficiência, orientada para o indivíduo a ser educado em ambiente segregado (GÓES, 2010, 40).

pudessem ouvir (VYGOTSKI 1924, p.71 apud VEER; VALSINER; 2014, p. 76).

Discutia a contribuição da educação social para o desenvolvimento das crianças com deficiência, acreditando que “[...] todas as deficiências corporais, seja a cegueira, surdidade ou retardo mental congênito – afetavam antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico” (VEER; VALSINER; 2014, p.75), afirmando ainda que “[...] entre os seres humanos e seu mundo físico coloca-se o ambiente social, o qual refrata e transforma suas ações recíprocas com o mundo” (VYGOTSKI 1994 p. 63 apud VEER; VALSINER; 2014, p. 75).

Para Vigotski, a participação das crianças com deficiência na vida social superaria a ausência orgânica. Como exemplo, as crianças cegas, no sentido metafórico, superariam a sua cegueira (VEER; VALSINER; 2014); pois para ele, a cegueira assim como a surdez não eram nada mais do que a falta de uma das possíveis vias para a formação de reflexos condicionados com o ambiente (VIGOTSKI,1997).

Sua perspectiva estava interessada, portanto, nas leis da *diversidade* (NUERNBERG, 2008) sobre as vias alternativas do desenvolvimento humano, direcionado aos ‘modos’ como o organismo psíquico se organiza na condição da deficiência; dando ênfase à importância da educação social de crianças deficientes e no potencial da criança para seu desenvolvimento normal, o que representou:

[...] um grande salto para a defectologia, que tendia a conceber a existência de leis do desenvolvimento próprias às pessoas com deficiência. Vigotski afirmava que o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência obedece às mesmas leis, embora com uma organização distinta das pessoas sem deficiência (NUERNBERG, 2008, p. 309).

Nesta perspectiva, Vigotski afirma que o atendimento realizado nas escolas que atendiam as crianças com deficiência, não poderia ser àquele que as separassem das crianças com desenvolvimento típico³⁵ por acreditar na educação social, baseada na compensação

³⁵ Emprego do termo típico para me reportar a sujeitos que não estão numa classificação de “deficiência” propriamente dita e que necessitam de condições especiais de educação. Vigotski (1997) faz alguns comentários a respeito do típico, quando se refere àquele funcionamento que permite ao indivíduo responder a situações usuais da cultura, que exigem enxergar, ouvir, locomover-se, etc. Com isso, o autor visa a salientar a necessidade de que as práticas sociais e os arranjos ambientais sejam adequados aos que não possuem características típicas. De qualquer forma, reconheço que a expressão é imprecisa e abrangente, podendo incluir, por exemplo, num

psicossocial dos problemas físicos, além de compreender que a interação em meio a heterogeneidade contribuiria positivamente para a ampliação de capacidades individuais. Portanto, defendia a integração das crianças com deficiência com as demais pessoas (VEER; VALSINER, 2014).

Assim, “[...] a defectologia, como a ciência que estuda as deficiências daria base à escola para ir ao encontro dos problemas e tentar superá-los, adaptando-se às deficiências dessas crianças” (VICTOR, 2010, p. 62). Para Vigotski, a deficiência e a apropriação do conhecimento não se consolidariam apenas pelos órgãos sensoriais, embora eles possibilitem a interação com o mundo, mas sim, pela apropriação do conhecimento que se realiza na/das relações sociais construídas. Portanto, ao pensarmos na criança com deficiência visual, por exemplo, esta não poderia ser caracterizada apenas pela ausência da visão e, sim, pela ideia de uma criança humanamente singular, que compreende particularidades específicas em seu processo de desenvolvimento. Para tanto, pensar caminhos alternativos para esse desenvolvimento, o qual se configura a partir das mesmas leis para o desenvolvimento das demais crianças, é imperativo.

Podemos compreender essa relação no exposto no estudo “Los problemas fundamentales de La defectología contemporânea”, no Tomo V, das Obras Escogidas: "fundamentos de defectologia”:

Jamais obteremos pelo método de subtração a psicologia da criança cega, se da psicologia do vidente retirarmos a percepção visual e tudo o que está ligado a ela. Exatamente da mesma maneira, a criança surda não é uma criança normal sem audição e linguagem. [...] Assim como a criança em cada etapa do desenvolvimento, em cada uma de suas fases apresenta uma peculiaridade quantitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade, da mesma maneira a criança deficiente apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente distinto, peculiar (VYGOTSKI, 1997, p. 12, tradução nossa).³⁶

A criança cega ou surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento que a normal, porém as crianças com defeito o alcançarão de distinto modo, por

plano, indivíduos que destoam do esperado em sua cultura, e noutro plano, indivíduos canhotos ou daltônicos (GÓES, 2010, p.39).

³⁶ Jamás obtendremos por el método de resta La psicología de niño ciego, si la psicología del vidente restamos la percepción visual y todo lo que está vinculado a ella. Exactamente del mismo modo, el niño sordo no es un niño normal menos el oído y el lenguaje. (...) Así como el niño en cada etapa del desarrollo, en cada una de sus fases presenta una peculiaridad cuantitativa, una estructura específica del organismo y de la personalidad, de igual manera el niño deficiente presenta un tipo de desarrollo cualitativamente distinto, peculiar (VYGOTSKI, 1997, p. 12).

um caminho distinto, com outros meios, e para o professor é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança (VYGOTSKI, 1997, p. 17, tradução nossa).³⁷

Os estudos em *defectologia* nos direcionam a pensar sobre a deficiência visual por uma via que supera o pressuposto da normalidade, assim, interpretando que a deficiência visual não pode ser vista como um “problema educacional”, como é reduzido à maioria das situações e/ou crianças no processo de ensino e aprendizagem, pois como afirma o autor sobre a cegueira em sua obra supracitada; no estudo “*El niño ciego*”,

[...] a cegueira ao criar uma nova e peculiar configuração da personalidade, origina novas forças, modifica as direções normais das funções, reestrutura e forma criativa e organicamente a psique do homem. Por conseguinte, a cegueira não é só um defeito, uma deficiência, uma debilidade, senão também, em certo sentido, uma fonte de revelação de aptidões, uma vantagem, uma força (por estranho e similar a um paradoxo que isso pareça!). (VYGOTSKI; 1997, p. 99, tradução nossa).³⁸

A deficiência se configura como uma condição humana sob a via da pesquisa de Vigotski, sendo assim, a ausência da visão predominante não seria a responsável pelo desenvolvimento e a aprendizagem. Masini (2013, p. 18-19) faz a reflexão dizendo “[...] requer referência à maneira como elas (pessoas com deficiência visual) obtêm informações do mundo que as cerca e elaboram esses dados interagindo e estabelecendo diálogo com o outro ser humano”.

Victor (2010) ao afirmar as matrizes de Vigotski sobre a perspectiva qualitativa da deficiência, destaca que:

[...] a defectologia não deve se limitar ao estudo quantitativo de seu objeto, mas investigar os processos gerais envolvidos no desenvolvimento e no comportamento da criança, pois o que interessa não é a deficiência em si, mas as suas consequências observadas no indivíduo (VICTOR, 2010, p. 61).

O que Vigotski nos fala, em tese sobre a deficiência, está às voltas da superação das limitações impostas pela condição orgânica, traçando possibilidades de mediação com o

³⁷ El niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de *distinto modo, por un camino distinto, con otros medios*, y para el pedagogo es importante conocer la *peculiaridad* del camino por el cual debe conducir al niño (VYGOTSKI, 1997, p. 17).

³⁸ La ceguera al crear una nueva y peculiar configuración de la personalidad, origina nuevas fuerzas, modifica las direcciones normales de las funciones, reestructura y forma creativa y orgánicamente la psique del hombre. Por consiguiente, la ceguera es no solo um defecto, uma deficiência, una debilidade, sino también, em cierto sentido, uma fuente de revelación de aptitudes, una ventaja, uma fuerza (¡ por extraño y similar a uma paradoja que esto suene!) (VYGOTSKI; 1997, p. 99).

sujeito de todas as maneiras e com instrumentos especializados, respeitando as condições adequadas à sua constituição humana.

Vigotski distingue deficiência primária e secundária. A primária de ordem orgânica e a secundária, social. A primária compreende as lesões orgânicas, lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, características físicas da deficiência. A secundária, o desenvolvimento do sujeito que apresenta estas características, com base nas interações sociais, “[...] as consequências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito. Neste problema não existe aspecto algum onde o biológico pode ser separado do social” (VYGOTSKI, 1997, p. 93).³⁹ Concordamos com Nuernberg (2008) quando destaca que

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

O interesse de Vigotski pautava-se à maneira como o indivíduo dá sentido ao mundo apropriando-se dele, a partir das relações sociais, às ferramentas simbólicas fornecidas pela cultura. Neste sentido, Vigotski, apesar da sua dedicação à perspectiva histórico-cultural, acentuando o caráter local e cultural das significações que o ser humano elabora, não descaracterizava o desenvolvimento orgânico do indivíduo, porém, para ele, este não seria a condição de desenvolvimento e não se configurava na identidade do sujeito.

Vigotski nos seus estudos destaca três dimensões sobre a atividade psicológica, “cada termo reflete um traço diferente da nova maneira de estudar a psicologia proposta por ele” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV; 2014, p. 26), sendo eles: 1) instrumental, 2) Cultural, 3) Histórico.

“Instrumental” se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. Diferentemente dos reflexos básicos, os quais podem caracterizar-se por um processo de estímulo-resposta, as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares que são tipicamente produzidos pela pessoa.

³⁹ “Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social” (VYGOTSKI, 1997, p. 93).

[...] O aspecto “cultural” [...] envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança, em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto os mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos utilizados é a linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento.

O elemento “histórico” funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados que são a fonte do conhecimento humano. Esta linha de raciocínio implica que, se pudéssemos estudar a maneira pela qual as várias operações de pensamentos são estruturadas entre pessoas cuja história cultural não lhes forneceu um instrumento tal como a maneira, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores; encontraríamos em estruturação semelhante aos processos elementares (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2014, p. 26-27).

Tais dimensões são aplicáveis ao desenvolvimento infantil, pois desde o nascimento as crianças estão em constante interação com os adultos, os quais, ativamente, procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2014 p. 27). Assim, inicialmente as crianças apresentam respostas naturais ao meio em que estão inseridas, arcabouço biológico, mais adiante, a partir da mediação de outrem, os “[...] processos instrumentais mais complexos começam a ganhar forma” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2014, p. 27). Em particular a educação de deficientes visuais, que para Vigotski estes processos se configurariam “[...] na capacidade de humanização do homem mesmo sob condições de deficiência” (BARROCO, 2007, p. 212).

Assim, a educação dos deficientes visuais está pautada nos instrumentos e signos presentes na linguagem como propulsora para o indivíduo superar as dificuldades encontradas pela impossibilidade de acesso direto à experiência visual (NUERNBERG, 2008) inscritos na perspectiva dialética, em que o indivíduo se transforma e transforma o meio sociocultural através da sua relação com ele.

Segundo Góes (2010) em seu texto sobre “As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial” Vigotski destaca os conceitos de *compensação* e *superação* em seus estudos sobre a deficiência. Para ele, através da plasticidade dos processos desenvolvidos pelos indivíduos a deficiência deixaria de ser um obstáculo, motivando então, o desenvolvimento possível à superação (GÓES, 2010), dando as respectivas definições:

[...] a **compensação**, nessa perspectiva, não se refere à eliminação do *déficit* nem é de ordem sensorial ou motora, ainda que nesse plano o sujeito possa desenvolver certas formas peculiares de funcionamento refinado. Ao focalizar o cego, Vygotski, considera que o alfabeto Braille, ao dar acesso à leitura e à escrita, tem sua importância muito maior que a sutileza do tato e do ouvido, a cegueira não é vencida pela compensação sensorial em si, e sim pela linguagem, pela palavra, pelo mundo dos conceitos.

[...] A **superação** do déficit concretiza-se em experiências de formação que visem às funções psíquicas superiores, que são maximamente educáveis em comparação com as elementares, essas últimas mais afetadas pelo núcleo primário da deficiência. Por isso, o trabalho educativo precisa ser orientado para o domínio de atividades culturalmente relevantes, para a elevação dos níveis de generalidade do pensamento e para a capacidade de significar o mundo (GÓES, 2010, p. 40).

Nuernberg (2008) também traz exemplificação sobre a compensação, vejamos:

[...] as vias alternativas de desenvolvimento na presença da deficiência seguem a direção da compensação social das limitações orgânicas e funcionais impostas por essa condição. Cumpre ressaltar, contudo, que não se trata de afirmar que uma função psicológica compense outra prejudicada ou que a limitação numa parte do organismo resulte na hipertrofia de outra. A compensação social a que se refere Vigotski consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Por isso, sua concepção instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência (NUERBERNG, 2008, p. 309).

Tais estudos nos revelam a importância da grande contribuição da educação social, àquela que possibilita o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores na criança com deficiência, pois a partir da intersubjetividade o acesso à realidade se realiza por meio da significação e pela mediação do outro (GÓES, 1993, 1995).

Vigotski se dedicou aos estudos sobre as funções psicológicas superiores, os quais ele considerou como sendo a relação de integração dos aspectos biológicos e sociais no indivíduo. Ele considerou como funções psicológicas superiores a memória, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato. Os estudos de REGO (2013) contribuem com a definição dessas funções.

[...] Consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e “superiores”, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

Segundo ele, os processos não são inatos, eles se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. Diferem, portanto, dos processos psicológicos elementares (presentes nas crianças pequenas e nos animais), tais como, reações automáticas, ações reflexas e associações simples, que são de origem biológica (REGO, 2013, p. 39).

As funções psicológicas superiores se configuram importantes na teoria de Vigotski, pois são compreendidas por ele como resultantes da interiorização de atividades inicialmente realizadas em um contexto social, isto é, toda ou qualquer atividade, seja ela, prática ou cognitiva, está submetida a regulações sociais, antes de poder ser administrada pelo próprio indivíduo. Nesta perspectiva, concordamos com FACCI (2004) ao considerar o papel do professor como mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos, visando movimentar as funções psicológicas superiores, “[...] levando-os a fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também promovendo a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos” (FACCI, 2004, p. 210).

Daí a crítica de Vigotski às práticas pedagógicas restritas e à segregação social imposta às pessoas com deficiência, pois como afirma GÓES (2010) sobre a perspectiva para a educação especial proposta por ele “[...] Assim como a educação geral, a educação especial deve envolver o aluno na trama do mundo comum, valorizar seu acesso a diferentes esferas de atividades. Deve ser, enfim, uma educação social, que realmente envolva o aluno na coletividade” (GÓES, 2010, p. 39-40). Ainda sobre esta perspectiva, concordamos com VICTOR (2010, p. 63) ao afirmar que “[...] é no coletivo que a criança não só irá ativar e exercitar as funções psicológicas próprias, mas encontrará a fonte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores”.

Os estudos de VICTOR (2010) sobre o papel do educador na educação infantil também destacam que

Vygotsky acreditava que o papel do educador estava em descobrir as vias peculiares pelas quais elas aprendiam, por onde ele deveria conduzi-las. A descoberta dessas novas vias era imposta pelo meio social e orientada para

os fins sociais, portanto, elas deveriam ser investigadas em conjunto aos aspectos sociais e suas finalidades, a fim de, esclarecer o processo peculiar do desenvolvimento que ocorre nas crianças com deficiência (VICTOR, 2010, p. 62).

Nesse contexto a aprendizagem “[...] é um processo partilhado, relacional, que ocorre nas condições concretas de vida das pessoas, possibilitando a constituição dos sistemas funcionais cerebrais” (ANACHE, 2010, p.54). A autora ainda destaca que a aprendizagem é um processo interativo no qual se converge e a riqueza desse processo são as diferentes formas de subjetividade. “[...] A subjetividade é aspecto importante do processo de aprendizagem, pois se aprende como sistema e não somente com o intelecto” (GONZÁLEZ REY, 2006, p.33 apud ANACHE, 2010, p. 54).

As contribuições dos estudos citados, afirmam que o desenvolvimento e a educação formam um todo indissociável, e que a interação da criança com um adulto demonstrará um papel central, nítido, ao se constituir a linguagem que motivará os discursos interiores e à reflexão. Esta matriz lança o conceito mais difundido da teoria do autor em questão, oriundo de traduções americanas, a “zona de desenvolvimento proximal (ZDP)”⁴⁰, inicialmente conhecido.

Os estudos iniciais, portanto, conceituam sobre a ZDP

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

Em outras palavras Vigotski destaca que

[...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKY, 2007, p.98)

⁴⁰ VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991/2007. Capítulo 6, “Interação entre o aprendizado e desenvolvimento”.

ANACHE (2010) adensa a explicação a respeito do referido conceito compreendendo que,

[...] a ZDP é um espaço de relação onde ocorrem as manifestações do aprendido, do que se pode aprender/do que se ensina e do que se pode ensinar. Ela não está localizada especificamente em nenhum lugar do cérebro, mas refere-se às possibilidades de investimento em outro modelo de sociedade, de ambiente, de relações que sejam mais profícuas para o desenvolvimento da coletividade (ANACHE, 2010, p. 53-54).

No entanto, ancorados ao estudo de PRESTES (2008), o termo ZDP se traduz em Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI).⁴¹ Segundo a autora, este define com mais exatidão ao que de fato o autor quis representar, nos permitindo, com clareza, a compreensão do conceito. Afirmando que

[...] sua característica essencial é das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante por si só, o seu amadurecimento. (PRESTES, 2008, p.173)

Portanto, a ZDI se refere aos processos que, “no curso do desenvolvimento, ainda não amadureceram, mas já se encontraram, já estão por brotar” (PRESTES, 2008, p.173). Neste sentido, no contexto escolar, o professor tem o papel fundamental (ainda que não exclusivo) de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens (REGO, 2013), pois

na escola, as atividades escolares educativas, diferentes daquelas que ocorrem extraescolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberadas e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado (REGO, 2013, p. 104).

Portanto, apoiado na perspectiva da ZDI é importante que o trabalho educativo com crianças com deficiência visual guie-se na perspectiva em que o “[...] professor identifique, também, o

⁴¹ Tradução ao português por Zóia Prestes em 2008. Segundo a autora, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) se traduz em Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), sendo este o termo que mais define o conceito proposto e estudado por Vigotski ao relacionar desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa.

limiar inferior e superior de desenvolvimento, estabelecendo o que a criança consegue fazer sozinha, suas habilidades e a partir daí direcionar o ensino aprendizagem” (BIAZETTO, 2008, p.18).

Em particular as práticas educativas na educação infantil devem propiciar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sobretudo, no trabalho educativo à criança de zero a três anos, que está em fase de desenvolvimento de outras habilidades como destaca Oliveira (2012)

[...] nesse momento da vida, elas deverão constituir as noções de responsabilidades, limites e o funcionamento das regras, o princípio moral e os primeiros desafios da ética e valores como solidariedade e o respeito à diferença (OLIVEIRA, 2012, p.195).

No que corresponde à prática educativa para a criança com baixa visão, os estudos de Biazetto (2008) indicam atividades educacionais próprias do contexto curricular da educação infantil que vêm ao encontro da proposta de intervenção precoce no contexto educativo.

[...] Atividades para o desenvolvimento tátil, por meio de manipulação de objetos variados e com texturas diferentes. A criança deve ser conduzida para realizar trabalhos com papéis e tecidos de várias texturas, linhas, miçangas, contas de tamanhos diversos, atividades específicas objetivando o desenvolvimento das sensações táteis, necessário para a leitura.[...] atividades para que a criança adquira, habilidades motoras necessárias para o desenvolvimento da escrita, como firmeza nas mãos para perfuração dos pontos em relevo que formam o alfabeto Braille. O professor deverá propor um trabalho onde a criança irá trabalhar com os dedos, com o punho utilizando-se de massinhas de modelar, bolinhas de papel para preencher uma figura simples com contorno em relevo. Perfurar com agulha grossa, com prego isopor, papelão, papéis variados, tecidos; executar atividades de encaixe, abrir e fechar, cortar com tesoura sem ponta, enfim, atividades que são específicas da Educação Infantil e que são indispensáveis na escolarização do aluno deficiente visual (BIAZETTO, 2008, p.19).

Desta maneira, baseado nos pressupostos Vigotski refletidos por Rego (2013, p.108)

[...] a escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo do que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fato e fenômenos, suas ‘teorias’ acerca do que se observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vigotskiana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular

processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens.

Acerca dos estudos citados, entendemos que a prática educativa do professor precisa ir além, no que concerne à educação da criança com deficiência visual, ao conhecimento do que é a deficiência e como ela se caracteriza. Nessa direção, é importante que ele saiba a sua origem, verificando se é congênita ou adquirida e em que fase da vida ocorreu. Uma vez que estes fatores também podem interferir no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, no desenvolvimento de relações afetivas (NUERNBERG, 2008).

Vale destacar, a importância dos processos de mediação para crianças com deficiência visual, pois essa proposta contribui para o desenvolvimento do conhecimento de mundo, ademais “o conhecimento não é mero produto dos órgãos sensoriais” (NUERNBERG, 2008, p.311) sob a ótica vigotskiana, a produção de conhecimento acontece a partir das relações constituídas nas/das relações sociais (VYGOTSKI, 1997), assim a intervenção deve ser pensada pela via das práticas pedagógicas no contexto da instituição de educação infantil para essa criança.

O pensamento coletivo é a fonte principal de compensação das conseqüências da cegueira. Desenvolvendo o pensamento coletivo, eliminamos a conseqüência secundaria da cegueira, quebramos no ponto mais fraco da corrente criada ao redor do defeito e eliminamos a própria causa do desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores na criança cega, desdobrando diante dele possibilidades enormes e ilimitadas. (VYGOTSKI, 1997, p. 230, tradução nossa).⁴²

Podemos afirmar a partir dos estudos de Vigotski sobre a prática educativa às crianças com deficiência visual que seja como as das crianças videntes, no entanto, uma prática que respeite as necessidades educativas de cada uma, assim, oferecendo oportunidades e exigências que são oferecidas as demais (NUERNBERG, 2008). E ainda,

[...] valorizar suas experiências táteis, auditivas e cinestésicas é tão importante quanto proporcionar intervenções que favoreçam a formação de conceitos por meio dos processos de significação, promovendo assim o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (NUERNBERG, 2008, p.314).

⁴² El pensamiento colectivo es la fuente principal de compensación de las consecuencias de la ceguera. Desarrollando el pensamiento colectivo, eliminamos la consecuencia secundaria de la ceguera, rompemos en el punto más débil toda la cadena creada en torno del defecto y eliminamos la propia causa del desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores en el niño ciego, desplegando ante él posibilidades enormes e ilimitadas (VYGOTSKI, 1997, p. 230)

Destacamos os estudos de Biazetto (2008) pautados na perspectiva histórico-cultural destacando que, assim como a criança vidente precisa ter acesso aos artefatos culturais para constituir conceitos, a criança com deficiência visual necessita de ter acesso aos artefatos que melhor poderão auxiliá-la nessa constituição, além das relações sociais.

A criança cega vai conhecer o mundo através do tato, da audição, do olfato, do paladar, enfim, a falta da visão dificulta na orientação espacial e ela deve ser estimulada por meio de objetos específicos, andador, brinquedos móveis, bengala raquete, para adquirir uma organização sobre o espaço. Deve ser estimulada a utilização do toque para conhecer o mundo por meio da manipulação de objetos, brinquedos variados para identificar texturas, formas, tamanho, espessuras e conseqüentemente o desenvolvimento do tato, necessário a leitura braille. E acima de tudo a criança deve estar em contato com outras crianças, com adultos, com professores, pois a colaboração com os videntes se constitui num recurso fundamental na escolarização da pessoa deficiente da visão (BIAZETTO, 2008, p. 23).

Dessa maneira, dialogamos com a abordagem histórico-cultural, pois acreditamos que a sua teoria nos permite intervir a partir de práticas educativas que contribuem desenvolvimento integral da criança, concebendo uma nova maneira de perceber a deficiência visual. Sem descaracterizar a deficiência primária, no entanto, não fazendo dela a condição para o desempenho e constituição da aprendizagem.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico desenvolvido nesta pesquisa. Para tanto, trouxemos os movimentos realizados para a produção dos dados a respeito do atendimento educacional especializado da criança de zero a três anos com baixa visão na educação infantil.

Tendo em vista que este estudo é de natureza qualitativa, nos propomos a analisar o atendimento educacional especializado à criança de zero a três anos com baixa visão na educação infantil. Optamos pela pesquisa de natureza exploratória por buscarmos em consonância ao objetivo pretendido, analisar como se configura o atendimento educacional especializado no contexto da instituição de educação infantil para a criança pequena com baixa visão indicada à educação especial, sobretudo, problematizar a perspectiva da intervenção precoce como prática educativa indicada para esse atendimento.

Ainda não temos um amplo debate, a começar pelas políticas sobre o atendimento de crianças pequenas de zero a três anos, especificamente, e sobre a baixa visão. Realidade que também identificamos ao realizarmos a revisão de literatura. Percebemos a escassez de pesquisas sobre o atendimento à criança com baixa visão no contexto pedagógico, sendo muito evidentes ainda, pesquisas no campo da saúde.

