

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

VIVIANE MARIA MOHR

**A CONTRIBUIÇÃO DE MATERIAIS ACESSÍVEIS PARA A ELABORAÇÃO
DE CONCEITOS PELAS CRIANÇAS CEGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

FLORIANÓPOLIS

2019

VIVIANE MARIA MOHR

**A CONTRIBUIÇÃO DE MATERIAIS ACESSÍVEIS PARA A ELABORAÇÃO
DE CONCEITOS PELAS CRIANÇAS CEGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso elaborado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Sylvia Cardoso Carneiro.

FLORIANÓPOLIS

JUNHO, 2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Mohr, Viviane Maria

A contribuição de materiais acessíveis para a elaboração
de conceitos pelas crianças cegas na Educação Infantil /
Viviane Maria Mohr ; orientador, Maria Sylvania Cardoso
Carneiro, 2019.

76 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Deficiência visual, Materiais
acessíveis, Elaboração de conceitos, Educação Infantil. I.
Cardoso Carneiro, Maria Sylvania . II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

VIVIANE MARIA MOHR

**A CONTRIBUIÇÃO DE MATERIAIS ACESSÍVEIS PARA A ELABORAÇÃO DE
CONCEITOS PELAS CRIANÇAS CEGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia, e aprovado em sua forma final pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 24 de junho de 2019.

Profa. Dra. Jocemara Triches

Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Sylvia Cardoso Carneiro

Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Maria Helena Michels

Membro titular

Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Márcia Buss Simão

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar como os materiais acessíveis contribuem para a elaboração de conceitos pelas crianças cegas. Para o desenvolvimento deste trabalho, foram feitas observações com duas crianças com cegueira no cotidiano da Associação Catarinense para Integração do Cego – ACIC, e das unidades educativas em que estão matriculadas, uma delas em um Núcleo de Educação Infantil Municipal - NEIM, e outra em uma Escola particular, ambas localizadas no município de Florianópolis. Também foram feitas entrevistas com as professoras das crianças, de cada uma das instituições. Como fundamentação teórica, a pesquisadora se apoiou em diferentes autores embasados na teoria histórico-cultural, que compreende que o ensino e a aprendizagem de todas as pessoas, incluindo as crianças com deficiência visual, perpassam pelas relações sociais entre estas com os demais sujeitos, por meio da mediação social. Para a inclusão das crianças com cegueira nas três instituições, as professoras fazem uso de materiais que sejam acessíveis e contribuam para a elaboração de conceitos e para a aproximação das crianças com o processo de letramento, por meio de diferentes estratégias que visam apresentar para elas as experiências visuais e o mundo que as cerca. Desse modo, as crianças com cegueira estão incluídas e têm oportunidades para que se desenvolvam plenamente, ao considerar que cada criança, seja ela vidente ou não, tem suas especificidades.

Palavras-chave: Deficiência visual. Materiais acessíveis. Elaboração de conceitos. Educação Infantil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - GRÁFICO DO NÚMERO DE CRIANÇAS COM CEGUEIRA MATRICULADAS NA EI POR REDE DE ENSINO, NO ESTADO DE SANTA CATARINA	16
Figura 2 – Sala da disciplina Elaboração Conceitual e Letramento	30
Figura 3 - Professora Isabel apresentando alimentos de plástico, em miniatura, para Paulo.....	33
Figura 4 - Paulo tateando animais de brinquedo	34
Figura 5 - Paulo utilizando o caderno sensorial	35
Figura 6 - Professora Isabel mostrando o material tátil em madeira para Bianca	36
Figura 7 - Professora Isabel mostrando a máquina braile para Bianca	37
Figura 8 - Paulo utilizando a cela braile em madeira, com ajuda da professora Isabel.....	38
Figura 9 - Professora Isabel lendo história com livro de tinta em relevo, com Paulo	39
Figura 10 - Professora Isabel mostrando as figuras do painel para Paulo	40
Figura 11 - Espaço do Grupo 6 no NEIM.....	43
Figura 12 - Decoração da porta do G6 no NEIM	46
Figura 13 - Propostas de atividades para Bianca	47
Figura 14 - Bianca tateando o livro sensorial com a auxiliar de sala.....	48
Figura 15 - Bianca brincando com massinha	49
Figura 16 - Bianca fazendo um picolé com massinha, com ajuda da professora Daniela	50
Figura 17 - Bianca brincando na casinha.....	51
Figura 18 - Bianca na área externa do NEIM, brincando na caixa de areia	52
Figura 19 - Bianca brincando com motoca	52
Figura 20 - Espaço do Infantil 4 na Escola	56
Figura 21 - Atividades de Paulo	57
Figura 22 - Paulo brincando com calculadora	58
Figura 23 - Paulo tateando o livro sensorial	59
Figura 24 - Paulo tateando o livro sensorial produzido pela professora de EE da Escola.....	60
Figura 25 - Paulo brincando com instrumentos musicais	61
Figura 26 - Paulo brincando com caminhão, no dia do brinquedo.....	61
Figura 27 - PARQUE DA ESCOLA.....	62
Figura 28 - Paulo e as crianças do Infantil 4 brincando com bola com guizo	64
Figura 29 - PAULO NO BALANÇO	64
Figura 30 - Paulo brincando na areia de fazer “papa”	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As crianças participantes da pesquisa.....	24
Quadro 2 - Cronograma de observação da Bianca nas instituições.....	26
Quadro 3 - Cronograma de observação do Paulo nas instituições.....	26

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de crianças com cegueira matriculadas na EI por rede de ensino, no estado de Santa Catarina.....	14
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIC - Associação Catarinense para Integração do Cego

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CADI - Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil

CAE - Coordenadoria de Acessibilidade Educacional

CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

DV - Deficiência Visual

EE - Educação Especial

EI - Educação Infantil

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

NEIM - Núcleo de Educação Infantil Municipal

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

Sumário

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	OBJETIVOS	13
1.2.1	Objetivo Geral	13
1.2.2	Objetivos específicos	13
2	AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	14
3	METODOLOGIA	23
3.1	As crianças participantes da pesquisa	24
3.2	As professoras participantes da pesquisa	25
3.3	Cronograma de observações	26
4	AS CRIANÇAS NA ACIC	28
5	BIANCA E O NEIM	41
6	PAULO E A ESCOLA	54
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
	REFERÊNCIAS	68
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	70
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	71
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS	72
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS	74
	ANEXO A – NÚMERO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, POR TIPO DE DEFICIÊNCIA VISUAL, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2007 A 2018	76

1 INTRODUÇÃO

O ingresso de estudantes com deficiência visual nas instituições de educação básica e universidades se torna cada vez mais frequente e, em consequência, os estudos acerca da inclusão destes nos espaços coletivos e nas instituições de ensino são necessários.

Como estagiária da Coordenadoria de Acessibilidade Educacional da Universidade Federal de Santa Catarina – CAE/UFSC, desde 2015, a partir da primeira fase do curso de Pedagogia, até a sexta fase, no segundo semestre de 2017, foi possível ter experiências de atuação e acompanhamento das trajetórias acadêmicas de estudantes com deficiência visual (DV) de cursos de graduação da UFSC. A atuação se dava por meio de apoio como transcritora e ledora, visando promover a inclusão destes na universidade. Entretanto, o trabalho de acessibilidade e inclusão desenvolvido com os estudantes com DV vai além do oferecido dentro de sala de aula e baseia-se na quebra de barreiras nas comunicações e na informação.

Barreiras, segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), são

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (BRASIL, 2015)

Diante disso, as barreiras nas comunicações e na informação são “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (BRASIL, 2015). Um exemplo de quebra de barreiras, neste sentido, é a conversão e adaptação de materiais didáticos e recursos pedagógicos em recursos acessíveis, para que os alunos com cegueira tenham acesso aos conteúdos abordados, do mesmo modo como os demais estudantes videntes.

Em visitas à Associação Catarinense para Integração do Cego – ACIC, no segundo semestre de 2015¹, à Fundação Catarinense de Educação Especial

¹ Em uma das atuações com estudante acompanhada pela CAE.

- FCEE, no segundo semestre de 2016², e novamente à ACIC, no primeiro semestre de 2018³, foi possível conhecer brevemente a produção de materiais e recursos adaptados para as crianças cegas que frequentam a educação básica.