Além da ampliação do conhecimento sobre o assunto aqui pretendido, escolhemos esta metodologia, pois

[...] a pesquisa exploratória tem como finalidade a construção de novas hipóteses, possibilidade de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 2008, p. 27).

Concordamos com Moreira e Caleffe (2008, p. 69) ao afirmarem que “[...] a pesquisa exploratória é desenvolvida com objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno”, depende inteiramente da intuição do pesquisador (explorador). Neste sentido, segundo Gil (2008) as pesquisas exploratórias

[...] constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu

esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (GIL, 2008, p. 28).

Nessa direção, trabalhar com a pesquisa exploratória para o estudo desta temática nos permitiu mais flexibilidade na definição dos procedimentos para coleta de dados, por apresentar menor rigidez no planejamento (GIL, 2008) e com todos envolvidos no processo de observação, além da descrição dos fatos observados. Possibilitando a reflexão do movimento na escola e seus pares, pois como afirma Moreira e Caleffe (2008; p. 39) “[...] a pesquisa e seus resultados facilitam a reflexão, a crítica e a maior compreensão do processo educacional, que por sua vez ajudam a melhorar a prática pedagógica”.

Neste sentido, vale destacar que o percurso investigativo desta pesquisa está fundamentado na abordagem histórico-cultural, a qual nos orienta não só como aporte teórico-metodológico para a produção e análise dos dados, mas, sobretudo, na maneira de ver e sentir o outro no meio social, trazendo-nos um olhar sob a ótica de que “[...] todo o conhecimento construído nas ciências humanas tem seu ponto de partida e chegada nos processos da vida humana historicamente construídos” (FREITAS, 2007, p.1).

Concordamos com concepção da abordagem histórico-cultural quando destaca que “[...] o indivíduo não se constitui somente de fenômenos internos ou como produto de um reflexo passivo do meio, mas se constrói nas relações sociais via linguagem” (FREITAS, 2007, p. 3) e, esta concepção nos fundamenta na definição dos procedimentos que delimitamos para análise dos dados dessa pesquisa, sendo eles: a análise documental, a observação participante e as entrevistas semiestruturadas.

Tais procedimentos a partir da abordagem histórico-cultural compreende o ser como concreto e social bem como sua relação com a sociedade à qual pertence. E sobre a descrição dos dados, conserva-se a concretude do fenômeno estudado, não se limitando apenas na descrição, mas sim, sem esvaziar o que se descreve, avança para a explicação.

Nesta direção, como declaramos acima realizamos a pesquisa sob os fundamentos da abordagem histórico-cultural, baseados na concepção de que o pesquisador está com os sujeitos, produzindo significados ao mesmo tempo está sendo observado. Essa relação indica-

nos uma perspectiva de totalidade que se constrói no encontro do pesquisador com o pesquisado (FREITAS, 2007).

4.1 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS PARA PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

De acordo com Michel (2009, p.64), coletar dados é observar a vida real e os procedimentos “[...] são instrumentos utilizados para coletar dados e informações, visando à análise e à explicação de aspectos teóricos estudados. [...] essenciais para a fidelidade, qualidade e completude da pesquisa”.

Nesta perspectiva, trabalhamos com observação participante, entrevistas semiestruturadas, registros em diário de campo, bem como gravações em áudio e vídeo. As análises estarão apoiadas a partir da técnica de análise documental.

4.1.1 Observação participante

Neste percurso, trabalhamos com a observação participante, “por ser uma técnica que permite o pesquisador entrar no mundo social dos participantes, com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo” (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p.201). Concordamos com ANDRÉ (2008, p.26) sobre a observação participante qual “[...] admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. ”

Trabalhamos com afinco a partir da técnica de observação participante, pois

[...] a observação participante proporciona estudos mais aprofundados que podem servir a vários propósitos úteis, em particular para gerar novas hipóteses. Da mesma maneira que a entrevista não-estruturada, a observação participante poderá seguir direções inesperadas e, assim, proporcionar ao pesquisador novas visões e ideias (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 204-205).

Nesse sentido, “a observação participante proporciona melhor maneira de obter uma imagem válida da realidade social” (MOREIRA; CALEFFE; 2008, p. 204), além de permitir a sua realização de forma sistemática concebendo mais validade a pesquisa.

4.1.2 Análise documental

Concordamos com Michel (2009) sobre a análise documental, pois de acordo com o autor “[...] significa consulta a documentos, registros pertencentes ou não ao objeto de pesquisa estudado, para fins de coletar informações úteis para o entendimento e análise do problema” (p. 65).

Nesta direção, pautamos nos seguintes documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) sobre a Educação Infantil, sobretudo a Constituição Federal de 1988, sendo eles: a Lei nº 9.089/1990 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), a coletânea de textos para formação de professores intitulada “Saberes e Práticas da Educação Infantil”(2006), Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil vol.1 e 2 (2008), as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), a Lei nº 13.005/2014 institui o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 qual discute a educação infantil na meta 1. Além desses documentos, nos pautamos também nos documentos disponibilizados que fazem referência a Educação Especial, sobretudo, o Atendimento Educacional Especializado, sendo eles: Declaração de Jomtien (BRASIL, 1990); Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), Cadernos da TV ESCOLA – DEFICIÊNCIA VISUAL (2000), o documento orientador sobre o Atendimento Educacional Especializado ao aluno com Deficiência Visual (2007), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Resolução CNE/BEB nº 4/2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial, além dos Planos de Ação do município de Vitória/ES (documentos referentes à trajetória da educação especial local). Também nos apoiamos em periódicos que discutem sobre a educação infantil, a deficiência visual, sobretudo, a baixa visão.

Tais documentos contribuíram para o desenvolvimento do roteiro de observação e também elaboração das entrevistas, bem como para compreender o processo do atendimento educacional especializado à criança com baixa visão na educação infantil. Concordamos com Gil (2009) que, “[...] a documentação pode também ser importante para complementar as informações obtidas mediante outros procedimentos de coleta de dados” (p. 76), o que significa dizer que este processo nos auxiliou na análise dos dados.

4.1.3 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista,

[...] é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIZ ET AL., 1967, p. 273 apud GIL, 2008, p. 110).

Neste sentido, as entrevistas emergem como oportunidade de alcançar dados e ou informações que não seriam explicitados nos processos de observação e registros em diário de campo. Sendo assim, optamos pelas entrevistas semiestruturadas [...] “por representar, como o próprio nome sugere o meio termo entre entrevista estruturada e a entrevista não estruturada” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.169). Para a realização de uma entrevista semiestruturada,

[...] geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem respondam a tudo da mesma maneira. [...] Ao usar a entrevista semiestruturada, é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade. Ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando necessário [...] (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.169).

Sobre estas fundamentações aqui explicitadas, trabalhamos com a técnica da entrevista semiestruturada a fim de garantir, informações, sobretudo, percepções dos sentidos e significados produzidos no cotidiano da instituição, no que consiste a temática proposta.

4.1.4 Diário de campo, vídeo e audiogravação

Todos os momentos de observação vivenciados na pesquisa foram registrados em diário de campo, vídeos e audiogravação, pois como afirma GIL (2008, p.105) “o registro da observação é feito no momento em que esta ocorre e pode assumir diferentes formas. A mais frequente consiste na tomada de notas por escrito ou na gravação de sons ou imagens”. Destacamos que todos os registros obtidos através desses instrumentos foram salvos numa pasta de computador garantindo o alcance dos objetivos pretendidos nesta pesquisa.

4.2 CONHECENDO O *LÓCUS* DA PESQUISA: MUNICÍPIO DE VITÓRIA⁴³/ES

Neste subcapítulo, apresentamos de forma panorâmica a caracterização do município de Vitória/ES, destacando aspectos históricos, sociais e de desenvolvimento, sobretudo, nas questões que concernem à educação. Como fonte de dados, utilizamos a base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes aos dados do último censo populacional e dados disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Vitória.

A ilha de Vitória, capital do Espírito Santo, é a principal ilha de um arquipélago composto por 33 ilhas e uma porção continental, com população estimada em 355.875 habitantes (fonte do IBGE 2015) e uma área territorial de 97,400KM². É uma das menores capitais do Brasil em extensão territorial, pertencendo a região metropolitana que congrega mais seis municípios - Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Vila Velha e Viana. Vitória também é conhecido como “Cidade Sol”, expressão inspirada na canção composta por Caetano Veloso em admiração ao clima e natureza da cidade.

4.2.1 O delineamento da educação especial no município de Vitória/ES

Este tópico tem por finalidade apresentar de forma panorâmica a trajetória da política da modalidade de educação especial no município de Vitória/ES, justificando a nossa escolha pelo município para realização da pesquisa. Destacamos que as informações descritas no texto foram extraídas dos Planos de Ação Anuais, Programas e Projetos desenvolvidos e ainda da Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva promulgada em 2012.

A educação especial teve suas ações oficialmente inseridas na política de governo do município a partir de ano de 1991, quando iniciou o programa de atendimento aos grupos de alunos público-alvo da modalidade de ensino de educação especial. Antes dessa data não havia atendimento aos alunos público-alvo, exceto para os alunos com deficiência visual que

⁴³ Apesar da resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional da Saúde (CNS/MS) que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CHS), que presume a preservação da identidade do município em que foi realizada a pesquisa indicando a caracterização com um nome fictício; optamos em revelar o nome do município em virtude do fato de que suas características estão presentes no texto, o que torna inviável a omissão da sua identidade.

poderiam ser acompanhados pelo professor itinerante contratado pela Secretaria do Estado da Educação (SEDU).

A modalidade educação especial foi implantada na política de Vitória no período de 1989-1992, apresentando a perspectiva de integração escolar, baseada no discurso da política nacional da época.

Nesse período se afirmava o modelo médico-psicológico nas ações do município, materializado nas propostas de anamnese, laudo médico, prontuários, organização pedagógica para os alunos com deficiência (GOBETE, 2014). A dinâmica de atendimento acontecia concomitante ao ensino regular, assim o aluno público-alvo frequentava alguns dias na escola regular e alguns dias na instituição especializada.

Nesta direção, o município elencou propostas de formação continuada, avaliação pedagógica e assessorias as unidades de ensino aonde os atendimentos eram realizados.

Ainda com base na concepção do modelo médico-psicológico, na escola, os profissionais da área da saúde deviam realizar o atendimento terapêutico desse alunado. Para tanto, a Comissão de Estruturação do Departamento de Educação Especial julgava importante a constituição de uma equipe multidisciplinar. De frente a esta perspectiva, foi realizado o primeiro concurso para as áreas de psicologia, fonoaudiologia, serviço social e fisioterapia.

Nesta trajetória, o trabalho realizado pela Divisão de Educação Especial foi se fortalecendo pelas ações implantadas a fim de garantir o direito do atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial, o que possibilitou o aumento dos profissionais com especialização nas áreas específicas da educação especial e o funcionamento das salas de recursos nas unidades de ensino localizadas nas regiões administrativas.⁴⁴

Em 1995, tivemos a implantação do Programa Sucesso Escolar que trouxe significativas mudanças para a política educacional do município. Logo depois, no ano de 1999, foi implantado no município o *Projeto Unidades Polo*, cujo objetivo era redefinir o modelo de

⁴⁴ A cidade de Vitória é dividida em regiões de acordo com a proximidade geográfica e complexidade administrativas, compreendem o total de 9 regiões, sendo elas: 1) Centro, 2) Santo Antonio, 3) Jucutuquara, 4) Maruípe, 5) Praia do Canto, 6) Goiabeiras, 7) São Pedro, 8) Jardim Camburi, 9) Jardim da Penha.

educação especial de Vitória para o atendimento dos alunos com Necessidades Especiais (NE), “[...] considerado uma inflexão na proposta de educação escolar para os alunos público-alvo da modalidade Educação Especial” (GOBETE, 2014, p.100). O programa foi organizado e implementado em 3 (três) meses. Considerava a necessidade de construir uma pedagogia especial responsável por atender a totalidade dos alunos nas suas diferenças e especificidades, ressignificando qualitativamente o processo de inclusão instalado na Rede e, sobretudo, aperfeiçoando política da educação inclusiva defendida em nível nacional.

O Programa também pretendia a instalação das unidades *Polos* nas diferentes regiões administrativas, “[...] quais eram identificadas a partir de critérios de localização, condições de acesso via transporte e a oferta das series iniciais e o fundamental” (GOBETE, 2014, p.100). Em cada uma dessas unidades, seria feito um investimento próprio destinado à construção e reformas arquitetônicas com adaptações estruturais para acesso e deslocamento dos alunos com deficiência física, visual e auditiva e mental; equipamentos próprios; oferecimento de serviços especializados e de uma pedagogia diversificada que garantisse a todos o acesso ao currículo e aos bens materiais e tecnológicos que caracterizassem o processo de aprendizagem. No entanto, com as demandas pedagógicas dos alunos com necessidades especiais chegando à responsabilidade do pedagogo nas escolas, o objetivo dessa proposta se tornara mais difícil de consolidar, colaborando assim para a “*exclusão na escola*” (GOBETE, 2014, p.100) do aluno com deficiência.

Em 2001, foi realizada a primeira ação relacionada aos alunos com altas habilidades e superdotação, o chamado Programa de Desenvolvimento de Criatividade (PDC) que materializou o Centro de Desenvolvimento do Talento, este foi extinto em 2012.

Em, 2002 o novo plano de ação estabelece as propostas de trabalho que serão desenvolvidas pela Divisão de Educação Infantil e a Divisão de Ensino Fundamental, durante os anos de 2002 e 2003, com os alunos que apresentavam Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A partir desse plano de ação a equipe de Educação Especial passa a não utilizar mais a terminologia “*Unidades Polo*” e sim “*Laboratórios Pedagógicos*”,⁴⁵ pelo fato dessa expressão “ter gerado o equívoco ‘escola para matricular alunos com deficiência’” (GOBETE, 2005 apud GOBETE, 2014, p.101). Os “*Laboratórios Pedagógicos*” designavam-se unidades de ensino com a proposta de qualificar os serviços de atendimento já existentes, um espaço que estabelecesse a construção de práticas pedagógicas a fim de atender ao princípio da diversidade escolar, tendo como função básica subsidiar, acompanhar, prover as ações pedagógicas das unidades escolares e dos alunos que apresentavam necessidades especiais, bem como mediar ações e parcerias com instituições facilitadoras do processo inclusivo, em colaboração com as escolas e famílias.

Em síntese, eram unidades de ensino com serviços de apoio regionalizados para atendimento especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação, desenvolvidas no contraturno. Atuavam nesses laboratórios professores especializados e coordenadores. A proposta persistiu até 2008 (GOBETE, 2014).

Em 2003 o polo de formação de gestores e educadores do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” passou a ser a Secretaria de Educação, o programa que era subsidiado pelo Ministério da Educação realizava os seminários anualmente com intuito de propagar fundamentos e princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O Plano de Ação do ano visava contribuir para o fortalecimento do processo de construção de um sistema educacional inclusivo, oportunizando a compreensão de que a educação se dimensiona enquanto um processo vivo e consciente de construção coletiva.

Em 2004, a Divisão de Educação Especial no novo plano de ação dá continuidade às ações encaminhadas em 2003 em consonância com a Educação Infantil e o Ensino fundamental com o propósito de ampliar a política de atendimento e qualificar os serviços de apoio pedagógico prestados aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, bem como aos profissionais que com eles atuam. Considerando que o processo de inclusão se efetiva no cotidiano escolar e que o plano de ação de 2004 reiterava a necessidade de integração entre

⁴⁵ [...] serviços de apoio à escolarização prestado por professores especializados nas áreas de deficiência visual, auditiva e mental, contratados e localizados nas Unidades Polos para atender, temporariamente, os alunos encaminhados pela equipe multidisciplinar de forma individual ou em pequenos grupos em ambiente próprio montado para este fim. (VITÓRIA, 2000)

todos os profissionais envolvidos no processo educacional, visando contribuir para que se estabeleça no espaço da sala de aula regular, a construção de práticas pedagógicas que possam atender ao princípio da diversidade humana e a busca pela construção de uma escola real para alunos concretos, indo além do modelo de atendimento nos Laboratórios Pedagógicos e do acesso aos serviços prestados nas instituições conveniadas.

A Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial da Secretaria de Educação de Vitória – SEME/CFAEE, no período de 2005 a 2012, é designada como sendo a responsável pelo movimento da política de educação especial. Ao analisar os Planos de Ação desse período verificamos que os mesmos visavam à efetivação da educação especial na educação básica, a formação continuada aos profissionais que atuavam na educação especial, o acompanhamento pedagógico às unidades, além da manutenção dos convênios estabelecidos (GOBETE, 2014).

Os planos só foram elaborados até o ano de 2012. Em 2012 foi elaborado também o documento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do município de Vitória/2012, com a proposta de

[...] subsidiar o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que se realiza nas ações cotidianas planejadas e desenvolvidas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs).

[...] contemplar as necessidades coletivas e individuais desses sujeitos, por meio das atividades planejadas e desenvolvidas pelo diretor, pedagogos, professores regentes, professores e profissionais especializados e demais segmentos escolares para a promoção de contextos de ensino e de aprendizagem na sala de aula comum, nos outros espaços pedagógicos da escola e da comunidade (VITÓRIA, 2012, p. 1-2).

Percebemos que as políticas propostas e efetivadas pelo município estavam em consonância com as políticas de âmbito nacional, no entanto, que muitas ações foram possíveis e que outras nem tanto e, que ainda estão por acontecer, pelas condições influentes que temos nesse processo político e a dicotomia existente entre o discurso político e o discurso descrito na política impressa.

Esta análise nos permitiu problematizações sobre o AEE à criança de zero a três com baixa visão, ainda que implantada políticas de apoio à deficiência visual, percebemos que não há

um direcionamento específico para esta faixa etária e, ainda, com esta especificidade, e sim, uma proposta ampliada que considera apenas a condição da deficiência.

No período de 2005 a 2012, políticas também foram implementadas para apoio pedagógico especializado aos estudantes com deficiência visual. Os professores de Educação Especial fazem as mediações pedagógicas no turno regular e ofertam o atendimento educacional especializado no contraturno para apropriação do Braille, soroban, orientação e mobilidade, dentre outras (GOBETE, 2014, p.113).

Nesta perspectiva, escolhemos este município para a pesquisa, não só por identificar o público-alvo para o estudo, mas sim pelas propostas executadas no âmbito da política municipal em consonância com a nacional, no contexto da educação inclusiva, que se mostraram e mostram progressivas, e ainda, pela possibilidade de problematizar a política de atendimento à educação infantil, no contexto da deficiência visual, diante do movimento atual direcionado à qualidade e universalização do ensino neste segmento.

4.3 A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - CMEI “OLHARES” E OS SUJEITOS PARTICIPANTES

Neste subcapítulo, apresentamos um panorama geral sobre a instituição pesquisada, os sujeitos da pesquisa, e a proposta organizacional realizada para a coleta de dados. O detalhamento destas informações foi trazido nos subcapítulos posteriores, quais designamos:

4.3.1 Detalhando Município onde se localiza o CMEI “Olhares”

Realizamos a pesquisa no Centro Municipal de Educação Infantil “Olhares”, localizada no município de Vitória/ES, com dois irmãos gêmeos que apresentam baixa visão e a faixa etária identificada na pesquisa. A pesquisa foi realizada tanto no turno matutino como no vespertino, haja vista que, os alunos participantes da pesquisa ficavam em tempo integral na escola. Assim, no turno matutino acompanhamos as crianças na turma do integral junto à professora especializada do turno, à assistente de educação infantil (AEI) e aos demais professores que atuavam na turma em todos os dias letivos. Já no turno vespertino, acompanhamos a dinâmica da escola, as ações das pedagogas, das professoras das salas de atividades (um dia em cada Grupo, pelo fato dos irmãos, neste turno, estudarem em salas

separadas), das AEI (uma para cada Grupo) e demais profissionais que atuavam com as turmas.

Além disso, realizamos o acompanhamento do trabalho da professora de educação especial, no atendimento colaborativo, nos momentos de planejamento e formações com os professores. Destacamos que a professora realizava o atendimento individual das crianças duas vezes na semana, um dia para cada criança, após o horário de lanche, antes desse momento, ela colaborava na sala de atividades.

Realizamos as entrevistas semiestruturadas com as professoras que atuavam na sala de atividades, com a professora de educação especial, com a pedagoga, com a diretora do CMEI, com a mãe e com os gestores que atuam na Secretaria Municipal de Educação (SEME), sendo eles: da educação especial, da educação infantil e também do coordenador das ações do Tempo Integral na educação infantil.

Por termos como objetivo analisar AEE para crianças de zero a três anos com baixa visão, realizamos a observação das ações que aconteciam nos momentos de intervenção realizados pelas professoras regente dos respectivos Grupos e pela professora de educação especial. Neste sentido, trabalhamos com mais afinco na sala de atividades e na sala em que se realizava o AEE, que não aconteciam em uma sala de recursos multifuncionais e sim, em uma sala que fora organizada para este atendimento. Nosso intuito foi explorar ao máximo a ação docente por acreditar na potência da sala de atividades no processo de desenvolvimento do aluno, as interações realizadas entre os pares bem como o processo de mediação neste contexto, sobretudo, para os alunos público-alvo da Educação Especial.

Estivemos na escola três vezes por semana, tanto no turno matutino como no turno vespertino, durante o período de 26 de outubro a 04 de dezembro de 2015, tanto no turno matutino como no turno vespertino.

Reiteramos que todos os nomes dos sujeitos da pesquisa bem como da instituição pesquisada são fictícios, garantido o anonimato e a ética na pesquisa, sendo a inspiração para as denominações o filme “As cores das flores”.⁴⁶

⁴⁶ O filme “As cores das flores” conta da história de um menino que não dispõe da visão e que precisa desenvolver uma redação, como proposta de atividade da escola, sobre as cores das flores. Para esta, ele cria uma

4.3.2 Detalhando o CMEI “OLHARES”

A história do CMEI “Olhares” iniciou em 1982 num espaço cedido pelo Estado na direção da Prefeitura Municipal de Vitória, onde hoje está locada uma escola municipal de ensino fundamental. Era uma casa bem pequena e velha, com poucos móveis e recursos. Funcionava com apenas 3 (três) turmas em horário integral. Atendia o maternal, Jardim I e Jardim II. Até o ano de 1997 a instituição passou por várias mudanças arquitetônicas, localidade e nome, sendo apenas nesta data que o prédio atual foi construído.

O CMEI atende praticamente toda a comunidade do bairro pertencente à 3ª região administrativa do município, sendo um total de 280 crianças, distribuídas em dois turnos, sendo sete salas de aula em cada turno do Grupo II ao Grupo 6.

Além das salas de atividades, a instituição dispõe de: 1 cozinha, 1 refeitório, 1 sala dos pedagogos, uma sala da diretora, um pátio coberto, um laboratório de informática, uma sala de artes, uma sala de professores, um depósito de material pedagógico, um depósito de material de limpeza, uma secretaria. Todos os espaços distribuídos em cinco andares interligados por escadas íngremes e rampas estreitas.

Os espaços que realizamos as observações foram: a sala de atividades do Grupo 4A e a do Grupo 4B, e a sala em que era realizado o AEE. Definimos estes dois ambientes como principais da pesquisa por apresentar em maior evidência o atendimento pedagógico às crianças com baixa visão. Acompanhamos também, nos momentos em que aconteciam, o atendimento no pátio nas aulas de Educação Física e Música, e também os que aconteciam na sala de Artes.

As **salas de atividades** que os alunos com baixa visão frequentavam estavam localizadas no segundo pavimento da instituição, neste estão também o bebedouro, o banheiro, um pequeno espaço “casinha”⁴⁷ para brincadeiras e mais duas salas de aula.

metodologia particular, elaborando de maneira singular a sua redação, imprimindo a sua percepção sobre as flores.

⁴⁷ A utilização deste espaço, bem como a sua denominação e caracterização emergiu no “Projeto Institucional 2015” do ano em que foi realizada a pesquisa. Este projeto teve como proposta analisar as práticas do CMEI que, intencionalmente, proporciona ampliação de conhecimento na linguagem oral e escrita, dialogando com as

A sala da turma do integral – Grupo 4A (matutino) é a mesma utilizada para o Grupo 4B (vespertino). A organização da sala compreendia os materiais e recursos: cartazes na parede com as letras do alfabeto, cartazes na parede com os números, ganchos para pendurar as mochilas, um quadro branco de um lado da sala, um quadro negro do outro lado da sala, uma televisão, um aparelho DVD, uma estante pequena com bonecos e ursos de pelúcia, dois armários de aço (um para cada professor em seus respectivos turno de trabalho), mesas e cadeiras coloridas para realização de atividades com as crianças, um cesto com brinquedos, os colchões ao lado do armário de aço e um varal para as atividades. A seguir, selecionamos algumas imagens que revelam o espaço vivido, durante período da nossa pesquisa.



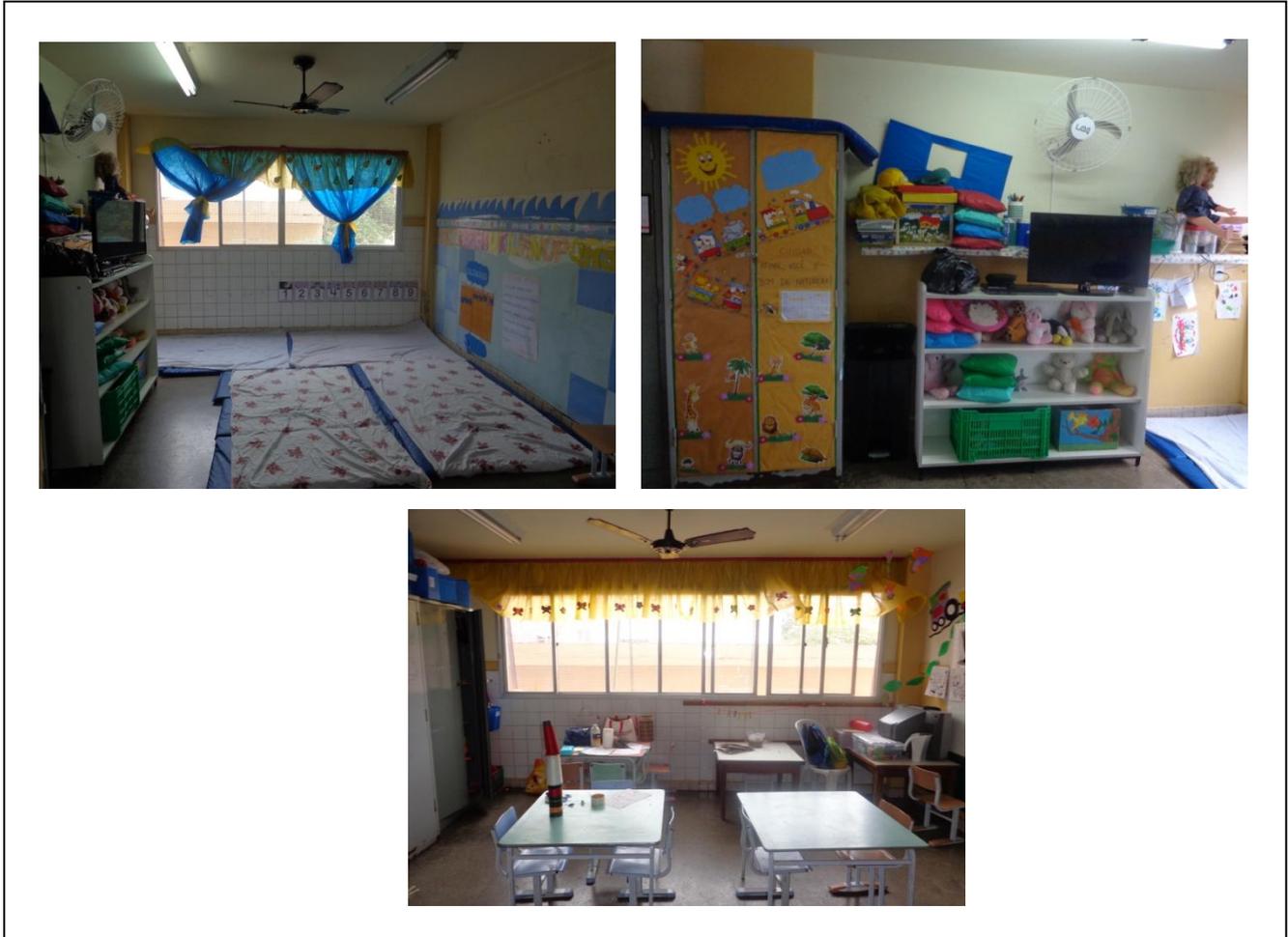
Fonte: Acervo da pesquisadora

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Neste sentido, o espaço foi caracterizado com vários materiais e recursos, além dos brinquedos a fim de motivar o desenvolvimento da linguagem elaborada nos momentos de interação das crianças com os mesmos, materializado como “casinha de brinquedo” (Projeto Institucional, 2015).



Fonte: Acervo da pesquisadora

A sala de atividades do Grupo 4C (vespertino), era um pouco menor que a sala do Grupo 4A e B, e apresentava os seguintes materiais e recursos: um armário de aço, mesas e cadeiras coloridas para realização de atividades com as crianças, um cesto com brinquedos, ganchos para pendurar as mochilas, um varal para as atividades, uma televisão, um aparelho DVD, os colchões ao lado do armário de aço, e um quadro branco, como podemos observar nas imagens a seguir:



Fonte:Acervo da pesquisadora

A sala para atendimento educacional especializado se materializou pela iniciativa das duas professoras de educação especial, uma que atua com a deficiência visual e outra que atua com a deficiência intelectual. Esta sala é localizada no quinto pavimento, organizada com mesa e cadeiras para atividades, ar condicionado, um banheiro (dentro da sala) e alguns materiais pedagógicos como brinquedos, cartazes e jogos.



Fonte:Acervo da pesquisadora

O pátio é uma pequena área coberta, anexo ao refeitório, localizado no quarto pavimento. Organizado com dois escorregadores labirinto, sete gangorras cavalinho e algumas cadeiras para os professores. Neste espaço as crianças passam o “recreio” após o lanche, aulas de educação física e qualquer outra atividade proposta que dependa de área externa. Um espaço limitado e que em dias chuvosos, mesmo sendo coberto, fica interditado devido à chuva que entra em todo o espaço.



Fonte: Acervo da pesquisadora

A sala destinada às atividades de Artes e Música é uma sala de atividades comum, no entanto, está organizada com materiais específicos das respectivas disciplinas (tintas, pincéis, instrumentos, dentre outros materiais). Sinalizamos que durante a pesquisa não percebemos muita utilização desse espaço para nenhuma das duas disciplinas.



Fonte: Acervo da pesquisadora

4.3.3 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Organizamos nas tabelas a seguir, uma caracterização dos participantes da pesquisa.

CRIANÇAS	CARACTERÍSTICAS
JOÃO	3 anos, apresenta baixa visão devido a catarata congênita bilateral. No ano (2013) em que foi matriculado no CMEI, fazia acompanhamento na APAE (terapia ocupacional, fisioterapia e estimulação). Refração Objetiva ⁴⁸ : OD: +25,0/OE:+23,0
PAULO	3 anos, apresenta baixa visão devido a catarata congênita bilateral. No ano (2013) em que foi matriculado no CMEI, fazia acompanhamento na APAE (terapia ocupacional, fisioterapia e estimulação). Refração Objetiva: OD:+24,0/OE:+24,0

No contexto familiar, nosso contato foi apenas com a mãe, pelo fato dos alunos conviverem apenas com ela, desde o nascimento.

FAMÍLIA	CARACTERÍSTICAS
MÃE	24 anos. Também apresenta a deficiência visual, do olho esquerdo enxerga apenas 20% por ter uma lente implantada, e do olho direito não dispõe a visão (perda total). Mãe de 3 filhos com deficiência, sendo um adolescente surdo e os dois irmãos gêmeos (sujeitos da pesquisa).

No contexto de sala de atividades, consideramos participantes desta pesquisa as professoras regentes das respectivas salas de atividades e a professora de educação especial.

PROFESSORES	FORMAÇÃO/EXPERIÊNCIA
PÉTALA	30 anos. Formada em Pedagogia (no período da pesquisa estava finalizando o curso de Psicologia) com duas pós-graduação <i>Lato Sensu</i> uma em Gestão Educacional, outra em Educação Ambiental, com 7 anos de experiência na Educação, sendo 3 anos em rede privada e 4 anos em rede pública. Em docência e na educação infantil, especificamente, 5 anos. Há 2 anos atuava no CMEI “Olhares”. No ano da pesquisa Grupo 4B, turma que frequenta o Paulo.

⁴⁸ Refere-se ao “grau” indicado para compensar o erro refrativo, possibilitando uma visão normal, porém, sem uma finalidade curativa. A identificação da refração é através do exame funcional do olho.

MARGARIDA	42 anos. Formada em Pedagogia e com Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Psicopedagogia Institucional. Tinha 15 anos de experiência na Educação, sendo 13 anos na educação infantil. Atuava há 12 anos no CMEI “Olhares”. No ano da pesquisa era regente do Grupo 4C, turma que frequenta o João .
ROSA	35 anos. Formada em Pedagogia com Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Tinha 13 anos de experiência na educação, sendo 12 anos na educação infantil, no CMEI “Olhares”, tendo iniciado o trabalho no ano da pesquisa. Nesse ano também atuava na turma do integral (turno matutino) .
YASMIN	30 anos. Formada em Pedagogia com especialização em Deficiência Visual. Com 5 anos de experiência na Educação, sendo 3 anos em docência. Na educação infantil, apenas 2 anos, sendo 1 como regente e outro como professora especialista em deficiência visual. Professora de educação especial , na função de colaboradora.

Identificamos também como sujeitos da pesquisa, no contexto da sala de atividades, as Assistentes de Educação Infantil (AEI) e as estagiárias, elas colaboravam apoiando professoras regentes nas ações dentro e fora de sala, relacionadas aos cuidados de higiene e alimentação, além da organização e disciplina. Apoio às intervenções pedagógicas era realizada apenas pela professora de Educação Especial, por isso a elegemos como sujeito de análise para a pesquisa.

Ainda no contexto da instituição consideramos a figura da Pedagoga e da Diretora. Apesar de identificarmos duas pedagogas na instituição, uma atuando no turno da matutino e a outra o dia inteiro, percebemos que as ações e definições eram de responsabilidade da profissional que atuava nos dois turnos, pois os contatos e as solicitações eram realizados por ela. Nesta direção, na pesquisa, só foi destacada a diretora e a pedagoga que atuava nos dois turnos.

EQUIPE PEDAGÓGICA	CARACTERÍSTICAS
DIRETORA	54 anos. cursou Mestrado em Educação. Atuava há 27 anos na educação, sendo um ano na direção da instituição (o ano que foi realizado a pesquisa).
PEDAGOGA	48 anos. Formada em Pedagogia com especialização em Educação Comunitária. Atuava há 24 na educação na função de pedagoga.

Os gestores da Secretaria Municipal de Educação e o Coordenador das ações relacionadas ao tempo integral na educação infantil, também se configuraram em sujeitos principais da pesquisa, destacados no quadro a seguir:

GESTORES/COORDENADOR	FORMAÇÃO/EXPERIÊNCIA
Gestor de Ed. Especial	40 anos. Iniciou a carreira na educação em 1997, atuando em instituição privada. cursou o magistério, em seguida realizou o curso de Pedagogia pela UFES, Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Supervisão Escolar e Atendimento Educacional Especializado. No ano 2000 passou a atuar na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), atuando com turmas de alfabetização. Em 2006, por meio do concurso interno promovido pela PMV passou a atuar na Secretaria Municipal de Educação como professora especialista em deficiência intelectual, sendo convidada em 2012 a assumir a equipe de educação especial na Secretaria. Foram 15 anos de experiência.
Gestor de Ed. Infantil	45 anos. Iniciou a carreira no magistério em 1991, quando foi aprovada no concurso público do município de Vitória como professora de educação infantil. Realizou o antigo curso de magistério, em seguida, fez o curso de Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação. Professora da Rede há 23 anos, atuando na gerência em Educação Infantil há 3 anos.
Coordenador Tempo Integral na Ed. Infantil	41 anos. cursou o magistério, em seguida, fez o curso de Filosofia. Fez especialização em História, mestrado em Gestão de Cidades em Planejamento Regional com ênfase nas Políticas Públicas. Com 22 anos de experiência na Educação, sendo 10 anos de trabalho na Secretaria Municipal de Educação.

4.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Neste item, apresentaremos cada momento para o desenvolvimento da pesquisa. Portanto, propomos a organização dos procedimentos em sete diferentes momentos, mas de forma inter-relacionada, pois a pesquisa qualitativa nos permite de maneira diversa e abrangente utilizar várias técnicas para a produção de dados, além de várias estratégias para registrá-los e analisá-los.

4.4.1 Primeiro momento: levantamento das instituições de educação infantil

Realizamos a seleção do campo de investigação a partir de um levantamento das instituições de educação infantil localizadas nos municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória, que possuem salas de recursos multifuncionais e/ou sala de atividades com crianças de zero a três anos com baixa visão matriculadas e frequentando regularmente.

Durante o processo de identificação da escola, por intermédio do contato de uma aluna que, no ano da pesquisa, estava cursando o curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado, qual atuávamos como tutora, durante uma conversa, nos informou sobre os alunos com baixa visão, bem como a instituição que frequentavam. Com esta informação, entramos em contato com a escola, agendamos uma conversa com a diretora e pedagoga para apresentar a proposta de pesquisa e também, com a mãe dos alunos. Após a permissão delas para o desenvolvimento da pesquisa, solicitamos a autorização na Secretaria Municipal de Educação (SEME).

4.4.2 Segundo momento: Autorização da pesquisa

Protocolamos o termo de Autorização (Apêndice A) na Secretaria Municipal de Educação (SEME), agendamos o início da observação junto à escola. Pela via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), apresentamos o roteiro de observação e a proposta de entrevista, dando início à exploração do campo de pesquisa.

4.4.3 Terceiro e quarto momentos: roteiro de observação

Para dar início a exploração da proposta, desenvolvemos durante uma semana a observação participante e assistemática do campo de investigação a fim de conhecer os diferentes movimentos da instituição de ensino no atendimento educacional das crianças com baixa visão na faixa etária de zero a três anos e das demais crianças matriculadas, iniciando também os registros da observação. Além disso, aproveitávamos para analisar os documentos presentes na escola e no município sobre o referido atendimento.

Organizamos os dados da observação participante e assistemática a fim de elaborar um roteiro para a observação participante e sistemática sobre a problemática no contexto da instituição de educação infantil direcionada ao atendimento educacional especializado, destacando os seguintes itens:

- organização do atendimento educacional especializado;
- organização das atividades referente a proposta curricular comum;
- organização do programa de educação em tempo integral na instituição de educação infantil;
- descrição dos aspectos comuns entre o AEE e a sala de atividades;
- aspectos comuns entre o AEE e o tempo integral;
- rotina dos participantes no AEE, na sala de atividades e no programa de educação em tempo integral, destacando as atividades e os cuidados com as crianças com baixa visão;
- momentos de orientação e planejamento do trabalho desenvolvido com os alunos com baixa visão;
- relação entre a família e a instituição de ensino;
- atendimento para as crianças com baixa visão no AEE, na sala de atividades e no programa de educação em tempo integral.

4.4.4 Quinto Momento: conhecendo o campo de estudo

Realizamos a observação participante e sistemática nos contextos da sala de atividades e de outros ambientes da instituição.

Seguimos as seguintes atividades:

- **No turno matutino:** foram acompanhadas as atividades desenvolvidas com a turma do integral, sendo possível permanecer todos os dias na mesma turma, pois neste período as crianças estudavam na mesma sala
- **No turno Vespertino:** Como as crianças, neste turno estudavam em salas diferentes, e ainda, uma vez na semana cada um recebia o atendimento da professora de educação especial, fazíamos revezamento a fim de conseguir explorar os dois espaços.

Nesta direção, nos organizamos assim: Nas **terças e quintas**, eram acompanhadas as aulas na respectiva turma em que a professora de educação especial realizava o atendimento, assim era possível acompanhar a intervenção tanto na sala de atividades como na sala do atendimento educacional especializado. Neste caso, **na terça, na turma do Paulo e na quinta, na turma do João**. Os demais dias (**segunda, quarta e sexta**) eram revezados em dois tempos; **o primeiro período da tarde em uma turma e o segundo na outra, uma semana iniciando na turma do João e depois do lanche a troca para turma do Paulo e, na outra, vice-versa**.

4.4.5 Sexto momento: realização das entrevistas

No **sexto momento** seguimos com a entrevista semiestruturada aos gestores, o coordenador das ações em tempo integral na educação infantil, professores da sala de atividades e a professora de educação especial, pedagoga, diretora e a mãe. Este momento teve início no mês de novembro, findando no mês de dezembro. Destacamos que o dia e horário foram definidos de acordo com a preferência e disponibilidade do profissional a ser entrevistado.

Foram elaboradas 16 perguntas para o roteiro dos professores das salas de atividades, elencando a “formação acadêmica”, “experiência na educação”, “trabalho na educação especial na perspectiva inclusiva”, sobretudo, com a baixa visão, o “planejamento” e as “práticas pedagógicas”.

A professora Pétala, foi a primeira a ser entrevistada, se mostrou muito tranquila e desenvolta, o que permitiu seguir o roteiro proposto. Iniciamos sua entrevista na sala de atividades, no entanto, devido ao barulho das salas ao lado, nos dirigimos para sala de Artes. No local da entrevista, além dos materiais de organização da sala supracitados, havia o gravador e o diário de campo. Sua entrevista durou 25 minutos.

A professora Rosa optou em realizar a entrevista na penúltima semana anterior ao término das aulas. A professora demonstrou tranquilidade e envolvimento durante todo o período da entrevista. Realizamos a entrevista na própria sala de atividades no horário da aula de educação física. A duração da entrevista foi de 35 minutos.

A professora Margarida, solicitou ser a última a participar das entrevistas, e ainda, após a escrita dos relatórios finais dos alunos. Sua entrevista foi realizada no último dia letivo, no momento em que as crianças estavam na recreação. A professora se mostrou um pouco nervosa, parecia envergonhada em participar da entrevista, no entanto, respondeu todas as perguntas, mostrando o tempo todo preocupação em dar as informações precisas. Sua entrevista teve duração de 42 minutos.

Para o roteiro de entrevista direcionado à professora de educação especial – Yasmin elaboramos 15 perguntas abrangendo: “formação acadêmica”, “experiência na Educação”, “o atendimento educacional especializado”, “prática pedagógica e a baixa visão” e o “planejamento”. A entrevista foi realizada no seu momento de lanche e o de planejamento, com duração de 47 minutos.

A entrevista com a mãe das crianças só foi possível no último dia letivo, devido os contratempos ocorridos no processo. A mãe foi até a escola para realizá-la. Iniciamos a entrevista na sala dos professores e depois finalizamos na sala em que se realiza o atendimento pela professora de educação especial, pois houve o envolvimento da mãe, declarando espontaneamente sua história de vida, bem como toda experiência da maternidade com três filhos especiais, com duração de 52 minutos.

As entrevistas com a Pedagoga e a Diretora foram as primeiras a serem realizadas. Para a pedagoga elaboramos 7 perguntas que elencavam questões sobre a perspectiva de inclusão para ela e na escola, as ações pedagógicas e sobre o planejamento. A profissional se mostrou bastante segura e objetiva em responder as perguntas, bastante engajada nas ações da instituição. Em todo processo de coleta de dados nos deu abertura e acesso.

Para a diretora da escola foram 10 perguntas que elencaram: a sua concepção sobre a inclusão, as propostas de formação continuada, documentos norteadores das ações inclusivas, público-alvo da educação especial na instituição, sobretudo, com os alunos com baixa visão. A profissional foi bastante aberta à entrevista. Essa foi realizada em sua sala de trabalho com a duração de 33 minutos.

As entrevistas com os gestores foram agendadas previamente, todas realizadas nos respectivos setores de trabalho. Para estas, elaboramos as perguntas em bloco, cada bloco contendo até 5 perguntas.

Para a gestora de Educação Infantil, os blocos de perguntas elegeram:

- “Tempo de experiência na área da educação e atribuições”; “Política da educação infantil na perspectiva da educação inclusiva”; “Atendimento educacional especializado na educação infantil”; e “Política de formação de professores e de professores em educação infantil”.

Para o Coordenador das ações do tempo integral na educação infantil:

- “Tempo de experiência na área de educação especial”; “Programa de educação em tempo integral na perspectiva da educação inclusiva e a sua interface com a educação infantil”; “Atendimento educacional especializado no programa de educação em tempo integral”; “Política de formação de professores que atuam no programa de educação em tempo integral”.

Para a gestora de Educação Especial:

- “Tempo de experiência na área de educação e atribuições”; “Política em educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a sua interface com a educação infantil”; “Atendimento educacional especializado”; “Política de formação de professores e de professores em educação especial”.

No processo de entrevistas com os gestores, ao entrevistar a gestora de educação infantil, tivemos ciência de que a educação infantil não está integrada ao Programa Tempo Integral que abrange as escolas de ensino fundamental, mas, ao “tempo integral” na educação infantil realizado por meio da carga horária ampliada prevista na legislação para os profissionais deste segmento. No entanto, os critérios para o atendimento na carga horária ampliada são os mesmos do Programa citado. Assim fomos direcionados pela gestora a entrevistar o profissional que atua na Gerência de Educação Infantil com as ações relacionadas às crianças que ficam em tempo integral.

Mesmo assim, mantivemos o agendamento da entrevista com a gestora que atua diretamente com o Programa Tempo Integral, a fim de sanarmos algumas dúvidas, no entanto, no momento em que ela identificou que nossa pesquisa estava voltada ao segmento da educação infantil, cancelou a entrevista, justificando que o Programa não atende à educação infantil e que não teria nenhuma informação a dar sobre o segmento.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a organização e análise dos dados utilizaremos o materialismo histórico-dialético a partir do método marxista, esse método nos auxilia na compreensão da realidade e produção do conhecimento. Segundo Netto (2011) o referido método intenciona fazer um exame racional da realidade a fim de tornar consciente “os fundamentos, condicionamentos e limites” dos conteúdos do conhecimento “a partir de processos históricos reais” (NETO, 2011, p.18). Tal teoria contribui com o desenvolvimento de nosso trabalho porque dá condições de compreendermos os fundamentos das relações estabelecidas na instituição de educação infantil e nesse mesmo movimento nos orienta na busca por novas possibilidades, sempre partindo da própria realidade escolar, o que situa e materializa as propostas trazidas nesta pesquisa.

Nesta direção, realizamos a transcrição das filmagens e das audiograções que fizemos das observações participantes e das entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES D – K), respectivamente. Além disso, utilizamos o registro feito no diário de campo para completar as informações obtidas por elas. Em seguida, realizamos a análise das categorias com base na abordagem nos pressupostos da matriz histórico-cultural e da revisão da literatura.

Nossas análises estão considerando o macro contexto sociocultural que se insere a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o atendimento educacional especializado à criança na faixa etária de zero a três anos e os aspectos socioculturais que a constituem.

Diante da organização e da metodologia definida para análise dos dados, considerando o vivido na instituição, levantamos dados identificados como relevantes para reflexão da prática no contexto educacional. Não buscamos esgotar o assunto e até mesmo, encontrar afirmações

exatas; buscamos possibilidades reflexivas a serem pensadas no trabalho com a criança com baixa visão, sobretudo, matriculada no nível de ensino da Educação Infantil.

Por fim, após defesa da dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, o relatório final dessa pesquisa será compartilhado com os profissionais da instituição de educação infantil e encaminhado à Secretaria de Educação do Município.

5. ORGANIZAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresentaremos neste capítulo os dados coletados a partir dos instrumentos utilizados para este fim: a observação participante, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas. Destacaremos as impressões registradas no diário de campo, nas filmagens e nas audiogravações, dando mais ênfase aos episódios que evidenciaram o atendimento à criança de zero a três com baixa visão na Educação Infantil, a fim de configurá-lo.

Nessa direção, a partir do vivido no contexto da instituição de Educação Infantil emergiram categorias de análise para nortear as reflexões, destacadas a seguir: **O atendimento educacional especializado de acordo com a política municipal de Vitória: um olhar para a criança com baixa visão; O trabalho educativo proposto pelo CMEI “Olhares”: representações dos documentos institucionais; A Inclusão e Deficiência Visual – percepção e sentidos refletidos pelos professores e gestores do CMEI “Olhares”; O atendimento educacional especializado e a inclusão da criança com baixa visão no CMEI “Olhares”.**

Destacamos que **O atendimento educacional especializado de acordo com a política municipal de Vitória: um olhar para a criança com baixa visão**, foi definida como primeira categoria a ser analisada a fim de verificarmos as propostas para a inclusão do aluno público-alvo da educação especial direcionadas pelo município.

Elegemos como segunda categoria: **O trabalho educativo proposto pelo CMEI “Olhares” – representações dos documentos institucionais**, por identificarmos que são documentos de importância para a instituição e que direcionam as propostas pedagógicas desenvolvidas. Ao analisar os documentos institucionais, identificamos a ausência do debate sobre a inclusão das crianças público-alvo da educação especial, em particular com baixa visão, e, também, sobre o AEE. Consideramos importante analisarmos os documentos institucionais, pois apresentam a identidade da Unidade de Ensino nesse contexto histórico.

A Inclusão e Deficiência Visual – percepção e sentidos refletidos pelos professores e gestores do CMEI “Olhares”, emergiu como terceira categoria ao refletirmos sobre as entrevistas e as observações realizadas. As concepções impressas sobre a inclusão e a baixa

visão, diante do que se configura o vivido no CMEI “Olhares” com os sujeitos da pesquisa. Problematicando a perspectiva do desenvolvimento infantil para além das bases biopsicológicas, reconhecendo o desenvolvimento sociocultural.

Na quarta categoria **O atendimento educacional especializado e a inclusão da criança com baixa visão no CMEI “Olhares”**, apresentamos os casos dos irmãos gêmeos com baixa visão a partir de alguns indicativos identificados durante a observação do AEE: a estrutura arquitetônica da instituição, a concepção do AEE pelos professores e o próprio atendimento ofertado nas salas de atividades e pela professora da educação especial. Buscamos aqui, dialogar com a importância do professor mediador e as ações sistematizadas, problematizando sobre a estimulação a partir da intervenção pedagógica para esse atendimento à criança pequena com baixa visão.