Na ACIC, em especial, foi possível conhecer o trabalho da professora da disciplina *Elaboração Conceitual e Letramento*, ofertada no Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil - CADI. Com isso, surgiu o interesse em pesquisar sobre o trabalho pedagógico realizado com as crianças com DV, em tal disciplina, bem como a importância de materiais acessíveis para a aprendizagem da criança cega que visem a elaboração de conceitos e o letramento.

Assim, o primeiro contato para a realização desta pesquisa foi feito diretamente no CADI/ACIC. Lá, foi possível ter acesso ao nome e idade das crianças que frequentam a associação atualmente, além das unidades educativas em que estão matriculadas. Esses aspectos foram levados em consideração para, a partir deles, estabelecer um perfil de criança para a observação do trabalho desenvolvido com elas. Foi possível identificar duas crianças com a mesma faixa etária e ambas frequentam a ACIC desde 2018.

O processo de elaboração de conceitos ultrapassa os muros da ACIC e perpassa também pelas instituições de Educação Infantil (EI) em que as crianças estão matriculadas, em um Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) e em uma Escola privada que atende crianças desde a educação infantil até o ensino médio, ambas localizadas em Florianópolis. Com isso foi necessário, para alcançar os objetivos desse estudo, conhecer também o trabalho desenvolvido com materiais acessíveis nas unidades educativas em que essas crianças estão matriculadas, com as professoras regentes e auxiliares de sala, e as contribuições dessas profissionais para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência visual (DV).

A Educação Infantil é a

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão

² Com a equipe da CAE.

³ Visita técnica realizada na disciplina Educação Especial: Conceitos, Concepções e Sujeitos, da sétima fase do curso de Pedagogia da UFSC.

competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, essa etapa da educação básica parte de três princípios para as propostas pedagógicas a serem trabalhadas para a educação dos meninos e meninas dessa faixa etária. Em primeiro lugar, têm-se os princípios éticos, que visam o respeito “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades”. Há também os políticos, “dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática”. Por fim, os princípios estéticos compreendem as questões “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009).

É importante destacar que a EI enquanto etapa da educação básica tem suas especificidades. Sobre tais especificidades, Girardi (2013, p. 33) afirma que “[...] para autores como Rocha (2010) a educação infantil tem suas particularidades, que não é uma etapa de preparação para o ensino fundamental, ela está voltada para um viés lúdico, priorizando a interação e a brincadeira, sendo sua responsabilidade ampliar e diversificar as experiências e conhecimentos das crianças [...]”. A autora destaca também o reconhecimento das crianças “como seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais, também constitutivos de suas infâncias” (ROCHA, 2010, p. 13-14, *apud* GIRARDI, 2013, p. 33).

Para Girardi (2013), essas particularidades também perpassam pelo currículo da EI, que visa práticas que buscam o desenvolvimento das crianças partindo da perspectiva de constituir seres humanos críticos e reflexivos. Os processos de educar e cuidar estão diretamente ligados com tais perspectivas, quando as crianças têm as oportunidades necessárias para desenvolverem suas manifestações culturais e interagirem entre elas em situações que sejam significativas. Diante disso, o educar e cuidar contemplam um olhar para um currículo que não seja constituído de conteúdos fixos programáticos, mas sim a partir da importância das brincadeiras e interações que as crianças vivenciam nas instituições.

É através das brincadeiras que acontecem as interações e que podemos apresentar os conhecimentos historicamente produzidos às crianças, onde as formas de comportamento são experimentadas, promovendo desenvolvimento social e cognitivo. O brincar deve ser considerado como uma ação de responsabilidade, planejada e conduzida em ambientes interessantes que forneçam novas experiências para que as crianças aumentem suas possibilidades de criação e imaginação, ampliando seu repertório cultural, qualificando o nosso trabalho e proporcionando o desenvolvimento integral das crianças (GIRARDI, 2013, p. 35).

Dessa forma, o trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças da EI deve ser pensado e organizado a fim de contemplar definições regulamentadas e essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem dos meninos e meninas de 0 a 5 anos de idade. Tais definições são a base para respeitar e considerar as crianças nessa fase da vida, no seu processo educativo, por meio de ações que valorizem suas formas de se expressar e de interagir com o mundo.

1.1 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar como os materiais acessíveis contribuem para a elaboração de conceitos e letramento das crianças cegas.

1.2.2 Objetivos específicos

Conhecer os diferentes contextos educativos em que as crianças cegas estão inseridas.

Identificar os recursos pedagógicos para aprendizagem no trabalho realizado com as crianças cegas.

Refletir sobre diferentes estratégias pedagógicas para a inclusão de crianças cegas na Educação Infantil.

2 AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

No Brasil, além das políticas públicas que contemplam o acesso à educação como direito de todos os sujeitos que compõem a sociedade, as legislações específicas que tratam do reconhecimento da Educação Especial (EE) enquanto modalidade de ensino e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) trouxeram novas possibilidades para inclusão, ingresso e permanência das crianças com deficiência visual nas instituições de ensino, ainda que com certas limitações. O decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre a EE e o AEE. Em seu artigo 1º, mostra que

O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011).

Já o artigo 3º, define que

São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

As crianças com deficiência visual podem apresentar baixa visão ou cegueira, que são condições diferentes, que exigem estratégias e recursos de acessibilidade diferentes.

A baixa visão

corresponde à acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no olho de melhor visão e com a melhor correção óptica. Considera-se também baixa visão quando a medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 graus ou ainda quando ocorrer simultaneamente quaisquer das condições anteriores (DOMINGUES *et al.*, 2010, p. 8).

Já a falta da visão pode ser caracterizada de duas formas: cegueira congênita ou adventícia.

A cegueira congênita pode ser causada por lesões ou enfermidades que comprometem as funções do globo ocular. Dentre as principais causas, destacam-se a retinopatia da prematuridade, a catarata, o glaucoma congênito e a atrofia do nervo óptico. Trata-se de uma condição orgânica limitante que interfere significativamente no desenvolvimento infantil (DOMINGUES *et al.*, 2010, p. 30).

A cegueira adventícia caracteriza-se pela perda da visão ocorrida na infância, na adolescência, na fase adulta ou senil. Dentre as principais causas, destacam-se as doenças infecciosas, as enfermidades sistêmicas e os traumas oculares. O conhecimento destas causas é relevante para a identificação de possíveis comprometimentos ou patologias que demandam tratamento e cuidados necessário. Além disso, é preciso contextualizar e compreender esta situação em termos da idade, das circunstâncias, do desenvolvimento da personalidade e da construção da identidade (DOMINGUES *et al.*, 2010, p. 32).

O número de crianças com cegueira, matriculadas nas unidades educativas da rede pública e privada de Educação Infantil (EI), em Santa Catarina, passou por oscilações nos últimos anos, conforme se apresenta na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de crianças com cegueira matriculadas na EI por rede de ensino, no estado de Santa Catarina

DEP ADM	Número de crianças com cegueira na EI											
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
TOTAL	31	35	35	66	55	46	47	43	34	36	37	40
Estadual	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal	15	23	32	56	43	46	37	33	28	28	32	32
Privada	12	8	3	10	12	10	10	7	6	8	5	8