Dessa maneira, destacamos estas quatro categorias, a fim de dialogarmos com nossos objetivos propostos para esta investigação. Tendo em vista que os nossos objetivos específicos preveem:

- Analisar o atendimento educacional especializado para a política municipal à criança com baixa visão de zero a três anos, no que corresponde a proposta curricular para esse grupo etário na educação infantil;
- Descrever o atendimento educacional especializado à criança com baixa visão em interface com o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de atividades.

As análises serão fundamentadas na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e colaboradores além de dialogarmos com a revisão de literatura. Através desses aportes acreditamos ser possível discutir sobre a inclusão da criança bem pequena, sobretudo, daquela com baixa visão, a partir da intervenção pedagógica no AEE.

5.1.1 O atendimento educacional especializado de acordo com a política municipal de Vitória: um olhar para a criança com baixa visão

A tabela corresponde aos alunos público-alvo da educação especial nas unidades de ensino do município de Vitória, destacando, a deficiência identificada na pesquisa. Reiteramos que

obtivemos estas informações quando solicitamos à Secretaria Municipal de Educação a autorização para realizá-la.

DEFICIÊNCIA	UNIDADE		
	CMEI	EMEF	EJA
CEGUEIRA	1	3	0
DEF. INTELECTUAL	76	417	60
SURDO-CEGUEIRA	0	0	0
SURDEZ	4	17	2
DEF. AUDITIVA	3	24	4
BAIXA VISÃO	11	84	8
DEF. FÍSICA	19	46	4
AUTISMO	70	107	1
SÍNDROME RETT	1	2	20
SÍNDROME ASPERGER	2	20	0
TRANSTORNO DESINTEGRATIVO	7	42	4
ALTAS HABILIDADES	3	80	1
MULTIPLAS DEFICIÊNCIAS	27	63	5
TOTAL	224	905	89

Fonte: Dados do Sistema de Gestão Escolar - Acesso em 16/10/15

Como podemos observar na tabela, na área da deficiência visual a maior demanda de atendimento tem sido a baixa visão. Confirmamos tal informação durante a entrevista com a gestora de educação especial.

No momento da entrevista, perguntamos sobre a perspectiva de inclusão a estas crianças, a coordenadora nos afirmou que a matrícula é garantida à criança de zero a três anos diante da disponibilidade de vagas na unidade de ensino, em relação às crianças com baixa visão, não há diferença, a matrícula também é garantida.

Tendo em vista que a PNEE-EI (2008) sinaliza que o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade fomentando a participação plena dos alunos, considerando suas necessidades específicas; dedicamo-nos a analisar a política municipal para a Educação Especial e para a Educação Infantil, a fim de verificar as propostas para o AEE da criança bem pequena com baixa visão.

Assim, os documentos aqui analisados foram: **Planos de Ação da Educação Especial de 1999 a 2012 e o documento orientador da Educação Infantil do município.**⁴⁹

Tais documentos são considerados norteadores das ações pedagógicas para as modalidades destacadas. Esclarecemos a demarcação temporal dos Planos de Ação até o ano de 2014 porque após este período, as ações foram pautadas na PNEE-EI (2008). Atualmente, se encaminha às unidades educativas (CMEI e EMEF)⁵⁰ circulares orientadoras para o trabalho colaborativo ao público-alvo da educação especial, prevendo também a elaboração do Plano de Trabalho a ser executado nos atendimentos.

Vale destacar que a proposta do Plano de Trabalho foi implantada no final do ano de 2014, sendo o ano de 2015 um ano de formação com os professores e pedagogos das Unidades de Ensino, com o objetivo de esclarecer e justificar as necessidades deste documento, bem como da sua formatação. Neste sentido, a secretaria promoveu vários momentos de formação com os profissionais da educação especial para discutir a proposta. A circular que anualmente é encaminhada às unidades educativas orienta que o Plano de Trabalho para a educação infantil deve ser elaborado semestralmente para àqueles centros que atendem até 5 anos, os que atendem até o 1º ano, o plano para este ano deverá ser elaborado trimestralmente. Tal documento precisa conter as assinaturas daqueles que participam do processo (professora especialista, professor da sala de atividades, pedagogo, diretor e a família). Para os profissionais que atuam nas EMEF o plano de trabalho deve ser lançado no Sistema de Gestão Escolar (SGE) e ser elaborado trimestralmente também.

Iniciamos abordando sobre os Planos de Ação. Desde o ano de 1999 ao ano de 2012 as ações para a Educação Especial do município eram referenciadas nestes documentos que elencavam propostas de atendimento ao aluno público-alvo da educação especial, formação para professores, orientação à família e a escola, além das assessorias nas escolas e os convênios.

⁴⁹ **Documento Orientador da Educação Infantil do município de Cactos[...]** “Ao invés de reformular a Proposta Curricular existente, optou-se pela elaboração de um novo documento que caracterizasse melhor a identidade política e pedagógica que se desejava imprimir ao trabalho da Educação Infantil no município. Para assegurar um processo de participação democrática, privilegiou-se uma metodologia que promovesse a participação de todas as categorias como co-autoras (professores, diretores, pedagogos, estagiários, crianças, pais, auxiliares administrativos, agentes de segurança, merendeiras e auxiliares de serviços gerais) e configurasse, de fato, a construção de um projeto coletivo a partir de todos, com todos e para todos.” (VITÓRIA, 2006).

⁵⁰ Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

O Plano de Ação vigente em 1988/1999 apresentou como proposta a redefinição do modelo de ação para a Educação Especial do município, indicando a implementação de Unidades Polos para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais,⁵¹ tal proposta teria vigência a partir de 1999. A proposta emergiu, pois, o modelo integrativo antes praticado, em que os alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino regular recebiam atendimento nas salas de recursos (SR), laboratório de informática e atendimento médico especializado, além de outros convênios, não correspondia a expectativa das escolas e das famílias, por mostrar dificuldades em adequar o modelo de ensino adotado às reais necessidades desses alunos. Percebiam a necessidade de elaborar uma pedagogia especial que atendesse a totalidade dos alunos nas suas diferenças e especificidades ressignificando qualitativamente o processo de inclusão. Desta forma objetivavam investir nas estruturas físicas dessas unidades, adequando-as para o acesso e deslocamento, além dos equipamentos próprios, visando ao atendimento das especificidades dos alunos com deficiência física, visual, auditiva e mental.

Em 1999, o plano de ação contemplou a divisão da educação infantil, referenciando nas metas do Programa Sucesso Escolar, que norteava todas as ações da Secretaria Municipal de Educação naquele tempo. Este programa desafia a redefinir permanentemente as novas estratégias que resultassem na implantação de mecanismos pedagógicos e administrativos que significassem o repensar das ações desenvolvidas junto as Unidades Escolares. Este plano de ação não trouxe nenhuma abordagem sobre a educação especial, especificamente, lançou mão de propostas para a Educação Infantil apenas. No entanto, entendemos que a educação especial estava contemplada no plano de ação vigente, supracitado, qual indicava as instituições das unidades polos.

No ano de 2002, o novo plano de ação retomava as ações diretamente à educação especial, fomentando a discussão sobre o atendimento, considerava-se neste documento que o atendimento não se efetiva exclusivamente em laboratórios pedagógicos e sim no espaço de sala de aula, fazendo-se necessário a integração desses profissionais envolvidos no processo educacional dos alunos público-alvo da educação especial, assim estabelecendo um espaço de construção de práticas pedagógicas que possam atender ao princípio da diversidade escolar. A proposta elegia capacitação em serviço para os profissionais atuantes na área, para o

⁵¹ Termo vigente no período em que foi discutido e elaborado o documento.

aprimoramento das ações inclusivas. Não se pretendiam eliminar os laboratórios pedagógicos de atendimento ao público-alvo da educação especial e sim, que houvesse a integração das ações e dos profissionais. Neste período o município atendia 31 deficientes visuais de um total de 843 alunos público-alvo.

Para o atendimento ao aluno com deficiência visual o plano de ação apresentava como proposta de trabalho, “Estimulação e Cognição”, como destaca o quadro a seguir:

NEE	ESTIMULAÇÃO E COGNIÇÃO	AÇÕES
DV	<ul style="list-style-type: none"> • Manuseio do Sorobã • Estimulação Cognitiva através de jogos e simulações • Estimulação de resíduos visuais • Desenvolvimento da criatividade 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização em Braille • Desenvolvimento da leitura e do pensamento lógico-matemático • Ciência, cidadania, sociedade e mundo • Arte, expressão e linguagem

Fonte: Plano de Ação 2002/2003

No ano de 2004 o plano de ação reafirmou as propostas de integração dos serviços e profissionais atuantes na Educação Especial, elencando novas possibilidades para o trabalho com os alunos que apresentavam a deficiência visual, apresentadas no quadro a seguir:

NEE	ESTIMULAÇÃO E COGNIÇÃO	AÇÕES
DV	<ul style="list-style-type: none"> • Estimulação Essencial • Manuseio do Sorobã • Locomoção • Estimulação Cognitiva através de jogos e simulações • Estimulação de resíduos visuais • Desenvolvimento da criatividade • Informática – Mesas Pedagógicas (COMBO ALFABETO e MULTKID) • Acesso ao SOFT-DOS-VOX, Programa específico para quem apresenta a deficiência visual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização em Braille • Desenvolvimento da leitura e da escrita e do pensamento lógico-matemático • Oportunizar acesso a ciência, cidadania, sociedade e mundo • Explorar a Arte, expressão e linguagem

A atualização deste Plano de Ação – 2002/2003 representava o esforço da equipe em atender as demandas que surgiram durante os anos letivos de 2001/2002, apresentadas nas avaliações constantes ocorridas desde a implantação dos Laboratórios Pedagógicos.

Aqui identificamos dados sobre a estimulação. Segundo Alves (2007), verificamos que a estimulação apresenta um olhar para a perspectiva médico-psicológico. A autora destaca que

[...] o trabalho de estimulação precoce tem como princípio básico, o acompanhamento clínico terapêutico de crianças e bebês de alto risco e com a patologia orgânica, na direção de propiciar, na intervenção junta a estes e sua família, que fatores estruturais (maturação, estruturação psíquica e cognitiva) e instrumentais (linguagem e comunicação, brincar, aprendizagem, psicomotricidade, início da autonomia, e socialização), possam se articular de forma que a criança consiga o melhor desenvolvimento possível. O ponto central de referência é a estruturação ou reestruturação da função materna, abrindo o espaço para a constituição da criança como sujeito psíquico capaz de autossignificar-se (BRANDÃO E JERUSALINSKY, 1990, p.55 apud ALVES, 2007, p.8)

A proposta de estimulação pode contribuir para o desenvolvimento da criança e até mesmo reverter os problemas relacionados a quadros clínicos mais comprometidos pela deficiência. No entanto, o conjunto de atividades denominado por estimulação precoce não contempla as ações pedagógicas que devem ser realizadas pelos profissionais da educação na instituição de ensino com essa criança, visando seu desenvolvimento cultural. A perspectiva clínica presente na estimulação precoce impossibilita um desenvolvimento global da criança, por se restringir à deficiência. Neste sentido, percebemos uma fragilidade no documento analisado nesse momento histórico.

O plano de 2005/2006 apresentou como objetivo a ampliação da política de atendimento considerando tanto a infraestrutura como a necessidade de qualificar os serviços de apoio pedagógico, prestados aos alunos público-alvo da Educação Especial, reiterando a necessidade de envolvimento de todos os representantes da comunidade escolar para o fortalecimento do processo de construção de um sistema educacional inclusivo.

Em 2007 o Plano de Ação elaborado considera que pensar a modalidade da Educação Especial numa perspectiva de uma política de Educação Inclusiva constitui-se, ainda, um debate muito recente, permeado por vários desafios, entre os quais destaca-se a persistência da dicotomia de uma educação em detrimento da outra. A perspectiva da “diversidade” é trazida neste documento ao afirmar que as ações propostas teriam como objetivo estabelecer no contexto escolar e no espaço da sala de aula, práticas socioeducacionais que atendessem ao princípio da diversidade humana. Visavam redimensionar o AEE nas unidades de ensino a fim de aprimorar as práticas pedagógicas e a discussão sobre a educação.

A atuação do professor especializado em educação especial seria a partir de uma perspectiva de trabalho colaborativo, por entenderem que o profissional deva atuar conjuntamente com os professores regentes e pedagogos. Assim, participando de atividades de planejamento, elaboração de atividades, avaliações e encaminhamentos necessários aos demais serviços de apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais entre outras atividades pertinentes ao professor no que diz respeito a gestão do ensino e da aprendizagem.

A carga horária para este trabalho se organizaria em conformidade com o quantitativo de alunos público-alvo da educação especial na escola. Por ser a maior demanda de atendimento nas EMEF a carga horária seria maior do que no CMEI. Assim, o plano de ação de 2007 apresenta uma organização para este trabalho, em que para a deficiência visual 15h para EMEF e 10h para o CMEI.

O Plano de 2008/2009 reiterou as propostas indicadas no plano anterior fortalecendo o trabalho colaborativo do professor da educação especial. Os planos de 2005 e 2009 consideraram a educação bilíngue especificamente.

Ao analisar o documento orientador da Educação Infantil municipal consideramos para a discussão o aspecto “4.1.4 – Educação Infantil Inclusiva”.

O documento discute que uma educação infantil para ser inclusiva é preciso se considerar como um espaço público compartilhado formulado no reconhecimento das diferentes categorias, como sujeitos de direitos, sendo necessário a (re)significação do conceito de criança e de infância. A inclusão da criança neste espaço, antes mesmo de serem vistas como alunos, se efetiva não apenas pelo seu acesso e permanência na escola, mas pelo modo como manifestam a sua cultura, a sua história, a sua etnia, seu gênero e sua condição social.

A proposta do documento elenca a perspectiva da diversidade, fomentando que é preciso se pensar as relações constituídas no cotidiano desse espaço: “[...] excluir o direito da criança a manifestar-se como criança, a expressar sua cultura, é uma prova incontestada de que o ‘assujeitamento’ da criança aos modos de ser e pensar dominantes continuam se revelando numa prática educativa excludente” (VITÓRIA, 2006, p.4).

A educação infantil na perspectiva inclusiva deve possibilitar e garantir o acesso e a permanência da criança público-alvo da educação especial no ensino regular. Ainda, considerar as condições de trabalho, o processo de formação e os recursos para executar tal proposta.

A inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nos CMEIs continua a se revelar de maneira desafiadora, sobretudo se considerarmos que este atendimento traz em si um novo modo de reconhecer todas as crianças como sujeito de direitos e de reconhecer o espaço e o tempo da Educação Infantil como uma possibilidade de romper com a segregação e a indiferença às diferenças existentes entre as crianças. As crianças com necessidades educacionais especiais, ao revelarem modos diferenciados de ser e estar no espaço escolar, requerem modos diferenciados de trabalho pedagógico, caso contrário, estariam fadadas a serem excluídas nas suas diferenças e negligenciadas como sujeitos de direitos (VITÓRIA, 2006, p.5).

Ao analisar os documentos elaborados pelo município, reconhece a criança como sujeito de direitos e ampliação do debate da educação especial na perspectiva inclusiva. E ainda, amplia a proposta do AEE através de uma ação colaborativa, sobretudo no atendimento à criança público-alvo da educação especial. Em particular a criança com a deficiência visual que pela ausência da visão foi por muitos anos anulada do meio social. Uma perspectiva já indicada no estudo de PRADO (2006), quando destaca que

[...] a pessoa com deficiência sempre concebida de forma desviante, inferior, com suas potencialidades subjugadas e aviltada em relação aos seus direitos e deveres com cidadãos. Hoje através do novo paradigma social e educacional de inclusão em construção há a defesa de uma sociedade mais justa e democrática, de respeito à dignidade e autonomia de cada um, reconhecendo a deficiência como mais um dado em uma sociedade diversa (PRADO, 2006, p. 21).

Concordamos com a reflexão de Prado (2006) ao fazermos a análise das propostas planejadas e executadas pelo município, em que a educação se torna uma alavanca diante da possibilidade de acesso, produção de conhecimento e transformação sobre a concepção de inclusão na escola. O que se busca é uma educação que não se cala as injustiças, que proclama uma igualdade de direito além dos bens culturalmente construídos (PRADO, 2006).

5.1.2 O trabalho educativo proposto pelo CMEI “Olhares”: representações dos documentos institucionais

Iniciamos com a discussão de SAVIANI (1995) sobre trabalho educativo a fim de fundamentarmos nossas análises nesta seção.

O trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação do desenvolvimento dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta mais adequada para atingir este objetivo (SAVIANI, 1995, p.17).

Evidenciamos a proposta do trabalho educativo por entendermos que a intenção para a realização deste trabalho é muito mais significativa do que muitas teorias e diretrizes pedagógicas que orientam o trabalho. Buscamos, portanto, acompanhar o trabalho realizado no CMEI “Olhares”, verificando o AEE, além das condições e instrumentos viabilizados para a educação da criança com baixa visão na educação infantil.

Quando iniciamos a pesquisa (26/10/2015) logo nos primeiros dias, nos momentos de lanche das crianças e durante a rotina na sala de atividades alguns profissionais falaram, numa conversa informal, seus sentimentos e percepções sobre o trabalho que desenvolviam com os irmãos João e Paulo na instituição, demonstrados no diálogo a seguir:

A professora da educação especial se aproxima e brevemente fala sobre o seu trabalho e sobre as crianças com baixa visão. Ela diz que fica mais em sala para que os alunos com deficiência visual participem coletivamente. Destaca também que a escola não tem recursos ópticos e por isso, trabalha mais a estimulação visual através de imagens, desenhos.... Ela acha os alunos muito imaturos por isso, não pensa ser necessário apresentar outros instrumentos (DIÁRIO DE CAMPO, 26/10/2015).

Percebemos uma contradição na fala da professora de educação especial, quando destaca *“fica mais em sala para que os alunos com deficiência visual participem coletivamente”*, apesar da intencionalidade proposta abranger um dos aspectos da abordagem histórico-cultural - as relações sociais e culturais; nos pareceu ao mesmo tempo uma ação desencadeada não pela perspectiva teórica e sim, uma certa limitação “imposta” aos alunos, pois logo diz que *“os acha muito imaturos e por isso não pensa ser necessário apresentar outros*

instrumentos”. Tal representação retrata uma realidade que conhecemos do histórico das crianças com deficiência visual, a saber a não exploração do mundo que o cerca e a interação com o mesmo. Isto ocorre, quando há a interpretação a respeito das limitações visuais como impossibilitadoras do desenvolvimento, uma vez que o universo escolar é permeado de símbolos, letras, gráficos, números. Assim, impedindo criar, descobrir e reinventar estratégias e atividades pedagógicas condizentes com as necessidades gerais e específicas apresentada por cada criança que está no processo de ensino e aprendizagem.

A professora Margarida (GRUPO 4C) coloca como dificuldade o integral ser pela manhã e a alfabetização à tarde, segundo ela as crianças estão cansadas e resistem para desenvolver as atividades [...] “Meu trabalho não rende, pois, cada criança está em um nível diferente” [...].

Ela diz ainda, que era preciso ter algo diferente na escola para quem fica no integral (um espaço livre, se referindo ao pátio, biblioteca, brinquedoteca...) (DIÁRIO DE CAMPO, 29/10/2015)

Entendemos que o relato da professora Margarida, nos dava pistas sobre as condições do atendimento às crianças da educação infantil, em particular, as crianças com baixa visão. A coletânea “Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: deficiência visual” nos indica que a educação infantil é um espaço de socialização e cultura por excelência, possibilitando a criança com deficiência visual “desempenhar importante papel no processo de desenvolvimento, aprendizagem e participação social [...]” (BRASIL, 2006, p. 81).

Nesse entendimento, o trabalho na Educação Infantil, sobretudo, para a criança de zero a três anos, imprime muitos desafios, pois nesta fase é esperado que as crianças avancem rumo ao desenvolvimento emocional e à autonomia moral e intelectual (OLIVEIRA, 2012, p.194), exigindo que o professor conheça profundamente o grupo infantil em que atua.

No entanto, ainda é muito vivo nas instituições de educação infantil alguns modelos de trabalho, principalmente, para esta faixa etária, direcionados apenas às necessidades básicas da criança, como destaca Martins (2012, p. 93) “[...] parece-nos tão representativo da “pedagogia da espera” [...]” no que diz respeito ao modelo de atendimento a essas crianças, qual muitas vezes permanece, apenas, no plano de garantia às necessidades básicas (MARTINS, 2012).

Para compreendermos melhor a organização do trabalho educativo na instituição, seguimos com o nosso roteiro de observação e solicitamos a permissão para acesso a alguns documentos quais numa conversa informal com a pedagoga ela nos disse que eram os que norteavam as ações pedagógicas no CMEI “Olhares”, sendo eles: “Projeto Político Pedagógico”, “Projeto Institucional 2015”, “Projeto Formação 2015” além do documento municipal discutido na categoria anterior e as diretrizes nacionais para a educação infantil. Verificamos também o “Quadro de Horários” e o “Calendário Escolar” a fim de saber a organização da rotina.

Iniciamos pelo *Projeto Político Pedagógico (PPP)*, elaborado em 2008 até o ano da pesquisa ainda não havia sido atualizado. O documento contempla a identidade sociocultural (a fundação, o nome, o bairro e a equipe de trabalho), os desafios sobre o trabalho com a educação infantil, os valores, a intencionalidade, a organização do trabalho pedagógico: “organização do tempo e espaço”, “organização das turmas”, “nomenclatura”, “horário integral”, “alimentação”, “integração entre CMEI, família e comunidade”, “projetos que dinamizam o processo de ensinar e aprender” e a “avaliação”, encerrando com alguns destaques sobre o documento curricular do município, trabalhados nas formações e a bibliografia utilizada para elaboração do mesmo.

O *PPP* é um documento muito significativo dentro de uma instituição de ensino, pois tem como finalidade sistematizar e organizar o trabalho educacional pedagógico, acompanhar o movimento da instituição de educação infantil, devendo então, contemplar as especificidades da faixa etária atendida, estudos como de Rocha (2000, 2008); Faria (2001); Machado (1995; 2004); Kramer, (2006); Mello, (2005); e Ostetto (2000; 2004) têm discutido uma proposta de educação infantil que atenda as peculiaridades da criança de 0 a 6 anos. Nosso intuito ao verificar este documento era, além de ter conhecimento das propostas da instituição, também de verificar os direcionamentos à Educação Especial, sobretudo, às crianças bem pequenas com baixa visão. No entanto, não identificamos no documento nenhuma proposta e ou fundamentação a respeito.

Buscamos as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil a fim de problematizar o *PPP* junto à pedagoga e a diretora. Retomamos então ao conceito trazido nas

diretrizes, que o *PPP* [...] “serve de guia para as ações realizadas na UE⁵² não podemos compreendê-lo como mero documento formal que ocupa as gavetas da direção e da coordenação” (BRASIL, 2008, p. 95). Nesta direção, o *PPP* precisa ser um instrumento de trabalho vivo e dinâmico. Emergiu, portanto, a necessidade de perguntarmos sobre as condições do documento e a possibilidade de atualização à pedagoga da instituição, qual nos respondeu apenas que “o projeto político pedagógico da instituição estava desatualizado” (DIÁRIO DE CAMPO, 27/10/2015).

É importante considerar que o espaço e tempo, em que as crianças público-alvo de nossa pesquisa se inserem é uma turma de tempo integral.

Sobre o tempo integral, desde o início da pesquisa e ao analisar o documento, observamos apontamentos sobre as limitações no atendimento associados, principalmente, ao espaço físico. A dinâmica de seleção do “período integral” acontece a partir de alguns critérios (nível socioeconômico, “mães que trabalham o dia todo”, risco social, etc.) que, apesar de serem inspirados no “Programa de Tempo Integral”, lançado pelo governo para o ensino fundamental, e ser elencado no *PPP* em separado, esta proposta na educação infantil não está integrada a ele. A condição de atendimento em “tempo integral” está pautada no que diz respeito a “Jornada” destacada nas DCNEI (2010, p. 15).

É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, **em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias**, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Sobre o critério da vulnerabilidade social e econômica, trazemos o decreto nº 33.329, de 10/11/2011, instituído pelo governo Federal, que regulamenta a Lei Federal nº 4.601, de 14 de julho de 2011, qual institui o Plano pela Superação da Extrema Pobreza – DF sem Miséria, que em seu art. 43 destaca:

[...] para o atendimento das famílias pobres e extremamente pobres, em territórios de vulnerabilidade social urbana e rural, deverá ser ampliada a rede de: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; e educação de jovens e adultos - EJA. Parágrafo único. Deverá ser progressivamente implantada a educação integral nas redes descritas (BRASIL, 2011, art. 43).

⁵² Unidades Educativas

Sendo assim, a proposta da jornada em “tempo integral” não pode se resumir apenas na permanência da criança na escola, e sim, ser refletida

[...] prevendo práticas não dicotomizadas, que reconhecem a importância dos saberes formais e não formais, a construção de relações democráticas entre pessoas e grupos, imprescindíveis à formação humana, valorizam os saberes prévios, as múltiplas diferenças e semelhanças e fazem de todos nós sujeitos históricos e sociais [...] (BRASIL, 2012)

Elencamos acima alguns aspectos trazidos no PPP da instituição que afetam e se remetem ao trabalho educativo na educação infantil, projetando essa análise ao AEE. Apesar de ser um documento desatualizado, em vista do ano em que foi elaborado e o ano em que realizamos a pesquisa, as dificuldades enfrentadas para atender a demanda são muito atuais, a começar pela estrutura arquitetônica da instituição, que mais teve ênfase nas discussões do documento.