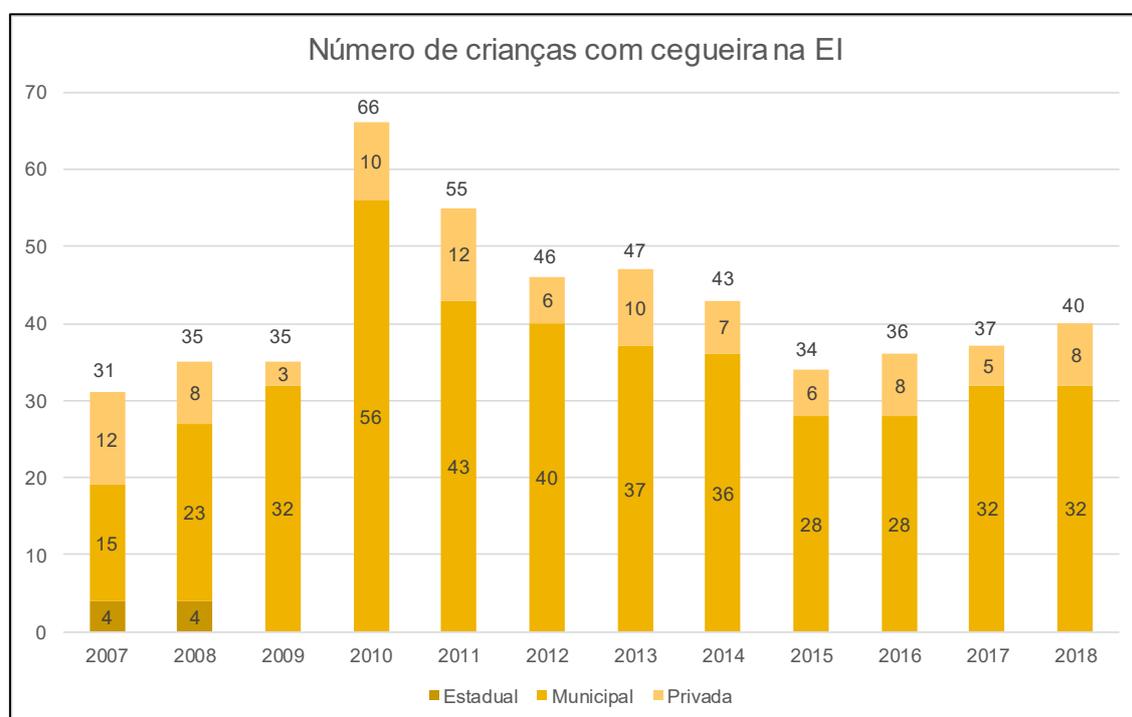
FONTE: Elaboração própria, com base nos dados do Censo Escolar, Sistema Educacenso, 2007 a 2018

Segundo dados fornecidos pela Gerência de Avaliação da Educação Básica e Estatísticas Educacionais, do estado de Santa Catarina, em 2007, o número de crianças com cegueira matriculadas na EI chegava a 31, a partir de

levantamento das redes estadual, federal, municipal e privada. Em 2010, chegaram a totalizar 66 matrículas. Já em 2018, 40 crianças cegas foram matriculadas na EI, nas redes de ensino de Santa Catarina. Para maiores informações, os dados completos incluindo número de matrículas de crianças com baixa visão e surdocegueira na educação infantil, se encontram no Anexo A.

A Figura 1 apresenta os mesmos dados de matrícula, organizados em um gráfico.

FIGURA 1 - GRÁFICO DO NÚMERO DE CRIANÇAS COM CEGUEIRA MATRICULADAS NA EI POR REDE DE ENSINO, NO ESTADO DE SANTA CATARINA



FONTE: Elaboração própria, com base nos dados do Censo Escolar, Sistema Educacenso, 2007 a 2018

Segundo Silva e Oliveira (s/d), vive-se em uma sociedade regida pela cultura visual. As múltiplas expressões, artísticas e culturais, perpassam diariamente pelos olhares dos sujeitos videntes através dos símbolos gráficos, imagens, letras e números, já a partir dos primeiros anos de vida.

Nos ambientes da EI isso não é diferente. Por meio dos diversos recursos pedagógicos utilizados e disponibilizados pelas professoras, seja para os momentos de socialização ou os em que se deseja trabalhar com determinado

conteúdo, as crianças sempre estão em contato com materiais que os auxiliem no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Os sentidos remanescentes⁴ podem ser utilizados pelas professoras enquanto constituintes do desenvolvimento e da aprendizagem dos meninos e meninas com cegueira, através da produção e/ou adaptação de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis voltados para o tato, a audição, o olfato, o paladar e a fala, que compreendam os modos utilizados por estas crianças para interação com o mundo. Ao ter acesso aos materiais acessíveis, a criança com cegueira faz associações desses materiais com suas atividades, sejam elas intencionais ou não, portanto, significados são dados a partir das experiências que vivenciam.

É válido ressaltar que no processo de construção do aprendizado das crianças com baixa visão e cegueira, os professores devem trabalhar com objetos que tenham algum significado para eles, os quais contribuam para que determinadas situações sejam lembradas. [...] estes sujeitos necessitam de materiais específicos que auxiliem no seu desenvolvimento durante este processo, o qual cabe à escola organizar as formas de oferecer acessibilidade a estes educandos (SILVA e OLIVEIRA, s.d., p. 5).

Os materiais “[...] desses alunos devem ser inseridos em situações e vivências cotidianas que estimulem a exploração e o desenvolvimento pleno dos outros sentidos” (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 26). Para isso, é necessário que as professoras contem com uma variedade de materiais, provoquem situações a fim de trazer novos desafios para as crianças com cegueira, na medida em que uma experiência nunca vai ser igual a outra, com a devida adequação e qualidade dos recursos disponíveis, visando tornar o momento de aprendizagem efetivo e coletivo.

Explorar os sentidos remanescentes das crianças cegas é importante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, entretanto, focar-se apenas nisso restringe a uma compreensão de que os outros sentidos assumem papel de substituição da falta da experiência visual, quando, na verdade, cada um deles tem sua especificidade e função.

Segundo Nuernberg (2008), que discute aportes de Vigotski para a educação de pessoas com DV, tal compreensão parte do princípio de

⁴ “Os sentidos remanescentes envolvem as percepções não visuais, como a audição, o tato (sistema háptico), o olfato, a cinestesia, a memória muscular, o sentido vestibular [...]” (MACHADO *et al.*, 2003, p. 18)

compensação biológica, ou seja, considera prioritariamente a limitação orgânica destes sujeitos. Entretanto, enquanto sujeitos sociais, a perspectiva vigotskiana compreende a aprendizagem por meio da compensação social, quando se entende que o ensino e a aprendizagem das pessoas com cegueira perpassam pelas relações sociais entre estas com os demais sujeitos, que se constituem histórico e socioculturalmente. Com isso, a limitação decorrente da falta de visão é superada quando os sujeitos interagem, participam ativamente da sociedade e relações são estabelecidas. Desse modo, a linguagem permeia o movimento de superação das limitações sociais quando a apropriação do conhecimento é resultante das interações, por meio do acesso e da troca de informações acerca das experiências visuais.

Assim, de acordo com os estudos de Vigotski, o desenvolvimento psicológico e a apropriação cultural das crianças com deficiência visual se dá por intermédio das mediações semiótica e social, quando “a partir da intersubjetividade⁵ o acesso à realidade se realiza por meio da significação e pela mediação do outro” (GÓES, 1993, 1995 *apud* NUERNBERG, 2008). A mediação semiótica através da linguagem e da palavra traz sentido e significado às experiências e ao que está ao redor das crianças com cegueira. A partir do acesso aos conceitos elaborados pela experiência visual, que contempla não somente a relação da criança com os demais sujeitos, mas também com o mundo, é possível que os meninos e meninas com cegueira compreendam propriedades de representação e generalização. A mediação social dá possibilidades para que a mediação semiótica aconteça, ao levar em consideração as experiências sociais dos videntes e as oportunidades dadas para apropriação destas vivências. Ou seja, a pessoa que enxerga se torna um instrumento de mediação, e

Com base nesse tipo de intervenção educativa, as pessoas cegas desenvolvem vias alternativas para atuação na realidade, através do uso de formas de percepção funcionalmente equivalentes à visual, mesmo tendo por base significações que conferem às sensações corporais e às pistas ambientais um papel diferenciado daquele desempenhado na condição vidente (NUERNBERG, 2008, p. 313).

Compreende-se que as relações entre professoras e crianças, e crianças entre si, para o processo de aprendizagem,

⁵ Relação entre sujeitos.

[...] devem basear-se no diálogo, na troca de informações, na negociação e respeito ao pensamento divergente e às diferenças. Além disso, o ensino deve ser planejado e organizado tendo como referência o conhecimento das necessidades individuais dos alunos e as características da turma. É preciso reconhecer as diferenças dos alunos, questioná-las e valorizá-las” (DOMINGUES *et al.*, 2010, p. 32).

Considerando que cada criança no contexto educacional da EI carrega consigo uma história de vida, de pertencimento social, e no caso das crianças maiores, uma bagagem de conhecimentos e de vivências, tais fatores não podem ser ignorados. A valorização das especificidades de cada criança, seja ela vidente ou não, potencializa o processo para elaboração de novos conceitos.

Ainda de acordo com Domingues *et al.* (2010), a partir das possibilidades de socialização, as crianças trocam informações, confrontam ideias e refletem sobre os processos que as permeiam, assim, se apropriam de conhecimentos acerca do meio no qual estão inseridas. O desenvolvimento infantil nos aspectos biológicos e psicológicos de uma criança com cegueira não difere da criança vidente, quando possíveis dificuldades estão relacionadas com as diferenças individuais que apresentam. Para as crianças com DV, o que se torna prejudicial para a formação de conceitos são os obstáculos e as barreiras que encontram devido à falta de acessibilidade física e comunicacional e do comprometimento de experiências significativas. O que difere são as estratégias utilizadas.

Um aspecto importante para os processos de aprendizagem e desenvolvimento que, conseqüentemente, promovem a socialização, trocas de experiências significativas e a elaboração de novos conceitos, é a participação das crianças em atividades lúdicas nos contextos das unidades educativas.

Para Siaulys (2005),

A brincadeira é a vida da criança e uma forma gostosa para ela movimentar-se e ser independente. Brincando, a criança desenvolve os sentidos, adquire habilidades para usar as mãos e o corpo, reconhece objetos e suas características, textura, forma, tamanho, cor e som. Brincando, a criança entra em contato com o ambiente, relaciona-se com o outro, desenvolve o físico, a mente, a auto-estima, a afetividade, torna-se ativa e curiosa.

Assim, segundo a autora, o ato de brincar promove momentos de felicidade e interação, com isso, as crianças (independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais), trocam experiências e se ajudam. Os brinquedos e as brincadeiras podem ser incluídos no planejamento das

professoras nas instituições, como facilitadoras também para a participação das crianças com cegueira.

Entretanto, Domingues *et al.* (2010) apontam que pode ocorrer desvalorização das atividades lúdicas quando em casa e na escola, pais e professoras restringem o acesso das crianças cegas às brincadeiras, por motivos de superproteção e cuidado, quando se limitam ao fato de que estas correm riscos de se machucar e estão expostas a situações perigosas.

As autoras afirmam que é pelo ato de brincar e da ludicidade que a criança com cegueira “aprenderá a identificar ruídos, odores e outras pistas que possibilitem localizar obstáculos e evitar o perigo”, ou seja, lidará com a realidade e com seus próprios limites. No ambiente das unidades educativas, a inclusão dessas crianças deve ocorrer em todas as brincadeiras e é necessário atentar-se a possíveis adaptações, visando tornar a diversão, o jogo e a brincadeira acessíveis para elas. Assim, a descoberta do mundo, bem como a troca de experiências e a formação de conceitos, ocorrerá de modo mais prazeroso, enriquecedor e estimulante. O acesso aos brinquedos permite que as crianças com cegueira conheçam e identifiquem sons, entendam o corpo no espaço, movimentem-se com autonomia, desenvolvam o tato para reconhecer texturas, formas, grandezas, desenvolvam e integrem os sentidos, iniciem o aprendizado de conceitos matemáticos, entre outras habilidades possíveis de serem adquiridas por meio das brincadeiras.

Aliado ao lúdico, o processo de letramento perpassa pelo cotidiano dos meninos e meninas na EI. Indissociável do processo de alfabetização,

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Desse modo, Neves *et al.* (2015) discutem a relação e a possibilidade da integração do letramento com o brincar na EI, de modo que se perguntam: “Como as crianças lidam com as relações entre o brincar e a aprendizagem da

escrita no cotidiano da educação infantil?” (p. 218). Tendo em vista que é necessário reconhecer as práticas sociais para os processos de socialização e construção de conhecimentos, na EI, a aproximação da criança com o letramento pode ocorrer por meio da ludicidade, quando “é possível e necessário o trabalho com a língua escrita que respeite o direito social da criança à infância” (BAPTISTA, 2010 *apud* NEVES *et al.*, 2015).

Para a criança com cegueira, “o uso do tato possibilita a descoberta do universo da escrita” (DOMINGUES *et al.*, 2010, p. 53). Quando os meninos e meninas com DV têm acesso aos objetos e materiais, têm a oportunidade de senti-los e conhecê-los, se aproximam gradualmente do mundo que as cercam. As crianças que enxergam, visualmente observam as letras, os números e os símbolos no seu cotidiano. Desse modo, uma das estratégias para que a criança cega se aproxime do mundo da leitura e da escrita é através do

material impresso em tinta [que] deve ser produzido em formato acessível, isto é, transcrito para o Braille com descrições de imagens ou ilustrações em relevo. Além disso, os livros em formato acessível produzidos para crianças com cegueira devem ser referenciados em critérios visuais que correspondam às características do tato, ofereçam atrativo estético, favorecendo a imaginação (DOMINGUES *et al.*, 2010, p. 53).

O Sistema Braille é a principal via de acesso das crianças com cegueira ao Mundo da leitura e da escrita. Esse sistema

[foi] criado por Luis Braille (1809-1852), é constituído por 64 sinais em relevo cuja combinação representa as letras do alfabeto, os números, as vogais acentuadas, a pontuação, as notas musicais, os símbolos matemáticos e outros sinais gráficos. Baseia-se em uma matriz ou símbolo gerador, a cela Braille, constituída por seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais, com três pontos à esquerda (pontos 1, 2 e 3) e três à direita (4, 5 e 6), ordenados de cima para baixo. A disposição dos pontos na cela gera uma variedade de configurações específicas para representar o alfabeto e a grafia Braille aplicada a todas as áreas do conhecimento (DOMINGUES *et al.*, 2010, p. 48).

Domingues *et al.* (2010) discutem também o desenvolvimento da consciência da escrita por parte das crianças com cegueira, ao considerarem que é um processo que ocorre desde o nascimento, por meio das interações verbais e não verbais, aliadas ao contexto familiar e ao desenvolvimento global das crianças. Esse processo é contínuo e ocorre a partir dos diversos conhecimentos incorporados pelas crianças, sem mesmo saberem ler, através da observação ou imitação do fazer de outras crianças e dos adultos. Nesse processo de tomada de consciência, que é contínuo, ele “se amplia por meio da

exploração intencional para compreensão de conceitos, bem como da função dos símbolos e da linguagem” (p. 47). Quando as unidades educativas e a própria família de uma criança com cegueira dão suporte instrumental e comunicacional, por meio de estratégias que favoreçam o contato natural dela com o braile, de forma lúdica e prazerosa, essas crianças podem se desenvolver plenamente.

O contato constante e regular com os sinais Braille favorece a assimilação espontânea, sem forçar a criança a um aprendizado formal, segmentado e pouco estimulante. Ela compreenderá que esta codificação tem múltiplas funções e utilidade. Mas a simples exposição da criança aos símbolos táteis não é suficiente, sendo necessário o acompanhamento e a descrição de seus movimentos de exploração e a explicação sobre os diversos usos e funções da escrita (DOMINGUES *et al.*, 2010, p. 47).

Diante desses aspectos importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com cegueira, vale refletir acerca das práticas pedagógicas realizadas por professoras em instituições de educação infantil que recebem esses meninos e meninas, bem como a relação deles e delas com os materiais acessíveis no cotidiano desses espaços.

3 METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa social do tipo qualitativa, por meio de estudo de caso. Segundo Minayo (2010), a pesquisa com natureza qualitativa trabalha com questões além de números e indicadores quantitativos, pois visa os significados, motivos, as aspirações, crenças, valores e atitudes. Tais questões compreendem um conjunto de fenômenos humanos que compõe a realidade social, através das relações, representações e intencionalidades, tendo em vista que o ser humano é entendido como parte de tal realidade.

Segundo Godoy (1995), o estudo de caso visa analisar profundamente uma determinada unidade social, dentro de um contexto real e com foco em fenômenos atuais. Para isso, o pesquisador utiliza de dados coletados em diferentes momentos e fontes de informação para compor o estudo, a partir do trabalho de campo e das técnicas de observação, entrevista, análise de documentos e, quando necessário, medidas estatísticas.