Outro documento analisado foi o **Projeto Institucional 2015**, qual apresentava como proposta “*estabelecer relações de cuidado consigo próprio e com outros seres vivos preservando o meio ambiente*”. Para realização deste trabalho foi designada a cada turma uma espécie da natureza para, a princípio, nortear a ampliação dos conhecimentos com as crianças. Na divisão a turma do integral trabalhou com o tema “Cuidar... Afinal você é bom de natureza!”, a turma G4B “Eu sou o meio ambiente” e a turma G4 C “Animais”. A parte metodológica do projeto descrevia:

O fio condutor de todas as turmas é a relação que estabelecemos com todos os seres. Então, levando em consideração a faixa etária que trabalhamos, trazer para o CMEI ou ir até os outros espaços, nos possibilita agir no concreto, viver a experiência, enfim, viver a aprendizagem. (PROJETO INSTITUCIONAL, 2015)

O projeto também destacava o “espaço/tempo de aprendizagem”

Desenvolvemos o trabalho nos espaços disponíveis no CMEI, no entorno deste e em outros espaços da cidade. O CMEI possui uma estrutura não ideal para desenvolver experiências com as crianças, por esse motivo, buscamos criar espaços que, de alternativo, passam a compor os diferentes cenários de aprendizagem para todos.

- 1) **Espaços existentes:** sala de atividades, pátio, refeitório, sala de informática, gibiteca, sala de arte, sala de movimento.
- 2) **Espaços a serem criados:**

Casinha - relações familiares, no trabalho, na escola e na sociedade com ênfase no cuidado.

Jogos - exploração, regras, negociações de combinados.

Baú musical - caixa itinerante com diversos instrumentos musicais (confeccionados e adquiridos) que circulará pelos espaços dos CMEI.

- 3) **Espaços do entorno** - Toca da Alegria – na EMEF “FLORES” (nome fictício) – semanalmente com as turmas do Integral e algumas do parcial.
- 4) **Espaços da cidade** - Saídas com as turmas aos espaços da cidade que possibilitam ampliação de conhecimentos e interações. De acordo com a disponibilidade do ônibus.

É bastante vivo neste documento a contextualização do trabalho pedagógico bem como a organização dos espaços, levando em consideração a realidade da estrutura física da instituição. Neste entendimento, “[...] o educador tem um papel coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem, sendo sua função considerar, primordialmente, o que a criança já sabe e o planejamento de suas atividades” (SILVA, 2012, p. 29).

Observamos que as propostas se voltam à culminância de brincadeiras apesar das dificuldades encontradas, a começar pela estrutura arquitetônica da instituição que não compreende um espaço físico adequado e acessível a uma criança de zero a três, por exemplo. Conseqüentemente, a falta de acessibilidade à criança público-alvo da educação especial e a própria invisibilidade no que diz respeito às políticas e propostas pedagógicas inclusivas declaradas nos documentos institucionais.

No entanto, como a pesquisa de Assis (2010, p. 22) destaca, “a função social na educação infantil, ainda, não é um consenso, nos meios acadêmicos, nas políticas públicas, nos profissionais que atuam e na sociedade de um modo geral”

A proposta de trabalho para a educação infantil discute a criança como ser social e cidadã, assumindo um caráter protagonista no seu processo de ensino aprendizagem, neste sentido, sobre as propostas direcionadas no CMEI “Olhares” espera-se, direcionamentos pedagógicos com ênfase no desenvolvimento da linguagem; que contemplem todas as crianças, suas especificidades de acordo com cada faixa etária, “promovendo o desenvolvimento global da criança próprio de sua idade; a ampliação do seu conhecimento a respeito do mundo e de si mesma [...]” (SILVA, 2012, p.23); assumido a função social e educativa, desmistificando o caráter assistencialista.

Concordamos com Oliveira (2012) que

[...] para planejar o trabalho pedagógico com a criança, é importante conhecer profundamente o grupo infantil. Saber os seus interesses, seu desenvolvimento, seu grau de autonomia para resolver problemas diversos, as características próprias da faixa etária. Saber mais sobre a experiência construída na sua história fora da instituição educativa e considerar que haverá diferenças importantes entre as que já frequentaram uma instituição anteriormente e as que ingressaram na instituição educativa pela primeira vez e só então vão experimentar a separação dos pais e a exploração de tempos e espaços tão diferentes do ambiente familiar (OLIVEIRA, 2012, p.195).

Diante da verificação dos documentos supracitados, entendemos ser pertinente trazermos a rotina da instituição, em particular, da turma do integral (G4A) que frequentam os dois irmãos com baixa visão no turno matutino, e das respectivas turmas que frequentam no turno vespertino, G4B Paulo e G4C João.

Na turma do integral o horário de entrada era às 7h da manhã com tolerância de 15 minutos. Após esse horário no grupo da professora Rosa, os alunos eram organizados no canto da sala em uma roda e a professora contava histórias ou músicas num tempo de 20 minutos. Após, as crianças eram encaminhadas pela professora, acompanhada da AEI para o “lanche das crianças”. Após o lanche as crianças eram dirigidas ao pátio (anexo ao refeitório) para o “recreio das crianças”, com duração de 20 minutos. Neste momento do recreio as crianças ficavam com estagiárias e as AEI, enquanto os professores regentes nos seus respectivos horários faziam o “horário de lanche” que a instituição caracterizou como “recreio dos adultos”. Após o recreio as crianças eram encaminhadas de volta para a sala de atividades, tomavam água e iam ao banheiro. Nos dias em que aconteciam as aulas de educação física as crianças, na maioria das vezes, permaneciam no pátio e à medida que tinham necessidade de água e banheiro eram encaminhadas. Nos dias em que não faziam aula de educação física ou música, retornavam para a sala e a professora desenvolvia uma atividade, geralmente, contava uma história para as crianças, encenava os personagens. Após estes momentos as crianças eram encaminhadas novamente ao refeitório para o “almoço”, feita a refeição retornavam para a sala de aula para o banho (neste momento, as AEI e as estagiárias que os acompanhavam) ao retornarem brincavam com os brinquedos enquanto as AEI organizavam os colchões no

chão para dormirem. O momento de sono era a última atividade do dia, seguindo a troca de turno.

Já no turno da tarde, João e Paulo estudavam em salas separadas, no entanto, a rotina não era diferente, apenas os horários das aulas como música, artes e educação física que se diferenciavam, os horários de lanche e recreio eram os mesmos. O horário de entrada no turno vespertino era às 13h com tolerância de 15 minutos, no turno vespertino estavam presentes em sala a professora regente e uma estagiária. Na turma do G4B a professora após o horário de entrada, todos os dias, realizava uma rodinha com as crianças e socializava com elas as atividades que seriam desenvolvidas no dia.

A primeira aula do dia – Aula de Educação Física.

A professora de Ed. Física iniciou a aula com uma roda, cantou uma música na entrada “Boa tarde coleguinha como vai?!”... (Neste momento inicial, Paulo ainda estava dormindo).

Logo depois da música Paulo acordou e se dirigiu a roda, ficou prestando atenção na professora de Educação Física.

A professora de Educação Física trouxe imagens coloridas (confeccionadas como plaquinhas) da história “Os três Porquinhos” e contou a história. Trouxe algumas imagens em preto e branco para as crianças colorirem.

Após contar a história ela dividiu as mesas, deixando cada uma com quatro lugares. Neste dia estavam presentes em sala 18 crianças e haviam apenas 12 cadeiras na sala. Sendo assim, a professora deixou os 12 alunos fazendo a atividade e os outros seis brincando no canto da sala, enquanto os primeiros 12 a desenvolviam.

Terminada aula da professora de Ed. Física ela recolhe todos os desenhos.

A professora Pétala retorna para a sala e convida todos os alunos novamente para a rodinha. Todos sentaram, ela informou o que seria realizado no dia e logo após subiu com os alunos para o refeitório para o “lanche” das crianças. As crianças lancham e logo depois vão para o pátio, neste momento, ficam com as estagiárias e a professora de educação especial enquanto a professora regente desce para a sala dos professores para o seu lanche [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 17/11/2015)

A professora do G4C não reunia as crianças em rodinha, iniciava sua aula deixando os alunos brincarem com os brinquedos ou no quadro até subirem para o lanche.

A professora iniciou a aula deixando que as crianças escrevessem seus nomes no quadro, uma por vez. João não escreveu, ficou desenhando (garatujas) no quadro. Neste momento, não houve intervenção da professora para que ele realizasse a escrita do seu nome. Após este momento, as crianças foram dirigidas para o refeitório para o momento do lanche, em seguida para o pátio, onde ficaram brincando livremente, acompanhado pelas estagiárias e as assistentes [...].

Após os momentos de lanche e recreio as crianças retornavam para a sala de atividades. No G4B observamos a aplicação de uma atividade dirigida, no G4C nem sempre tinha uma atividade dirigida. Em alguns dias, após o lanche e o recreio, as crianças participavam das aulas de música, educação física ou artes. Em seguida, as crianças retornavam para o refeitório para o almoço, depois voltavam para a sala para beberem água e irem ao banheiro, retornando para a sala aonde as professoras, tanto do G4B como do G4C, contavam uma história ou então deixavam as crianças brincarem com os brinquedos de sala e na sala.

Chamou-nos muita atenção a rotina estabelecida pela instituição, bem como as práticas das professoras, diante do que estava previsto nos documentos oficiais e institucionais. O que se observava era uma circularidade de atividades que se repetiam cotidianamente (BARBOSA 2012). O documento a respeito do trabalho da Educação Infantil produzido pelo município destaca que

[...] os diferentes modos de organização e utilização dos tempos e espaços dos CMEIs deverão ter como pressuposto não mais uma concepção naturalizada de infância ‘vista como uma fase de vida, natural e universal e as crianças como entidades bio-psicológicas, objetos passivos de socialização numa ordem social adulta’ (Ferreira, 2002), mas uma concepção que reconheça as crianças como atores sociais que têm o brincar e os diferentes saberes como a chave para se fazer a experiência de mundo (VITÓRIA, 2006, p. 3)

A fim de problematizarmos esta perspectiva, na entrevista perguntamos as professoras o que seria o trabalho educativo na educação infantil, e como elas percebiam aquele espaço da Educação Infantil e as opiniões que encontramos foram:

(Pesquisadora) Como você entende o trabalho educativo na educação infantil? Como você percebe este espaço?

(Professora Péta - Grupo 4B) - Eu penso que o trabalho na educação infantil ele tem passado por várias situações, principalmente o cuidado, principalmente a parte do educar mesmo, cuidar e o educar, mas principalmente pelo sentido, pelo experimentar, pelo vivenciar as coisas práticas e não somente cognitiva. A educação infantil é muito mais esse sentir do que somente o escrever né. Por mais que a gente ache que seja fácil em determinados pontos, é muito mais difícil do que fácil, vamos pensar assim. Porque nem tudo eles conseguem verbalizar, nem tudo eles conseguem mostrar, o que eles querem, o que eles desejam. Então acho que a gente tem que está muito mais sensível a perceber o que eles querem do

que simplesmente repassar, passar e ensinar somente. Depende muito mais da nossa sensibilidade do que só estar ali (PÉTALA, ENTREVISTA, 26/11/2015).

As narrativas sobre os espaços e tempos na Educação Infantil indicam a indissociabilidade entre cuidar e do educar, dois princípios inerentes ao trabalho com as crianças bem pequenas, pois destacam em seu eixo que o professor imprima a visão integrada do desenvolvimento da criança, respeitando suas peculiaridades. No entanto, ao analisar as falas das professoras, percebemos uma evidência no princípio do cuidar, o trabalho mais direcionado aos cuidados fisiológicos e emocionais da criança, uma herança ainda assistencialista, principalmente no grupo etário de zero a três anos. Assim, limitando as práticas pedagógicas, a mediação do professor, bem como ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade.

Dialogamos com SILVA (2012, p.39) sobre o trabalho do professor

[...] Mediante ao exposto de que o trabalho do professor está voltado ao não diretivismo, pautado no conhecimento que a criança detém, fruto de seu cotidiano empírico, espera-se também que o educador infantil fundamente e realize seu trabalho baseado no cotidiano e na empiria que dele emerge, apresentando-se, assim, como um profissional mais dinâmico que aceita a questão do movimento e da constante transformação como princípios para o seu fazer docente.

Os registros coletados nos revelaram uma contradição quanto ao cotidiano do CMEI “Olhares” e o que se previa nos documentos produzidos pela própria instituição.

Percebemos também na análise documental, que o atendimento se apresenta focado na “assistência às crianças, na manutenção da integridade física delas, nos cuidados com higiene pessoal, com a alimentação, com o sono, etc.” (SILVA, 2012, p.43). Porém, na prática cotidiana curricular temos tentativas de um trabalho educativo na educação infantil visando os princípios cuidar e educar, ainda que limitado, no que se refere ao atendimento à criança com baixa visão; considerando, portanto, a necessidade de significar a especificidade do trabalho com as crianças de zero a três anos nas propostas pedagógicas e ou curriculares.

5.1.3 A Inclusão e Deficiência Visual – percepção e sentidos refletidos pelos professores e gestores do CMEI “Olhares”

Iniciamos com a trajetória de João e Paulo no CMEI “Olhares” e alguns registros do contexto escolar. João e Paulo chegaram à instituição no ano de 2013, ainda bebês. Frequentaram a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) até os dois anos de idade, pois necessitavam de atendimento nas áreas de fisioterapia, estimulação e terapia ocupacional pelo fato de terem nascido prematuros.

João e Paulo apresentam catarata congênita bilateral. Com nove meses foram submetidos a facectomia e a vitrectomia sem implante de lente ocular, o procedimento foi realizado em ambos os olhos. Após as cirurgias a refração objetiva de João no olho direito = +25,0 e no olho esquerdo = +23,0; de Paulo no olho direito = + 24,0 e no olho esquerdo = +24,0, atualmente, eles usam 20 graus e estão aguardando a operação via Sistema Único de Saúde (SUS) para o implante da lente, qual ainda não foi realizada devido à falta de equipamento para realização do exame que faz a medição da mesma.

A mãe de João e Paulo também é deficiente visual, a família dela apresenta o quadro congênito de baixa visão. Ela apresenta baixa visão no olho esquerdo, enxerga apenas 20% por ter uma lente implantada nele e do olho direito a cegueira. Além de João e Paulo, tem mais um filho adolescente surdo. João, Paulo e o irmão vivem com a mãe, o pai não convive com a mãe muito antes de eles nascerem, e também não é presente.

Em nossas observações, identificamos que João e Paulo já estão bastante familiarizados com o espaço físico do CMEI “Olhares”, se deslocam pelo espaço físico com naturalidade, são bastante independentes nesse sentido. Entre os colegas e os professores também observamos uma relação como a que se tem com uma criança vidente, não percebemos diferença pelos professores e colegas ou qualquer atitude refletindo preconceito ou exclusão, concordando com estudo de ALVES (2007),

[...] a escola é o espaço que cada vez mais cedo as crianças chegam (às vezes no primeiro trimestre de vida) e onde permanecem a maior parte do seu dia e de sua infância e isso faz com que nossos olhares dirijam-se necessariamente, a este espaço, enfatizando a sua importância em relação ao desenvolvimento da criança e resgatando junto aos educadores, questões que

são fundamentais quando trabalhamos com crianças tão pequenas (ALVES, 2007, p. 21).

Ainda sobre a contribuição da inserção da criança com deficiência visual na instituição educativa, destacamos alguns episódios que demonstram a interação de João e Paulo entre os colegas e professores quando estão brincando. O primeiro episódio foi registrado no primeiro dia da observação (26/10/2015) no momento do recreio.

A turma do G4B é encaminhada para o pátio logo após o lanche, as crianças brincam livremente no playground labirinto e com os cavalinhos. João e Paulo brincam juntos no cavalo gangorra com mais um colega, balançam para um lado e para o outro. A professora Rosa leva algumas formas (folhas, círculos, etc.) cortadas em E.V.A. para distribuir entre as crianças. Neste momento, ao perceberem que a professora entregaria as formas, muitas crianças pararam de brincar onde estavam e dirigiram-se à professora para ganhar o material. João e Paulo rapidamente dirigem-se à professora também. Por serem poucas unidades somente alguns ganhariam, a professora então, para entregar faz a brincadeira “bem me quer, mal me quer” para escolher quem fica com a forma. Paulo é contemplado com uma forma para brincar, o João não se interessa em ganhar, percebe que está sendo filmado e se aproxima da câmera, para em frente e fica a observa. Depois volta para os brinquedos e continua a brincar e a professora vai sentar no banco do pátio.

Logo depois chega um colega atrasado para a aula por ter ido ao médico e vai direto para o colo da professora Rosa que estava sentada no banco do pátio. Ele traz uma luva em uma de suas mãos. Rosa recebe a criança e fica com ele sentado em seu colo. Muitas crianças se aproximam para observar a luva do colega, a professora então, fala para eles que o colega chegou naquele momento do médico e estava com a luva em uma de suas mãos para protegê-la. Muitas crianças ao verem a luva se aproximam para brincar com ela. João e Paulo, ao verem também, se aproximam, tocam na luva e tentam puxar da mão do colega. O colega não aceita emprestar a luva para ninguém e não tira ela de sua mão, os colegas ao perceberem isto voltam a brincar nos brinquedos. João e Paulo percebem que estão sendo filmados, observam a câmera por alguns minutos e tentam pegá-la. Eu explico a eles que estou filmando as crianças brincando e que eles estão aparecem na tela da câmera (mostro a tela pra eles), digo que após filmar irei apresentar o vídeo pra eles, peço para darem tchau para eu filmar e depois voltarem a brincar.

João é o primeiro a voltar para os brinquedos, ele sobe no escorregador, enquanto seu irmão Paulo continua olhando para a câmera. A professora fica próximo ao playground e acompanha as crianças no brinquedo, observa-os brincando. Paulo continua observando a câmera de longe depois volta a brincar com pedaço de E.V.A. que tinha em suas mãos.

As crianças estão brincando umas com as outras nos brinquedos, os professores do GIII e GIV, as AEIs e os estagiários ficam observando. Alguns brigam, agredem um ao outro, quando isto acontece a professora vai até aos alunos e conversa com eles sobre esta atitude (fala para pedir desculpas um ao outro e que voltem a brincar juntos).

A professora caminha entre as crianças as observa, brinca com eles aleatoriamente, pega um ou outro no colo...

Após esse momento no pátio as crianças têm aula de educação física. O professor chega no pátio, cumprimenta todos os professores e alunos, deixa que as crianças continuem brincando como já estavam, não desenvolve nenhuma atividade direcionada (EPISÓDIO RECREIO, 26/10/2015).

O próximo registro foi realizado no segundo dia de pesquisa (27/10/2015) em que novamente a turma do integral brinca livremente, agora na sala de atividades.

As crianças estão brincando livremente em sala. Paulo está de joelhos sobre uma cadeira que está encostada na parede ao lado do espelho. Paulo está segurando as peças de um lego tentando encaixá-las. Ele apóia as peças na parede e tenta encaixar as outras, senta na cadeira e desliza o brinquedo pela parede. Em seguida, ele se levanta e afasta a cadeira da parede ficando em pé. Paulo continua a tentativa de montar as peças apoiando-as na parede. Logo ele se afasta e caminha até a AEI que está sentada em uma cadeira em um canto da sala. Ao lado da AEI está João sentado no chão diante de um armário e segurando um lego, já montado. Paulo mostra o brinquedo a AEI. João coloca o brinquedo debaixo do armário e uma parte dele se desprende, ficando a maior parte debaixo do armário. Ele tira a outra parte do brinquedo debaixo do armário e tenta montar novamente. Coloca uma parte do brinquedo sobre a outra e pressiona com as duas mãos na tentativa de encaixar. Por não ter consigo, fica observando o brinquedo quando outra parte se desprende também. Paulo volta para a parede onde estava anteriormente e continua tentando encaixar as peças do brinquedo usando a parede como apoio. Ele se ajoelha diante de uma cadeira e a usa como apoio para tentar encaixar as peças do lego que tem em mãos. Senta-se no chão diante da cadeira e continua encaixando as peças. João está em pé com outros dois colegas diante do cesto que ficam os brinquedos. Paulo se afasta do local onde estava e se dirige até a professora Rosa que está sentada em uma cadeira ao lado. Ele entrega o brinquedo para ela e pede para montar pra ele. A professora Rosa o ajuda com a montagem do brinquedo. Paulo se afasta da professora com o brinquedo e se dirige ao local onde estava antes e senta no chão. Várias crianças brincam livremente ao redor. Paulo continua próximo à cadeira, mas deita no chão para brincar, deslizando as peças montadas como se fosse um carrinho (EPISÓDIO BRINCANDO NA SALA DE ATIVIDADES, 27/10/2015).

Os registros acima demonstram a interação dos irmãos com os brinquedos. Pautando-se nos estudos de Vigotski (2007, p.113) “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Dialogando com o estudo de FRANÇA (2008, p.7), podemos verificar que

[...] desenvolver um tato ativo nas crianças cegas é fundamental segundo Figueira (1996) que destaca o fato de, por meio dele, as crianças cegas podem explorar o ambiente à sua volta e formar imagens táteis o que

contribuiria para não se sentirem inseguras e desinteressadas pelo meio externo.

Desse modo, a brincadeira é uma atividade cultural e pode ser apropriada de diferentes formas no interior de diferentes culturas. Nela, a criança (re)significa as relações sociais que se desenvolvem entre os adultos. A imaginação é um dos elementos da ação lúdica, mas não é o seu elemento desencadeador. Sabemos que a linguagem é mediadora das relações entre os seres humanos. Portanto, quando as crianças brincam, elas fazem uso da linguagem, vivenciam situações por meio das ações lúdicas, nas quais precisam se enunciar constantemente.

Nessa direção, a inserção e participação da criança na escola, espaço de socialização e cultura por excelência, contribui com importante papel no processo de desenvolvimento, aprendizagem e participação social dessas crianças (BRASIL, 2006).

A partir desses pressupostos em entrevista com a gestora de educação especial buscamos verificar a perspectiva da inclusão do município para a criança com baixa visão da educação infantil.

Na área específica da deficiência visual hoje nós temos poucos alunos cegos, muitos alunos com baixa visão, mas para todos aqueles que foram identificados, estão sendo garantidos os apoios necessários. Nessas escolas especificamente, a gente tem conseguido um diálogo muito interessante com os professores (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENTREVISTA, 16/12/2015).

Diante das respostas iniciais destacamos as falas reproduzidas nas entrevistas realizadas com a diretora e a pedagoga da instituição. Inicialmente perguntamos qual a concepção de inclusão. Para a diretora da escola, a inclusão se configura como um “movimento”

Não é algo acabado, é uma coisa que você precisa tornar a criança incluída, você tem que está o tempo todo no movimento de inclusão. Não é uma coisa assim técnica, tem inclusão, não! É um movimento, porque a todo o momento você percebe as necessidades da criança, onde ela está, melhorar o ambiente onde ela está, principalmente a criança de baixa visão. (DIRETORA, ENTREVISTA, 09/12/2015).

Complementando o diálogo anterior, para a pedagoga a inclusão

[...] é "pensar uma escola de maneira que caiba todos, uma escola em que todos possam aprender nela, conviver e aprender bem." (PEDAGOGA, ENTREVISTA, 30/11/2015)

A pedagoga ainda destacou que

[...] existe uma teoria muito conversada e uma prática muito a se colocar. Então se eu pensar a escola na fala de algumas pessoas que fazem alguns projetos eu acho muito legal, mas se eu pensar a escola da prática no dia a dia acho que ainda tem muito a caminhar, muito a caminhar. Mas quando você fala no público-alvo criança com deficiência, eu acho que tem muita coisa que a gente precisa (pausa)... Ainda não é natural, ainda não é (pausa)... Não é natural mesmo, entender que a gente tem dentro da escola crianças com diferenças, crianças que nasceram enxergando de forma diferente, nasceram de forma diferente, vieram a enxergar ou vieram a andar de forma diferente, vieram a pensar, raciocinar de forma diferente. Parece que isso ainda é para gente como uma doença a ser curada, a maioria ainda não (pausa)... Não consigo ver que a escola tem isso ainda como... uma criança, um aluno a ser trabalhado na sua especificidade. Sempre existe um exercício, muito mais na deficiência mental, um exercício de querer trabalhar para que ele possa ser igual aos outros, isso eu acho que gera um equívoco nesse trabalho pedagógico, um equívoco na educação, porque jamais a gente vai conseguir que eles sejam iguais. Essa vontade de igualar acho que atrapalha um pouco, impede as pessoas. Os pais dos meninos com deficiência, eles são super penalizados, todo ano eles têm que contar a mesma história, todo anos eles têm que (pausa)... Sabe? Eles carregam um fardo porque os filhos são assim, eles têm que compreender e entender tanta coisa que acho que a gente precisa avançar, isso aí não é natural, entra na porta e você é mais um. Vamos correr atrás. (PEDAGOGA, ENTREVISTA, 30/11/2015)

A pergunta inicialmente desperta declarações que parecem ir ao encontro das ideias veiculadas sobre inclusão nos documentos oficiais e nas políticas, no entanto, percebemos na fala das profissionais supracitadas que a inclusão, ainda se configura como um desafio a ser vencido dentro da escola, visto que muitos profissionais ainda não conseguem perceber esse estudante como da escola. Para a pedagoga a presença da criança com deficiência parece ser estranha aos profissionais da escola, sugerindo-nos que toma como base para tal análise os pressupostos da teoria da seleção natural, indicando que os estudantes que não apresentam deficiência estão mais bem adaptados ao ambiente escolar do que aqueles sob essa condição. Portanto, esses primeiros são selecionados para pertencerem a instituição comum de ensino enquanto os com deficiência por não conseguirem se adaptar a esse ambiente ou simplesmente por enxergar, andar, raciocinar de formas diferentes são descartados ou deveriam ser. A concepção de deficiência ainda como doença a ser curada e a ideia de um

comportamento que deve ser adaptado ao ambiente estão presentes também nessa declaração, consequentemente, desencadeando o preconceito e a discriminação em relação aos estudantes com deficiência.