Após submissão e aprovação dessa pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEPESH, vinculado a UFSC, para a coleta de dados, foi definido que três momentos seriam suficientes para as observações, em cada uma das instituições. Com essa definição, foi necessário retomar os contatos com estas e reuniões foram marcadas para dar prosseguimento ao estudo, primeiramente com as professoras, supervisoras e/ou coordenadoras pedagógicas, com a finalidade de reapresentar o projeto de pesquisa, que foi elaborado no segundo semestre de 2018, e firmar a parceria com as professoras por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com o pré agendamento dos dias e horários, a coordenadora do CADI/ACIC fez contato com as famílias, para que os objetivos e metodologias desse estudo fossem apresentados e se tornassem de conhecimento das mães das crianças, que autorizaram a participação destas na pesquisa, também através do TCLE. Por fim, no primeiro dia de observação nas três instituições, a pesquisa e as metodologias foram apresentadas em linguagem acessível para as crianças, que também assentiram em participar do estudo.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foram realizados dois procedimentos para coleta de dados:

1. Observações de duas crianças cegas, uma menina e um menino, no cotidiano da ACIC, e nas instituições de educação infantil em que estão matriculadas. As observações foram realizadas no NEIM e na Escola, em datas previamente acordadas com as professoras.

Os registros foram realizados por meio de fotografias, vídeos e diário de campo. Tais procedimentos foram incluídos no TCLE, que segue os preceitos éticos contidos na Resolução 510/2016, aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde, que trata dos aspectos éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

2. Entrevista com a professora da ACIC e com as professoras das duas Instituições de EI. Ao todo, foram realizadas três entrevistas, que foram registradas por meio de gravações em áudio, e posteriormente transcritas. Esses procedimentos tornaram-se de conhecimento das professoras no TCLE, também pautado na Resolução 510/2016.

3.1 As crianças participantes da pesquisa

Para a escolha das crianças participantes deste estudo, alguns aspectos foram levados em conta. Conforme explicitado no TCLE, as crianças não são identificadas pelos nomes verdadeiros, portanto, nomes fictícios são utilizados para identificá-las.

O Quadro 1 mostra as informações principais de cada uma das crianças, a partir da idade (ambos têm a mesma faixa etária), unidade educativa/grupo em que estão matriculados e diagnóstico (as duas crianças possuem cegueira congênita⁶), retirado do laudo médico fornecido pelas mães das crianças diretamente para a pesquisadora:

⁶ “A ausência da visão manifestada durante os primeiros anos de vida é considerada cegueira congênita [...] A cegueira congênita pode ser causada por lesões ou enfermidades que comprometem as funções do globo ocular. Dentre as principais causas, destacam-se a retinopatia da prematuridade [...]” (SÁ e SIMÃO, 2010, p. 30)

Quadro 1 - As crianças participantes da pesquisa

Participante	Idade	Unidade educativa/Grupo	Diagnóstico médico
Bianca	4 anos	NEIM – Grupo G6A	Retinopatia da prematuridade ⁷ com descolamento de retina total em ambos os olhos.
Paulo	4 anos	Escola – Infantil 4	Retinopatia da prematuridade com descolamento de retina total em ambos os olhos.

FONTE: A Autora (2019).

3.2 As professoras participantes da pesquisa

A escolha das professoras participantes deste estudo se deu a partir da relação pedagógica das profissionais das instituições educativas com as crianças, ou seja, são as professoras responsáveis pela disciplina e grupos em que Bianca e Paulo estão matriculados. Para identificá-las, também são utilizados nomes fictícios.

Isabel, 40 anos, é professora da disciplina Elaboração Conceitual e Letramento, oferecida na ACIC. É formada em Pedagogia - séries iniciais, com habilitação em EE e especialização em psicopedagogia. A profissional é cega desde que nasceu. Em sua escolarização, em escola regular, enfrentou desafios e limites durante o período de alfabetização, que iniciou somente a partir da terceira série, com o surgimento da sala de recursos na cidade onde morava, que assessorava a escola regular. Tem experiência com crianças cegas há mais de 20 anos, quando fez um curso voltado para a EE e realizou seu estágio com crianças do primeiro ano. Há 20 anos atrás também teve sua primeira atuação na ACIC. Entre idas e vindas devido a outras experiências profissionais, atua com essa disciplina há nove anos

Daniela, 41 anos, é professora de Bianca no NEIM. Daniela é formada em pedagogia com habilitação em EI e séries iniciais, com especialização em

⁷ “Retinopatia da prematuridade: Doença que acomete os bebês prematuros. Pode ser decorrente de imaturidade da retina, por baixa idade gestacional e/ou por alta dose de oxigênio na incubadora.” (DOMINGUES et al., 2010, p. 60)

Psicopedagogia e Gestão, Supervisão e Orientação escolar. Atua na EI há 16 anos, mas, no NEIM, há apenas quatro anos. É a primeira experiência enquanto docente com uma criança com cegueira.

Cristina, 43 anos, é professora de Paulo na Escola privada e fica presente em período integral. A profissional é formada em Magistério (Ensino Médio) e está finalizando a licenciatura em Pedagogia. Trabalha com a EI há sete anos, sendo que os 3 últimos são na Escola. Assim como Daniela, é a primeira vez que atua com criança com cegueira.

3.3 Cronograma de observações

Para os momentos de observação e levantamento de dados foram considerados alguns aspectos, como a disponibilidade das professoras e das instituições, buscando dias e horários em que as crianças estivessem acompanhadas das professoras regentes, os quais foram agendados com antecedência, com as mesmas. Além disso, para cumprimento do cronograma, foi necessário antecipar as observações na ACIC, tendo em vista que a professora Isabel estaria de licença durante todo o mês de abril.

Da proposta de observação para três dias com cada uma das crianças, Bianca, por motivos de saúde, não foi à ACIC nos últimos dois dias previstos no cronograma. As ausências não prejudicaram tanto o processo de coleta de dados, tendo em vista que, posteriormente, houve o momento de entrevista com a professora. Assim, foi possível que a profissional contextualizasse o trabalho realizado com a menina.

Seguem abaixo os Quadros 2 e 3, Cronograma de observações de Bianca e Paulo, respectivamente, com os dias e horários em que os momentos de coleta de dados ocorreram nas instituições educativas.

Quadro 2 - Cronograma de observações da Bianca nas instituições

Observação da Bianca nas Instituições	
ACIC	NEIM
20/03/2019 – 14:30 às 15:15	08/04/2019 – 8:00 às 11:00
25/03/2019 – 14:30 às 15:15 (a criança não compareceu porque estava doente).	09/04/2019 – 8:00 às 11:00
27/03/2019 – 14:30 às 15:15 (a criança não compareceu porque estava doente).	12/04/2019 – 8:00 às 11:00

FONTE: A Autora (2019).

Quadro 3 - Cronograma de observação do Paulo nas instituições

Observação do Paulo nas Instituições	
ACIC	Escola
19/03/2019 – 8:00 às 8:45	03/04/2019 – 8:00 às 11:00
19/03/2019 – 8:00 às 8:45	05/04/2019 – 8:00 às 11:00
26/03/2019 – 8:00 às 8:45	10/04/2019 – 8:00 às 11:00

FONTE: A Autora (2019).

4 AS CRIANÇAS NA ACIC

As primeiras observações para realização dessa pesquisa foram realizadas na ACIC, localizada no bairro Saco Grande, no município de Florianópolis/SC. Essa instituição recebe pessoas com deficiência visual de todo o Brasil, com as diversas especificidades advindas dessa deficiência, e atende desde crianças em seus primeiros anos de vida até os idosos, ou seja, não tem uma idade que seja restrita para os atendimentos realizados nessa instituição.

Segundo o Estatuto Social da ACIC (2017), a associação é privada, sem fins lucrativos, com trabalhos voltados para algumas áreas, dentre elas a de habilitação/reabilitação, educação, cultura, estudo, pesquisa, desenvolvimento pleno da cidadania, entre outras. Por ter seu público alvo bem definido, a ACIC é uma instituição por si só acessível, pois foi pensada com e para pessoas com DV. Se diferencia pela sua estrutura, que é composta, atualmente, por quatro Centros de Serviços (chamados também de Centros de Atendimentos) responsáveis pelos serviços prestados aos educandos.

No primeiro contato com a instituição para a realização dessa pesquisa, foi possível conhecer o CADI, que se subdivide em oito categorias de atividades realizadas. Dentre elas, está a disciplina Elaboração conceitual e Letramento, em que

Através de aprendizagens significativas, objetiva contextualizar conceitos, abstraindo-os do senso comum, ou seja, compreendendo o significado do que encontra-se em seu entorno, transpondo o que é trabalhado em sala para ação diária. Quando a criança atinge um nível de compreensão adequado, ingressa nas atividades de letramento e pré-sorobã⁸, onde serão trabalhados, através de contação de estórias, desenhos e brincadeiras variadas, a numerização e o letramento [...] (ACIC, s/d, p. 26).

⁸ “O Sorobã é um instrumento milenar de origem chinesa – suanpan, em que os japoneses o adaptaram dentro de sua cultura com a finalidade de realização de cálculos com agilidade, rapidez e precisão. [...] No Brasil, em 1949, dois brasileiros com deficiência visual – Joaquim Lima de Moraes e José Valesin – o adaptaram para que as pessoas com esta deficiência pudessem fazer uso deste instrumento” (MORAIS, 2018, p. 172).

“O Pré-Sorobã compreende então a construção do conceito de número, que é abstrato, por meio do concreto, podendo para tanto fazer uso de diversos recursos didáticos auxiliares, como jogos, material dourado, softwares, dentre outros. Assim o objetivo é trazer uma reflexão sobre a aquisição de habilidades e competências de conceitos matemáticos necessários para o manuseio do Sorobã, focando no progresso cognitivo do aluno” (MORAIS, 2018, p. 173).

Isabel foi quem construiu o plano para a disciplina Elaboração Conceitual e Letramento, a partir do trabalho que já era feito com as crianças, que vinha sendo realizado a partir das necessidades e demandas que elas apresentavam.

Quando eu cheguei na ACIC eles já estavam com a proposta de elaboração de conceitos, por conta de... Porque a ACIC tinha começado a atender crianças meio que recente e a gente percebia principalmente nas crianças maiores, que elas vinham muitas vezes com algumas lacunas na aprendizagem, que a gente entendia que era falta de conceitos anteriores. Então eles tinham elaborado e pensado numa disciplina que se chamava elaboração de conceitos, mas ninguém tinha feito o plano dela ainda, se trabalhava meio que empiricamente com cada criança dentro da necessidade que aparecia. Aí quando eu assumi a elaboração de conceitos, eu pensei numa programação, um plano de curso, pra que a gente começasse desde entender a identidade da criança, até ir generalizando os conceitos, tudo que tava em torno dela, até chegar no letramento. Então eu elaborei o plano, busco trabalhar dentro dele, mas acontece da gente sentir necessidades diferentes e vai... Muitas vezes eu precisei mexer no planejamento, acrescentar coisas, porque vão aparecendo necessidades que eu considero importantes (Entrevista com Isabel, 2019).

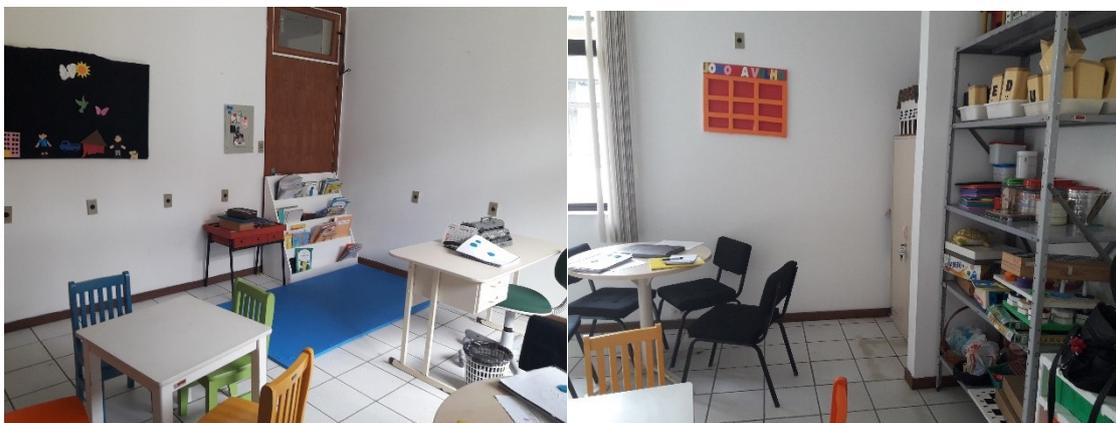
Os encontros são individuais e ocorrem duas vezes por semana, com total de 45 minutos cada. Bianca frequenta a disciplina no período vespertino. Já Paulo, frequenta no período matutino. Ambos chegam acompanhados de familiares, que participam de alguns momentos.

A disciplina conta com uma sala própria, em que a mobília é organizada e os materiais são arrumados de acordo com o que a professora considera adequado, com ajuda das demais profissionais do CADI/ACIC. No início do ano, Isabel mostrou para cada criança a disposição da sala e sente que Bianca e Paulo estão adaptados nesse espaço, ao considerar que caminham e se localizam com facilidade. A estrutura é grande, permitindo à professora utilizar diferentes espaços dela para realização das atividades com as crianças. Tem três mesas disponíveis, todas com cadeiras, sendo que uma é menor (utilizada por Paulo e Bianca, por serem crianças pequenas), e duas maiores, em que uma destas é própria da professora, onde permanece uma máquina braille⁹. Há um armário fechado, em que alguns materiais estão guardados, e estantes, onde os objetos ficam à mostra, soltos ou em caixas organizadoras. Em um dos cantos da sala há uma estante menor, que fica ao alcance das crianças, em que estão dispostos livros acessíveis em relevo e braille. Bem à frente, há um tapete em

⁹ “A máquina de escrever Braille é um equipamento mecânico ou elétrico com um grupo de três teclas paralelas de cada lado para representar a cela Braille, uma barra de espaço no centro e um dispositivo para ajustar a folha de papel” (DOMINGUES et al., 2010, p. 26)

EVA, para que a professora Isabel sente no chão com as crianças. As paredes também são utilizadas para disponibilização de materiais, considerando que a profissional trabalha com painéis.

FIGURA 2 – SALA DA DISCIPLINA ELABORAÇÃO CONCEITUAL E LETRAMENTO



FONTE: A Autora (2019).

Ao ingressarem na ACIC, é feita uma avaliação e estudo de caso das crianças, em parceria com as famílias, pelas diferentes áreas (psicologia, serviço social e pedagogia). Após esse momento, quando a criança ainda é pequena,

[...] ela passa por uma estimulação visual e multissensorial ¹⁰, principalmente a multissensorial quando ela é só cega, ela já vem dessa estimulação com vários conceitos que teoricamente são trabalhados aqui, ela já vem com vários desses conceitos já bem trabalhados também. Aí eu busco dentro daquela programação que eu tenho da disciplina o que a criança domina e parto do que ela já sabe (Entrevista com Isabel, 2019).

Ou seja, esse trabalho de acolhimento das crianças na instituição é essencial para que seja possível que a professora as conheça e elabore o planejamento a ser desenvolvido com elas, considerando o que estas já trazem consigo tanto de experiências, como também de conceitos formados. Sobre o planejamento dos encontros com a Bianca e o Paulo e organização do trabalho pedagógico, ficou claro que ambas, de mesma faixa etária, encontram-se em nível semelhante de desenvolvimento, adequado para a idade, ao considerar o que trazem de experiência. Com isso, a professora consegue conciliar o

¹⁰ As atividades de estimulação visual e multissensorial são realizadas com as crianças menores, também no CADI/ACIC.

planejamento e, muitas vezes, desafiar as crianças com as mesmas atividades ou propostas.

[...] Então acontece que o [...] [Paulo e Bianca] têm uma faixa etária igual e eles têm o desenvolvimento adequado à faixa etária de uma criança que enxerga também, então eles estão no processo normal de aprendizagem, só que às vezes a gente tem criança que o desenvolvimento está inferior à faixa etária que eles têm, então a gente tem que buscar planejamentos anteriores. No caso da Bianca e do Paulo, eles estão dentro desse processo tanto de idade quanto de aprendizagem (Entrevista com Isabel, 2019).

Entretanto, por mais que Isabel esteja com o planejamento definido, os momentos com as crianças ocorrem a partir de combinados entre as duas partes. Ao contextualizar os objetos e materiais utilizados, com a intencionalidade de trabalhar com determinado conteúdo, Isabel busca provocar reflexões com as crianças acerca do que já sabem e já têm de experiência, faz relações com o que eles têm acesso no dia a dia. As crianças contam histórias durante os encontros, trazem conceitos que também são norteadores para o planejamento da professora. Além disso, participam dos processos de tomada de decisões e se posicionam quando preferem uma atividade a outra. A professora respeita a vontade das crianças, tendo em vista que a intenção é trabalhar com estas quando estão dispostas, para que o momento de aprendizagem seja significativo para elas.