[...] E hoje a gente tem feito um trabalho aqui na gerencia, além desse trabalho estrutural, de produção de alguns conceitos que me parece interessantes. Inclusive para colocar uma certa questão nessa ideia do diferente que é uma ideia que está sendo problematizada, dá condições para que todos estejam em uma possibilidade de ampliação nos seus processos de aprendizagem, mas uma diferença pensada como processual e não como localizada no sujeito. Diferença está sempre em relação e não localizado em alguém exatamente (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENTREVISTA, 16/12/2015).

Esta realidade reflete ainda a segregação dos estudantes com deficiência em algumas das atividades, segundo a gestora de educação especial, no entanto, ela acredita que o trabalho coletivo dentro da instituição pode desmistificar esta concepção.

Então nessas escolas que eu atuei a gente sempre com a conquista do grupo, porque eu acho que o professor tem que pegar e fazer essa conquista com o seu grupo, com os seus pares. A gente sempre promoveu uma dinâmica de atividades que a gente pudesse envolver o coletivo da escola, os professores daquela escola, os demais alunos daquela escola para que a gente pudesse ampliar essa discussão da inclusão e que realmente os alunos com deficiência pudesse fazer parte daquele contexto, não ficasse como a gente percebe que ainda infelizmente acontece, segregados a algumas poucas atividades. Então a gente tentava fazer esse movimento (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENTREVISTA, 16/12/2015).

No entanto, ela acredita que já obtivemos grande avanço em relação à postura do professor sobre a inclusão, sobretudo, em relação à criança com deficiência

Eu que já estou há um tempo na prefeitura de Vitória na modalidade de educação especial, a gente percebe que apesar dos desafios, conquistamos muitas coisas. Hoje, por exemplo, praticamente a gente não houve o que eu ouvia na escola, no tempo que eu estava na escola de que “Eu não quero esse menino na sala” ou “Eu não vou fazer matrícula para esse estudante”. Hoje a gente já supera isso” (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENTREVISTA, 16/12/2015).

A gestora de educação infantil destacou a presença da perspectiva assistencialista na instituição de educação infantil manifestada por alguns professores.

[...] Ainda há em muitas unidades, por exemplo, a efetivação de uma política ainda assistencialista, no pensamento das pessoas, no corpo das pessoas. Ainda há na minha opinião, baixo entendimento da potência dessas crianças enquanto processos de produção (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENTREVISTA, 16/12/2015).

O desafio, portanto, na visão da coordenação de educação especial seria a garantia da aprendizagem as crianças com deficiência.

Hoje nosso desafio é garantir a aprendizagem desse estudante com deficiência que esta lá na sala de aula, garantir que esse professor de sala de aula regular também se responsabilize pela aprendizagem desse estudante, esse ainda é um desafio que a gente tem (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENTREVISTA, 16/12/2015).

Gomes (2014, p. 145) contribui com este trabalho quando diz a respeito da constituição do professor, ao afirmar que “um professor não nasce pronto, mas constrói, paulatinamente, por meio da vivência em sala de aula, do investimento em sua formação e do autoexame crítico do fazer pedagógico”; nesta direção, se faz necessário uma prática educativa que promova a autoavaliação e o conhecimento do que se pratica.

Assis (2010), em sua pesquisa sobre o desenvolvimento cultural da criança na educação infantil, também aponta que

[...] as poucas e/ou precárias iniciativas e investimentos na educação das crianças de zero a seis anos têm empurrado as crianças, suas famílias, as escolas, e seus profissionais para situações, muitas vezes, desastrosas. Exemplos dessas iniciativas são aligeirados cursos de formação que têm sido oferecidos por algumas prefeituras para os docentes de educação infantil. Grande parte do curso de formação de professores não atende às exigências e às especificidades de um fazer docente que integre de forma indissociável o educar-brincar-cuidar e, parecem preocupar-se, unicamente, com a certificação dos profissionais (ASSIS, 2010, p. 31).

Assis (2010) ainda destaca uma análise de Pinazza (2009, p.12) que contribui para ampliar essa discussão sobre a formação como condição importante para mudar essa realidade evidenciada nas declarações dos profissionais participantes desta pesquisa em relação ao reconhecimento do pertencimento da criança com deficiência na instituição de Educação Infantil, ao mencionar a cisão entre formação e trabalho e o distanciamento teoria e prática na formação específica para docência nesse nível de ensino.

O que há de mais relevante a observar é a insistente cisão que se faz entre os mundos da formação e do trabalho, o que representa um caso ainda maior na docência para a educação infantil.

Sobretudo, num país como o Brasil em que não há tradição de formação inicial específicas de profissionais para a educação de crianças de 0 a 6 anos, distanciar a formação da situação de trabalho é preterir do cenário essencial em que se revelam identidades e formas de pensar e proceder. Isso vale também para a formação contínua em serviço, que historicamente, tiveram (e continuam tendo) como traços característicos: ocorrência episódica (estaque e descontínua) e distanciamento entre teoria e prática. (PINAZZA, 2009, p.12 apud ASSIS, 2010, p.31)

Apesar desses fatores intervirem diretamente na formação do professor que atua na educação infantil, contribuindo pouco para a inclusão da criança com deficiência, em particular aquela com baixa visão, apostamos também na relação constante desse profissional com essa criança na instituição de educação infantil como um dispositivo para a constituição de práticas inclusivas que deem atenção as diferenças e respeitem a diversidade.

A partir da formação e das relações contínuas entre estudantes com deficiência e profissionais da instituição de ensino, achamos ser possível a promoção de ações inclusivas com os estudantes com deficiência e os demais pelo professor, pois esse profissional “tem o papel de ser o intermediário dessa inclusão, buscando mecanismos que incluam esses alunos na sala de aula, sem que haja qualquer tipo de impedimento, obstáculos ou preconceitos contra eles” (REIS, 2010, p.45).

Além dos gestores, quando entrevistamos os professores também perguntamos a respeito da concepção de inclusão. A professora que atua na turma do integral, grupo IV, destacou que inclusão não é somente colocar a criança na escola, mas ter um atendimento específico à necessidade específica dela. Além disso, evidenciou que em sua concepção a inclusão ainda não acontece. Trouxemos alguns recortes de sua fala para destacar esta discussão.

[...] Sinceramente eu acho que tá mas... não vou falar só dessa escola, mas eu acho que a inclusão não tem... pra mim não tem funcionado [...]uma criança que às vezes era atendida na somente pela APAE e ela ser atendida...ou deixar de ser atendida pela APAE pra ser atendida só pela escola, tem coisas que...a criança precisa dos dois atendimentos em alguns momentos, tem coisas também que o fato dela tá na escola não quer dizer que ela esteja inclusa, entende?[...] inclusão é assim, é ela tá na escola junto com as outras crianças, mas que ela tivesse um acompanhamento específico ou mais direcionado pra que ela consiga desenvolver as suas potencialidades de acordo com as necessidades que ela tem (ROSA, ENTREVISTA, 07/12/2015)

Para a professora Pétala regente do grupo 4B inclusão faz parte de todo o contexto de cidadania.

Eu acho que a inclusão ela faz parte da educação, de todo o contexto de cidadania. E na escola eu acho que é uma possibilidade de todo mundo conviver, mas nem sempre o espaço estrutural está adaptado a receber essas crianças. Em questão de proposta é fundamental (PÉTALA, ENTREVISTA, 26/11/2015).

A professora Margarida que atua no grupo 4C destacou vários aspectos voltados ao contexto da inclusão associando à sua experiência em atuar com João. Destacamos sua fala na íntegra por emergir vários aspectos pertinentes a esta categoria.

Esse ano eu falo que para mim, trabalhar a inclusão de João foi um desafio para mim. Criança de baixa visão. Quando eu soube que ia ter uma criança de baixa visão, eu pensei “Como eu vou trabalhar com essa criança?” Incluir o grupo com a criança de baixa visão. Para mim foi e está sendo ainda um desafio, porque nós quando chegamos na educação infantil não estamos preparados para trabalhar com a inclusão. Por mais que você fala... E aí? Você tem que dar andamento, você tem que dar atividade. Será que é por aqui? Então eu vejo a inclusão ainda está engatinhando, falta mudar muita coisa nessa inclusão aí. Tem muitas barreiras. Essa inclusão implica não o professor em sala, mas todo o contexto da escola está envolvido com esse aluno, desde o momento da merenda, desde o momento que eu boto o prato para a criança de baixa visão, porque às vezes a gente fala... Poxa o aluno ele come e o prato suja tudo em volta. Será que não é a cor do prato? Será que não é a cor da caneca que está influenciando? Então assim, eu acho que essa inclusão ainda, eu acho que ainda falta melhorar muita coisa na escola como um todo de incluir todo mundo, um trabalho mais participativo, mais cursos envolvidos, essa inclusão na escola, não é só para o professor, mas para a merendeira, para a menina da limpeza, todo CMEI participar dessa inclusão. Porque às vezes eu sinto que o professor as vezes trabalha meio isolado do contexto maior que é o CMEI, eu sinto isso que essa inclusão ainda falta... Muito para ainda, eu não vejo essa inclusão assim... Que está acontecendo de forma como deveria, ainda precisaria de um trabalho melhor com todos do CMEI da EMEF, de uma forma geral. Porque esse aluno não é o aluno da Margarida, é o aluno do CMEI. Esse aluno ele se envolve com várias pessoas. Então que tivesse mais quando tivermos formação, tivesse mais para inclusão, não só de baixa visão, mas a criança autista, síndrome de Down, tivesse mais cursos de formação nessas áreas para todos os envolvidos. Para a inclusão mesmo a gente vê acontecer, porque ainda não sinto. Até nos professores na sala... Eu estou falando por mim, eu não sinto ainda segura com esse aluno de baixa visão. Isso está bom? Será que não podia estar melhor? Não podia mais recursos? Será que isso que eu tenho em sala não está muito limitado por esse meu aluno? Eu acho que tem muito aí a melhorar nesse tema aí de inclusão (MARGARIDA, ENTREVISTA, 18/12/2015).

As entrevistas, com as respectivas professoras, nos revelaram que elas estavam atuando com a deficiência visual pela primeira vez. Diante disso, perguntamos como elas praticavam a inclusão com as crianças que apresentavam baixa visão.

Eu não tenho feito ou não faço até porque é questão de algumas atividades no papel assim a gente faz pouco porque eles têm isso mais a tarde, mas assim, eu não tenho feito uma atividade diferenciada assim pra eles, o que as vezes eu tento fazer são algumas adaptações igual na hora... quando eles estão sem óculos e aí logo no início eles sentavam na rodinha eles quase não prestavam atenção na história e aí ele... eu comecei a botar eles mais perto de mim e ainda assim eles não conseguiam enxergar direito, então eles ficavam em pé mais próximo do livro pra poder conseguir ver e aí eles começaram a prestar muito mais atenção né? E interagir também "ah tia olha não sei o quê" "olha isso aqui" [...] Não sei, eu tento incluir assim, tratar com respeito, mas também mostrando tanto para ele e para as outras crianças que é normal você ter uma dificuldade assim "ah você precisa de óculos"? Então vamos usar óculos para a gente enxergar melhor, tanto eu também uso óculos também, então assim a gente tenta agir de naturalidade (ROSA, ENTREVISTA, 07/12/2015).

Eu tento colocar essa criança como qualquer outro que está na minha sala, eu não tenho muito diferenciação com elas não, a não ser quando é algo que eu percebo que elas precisam estar mais próximas. Igual a uma contação de história que eu sei que ele precisa estar mais próximo, se eu passo um filme eu tenho que trabalhar com ela nessa proximidade, eu normalmente não o separo das outras crianças não, eu trato com ele junto como todas as outras (PÉTALA, ENTREVISTA, 26/11/2015).

[...] História coletiva que a gente fala, história coletiva. Eu procuro também nas brincadeiras chamar "Vem hoje ajudar a distribuir os brinquedos". Ele de baixa visão está ali no centro ajudando... "Hoje quem vai ser o meu ajudante do dia?" Ajudante do dia, ajudante das mochilas, nas atividades, procurando sempre... tentando fazer maior as letras e desenhos que chamem atenção. Procurei quando eu comprava livros, separar livros aqui na escola, com figuras maiores, chamar atenção deles. Além de músicas com figuras grandes, letras com letras grandes, materiais pedagógicos coloridos e materiais que arremetesse a som, porque o baixa visão ele gosta muito de barulho. Bandinhas, pegava as latinhas. Toda sexta-feira é dia do brinquedo, esse aluno de baixa visão ele gosta muito de barulho, sentir muito o som. Bandinhas, "Hoje o João vai cantar musiquinhas vamos lá no tamborzinho". Tinha um tamborzinho que no dia do brinquedo a gente colocava. Caixa na sala que emitia som com o lápis, ele chamava atenção dele para o grupo que é uma forma de colocar ele ali diante do grupo emitindo som e a gente cantava as musiquinhas e ele tocando instrumento de sucata para o grupo está visualizando, está vendo que ele ali também faz parte do grupo, que faz parte daquele contexto ali (MARGARIDA, ENTREVISTA, 18/12/2015).

Ao se falar sobre a inclusão percebemos que o que se compreende é a igualdade e não se pratica a equidade. Nesta direção, os registros revelam a fragilidade da interface entre o AEE e a sala de atividades, pois não se percebe pelas professoras a necessidade de uma intervenção e, até mesmo, de instrumentos que atendam as especificidades apresentadas pelas crianças. As práticas pedagógicas parecem se confundir e/ou se anular, na intenção de naturalizar a deficiência, tornando-se ausentes propostas que contemplem as peculiaridades da infância. Como destaca Assis (2010, p. 35), “[...] nas interpretações ‘naturalizantes’ e em certos casos ‘espontaneistas’ sobre o desenvolvimento, parece que a criança possui uma cultura peculiar e independente dos adultos e das outras crianças com as quais convive”.

5.1.4 O atendimento educacional especializado e a inclusão da criança com baixa visão no CMEI “Olhares”

Elegemos nessa categoria os episódios que apresentam o AEE realizado pela professora de educação especial e o episódio em que a professora de educação especial realiza a colaboração na sala de atividades.

O AEE realizado pela professora da educação especial acontecia apenas nas terças e quintas-feiras no turno vespertino. No entanto, durante todo este período, presenciamos apenas quatro atendimentos, falamos do AEE na sala destinada a ele. Sendo que, desses quatro, três ao Paulo e um apenas, ao João. Sinalizamos que os atendimentos ao João foram prejudicados devido aos percalços como: substituição de outro professor pela professora de educação especial, participação em assembleias, reuniões na SEME, auxílio em outras atividades às professoras regentes (organização das pastas de atividades no final do ano, etc.). Considerando o período da coleta de dados, ao todo seriam 16 dias para esse atendimento (contabilizando as terças e quintas-feiras), no entanto, os demais 12 dias foram impossibilitados. Diante desta realidade, apresentaremos primeiramente os quatro atendimentos realizados pela professora de educação especial.

Ao tomarmos conhecimento que a professora atuava na escola no trabalho colaborativo, perguntamos em entrevista a ela como se organizava o AEE às crianças com baixa visão, ela então nos explicou:

[...] o atendimento, ele é organizado de acordo com o horário da criança em sala de aula, porque na educação especial a gente tem o colaborativo que é o trabalho dentro da sala de aula e tem o trabalho no contraturno que é o AEE o Atendimento Educacional Especializado. O AEE ele é ofertado no contraturno, ou seja, o aluno estuda num horário no outro turno ele retorna à escola aí o horário é definido de acordo com a disponibilidade da escola e da família é conversado entre os dois. Quando o trabalho ele é colaborativo é em sala de aula, então é em sala de aula da hora que ele entra até a hora que ele sai, não pode pegar a criança, tirar de sala a não ser... depende da deficiência, se for uma criança que você vê que ela tá muito cansada naquele ambiente que ela tá ficando exaltada que ela não consegue... ai pra acalmar a criança, numa situação assim você retira de sala. Mas aí o atendimento ele é feito em sala de aula, colaborativo de adaptação de atividades, orientação da criança ali naquele espaço é feito dessa forma (ENTREVISTA, PROFESSOR YASMIN , 15/12/2015)

Diante das informações da professora de educação especial, apresentamos em sequência os recortes dos quatro episódios que caracterizam o AEE realizados por ela.

Paulo e a professora Yasmin estão sentados em uma mesa no canto de uma sala. Diante de Paulo há um letreiro em molde vazado de E.V.A. com o seu nome. Paulo segura a letra “o” e a professora o orienta para que encaixe no molde que está sobre a mesa. Ela pede para que ele ache o local onde cabe a letra “o”. Ele procura o local correto e aponta com o dedo. A professora pede para que ele encaixe a peça. A professora elogia Paulo e ele pega a letra “d”. A professora pergunta a Paulo onde ele deve encaixar a letra “d”. Ele aponta com o dedo dizendo o local e, em seguida, encaixa a peça. Uma peça cai no chão. A professora se abaixa, pega a peça e explica a Paulo que se trata da letra “e”. Paulo está com a letra “r” nas mãos. A professora explica e imediatamente ele coloca a peça no espaço correspondente à letra “r”. Ela elogia Paulo e pergunta onde ele deve encaixar a letra “e”. Ele diz o local e ao mesmo tempo aponta com o dedo indicador. A professora se levanta da cadeira e sai do campo de visão da câmera. Retorna poucos segundos depois com mais cinco letras que formam o nome de Paulo e as coloca sobre a mesa (...). (EPISÓDIO PAULO APRENDENDO O NOME 03/11/2015 6’29”).

Paulo e a professora Yasmin estão sentados no chão com as pernas cruzadas, frente a frente. Paulo vira a cabeça para trás e fica um tempo olhando para a câmera. A professora Yasmin segura uma ficha de papel onde está escrito o nome de Paulo em letras bastão e pede para que ele identifique a letra P, ela diz: ‘É a letra P do Paulo Vamos escrever o nomezinho do Paulo aqui, ó’, e a encaixa no molde vazado que está no chão. Pedro procura entre as letras as que se encaixam no molde. A professora segue orientando, dizendo: ‘Essa letrinha aí que estava aí, Paulo? Olha aqui’. Paulo responde: ‘Essa?’. A professora o elogia: ‘Isso! Essa aí? Então vira ela e põe. Muito bem! Pedro se deita no chão e continua efetuando a atividade. A professora o orienta a encaixar corretamente as letras no molde (...). (EPISÓDIO APRENDENDO O NOME, 10/11/2015 17’98”)

A professora Yasmin apresenta ao Paulo as letras do seu nome em E.V.A. vazado, para que ele as colocasse sobre a folha de papel almaço branco que estava encapada com papel contact (simulando um quadro), pediu para que ele pintasse as letras por dentro com pincel atômico. Após esta atividade ela lhe entrega a ficha com seu nome em letra bastão e umas letras em E.V.A. pequenas e pede para Paulo olhar e procurar as letras que correspondem ao seu nome.

Paulo identifica todas as letras. Depois seguem para o jogo da memória e encaixe. Paulo interage bastante com o jogo. Identifica as peças quando estão erradas. Após o atendimento a professora o encaminha ao refeitório para o jantar (EPISÓDIO APRENDENDO O NOME 2, DIÁRIO DE CAMPO, 17/11/2015).

Os episódios acima evidenciaram que a professora de Educação Especial direcionava as suas práticas na alfabetização. A proposta de alfabetização se evidencia, pois como ela afirma, desenvolvia o AEE colaborativo, o que correspondia priorizar as necessidades da sala de atividades. O que é positivo, por indicar uma tentativa de diálogo com a professora da sala de atividades. No entanto, como verificamos na própria política municipal, o AEE requer um plano de trabalho semestral, além de a política indicar uma proposta de trabalho pautada na estimulação a ser desenvolvida com a criança, ação que planejada coletivamente possibilitaria unidade no atendimento nos dois espaços/tempo vivenciados pelas crianças com deficiência visual. Para nós, tal prática poderia ter obtido maiores avanços no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos caso tivesse primado por intervenções que sistematizassem o processo de aprendizado em ações pontuais, planejadas e refletidas entre o professor da educação especial e o professor da sala de atividades. Vale destacar que não nos foi apresentado um plano de trabalho para a execução do AEE no CMEI “Olhares”.

Apesar das lacunas quanto ao desenvolvimento evidenciadas nos episódios supracitados, destacamos como positivo o diálogo entre a professora e o aluno, sobre este aspecto Vigotski (1991) em seus estudos sobre a *Formação Social da Mente*, aborda a respeito do controle do ambiente pela criança a partir da fala, por este fato possibilitar a novas relações com o meio, conseqüentemente, diante de uma situação complexa em que é desafiado a mostrar resultado.

Nesta direção, o fato da professora fazer perguntas a João no momento da atividade, motivava a sua ação a partir de suas repostas – a partir de sua fala [...] “a fala não só acompanha a atividade prática como também tem um papel específico na sua realização” Vigotski (2007, p.13).

- (1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir seu objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.
- (2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação (VIGOTSKI, 2007, p.13).

Assim, como afirma Vigotski (2007, p.13) “[...] essas observações levam-me a concluir que as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos”. Ele ainda complementa que, “[...] essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento” (VIGOTSKI, 2007, p.13). Essa é uma ação importante desenvolvida pela professora, ainda que ela não a teorizasse, no entanto, tal proposta contribuía diretamente para a produção da linguagem e do pensamento.

Acompanhamos o único episódio que foi desenvolvido com João e que pudemos perceber que a proposta da professora novamente se direciona a alfabetização da criança, como demonstra o recorte a seguir:

A professora Yasmin e João estão sentados no chão e entre eles há uma caixa de papelão que está sendo usada como mesa. Sobre a caixa estão duas tiras de papel onde estão grafados os nomes de “João” e “Paulo”. A professora começa explicando que determinada letra não é de “Paulo”. Ela pede que João pegue a ficha de papel correspondente ao seu nome. Ele pega e suspende à altura da cabeça mostrando a professora. Em seguida ele aponta para uma letra do seu nome e diz que é P do “Paulo”. A professora explica que não é, e mostra a ele o J do “João” na tira de papel. João que continua sentado olhando para a caixa. Ele levanta e caminha até a professora. Ela diz que está pegando “letrinhas”. Em seguida ela retorna para o lugar onde estava com uma sacola azul nas mãos e se senta. João também volta e se senta. A professora tira a letra J da sacola e coloca sobre a mesa improvisada. João pega a letra e diz que é o J do “Paulo”. A professora explica que é o J do “João”. Ele posiciona a letra J sobre a letra correspondente na ficha de papel e diz que a turma está dançando. A professora diz que não é a turma dele. A professora coloca mais letras sobre a mesa. João pega duas letras e tenta posicionar sobre a tira de papel. Após ele colocar a letra J e A sobre a ficha de papel com o seu nome, a professora pergunta a ele onde está a letra O (...) (EPISÓDIO JOÃO APRENDENDO O NOME, 26/11/2015 3’11”)

O episódio evidenciou novamente uma proposta voltada à alfabetização, o que consideramos como limitador, pois não permitia que a professora promovesse outras oportunidades sociais e culturais ao aluno.

Percebemos, portanto, uma proposta de atendimento que pouco contribui no que se refere a uma mediação pedagógica educativa indicada a criança de zero a três anos com baixa visão. Além disso, o foco nas atividades de alfabetização acaba por ocupar o maior tempo desse atendimento impedindo a realização de atividades culturais, sociais, lúdicas, etc., pertencentes à proposta curricular da educação infantil e que podem promover o desenvolvimento global da criança.

Leontiev (2014) em seu estudo sobre *“Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil”* afirma que “a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela” (LEONTIEV, 2014, p. 59). Acrescenta ainda que,

[...] os vínculos que a criança de três a cinco anos estabelecem entre si constituem ainda, em grande parte, o elemento pessoal – “privado”, por assim dizer – em seu desenvolvimento, que conduz a um verdadeiro espírito em grupo. Nesse aspecto, a professora desempenha o papel principal – mais uma vez em virtude de suas relações pessoais com as crianças (LEONTIEV, 2014, p.60).

Apesar dos episódios acima evidenciarem uma relação afetiva positiva entre a professora de educação especial e João e Paulo, pouco foi explorado dessa relação no intuito de promover a aprendizagem. Assis (2010) contribui para a discussão desse aspecto quando diz que:

[...] assim, destacamos a escola espaço público e gratuito de oferecimento igualitário de oportunidades de ampliação do repertório cultural das crianças [...] salientamos a qualidade de materiais e brinquedos disponíveis, da estrutura física dos prédios, da produção adulto-criança e, principalmente da interação que se estabelece entre os adultos e crianças e entre as crianças, e também dos processos de mediação daí resultantes (ASSIS, 2010, p.53).