No planejamento da professora Isabel e no trabalho pedagógico realizado com Bianca e Paulo, foi possível ver que o letramento perpassa por boa parte dos processos de aprendizagem, para crianças de quatro anos que começam a se aproximar do sistema de escrita, o alfabeto. Esse processo de letramento parte, primeiramente, do tridimensional, com o uso de objetos em miniatura que remetam aos conteúdos com que a professora deseja trabalhar. Posteriormente, as crianças têm contato com a representação planejada e contornada do objeto. A partir das associações feitas entre objetos, desenhos e letras, a professora introduz Bianca e Paulo ao sistema braile.

Então a gente busca um letramento mesmo, pensando na criança que enxerga, no que elas estariam fazendo nessa idade, que seria a idade do rabisco, de conhecer as letrinhas, associar as letras, conhecer as letras e associar muito ao desenho, à imagem, muitas vezes.... Por exemplo o logotipo da Coca-Cola ou Mcdonalds. As crianças que enxergam fazem muito a partir da mensagem contida nas figuras, no que tem nas informações visuais. A criança cega a gente busca oferecer essas mesmas informações, porque ela começa a se adequar ao braile.

Então eu trabalho bastante com as letras, mas sem aquele compromisso de ter que fazer, quando a criança não tá afim a gente vai fazer outra coisa. Então eu trabalho com elas objetos tridimensionais, que na verdade elas dominam muito já. Desses tridimensionais a gente planifica pra mostrar o desenho planejado e do planejado a gente pode mostrar o desenho só contornado, que é uma coisa que dá pra fazer com eles. E também as letras né, então as letras associando ao desenho, associando ao início da palavra, porque a ideia é que eles cheguem lá no primeiro ano já sabendo todo o braile, nem que seja só o ampliado, nem que eles ainda não saibam o braile tamanho padrão, mas depois quando forem alfabetizados eles consigam acompanhar todas as crianças que enxergam (Entrevista com Isabel, 2019).

Quanto aos conteúdos que tem abordado, Isabel busca trazer objetos tridimensionais que sejam de uso diário de Bianca e Paulo ou que tenham significado para eles. Além disso, procura trabalhar de forma lúdica e prazerosa, modos estes fundamentais para que a criança aprenda e se aproprie de conceitos brincando, se divertindo. Tais objetos são voltados para crianças de uma faixa etária que já trazem consigo vivências, entretanto, ainda estão descobrindo, experimentando e percebendo o mundo ao seu redor.

Muitos brinquedos, miniaturas de animais, frutinhas, desenhos planejados pra montar painel, celinha pra montar os pontos e compor as letras, colagens, pinturas. Tudo isso porque a gente trabalha com eles também pintar dentro dos limites, pintar dentro dos círculos que compõem as letras ou das formas geométricas. Porque na verdade a coordenação motora é bastante trabalhada com a pintura, com a perfuração também, então são atividades que a criança que enxerga faria na educação infantil também, esse rabisco, essas pinturas, esses recortes. Então é proposto recursos para que ela se aproprie do conhecimento de forma lúdica, sem aquela pressão de ter que aprender as letrinhas, ter que aprender o alfabeto até o final do ano. Não é essa proposta (Entrevista com Isabel, 2019).

Um momento em que a professora Isabel parte do tridimensional para trabalhar com conceitos e o letramento, é a partir da atividade com frutas, verduras e legumes de plástico, alguns destes que são representados muito próximos ao seu tamanho real. A dinâmica consiste em o menino identificar o objeto por meio do tato enquanto a professora lança questionamentos, como por exemplo: “Começa com que letra? Como nós comemos esse alimento (assado, cozido, cru)? Qual fruta se parece com uma estrela, quando é cortada?” Em um momento após o questionamento sobre como comemos o milho, Paulo fez o gesto de comê-lo, levando-o até a boca. Não fez a relação do estado em que o alimento se encontra, entretanto, trouxe o modo como come. Durante essa mesma atividade, Paulo foi contando histórias da sua relação com determinados

alimentos, como “comi pão de alho nesse domingo”, no momento em que lhe foi apresentado um alho.

FIGURA 3 - PROFESSORA ISABEL APRESENTANDO ALIMENTOS DE PLÁSTICO, EM MINIATURA, PARA PAULO



FONTE: A Autora (2019).

Há outra atividade semelhante, a partir do reconhecimento de animais. Isabel comentou que tentou trabalhar com os animais no ano passado, mas Paulo recusava a proposta porque tinha medo. Ao retomar o assunto, esse ano, o menino não mostrou resistência. Esse momento consistiu no manuseio dos animais em miniatura, com algumas perguntas para reflexão: “Que animal é

esse? Ele anda, voa ou rasteja? Olha, tem algo que parece com cabelo (crina do cavalo)”. No geral, Paulo fez o reconhecimento facilmente, o que não reconhecia, era instigado por meio das perguntas.

FIGURA 4 - PAULO TATEANDO ANIMAIS DE BRINQUEDO

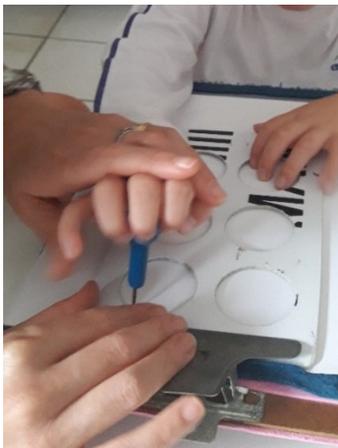


FONTE: A Autora (2019).

Também foi possível observar, nos momentos de coleta de dados com Bianca e Paulo, o uso do caderno sensorial, que é construído coletivamente entre a professora e a criança. É um caderno grande, em que a criança faz identificação tátil. Primeiramente, em uma página e utilizando uma tela, os pontos da ceca braile são perfurados em relevo pontilhado com o auxílio de punção (conforme figura 5). Depois disso, a professora Isabel faz o reconhecimento de cada um dos pontos com as crianças (que vão do 1 ao 6, de cima para baixo, divididos em primeira e segunda coluna, em que cada coluna possui 3 pontos). O trabalho feito com as letras em braile, no caderno, consiste na utilização de materiais e objetos que iniciem com cada uma das letras do alfabeto, em que os pontos da ceca braile são preenchidos com objetos ou materiais cuja escrita inicia com a letra em questão (exemplo: B - balões, C - corações, D - dentaduras, F - feijões, G – gases para curativo). Na página seguinte, desenhos são colados, também correspondentes com a letra inicial. Quando a professora pretende trabalhar com o caderno sensorial, retoma este desde o início, lembrando com as crianças todas as letras vistas até o momento, sempre instigando-as a refletir a partir de alguns questionamentos,

como “Quais são esses pontos? É folha de que? (na letra F, colaram no verso uma folha de árvore) O que fazemos com gaze?”. A criança leva esse caderno para casa, exceto quando algo que é colado precisa de mais tempo para secar.

FIGURA 5 - PAULO UTILIZANDO O CADERNO SENSORIAL



FONTE: A Autora (2019).

Outro recurso utilizado pela professora Isabel é o material tátil em madeira, que consiste em uma caixa, com 6 divisórias, que representa a cela braille. Cada divisória é preenchida por uma bolinha, também de madeira, que representa cada um dos pontos braille. Com esse material, a professora faz diversas combinações e desafia Bianca e Paulo para acertar qual letra está disposta. Além disso, desafia-os com algumas letras, para que as próprias crianças façam a combinação com as bolinhas. Foi interessante observar que

tanto Bianca como Paulo batem uma bolinha na outra, já que, pelo som, Isabel fazia um trabalho de localização do material. A professora aproveita esses momentos para criar ritmos com as batidas, ou seja, ela faz uma sequência e as crianças repetem.

FIGURA 6 - PROFESSORA ISABEL MOSTRANDO O MATERIAL TÁTIL EM MADEIRA PARA BIANCA



FONTE: A Autora (2019).