A coletânea “Educação infantil: Saberes e Práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual” afirma sobre as crianças com deficiência visual que

[...] se tiverem a oportunidade de conviver desde cedo em ambientes organizadores que favoreçam a construção do vínculo, trocas afetivas e sociais favoráveis e um ambiente de aprendizagem significativa, que atenda

às suas necessidades, não se diferenciam em inteligência em relação às outras crianças (BRUNO, 2006, p.13)

Nesta direção, a partir da análise dos episódios supracitados, quanto mais explorado fosse o relacionamento entre a professora de educação especial, João e Paulo, mais resultados positivos de aprendizagem seriam possíveis obter, pois além da necessidade do professor que desenvolve o atendimento saber como se deu a deficiência e a necessidade educativa da criança, é necessário que ele leve em conta “[...] que a inclusão significa também postura e atitude positiva na interação com essas crianças” (BRUNO, 2006, p.15).

Bondioli (1998) em defesa da educação precoce, afirma que as crianças têm o direito, antes de tudo, de viverem experiências prazerosas. Assim, a inclusão de crianças com deficiência visual em programas pedagógicos, o mais cedo possível, possibilitará, além da otimização do potencial de desenvolvimento e aprendizagem, a participação em espaço lúdico coletivo e a vivência de um mundo de alegria, arte e cultura (BONDIOLI 1998 apud BRUNO, 2006, p.16-17).

O papel do professor na educação de crianças pequenas com baixa visão se faz muito importante, pois

o educador, nas primeiras etapas de vida, na qual a criança ainda não se comunica verbalmente, deve estar atento para saber ouvir e compreender a linguagem do corpo, as formas de expressar emoções, sentimentos e temores que a criança com deficiência visual utiliza (BRUNO, 2006, p.22)

Apesar da professora em seus discursos demonstrar conhecer a práticas que desenvolvam integralmente a criança com deficiência visual, na prática, percebemos apenas tentativas e, ainda, que não se sustentavam na perspectiva histórico-cultural. Não observamos uma investigação com mais afinco sobre as necessidades educativas que promovessem o desenvolvimento integral de João e Paulo, pois

[...] a estimulação visual de crianças, numa abordagem pedagógica e integral do desenvolvimento, nos mostra a importância de oferecer oportunidades variadas de experiências e de ações sensório-motoras integradas, e não apenas alguns momentos de “treinamento” ou “terapia visual”. Aliás, olho não se treina. O aluno adquire a função mediante o uso contínuo e progressivo da visão, por meio de ações coordenadas que permitam a formação de imagens, atribuição de significados e formação de conceitos para aprendizagem (BRUNO, 2006, p.32-33).

Nesse próximo episódio verificamos o auxílio da professora da educação especial na sala de atividades no grupo 4B. A professora regente propõe uma atividade de matemática, em que os alunos precisam identificar os números que se repetem. Com o auxílio da professora Paulo desenvolve com êxito a atividade. No entanto, observamos que, para realização de atividades em folha tanto Paulo como João não sentam corretamente na cadeira, se apoiam sobre a mesa, ficando numa posição quase deitados sobre a folha para desenvolverem as atividades.

Paulo está sentado junto à professora Yasmin em uma mesa onde ela o orienta na execução de uma atividade. Sobre a mesa, diante de Paulo, há uma folha de papel na qual está impressa uma tabela com cinco linhas e cinco colunas. Em cada linha há cinco números. Na primeira coluna, os números aparecem em ordem crescente de um a cinco. Nesta atividade a professora orienta Paulo a identificar, na mesma linha, os números que se repetem. No início da atividade Paulo está disperso e parece não estar muito empolgado para desenvolvê-la. As crianças ao redor estão bem agitadas, algumas correndo e falando muito alto. Paulo começa a prestar a atenção à atividade. A professora pergunta onde está o número um. Paulo demora a responder e desliza o dedo sobre a folha. A professora o ajuda mostrando os números da primeira linha. Paulo aponta para o número quatro e diz que é uma cadeira. A professora cobra a atenção dele, mas ele está inquieto. Ela ajeita a cadeira em que ele está sentado de modo que ele fique mais confortável. Em seguida, a professora aponta para o número cinco na última linha e pergunta a ele onde está o outro número cinco. Ele aponta para o número cinco e a professora lhe entrega o giz de cera e pede para que ele o pinte (...) (EPISÓDIO NÚMEROS, 24/11/2015 10'82").

O episódio acima demonstra uma das estratégias importantes que constitui um AEE: a comunicação entre a professora de educação especial e a professora da sala de atividades. Ainda que confusa, entendemos com uma tentativa de se realizar a perspectiva de colaboração indicada nos documentos oficiais sobre o AEE. O estudo de Marichal (2012) indica como importante esta comunicação para o desenvolvimento e integração da criança com deficiência visual na escola.

A comunicação entre a professora da sala e a especializada é fundamental para o desenvolvimento do aluno na escola, na relação com a professora, com os colegas de sala e com os demais integrantes do espaço escolar. Nesse sentido, o atendimento realizado pelas professoras AEE na educação infantil não é compreendido como individual ou voltado somente à criança com deficiência. É dirigido também ao professor, a turma em que o aluno estuda, enfim, a todos que interagem com esse aluno (MARICHAL, 2012, p. 28).

Sobre essa interação do professor da educação especial com os demais profissionais da escola, sobretudo, o professor da sala de atividades Baptista (2011) reitera a uma das concepções

trazida na PNEE-EI (2008) afirma que o professor de educação especial deveria atuar além do atendimento individual ao aluno, participando do cotidiano da sala de aula, conforme destaca o referido autor na citação a seguir.

Essa segunda perspectiva, segundo meu ponto vista, é muito mais rica e desafiadora. Mais rica, porque não se pauta na ‘reparação’ de um sujeito repleto de lacunas a serem corrigidas, mas deve investir nas redes de interação das quais o sujeito-aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede, e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito-aluno. Trata-se, portanto, de uma perspectiva sistêmica de ação e não da proposição de acionar espaços ‘preparação para a aprendizagem’ que podem reproduzir a lógica das antigas classes especiais ou de mini-clínicas. Evidentemente, não será apenas o atendimento direto ao aluno o responsável por esses direcionamentos (BAPTISTA,2011, p.5).

Em nossas observações, a interlocução entre a professora de educação especial e a professora da sala de atividades ainda são tentativas. Ao perguntarmos na entrevista se existia um momento de planejamento entre elas e se era contínuo, a professora de educação especial nos afirmou: “[...] Não, foi só no início do primeiro semestre. Foram algumas vezes, acho que foram três ou quatro vezes, isso eu professora e o pedagogo, entendeu?”. Compreendemos que essa articulação, para o AEE a criança com baixa visão possibilitaria um trabalho mais efetivo para além do desse atendimento individual, permitindo contemplar, especificamente, as necessidades educativas de João e Paulo, sua inserção de forma integral no mundo social (MASINI, 2013). O autor ainda destaca “é indispensável ressaltar a necessidade do conhecimento do professor das características visuais do aluno [...] para que ele possa propiciar condições educacionais apropriadas para o desenvolvimento afetivo, social e intelectual (MASINI, 2013, p.110).

Assim, entendemos a contribuição da proposta do trabalho colaborativo previstos nos documentos oficiais e municipal como via de integração das ações pedagógicas educativas para o atendimento a criança público-alvo da educação especial, sobretudo, em destaque aqui, a criança com baixa visão.

Diante do que se propõe para o desenvolvimento global da criança verificamos uma fragilidade no AEE dessas crianças. Tanto pela professora de educação especial como as regentes, elas parecem se confundir por ficarem na perspectiva de “naturalizar a deficiência”, “tratá-los como iguais aos outros”; não que a intenção seja negativa, porém, inviabiliza a

aprendizagem das crianças ao limitar atividades que abarquem suas especificidades e que possam contribuir para que elas aprendam a se desenvolver.

Percebemos com maior evidencia nos atendimentos acompanhados na sala destinada ao AEE, atividades que trabalhavam somente a escrita, resultando em uma proposta pedagógica limitante ao desenvolvimento cognitivo, visual e motor. Tornando-se ausente uma proposta de educação precoce, ou seja, uma proposta pedagógica sólida para a educação da criança de zero a três, sobretudo aquelas com deficiência, na educação infantil, que pudesse dialogar com as propostas e atividades de outras áreas de conhecimento como a saúde.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o estudo, buscamos resgatar nestas considerações os principais pontos tratados nas páginas anteriores, para em seguida apresentar nossas conclusões. Começamos nosso estudo fazendo questionamentos: aos serviços de estimulação precoce como forma de atendimento a essas crianças na instituição de Educação Infantil; ao direcionamento da pesquisa à deficiência visual, especificamente, às crianças com baixa visão na referida faixa etária, em virtude do acesso ainda restrito desse público na instituição de Educação Infantil e dos poucos trabalhos que discutem essa problemática, sobretudo, nesse contexto e; à necessidade de se realizar uma reflexão crítica quanto à prática exercida pelo professor de educação especial no atendimento educacional especializado nessa instituição para crianças bem pequenas com baixa visão.

Para tanto, propomos analisar o atendimento educacional especializado na Educação Infantil para a criança de zero a três anos com baixa visão. Destacamos ainda objetivos específicos que foram: analisar o atendimento educacional especializado para a política municipal à criança com baixa visão na faixa etária de zero a três anos, no que corresponde à proposta curricular para essa faixa etária na Educação Infantil e; descrever o atendimento educacional especializado à criança com baixa visão em interface com o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de atividades.

Com a finalidade de responder aos nossos objetivos e aos questionamentos iniciais que se materializam nesses objetivos, buscamos na abordagem Histórico-Cultural o alicerce para a investigação, pois esta tem como foco o desenvolvimento humano que é promovido nas relações sociais por meio da inserção da criança na cultura. Entendemos, a partir disso, que o espaço da instituição de educação infantil privilegia essas relações sociais, porque oportuniza a criança o contato com seus pares e com o meio.

Diante dos objetivos propostos e ao analisarmos os dados produzidos por nós, identificamos que documento orientador da educação infantil do município traz uma discussão no que diz respeito à educação infantil direcionada ao trabalho educativo de zero a cinco anos, no entanto, não especifica os diferentes momentos do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Outro ponto identificado, é a discussão sobre a inclusão trazida no documento que

apesar de apresentar uma proposta de diversidade, não destaca o AEE às deficiências e suas demandas educacionais específicas.

Percebemos ainda, com base na análise do *PPP* e do *Projeto Institucional 2015* da unidade de ensino, que o atendimento educacional especializado se apresenta focado nos cuidados pessoais das crianças, na manutenção da integridade física delas, nos cuidados com higiene pessoal, com a alimentação, com o sono, etc.

Quanto ao trabalho com a intervenção precoce pela via da estimulação precoce, apresentado também na PNEE-EI (2008), podemos relacioná-lo a ampla promoção no cotidiano de atividades para aprendizagem da língua escrita. No entanto, destacamos conforme Assis (2010), com base na mesma perspectiva epistemológica adotada por nós, que a aprendizagem na educação infantil deveria se dá em grande parte pelas atividades lúdicas, por meio das mediações que o professor estabelece entre a criança e a realidade.

Entendemos que é essencial a aprendizagem do braile, pois ele auxilia no processo de mediação e interação com o mundo, além de ampliar as possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência visual desde a primeira etapa da educação básica. Nesse sentido, consideramos fundamental a organização de uma prática pedagógica intencional que entenda as especificidades dessa criança, e sobretudo, valorize a sua cultura, mas que esse aprendizado possa acontecer respeitando a criança e a sua infância.

Nesse sentido, partilhamos da pesquisa de Assis (2010), pois identifica que os professores têm pensado o espaço de educação infantil como um preparatório para o ensino fundamental. Na mesma direção, França (2008) e Benincasa (2011) destacam em sua pesquisa que ainda o foco da educação infantil tem sido “preparação”, “ponte” e “passagem” para o ensino fundamental.

Portanto, reiteramos que essas compreensões das especificidades infantis devem levar em conta que a alfabetização não é o eixo principal de intervenção do professor nessa etapa, pois ao direcionar as suas práticas com enfoque para o processo de alfabetização, o professor desvirtua da intencionalidade da educação infantil, que é baseada no lúdico e nas interações. Assim, as crianças desfrutem da oportunidade de se apropriar das diferentes linguagens e não apenas a escrita. Compreendemos que essas análises das produções acadêmicas,

contextualizam nossa pesquisa no cenário nacional, mostrando as fragilidades das concepções das professoras sobre o trabalho a ser realizado nessa etapa da educação.

Cabe-nos considerar necessário (re)pensar a própria política no âmbito da intervenção precoce. Se ainda o olhar bio-psicologizante está presente nos documentos oficiais e prescritos, nas práticas curriculares cotidianas existem pistas a um fazer que reconheça as crianças como sujeitos de direitos e a intervenções mediadas que respeitem a especificidade das crianças público-alvo da educação especial, aqui em nosso caso, as crianças de zero a três anos.

Quanto às práticas direcionadas ao AEE realizadas pelas professoras participantes da pesquisa, percebemos que o enfoque do trabalho realizado por ela é dado nas atividades de leitura e escrita, o que desconfigura a proposta da Educação Infantil. A intervenção pedagógica deve ser pensada a partir de uma proposta articulada com a instituição de Educação Infantil e as condições da criança com deficiência visual.

Essa situação apresentada nos leva a compreender a importância de considerarmos o sujeito concreto presente na instituição de Educação Infantil. Entendemos que o sujeito concreto, é a criança que participa do seu contexto, interage com a sua cultura e relaciona-se com os seus pares. Considerar a criança concreta desmistifica ideia de uma criança idealizada, o que proporciona o contato e a ação do professor diretamente com as necessidades reais da criança.

Outro ponto importante em nossas observações foram as percepções e sentidos refletidos pelos professores e gestores do CMEI “Olhares”. Pontuamos a familiarização de João e Paulo no contexto do CMEI “Olhares”, pois observamos que os irmãos apresentam segurança e autonomia no deslocamento do espaço físico. Percebemos ainda uma interação dos irmãos nas atividades lúdicas, principalmente com o brinquedo. Consideramos relevante essa relação, uma vez que, entendemos o brinquedo como uma atividade cultural, importante para o desenvolvimento infantil.

Com esta pesquisa, notamos que se torna necessário a realização de novos estudos que contemplem a criança bem pequena com deficiência visual, para evidenciar as condições em que se organizam o atendimento educacional especializado na educação infantil, além de

indicar novas possibilidades que visem fortalecer o processo de inclusão na instituição de educação infantil.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia de Souza. **Estimulação na creche: efeitos sobre o desenvolvimento e comportamento da criança**. Ribeirão Preto, 2009.161f. TESE (Doutorado em Medicina) Pós-Graduação em Neurologia Subárea de Neurociências.

ALVES, Ivone Montenegro. **A estimulação precoce e sua importância na Educação Infantil: detecção de sinais de risco psíquico para o desenvolvimento**. Porto Alegre, 2007.100f. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação.

ANACHE, Alexandra Ayach. **As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Orgs). Caiado, Katia Regina Moreno. Jesus, Denise, Meyrelles de. et al. Educação especial: diálogo e pluralidade.2ed.p47-57.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso: seu Potencial em Educação**. *Cadernos de Pesquisa*, n.49, p.51-54, maio de 1984.

ARAÚJO, V. C. de. **O “tempo integral” na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas**. In: ARAÚJO, V. C. de. (Org.); SARMENTO, M. J. et al. Educação infantil em jornada de tempo integral – dilemas e perspectivas. Vitória: EDUFES, 2015.p.19-57.

ARCE, Alessandra. BALDAN, Merilin. **A criança menor de três anos produz cultura?- Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas**. In: ARCE, Alessandra. MARTINS, Ligia. (Orgs). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.p.187-207.

ARRUDA; KASSAR; SANTOS, 2006. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR. apud KASSAR, 2011; MACIEL; KASSAR, 2011. In: KASSAR, M. de C. M. (Org.). **Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ASSIS, M.S.S.de. **Desenvolvimento cultural da criança na Educação Infantil: Contribuições da teoria Histórico-Cultural**. São Carlos, UFSCAR, 2010. 274f. TESE (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE**. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto. CAIADO, Katia Regina Moreno. (Orgs). **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 2ed – Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. P.43-61.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e a educação especial: a sala de recursos como prioridade ma oferta de serviços especializados. **In: Revista Brasileira de Educação Especial. Marília**, vl.17. maio./ago.2011,p.59-76.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vygotsky: implicações e contribuições para a psicologia e educação atuais**. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

BENINCASA. Melina Chassot. **Educação Especial e Educação infantil: uma análise dos serviços especializados no Município de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2011.123f. + Apêndices + Anexos. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação.

BIAZETTO, Rita de Fátima Carvalho. **As contribuições de Vigotski para a educação especial na área da deficiência visual**. Secretaria de Estado da Educação. Maringá: dezembro de 2008.p.1-33.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____.**Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida 136 p

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994

_____.Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais**. Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC, SEESP,1995.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF,1998

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica: Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. São Paulo: Ed. Esplanada. BRASIL. Ministério da Educação MEC/SEESP; 2001.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.vol.1**. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2008.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.vol.2**. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2008.

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

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 42ª edição. 2009.410p.

BRASIL. **Documento Base**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/ SETEC, 2009.71p.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Florianópolis : Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2010.

BRASIL. **Decreto nº 33.329**, de 10 de novembro de 2011. Regulamenta a Lei nº 4.601, de 14 de julho de 2011, que institui o Plano pela Superação da Extrema Problema – DF sem Miséria, e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 20 de Fevereiro de 2016.

BRUNO, M. M. G. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação/sinalização: deficiência visual**. 4.ed.- Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.86p.

BUENO, José Geraldo Silveira. MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **As Políticas de escolarização de alunos com deficiência na educação infantil: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. In: Contrapontos. Edição Especial. Dossiê Diversidades, vol. 11, n. 3 – set./dez. 2011.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. JESUS, Denise Meirelles. BAPTISTA, Claudio Roberto. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CVD/FATITEC, 2011.2v.

CASTANEDO, Celedonio. **Deficiência Mental: modelos psicológicos de avaliação e intervenção**. In: GONZÁLEZ, Eugenio. et al. **Necessidades Educacionais Específicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.64-84.

FACCI, MARILDA GONÇALVES DIAS. **Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?: reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana**. In: MEIRA, M.E;FACCI,M,G,D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.135-56.

FARIA, W. dos Santos. **O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de criança de zero a três anos: a atenção e a memória – uma análise histórico-cultural**. São Carlos,

UFSCAR, 2013.90f. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação.

FLEURI, Reinaldo Matias. **A questão da diferença na educação: para além da diversidade.** In: 25 Reunião Anual da Anped, resumos. Caxambu, Anped, GT 06 Educação Popular, p.1-15, 2002.

FRANÇA, M. L. P. de. **Crianças cegas e videntes na Educação Infantil:** características da interação e propostas de intervenção. São Carlos. UFSCAR, 2008. 114f. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Educação Especial) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: Fundamento e estratégias metodológicas.** In: GT: Psicologia da Educação / n.20. Disponível em <http://reuniao.anped.org.br/.../ementa%20do%20minicurso%20do%20gt%20.pdf>

FRETAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência.** 1ed. São Paulo: Cortez, 2013. Coleção educação & saúde.118p.

GASPARETTO, Maria Elisabete R.F.; NOBRE, Maria Inês, R.S. Avaliação do funcionamento residual: educação e reabilitação. In: MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores.** São Paulo: Vetor, 2007.

GATHIER, CLERMONT. TARDIF, MAURICE (Orgs). **A pedagogia – teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias.** 3ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 477p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

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

GIL, Marta, (Org.). **Cadernos da TV Escola: Deficiência Visual.** Brasília: MEC. 2000.

GOBETE, Girlene. **Educação Especial no município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012: Políticas e direito à educação.** 2014.173f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética da matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: **CADERNOS CEDES**, Campinas, São Paulo, Ano 20, n. 50, p. 01-11, abril 2000.

GÓES, M. C. R. **As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial.** In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 37-46.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **As contribuições da abordagem histórico-cultural para as pesquisas em educação especial.** In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Orgs). Caiado, Katia Regina Moreno. Jesus, Denise, Meyrelles de. et al. Educação especial: diálogo e pluralidade. 2ed. p.37-46.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

JESUS, D.M.;BAPTISTA.C.R.;CAIADO;K.R.M. **Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.320p.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

LIMA, Maria Betânia da Silva. **Leituras pedagógicas das crianças com deficiências em creches e pré-escolas de Campina Grande-PB**. João Pessoa, 2012. 126f. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba.

MACHADO, E. M., VERNICK, M. da. G.L.P. **Reflexões sobre a política de educação especial e no estado do Paraná. Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente,SP. V.24,n2, p.49-67, mai./ago.,2013.

MARICHAL, HELENA MARIA de. **O Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: reflexões sobre os serviços especializados no Município de Ivoti**. Porto Alegre, 2012. MONOGRAFIA (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MARQUEZINE, Maria Cristina; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; BUSTO, Rosangela Marques. (Orgs). **Atendimento educacional especializado**. Marília: ABPEE: Marquezine & Manzini, 2013.206p.

MARTINS.Lígia Márcia. **O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos**. In: ARCE, Alessandra. MARTINS, Ligia. (Orgs). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.p.93-121.

MASINI, Elcie F. Salzano. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão**. São Paulo: Cort ez, 2013.144p.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**.6ªed. São Paulo.Cortez, 2011.231p.

MEIRA, L. **Análise microgenética e videografia: Ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva**. Temas em Psicologia 3, 1997, pp. 59-71.

MENDES, E. G (2006). **Inclusão: é possível começar pela creche?**. In 29ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG, 15-18 out. 2006. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt15-1921--int.pdf>> Acesso em 01 de Junho de 2016.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MICHELS, M. H. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico.** 2004. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MICHELS, M. H. **Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico.** Revista Brasileira de Educação Especial. vol.11,n.2.2005. p.255-272. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-5382005000200007> Acesso em 30 de Janeiro de 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). (2001). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.245p.

MUSKAT, Mauro; MIRANDA, Monica Carolina; RIZZUTTI, Sueli. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.** São Paulo: Cortez, 2012.142p.

NUEMBERG, Adrian.o Henrique. **Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual.** In: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008 Disponível:< www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf>

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos.** 3 ed. Brasília: Liber Livro, 2011. 222p.

OLIVEIRA – FORMOSINHO, Julia. KISHIMOTO, Tizuko, Morchida. PINAZZA, Mônica Appezzatto.(Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.328p.

OLIVEIRA, Cinthya Campos de. OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial para crianças de zero a três anos: um desafio possível.** In: Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 18, n. 1, jan./jun. 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de.(Orgs.). MARANHÃO, Damaris. ABBUD, Ieda. FERREIRA,,Marisa Vasconcelos. AUGUSTO,Silvana. **Educação Infantil – projetos e práticas pedagógicas.** 1ª Ed. São Paulo: Biruta, 2012.420p.

OLIVEIRA. Ivone Martins de Oliveira. PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos.** In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto. CAIADO, Katia Regina Moreno. (Orgs). Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 2ed – Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p.197-233.

PADILHA, Anna Maria Lunardi Padilha. OLIVEIRA, Ivone Martins de. (Orgs). **Educação para todos: As muitas faces da inclusão escolar.** Campinas, SP. Papirus, 2013.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In:OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia, KISHIMOTO, Tizuko Morchida. PINAZZA, Mônica

Appezzato. *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. 2007. p.219-248.

PRADO, Luciene da Silva. **Sala de recursos para deficientes visuais: um itinerário, diversos olhares**. 2006. 198f. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, USP.

PRADO, Patrícia Dias. **As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche**. *Pro-posições*, v. 10, n. 1(28), março de 1999. p. 110-118.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAUPP, Marilene Dandolini. ARCE, Alessandra. **A formação de professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos**. In: ARCE, Alessandra. MARTINS, Ligia. (Orgs). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. P.51-92.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 24 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.139p.

REIS, Rose. **A flor da pele – inclusão de crianças com deficiência visual**. São Paulo. Cia dos Livros. 2010. 102p.

SÁ, Elizabet Dias de. CAMPOS, Izilda Maria de. SILVA. Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF, 2007. 57p.

SAVIANI D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. In:

LOMBARDI J.C, SAVIANI D, NASCIMENTO, M.I.M. *Navegando pela História da Educação Brasileira*. [CD-ROM online]. Campinas: UNICAMP/HISTEDBR; 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp>. Acesso em: 20 Junho, 2016.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 5ª ed. São Paulo. Autores Associados. 1995.

SILVA. Janaina Cassiano. **O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela?** In: ARCE, Alessandra. MARTINS, Ligia. (Orgs). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p.21-50.

SILVA. Laís Carla Simeão da. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: inclusão como processo na diversidade**. In IX SEMINÁRIO PEDAGOGIA EM DEBATE, 9.: 2009 E IV COLÓQUIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CIDADANIA, JUSTIÇA E

(DES)IGUALDADE: QUE ESCOLA QUEREMOS?, 4.:2009, Curitiba. **Anais ...** [Curitiba]: UTP. 248p.

SOUZA, Ana Maria Borges de. **Planejar...uma arte? Síntese das discussões com o grupo de diretores** - 19/03/2008. Florianópolis. (mimeo).

SOUZA, Ana Maria Borges de. **Planejar...uma arte? Síntese das discussões com o grupo de diretores** - 19/03/2008. Florianópolis. (mimeo).

TALEB, Alexandre.; FARIA, M.A.R.de.; ÁVILA, M.; MELLO, P.A. de A. **As condições de saúde ocular no Brasil**.1ªed, 2012. CBO. Walprint Gráfica e Editora.

VAN DER VEER, R. & VALSINER,J.(1996). **Vygotsky: uma Síntese**. São Paulo: Unimarco e Loyola. 7ªed., 2014.

VEIGA, Ilma P.A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VICTOR, Sonia Lopes. **As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre a inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Orgs). Caiado, Katia Regina Moreno. Jesus, Denise, Meyrelles de. et al. **Educação especial: diálogo e pluralidade**.2ed.2010.p.59-68.

VICTOR. Sonia Lopes. **A Educação Especial na Educação Infantil e no Primeiro Ano do Ensino Fundamental: Estudos dos Processos de Inclusão e do Atendimento Educacional Especializado**. In: Atas do III Congresso Internacional “Educação Inclusiva e Equidade”; Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Almada/Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013. Disponível em: <congressopinandee2013.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/98.pdf> Acesso em: 30 de Junho de 2016.

VICTOR. Sonia Lopes. **Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais educacionais especiais no contexto da educação infantil**. Caderno Anpae, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/333.pdf> Acesso em 01 Junho de 2016.

VIEIRA. ELIZA REVESSO. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural**. Marília, 2009. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Dissertação de Mestrado. 2009.123p.

VIGOTSKI, L. S. *Obras completas*.(1983). Tomo cinco: **Fundamentos de defectologia**. Habana. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia infantil**.(1996). In: _____. *Obras ecogidas*. Madri: Visor, v.4.

VIGOTSKII, L.S. et alii.(1988). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**.13ª.ed. São Paulo: Icone, 2014.

VITORIA. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Especial na educação básica: descobrindo a diversidade humana. Plano de ação 2004/2005.** Vitória, 2003.

VITTA, F. C. F. (2004) **Cuidado e educação nas atividades de berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses.** 2004. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

VYGOTSKY, L.S. (1991). **A formação social da mente.** São Paulo. 7ª Ed.: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S.(1995). **Obras Escogidas.** Vol. III. Madrid: Visor.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Projeto de Implantação de Unidades Pólo – UP. 1998/1999. Vitória,1999.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Ação 1999.** Vitória 1999.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Ação 2002/2003.** Vitória 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Ação 2004.** Vitória 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Ação 2004/2005.** Vitória 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Ação 2005.** Vitória 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de ação educação especial 2005/2006.** Vitória, 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Texto Subsídio para apresentação do histórico da educação especial.** Vitória 2005

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de ação trabalho /2006.** Vitória, 2006

_____. Secretaria Municipal de Educação. Plano de Trabalho da área de surdez 2006/2007. Vitória 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de trabalho 2007.** Vitória, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Política de formação continuada para os profissionais da educação do sistema municipal de ensino de Vitória.** Vitória, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de trabalho 2008/2009.** Vitória, 2008

_____. Secretaria Municipal de Educação. **EDUCAÇÃO BILÍNGÜE: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS.** Vitória 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Educação bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos surdos, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão das libras.** Vitória, 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Vitória.** Vitória, 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para a educação bilíngue na rede municipal de ensino de Vitória.** Vitória, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de ação da equipe de Coordenação de formação e acompanhamento à educação especial 2012.** Vitória, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório da educação especial da rede pública municipal de educação de Vitória: ações, proposições e desafios.** Vitória, 2012.

_____. CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB nº4, de 2 de Outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de Outubro de 2009.

_____. **Portaria nº- 13,** de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/9935-portaria-13-24-abril-2007> Acesso em 20 de Junho de 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5,** de 17 de dezembro, de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados/82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>> Acesso em: 20 Fevereiro de 2016.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDO EM
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

À Secretária Municipal de Educação de Vitória

Pelo presente, solicito autorização para a realização do estudo de campo referente ao Projeto de Pesquisa do Curso de Mestrado em Educação denominado *Atendimento Educacional Especializado à Criança com Baixa Visão de Zero a Três Anos na Educação Infantil*, sob minha coordenação, Laís Carla Simeão da Silva Santos, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, n.º de matrícula 2014130265, orientada pela Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor, a ser desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil, previamente contatado. Nesse sentido, após levantamento das instituições de educação infantil existentes no município de Vitória, entramos em contato com a direção do CMEI [REDACTED] e a Sra. Diretora autorizou que desenvolvêssemos o estudo nessa instituição.

O objetivo principal da referida pesquisa é o de **analisar o atendimento educacional especializado no contexto da educação infantil para crianças de zero a três anos com baixa visão**. Para tanto, teremos também alguns objetivos específicos: Analisar o atendimento educacional especializado para a política municipal à criança com deficiência visual na faixa etária de zero a três no que corresponde a proposta curricular para essa faixa etária na educação infantil; Descrever o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de atividades em interface com o atendimento educacional especializado à criança com baixa visão.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca do atendimento educacional especializado para as crianças público-alvo da educação especial na instituição de educação infantil em uma faixa etária ainda pouco

investigada. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a autorização expressa pela assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido dos participantes envolvidos. Além disso, nos comprometemos a realizá-la dentro dos princípios éticos, preservando a privacidade dos envolvidos e utilizando os dados para fins científicos, conforme mencionados. Após defesa da dissertação de mestrado, o relatório final da pesquisa será enviado à Secretaria de Educação e à escola.

Em anexo, envio o projeto de pesquisa aprovado por banca examinadora do referido programa de pós-graduação.

Laís Carla Simeão da Silva Santos

Telefones para contato: (27) 3068-5641 / (27) 99864-1029.

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À DIREÇÃO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDO

À Direção do CMEI [REDACTED]

Sr.^a Diretora,

Pelo presente, solicito autorização para a realização do estudo de campo referente ao Projeto de Pesquisa do Curso de Mestrado em Educação denominado *Atendimento Educacional Especializado à Criança com Baixa Visão de Zero a Três Anos na Educação Infantil*, sob minha coordenação, Laís Carla Simeão da Silva, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, n.º de matrícula 2014130265, orientado pela Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor, a ser desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil, previamente contatado. Nesse sentido, após levantamento das instituições de educação infantil existentes no município de Vitória, entramos em contato com a direção do CMEI [REDACTED] e a Sra. Diretora autorizou que desenvolvêssemos o estudo nessa instituição.

O objetivo principal da referida pesquisa é o de **analisar o atendimento educacional especializado no contexto da educação infantil para crianças de zero a três anos com baixa visão**. Para tanto, teremos também alguns objetivos específicos: Analisar o atendimento educacional especializado para a política municipal à criança com deficiência visual na faixa etária de zero a três no que corresponde a proposta curricular para essa faixa etária na educação infantil; Descrever o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de atividades em interface com o atendimento educacional especializado à criança com baixa visão.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca do atendimento educacional especializado para as crianças

público-alvo da educação especial na instituição de educação infantil em uma faixa etária ainda pouco investigada. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a autorização expressa pela assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido dos participantes envolvidos. Além disso, nos comprometemos a realizá-la dentro dos princípios éticos, preservando a privacidade dos envolvidos e utilizando os dados para fins científicos, conforme mencionados. Após defesa da dissertação de mestrado, o relatório final da pesquisa será enviado à Secretaria de Educação e à escola.

Atenciosamente,

Laís Carla Simeão da Silva Santos

Telefones para contato: (27) 3068-5641 / (27) 99864-1029.

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar de um projeto de pesquisa que tem por objetivo analisar o atendimento educacional especializado no contexto da educação infantil para crianças de zero a três anos com baixa visão, de autoria da mestrande Laís Carla Simeão da Silva Santos, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

O estudo se desenvolverá por meio da pesquisa qualitativa, com um trabalho de campo que visa a articular a prática da pesquisa com o fazer docente, numa ação em conjunto com você, professor (a), coparticipando da prática pedagógica e compartilhando o trabalho de pesquisa, rumo à construção de um espaço de diálogo e reflexão. A pesquisa será realizada nos contextos da sala de atividades e de outros ambientes da instituição com duas crianças com baixa visão (irmãos gêmeos). Os dados serão obtidos por meio da análise documental, entrevistas semiestruturadas, diário de campo, fotografia, áudio gravação, videogravação e observação participante.

Esclarecemos, também, que a participação é *voluntária* e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Para todos os efeitos, garantimos a confidencialidade das informações geradas, a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa. Ressaltamos ainda, que o uso das imagens, vídeos e áudios serão estritamente para fins de pesquisa, científico e educacional.

Eu, _____,

declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura: _____

Vitória, _____ de _____ de 2015.

Contato da pesquisadora:

Laís Carla Simeão da Silva Santos

Mestranda em Educação

Tel.: 30685641/998641029

e-mail: laiscarla87@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/CE/UFES Tel.: 3335-2549

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA: GESTOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Prezada Gestor (a),

Gostaríamos de solicitar sua colaboração na participação desta entrevista, que tem por objetivo obter informações de caráter pessoal que serão importantes para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado envolvendo a temática sobre o atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil. Esclarecemos que seu anonimato será preservado. Sua participação é muito importante para este estudo.

Dados de Identificação

Nome:

Idade:

Formação acadêmica:

Instituição:

I – Tempo de experiência na área de educação e atribuições

- 1- Quanto tempo você atua na educação? Qual a sua formação (graduação e pós-graduação – complementação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado)?
- 2- Quais as funções já assumidas nesse percurso de atuação na educação?
- 3- Neste município, há quanto tempo você atua? Em quais funções?
- 4- E, neste cargo especificamente? Quais são as suas atribuições nesse cargo?
- 5- Conte-nos um pouco sobre esta experiência e como você a caracteriza.

II – Política em educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a sua interface com a educação infantil

- 6- Como você caracteriza a política atual em educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

- 7- Como você descreveria a política local para educação especial nessa perspectiva?
- 8- Como o município vem pensando a inclusão na instituição de educação infantil de crianças na faixa etária de zero a cinco e, especificamente, àquelas com idade entre zero a três?
- 9- Como é realizado o programa de educação em tempo integral para a criança público-alvo da educação especial?

III – Atendimento educacional especializado

- 10- Como se organiza e funciona o atendimento educacional especializado no município?
- 11- Conte-nos como esse atendimento acontece para a criança matriculada na instituição de educação infantil, sobretudo, para os bebês e as crianças bem pequenas.
- 12- Como é realizado o processo de avaliação dessa criança para identificação, diagnóstico e apoio? Quais os profissionais envolvidos nesse processo e como a família participa?
- 13- Como acontece esse atendimento para a criança matriculada na instituição de educação infantil com deficiência visual (baixa visão e cegueira)?

III – Política de formação de professores e de professores em educação especial

- 14- Como as políticas de formação de professores e de professores de educação especial, implementadas pelo governo federal, foram e/ou vêm sendo realizadas no município?
- 15- Como as políticas locais para a formação do professor de educação especial foram e/ou têm sido desenvolvidas pelo município?
- 16- Como tem sido pensada pelos gestores de educação especial a formação desse professor para o atendimento educacional especializado à criança matriculada na educação infantil?
- 17- No caso dessa criança apresentar baixa visão ou cegueira, como essa formação tem acontecido?

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA: GESTOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Prezada Gestor (a),

Gostaríamos de solicitar sua colaboração na participação desta entrevista, que tem por objetivo obter informações de caráter pessoal que serão importantes para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado envolvendo a temática sobre o atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil. Esclarecemos que seu anonimato será preservado. Sua participação é muito importante para este estudo.

Dados de Identificação

Nome:

Idade:

Formação acadêmica:

Instituição:

I – Tempo de experiência na área de educação e atribuições

- 1- Quanto tempo você atua na educação? Qual a sua formação (graduação e pós-graduação – complementação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado)?
- 2- Quais as funções já assumidas nesse percurso de atuação na educação?
- 3- Neste município, há quanto tempo você atua? Em quais funções?
- 4- E, neste cargo especificamente? Quais são as suas atribuições nesse cargo?
- 5- Conte-nos um pouco sobre esta experiência e como você a caracteriza.

II – Política da educação infantil na perspectiva da educação inclusiva

- 1- Como você descreveria a política local para educação infantil?
- 2- Como você caracteriza essa política de educação Infantil de 0 a 3 anos?

- 3- Como o município vem pensando a inclusão da criança de zero a cinco anos na instituição de educação infantil e, especificamente, àquelas com idade entre zero a três?
- 4- Como é realizado o programa de educação em tempo integral para a criança público-alvo da educação especial na instituição de educação infantil?

III – Atendimento educacional especializado na educação infantil

- 5- Conte-nos sobre a organização e o funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil.
- 6- Conte-nos como esse atendimento acontece para a criança matriculada na instituição de educação infantil, sobretudo, para os bebês e as crianças bem pequenas.
- 7- Como acontece esse atendimento para a criança matriculada na instituição de educação infantil com deficiência visual (baixa visão e cegueira)?

III – Política de formação de professores e de professores em educação infantil

- 8- Como as políticas de formação de professores da educação infantil, implementadas pelo governo federal, foram e/ou vêm sendo realizadas no município?
- 9- Como as políticas locais para a formação do professor de educação infantil foram e/ou têm sido desenvolvidas pelo município?
- 10- Como tem sido pensada pelos gestores da educação infantil a formação desse professor na perspectiva da educação inclusiva de crianças público-alvo da educação especial?

APÊNDICE F

ROTEIRO DE ENTREVISTA: GESTOR DO PROGRAMA EM TEMPO INTEGRAL

Prezada Gestor (a),

Gostaríamos de solicitar sua colaboração na participação desta entrevista, que tem por objetivo obter informações de caráter pessoal e profissional que serão importantes para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado envolvendo a temática sobre o atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil. Esclarecemos que seu anonimato será preservado. Sua participação é muito importante para este estudo.

Dados de Identificação

Nome:

Idade:

Formação acadêmica:

Instituição:

I – Tempo de experiência na área de educação e atribuições

- 6- Quanto tempo você atua na educação? Qual a sua formação (graduação e pós-graduação – complementação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado)?
- 7- Quais as funções já assumidas nesse percurso de atuação na educação?
- 8- Neste município, há quanto tempo você atua? Em quais funções?
- 9- E, neste cargo especificamente? Quais são as suas atribuições nesse cargo?
- 10- Conte-nos um pouco sobre esta experiência e como você a caracteriza.

II – Programa de educação em tempo integral na perspectiva da educação inclusiva e a sua interface com a educação infantil

- 11- Como você caracteriza o programa de educação em tempo integral?

- 12- Como o município vem pensando a inclusão da criança de zero a cinco anos na instituição de educação infantil e, especificamente, àquelas com idade entre zero a três nesse programa?
- 13- Como é realizado o programa de educação em tempo integral para a criança público-alvo da educação especial?
- 14- Agora, pensando a criança de zero a três anos, público-alvo da educação especial, como se caracteriza esse programa?

III – Atendimento educacional especializado no programa de educação em tempo integral

- 15- Como acontece o atendimento da criança matriculada na instituição de educação infantil, sobretudo, para os bebês e as crianças bem pequenas no programa de educação em tempo integral?
- 16- No caso dessas crianças matriculadas na instituição de educação infantil serem público-alvo da educação especial, como acontece esse atendimento no programa de educação em tempo integral?
- 17- Como acontece o atendimento para a criança matriculada no programa com deficiência visual (baixa visão e cegueira)?

III – Política de formação de professores que atuam no programa de educação em tempo integral

- 18- Como a formação do professor é pensada/realizada para a atuação no programa de educação em tempo integral?
- 19- Nessa formação constam conhecimentos relacionados à atuação desse professor junto à criança de zero a cinco anos, especificamente, os bebês e as crianças bem pequenas?
- 20- Nessa formação constam também conhecimentos relacionados à atuação desse professor junto à criança de zero a cinco anos, especificamente, os bebês e as crianças bem pequenas público-alvo da educação especial, sobretudo, no caso de crianças com deficiência visual (baixa visão ou cegueira)?

APÊNDICE G

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA DA SALA DE ATIVIDADES

Prezada professora,

Gostaríamos de solicitar sua colaboração na participação desta entrevista, que tem por objetivo obter informações de caráter pessoal e acadêmico-profissional que serão importantes para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal do Espírito Santo. A temática trata sobre o atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil. Esclarecemos que seu anonimato será preservado. Sua participação é muito importante para este estudo.

Dados de Identificação

Nome:

Idade:

Turma (s) em que atua:

Formação acadêmica:

Tempo de docência:

Questões norteadoras da entrevista:

1. Por que você optou em trabalhar com a Educação Infantil?
2. Qual o seu tempo de experiência: na educação, na educação infantil e na escola atual?
3. Como entende o trabalho educativo na educação infantil? Como percebe esse espaço?
4. Em sua opinião o que é inclusão?
5. Você já havia atuado com estudantes que apresentam a deficiência visual? Se sim, por quanto tempo? Com qual especificidade (baixa visão ou cegueira)? Em que nível de ensino? Conte-nos um pouco sobre essa experiência.
6. Como você pratica a inclusão com as crianças que apresentam baixa visão?
7. Quais as possibilidades e dificuldades que você enfrenta para realizar a inclusão dessas crianças com baixa visão na instituição de educação infantil?
8. O planejamento é garantido no cronograma dessa instituição de educação infantil? Quem participa desse planejamento? Em que momento ele ocorre? Com que frequência? Como ele é realizado, visando o trabalho pedagógico com as crianças indicadas à educação especial?

9. Há o planejamento entre você (professor regente) e o professor de educação especial? Se sim, como esse planejamento ocorre? Se não, o que você pensa sobre isso?
10. Quais as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de atividades direcionadas a todas as crianças e àquelas específicas para as crianças com baixa visão?
11. Em sua opinião, o que é a estimulação precoce e como que as atividades relacionadas a ela estão presentes na instituição de educação infantil, a fim de intervir com as crianças que apresentam baixa visão e as demais crianças?
12. Quais as práticas pedagógicas desenvolvidas que você considera relevantes para a intervenção na sala de atividades com as crianças que apresentam baixa visão?
13. Há um momento de interlocução com a família? Se sim, como ele acontece?
14. Conte-nos sobre o relacionamento entre as crianças videntes e com baixa visão.
15. Existem outras ações específicas direcionadas às crianças com baixa visão?
16. Como você avalia a sua ação pedagógica para o atendimento educacional da criança indicada à educação especial, sobretudo, àquela com baixa visão?

APÊNDICE H

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Prezada professora de Educação Especial,

Gostaríamos de solicitar sua colaboração na participação desta entrevista, que tem por objetivo obter informações de caráter pessoal e acadêmico-profissional que serão importantes para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal do Espírito Santo. A temática trata sobre o atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil. Esclarecemos que seu anonimato será preservado. Sua participação é muito importante para este estudo.

Dados de Identificação

Nome:

Idade:

Turma (s) em que atua:

Formação acadêmica:

Tempo de docência:

Questões norteadoras da entrevista:

1. Tempo de experiência: na educação, na educação infantil e na escola atual.
2. Como você vê o trabalho educativo na educação infantil? Como percebe esse espaço?
3. Em sua opinião o que é inclusão?
4. Qual a sua formação para atuar como professor de educação especial? Você havia atuado com estudantes que apresentam a deficiência visual? Se sim, por quanto tempo? Com qual especificidade (baixa visão ou cegueira)? Em que nível de ensino? Conte-nos um pouco sobre essa experiência.
5. Como é realizada a avaliação da criança indicada à educação especial na educação infantil?

6. Como é organizado o atendimento educacional especializado para a criança indicada à educação especial na educação infantil?
7. Como é realizado no caso de crianças na faixa etária de zero a três anos? E para aquelas que apresentam deficiência visual, especificamente, baixa visão?
8. Como se dá a interface entre o atendimento educacional realizado na sala de atividades e o atendimento educacional especializado?
9. Caso ocorra o planejamento da ação pedagógica direcionada à criança indicada à educação especial, como acontece esse planejamento? Quem participa? Qual a sua frequência? Como você o avalia?
10. Em sua opinião, quais práticas favorecem a inclusão e o desenvolvimento das crianças com baixa visão?
11. Quais as dificuldades enfrentadas para a educação das crianças com baixa visão na instituição de educação infantil?
12. Em sua opinião, o que é a estimulação precoce?
13. Como as atividades relacionadas à estimulação precoce direcionadas às crianças com baixa visão estão presentes nessa instituição de educação infantil?
14. Há um momento de interlocução entre a família e você? Se sim, como ele acontece?
15. Como você avalia a sua ação pedagógica para o atendimento educacional especializado da criança indicada à educação especial, sobretudo, àquela com baixa visão?

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA: À MÃE

Prezada Mãe,

Gostaríamos de solicitar sua colaboração na participação desta entrevista, que tem por objetivo obter informações de caráter pessoal que serão importantes para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal do Espírito Santo. A temática trata sobre o atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil. Esclarecemos que seu anonimato será preservado. Sua participação é muito importante para este estudo.

Dados de Identificação

Nome:

Idade:

Questões norteadoras da entrevista:

1. Quando foi constatado que os irmãos (gêmeos) tinham baixa visão? Como você reagiu a esse diagnóstico ou a essa nova situação? Como se sentiu? Você teve algumas dúvidas e/ou preocupações quanto ao desenvolvimento dos seus filhos? Quais?
2. Procurou e/ou recebeu alguma orientação para cuidar das crianças? Se sim, de quais profissionais e/ou pessoas? Quais as orientações repassadas por esses profissionais a você?
3. Como relata a maternidade, considerando ter um filho com deficiência auditiva e dois filhos (irmãos gêmeos) com baixa visão? O que esta experiência representa em sua vida?
4. Como foi a experiência de cuidar dos irmãos quando bebês, no que se refere à:
 - Alimentação;
 - Higiene;
 - Interação com os objetos, os espaços e as pessoas;
 - Locomoção, orientação espacial;
 - Brincadeiras;

- Afetividade.

5. Como foram as primeiras comunicações dos irmãos?
6. O que é inclusão para você?
7. Para você, a instituição de educação infantil que seus filhos estudam possibilita a inclusão das crianças com deficiência visual?
8. Quais são as atividades das quais seus filhos participam na escola?
 Todas
 Algumas. Quais? _____
 Nenhuma
9. Já houve problema de rejeição dos seus filhos em alguma instituição?
 Sim
 Não
Se sim, descreva esta experiência:
10. Quais as contribuições da instituição de educação infantil para com seus filhos? E do atendimento educacional especializado? Como você avalia esse atendimento aos seus filhos?

APÊNDICE J

ROTEIRO DE ENTREVISTA: À DIRETORA

Prezada Diretora,

Gostaríamos de solicitar sua colaboração na participação desta entrevista, que tem por objetivo obter informações de caráter pessoal que serão importantes para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado envolvendo a temática sobre o atendimento educacional especializado a criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil. Esclarecemos que seu anonimato será preservado. Sua participação é muito importante para este estudo.

Dados de Identificação

Nome:

Idade:

Turma (s) em que atua:

Formação acadêmica:

Tempo de docência:

Questões norteadoras da entrevista:

1. Em sua opinião o que é inclusão?
2. Como a instituição tem trabalhado esta perspectiva com os professores e pais?
3. Existem momentos de formação na instituição sobre a Educação Especial/Inclusão/Atendimento Educacional Especializado? Com que frequência eles acontecem?
4. Quantos alunos público-alvo da educação especial estão matriculados na escola?
5. Quais os documentos norteiam o trabalho pedagógico realizado com as crianças público-alvo da educação especial?
6. Quais as dificuldades que a instituição enfrenta para realizar a inclusão das crianças público-alvo da educação especial?
7. Existem algumas ações específicas realizadas para as crianças que apresentam baixa visão?
8. Quais as dificuldades encontradas para desenvolver o trabalho pedagógico com as crianças que apresentam baixa visão?

9. Quais as ações da instituição direcionadas às crianças que ficam na escola em tempo integral?
10. Quais as diretrizes da instituição que norteiam as atividades do período integral?

APÊNDICE K

ROTEIRO DE ENTREVISTA: À PEDAGOGA

Prezada Pedagoga,

Gostaríamos de solicitar sua colaboração na participação desta entrevista, que tem por objetivo obter informações de caráter pessoal que serão importantes para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado envolvendo a temática sobre o atendimento educacional especializado a criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil. Esclarecemos que seu anonimato será preservado. Sua participação é muito importante para este estudo por compartilhar as experiências para além da inclusão do aluno contribuindo para a formação docente.

Dados de Identificação

Nome:

Idade:

Turma (s) em que atua:

Formação acadêmica:

Tempo de docência:

Questões norteadoras da entrevista:

1. Em sua opinião o que é inclusão?
2. Como a instituição tem trabalhado esta perspectiva com os professores e pais?
3. Quais as ações pedagógicas desenvolvidas para a inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial.
4. Existem encontros de planejamentos com os professores? Em que frequência eles acontecem?
5. Os professores de Educação Especial participam desses encontros de planejamento? Se sim, em que frequência e como eles acontecem?
6. Quais as ações desenvolvidas pela instituição para as crianças que ficam em tempo integral na escola?
7. Quais as diretrizes que norteiam este atendimento em tempo integral?