Uma máquina braile está disponível na sala, que apenas Bianca utilizou durante os momentos de observação. A máquina fica na mesa da professora Isabel, entretanto, Bianca pede para utilizá-la. A profissional coloca o papel na máquina e faz um reconhecimento prévio das partes dela com a criança (basicamente o uso técnico do objeto, lembrando os pontos correspondentes a cada uma das teclas). Em seguida, deixa Bianca livre para fazer rabiscos. A professora Isabel explica que a intenção é que a menina faça rabiscos na máquina, considerando que a criança vidente faz rabiscos no papel, através do uso de lápis e de outros materiais. Percebe-se o trabalho do uso da técnica em vários momentos, como “tem que dar linha”, “tem que voltar o carrinho”. Isabel fez um desenho, na máquina braile, de uma casinha para que a Bianca identificasse, por meio do tato. A partir disso, a menina exercita a leitura de desenhos, além de fazer o reconhecimento das formas geométricas. No uso da máquina, a professora Isabel também propôs algumas reflexões para que Bianca “escrevesse” frases, como por exemplo: “escreve algo para a sua mãe”, “escreve para o papai”, “escreve para a Viviane”.

FIGURA 7 - PROFESSORA ISABEL MOSTRANDO A MÁQUINA BRAILE PARA BIANCA

FONTE: A Autora (2019).

Há outro objeto utilizado pela professora Isabel para trabalhar com o sistema braile, mas foi possível observar o uso apenas com Paulo. É um material em madeira, pequeno, com 6 furos, que representa a cela braile e os pontos, em que uma das extremidades é cortada para que a criança se localize. Os pontos são feitos em EVA, que encaixam nos furos. Assim, Isabel faz um trabalho de tirar e encaixar as peças com a criança, identificando cada um dos pontos e construindo as letras. “Usar o material menor trabalha com a motricidade fina”, disse Isabel em uma das observações.

FIGURA 8 - PAULO UTILIZANDO A CELA BRAILE EM MADEIRA, COM AJUDA DA PROFESSORA ISABEL



FONTE: A Autora (2019).

Um momento, novamente observado apenas com Paulo, foi a contação de história do livro infantil *Pedro e Joaquim*, de Denise Crispum, com ilustração de Thais Linhares, da Fundação Dorina Nowill para cegos. O livro é em tinta e braile, com ilustrações também pontilhadas (em relevo). A professora Isabel sentou no tapete, com o Paulo na sua frente e o livro entre o colo dos dois. Iniciou a contação, solicitando que o menino identificasse onde estavam localizados os textos e as imagens/ilustrações dentro da página. Levou a mão do menino junto

ao texto e imagens, para que ele reconhecesse através do tato. Durante a contação, a professora fez perguntas sobre a história e Paulo prontamente respondia, além de ajudá-lo a identificar do que as ilustrações tratavam.

FIGURA 9 - PROFESSORA ISABEL LENDO HISTÓRIA COM LIVRO DE TINTA EM RELEVO, COM PAULO



FONTE: A Autora (2019).

Isabel ainda faz uso de um painel em velcro, que fica exposto na parede, para trabalhar com as crianças a Elaboração Conceitual e Letramento. Há na parede da sala um painel com desenhos colados em velcro, que formam uma paisagem e que é sempre montado pelas crianças, com a ajuda da professora. Inicialmente, a professora Isabel faz o reconhecimento com a criança, pelo tato, das figuras que já estavam coladas no painel e lança questionamentos acerca das características de cada uma delas. No dia observado, com Paulo, haviam várias, como prédio, casa, caminhonete, cachorro, sol e nuvens. Ao mostrá-las, a profissional vai lançando questionamentos, como por exemplo, a partir da composição do céu (se é dia ou noite), das partes de uma casa, da quantidade de rodas que uma caminhonete tem. Diante disso, solicita para a criança retirar essas imagens e guardá-las. A intenção era que o menino fizesse uma nova composição de paisagem, entretanto, ele não quis. Nesse momento, a professora sugeriu outra atividade.

FIGURA 10 - PROFESSORA ISABEL MOSTRANDO AS FIGURAS DO PAINEL PARA PAULO

FONTE: A Autora (2019).

Os momentos observados na ACIC mostraram toda a preocupação e articulação da professora Isabel em realizar um planejamento que seja construído coletivamente, ao levar em consideração as vontades e desejos das crianças e garantir que estas se sintam pertencentes nas atividades propostas e realizadas. Dessa forma, os momentos de interação entre a professora Isabel com Bianca e Paulo são leves e prazerosos. As crianças participam, interagem e se divertem, brincam, se desenvolvem e aprendem por meio do lúdico e de materiais que são significativos para elas.

5 BIANCA E O NEIM

O NEIM, unidade educativa de EI em que Bianca está matriculada, fica localizado na parte continental de Florianópolis. Tem horário de funcionamento integral, das 7:30 às 18:30. Porém, a menina vai para a instituição em período parcial, ou seja, o grupo ao qual pertence, o G6A, funciona apenas no turno matutino, das 7:30 às 13:00. Bianca, como as demais crianças, geralmente chega cedo e permanece até o fim do período. É a primeira criança com DV que a instituição recebe.

Há uma professora regente responsável pelo grupo, Daniela, que fica em contato direto com as crianças durante três manhãs da semana (as duas manhãs que restam são voltadas para a hora atividade da profissional, que trabalha 40 horas na instituição). Há também a presença de uma auxiliar de sala, e nos momentos de hora atividade de Daniela, uma professora auxiliar que assume o grupo. Além dessas profissionais, as crianças contam com aula de Educação Física, que ocorre em dois horários durante a semana, portanto, também há uma professora responsável pela disciplina.

O NEIM possui uma sala de recursos multifuncionais para o AEE, com duas professoras de EE responsáveis pelo espaço. Quando Daniela tem alguma dúvida ou necessita de materiais, procura pelas profissionais, que a orientam sempre que necessário. Bianca, especificamente, não faz uso da sala, pois já chegou na instituição com uma certa independência, pelo fato de frequentar a ACIC.

A organização dos grupos é feita a partir da demanda de cada ano letivo e, atualmente, a partir da faixa etária das crianças. Bianca está matriculada no NEIM desde 2018, assim, faz pouco mais de um ano que frequenta esta unidade educativa. Quando entrou, a menina fazia parte do Grupo 5, que passou por reestruturações devido as demandas daquele ano. Tal grupo se dividiu, outras crianças foram entrando e, pela necessidade de vagas, o grupo se tornou misto, compreendendo crianças de três a cinco anos de idade. Em 2019, as profissionais do NEIM avaliaram que, com a extinção do grupo 5, Bianca acompanharia as crianças mais velhas, as quais já conhecia a maioria e as tinha como referência. Além disso, o G6A permaneceria no mesmo espaço físico em

que Bianca já estava acostumada no ano anterior, portanto, mais um motivo para deixá-la neste grupo.

A estrutura da sala é grande e comporta bem as 20 crianças matriculadas no grupo. Foi reorganizada, no início do ano, pela professora Daniela e pela auxiliar de sala, assim, foi necessário fazer novamente com Bianca o reconhecimento da disposição dos mobiliários e brinquedos. Há três mesas na sala, sendo que uma é para o uso das professoras, e as duas restantes são menores, para que as crianças brinquem e façam as atividades. Em um dos cantos da sala, há uma casinha, que conta com sofá, geladeira, fogão, pia, caixa com fantasia, todos do tamanho das crianças. No canto à frente, tem algumas prateleiras com livros infantis e brinquedos, que também ficam na altura das crianças. Nesse mesmo espaço, há um tapete em EVA, em que eles sentam para brincar, ouvir ou contar histórias, conversar e fazer combinados com as professoras. Próximo da porta, há um armário fechado em que as professoras guardam alguns materiais e as atividades das crianças, estantes abertas onde outros materiais e brinquedos ficam à disposição para uso do grupo, além de prateleiras, também com materiais, jogos e brinquedos. Bem ao lado da porta há um bebedouro, com copos. O acesso ao banheiro se dá pela própria sala, e quando temos a porta como referência, é necessário atravessar toda a sala para chegar até ele.

FIGURA 11 - ESPAÇO DO GRUPO 6 NO NEIM



FONTE: A Autora (2019).

Nessa organização, a professora Daniela avalia que a sala está acessível para Bianca. A preocupação das profissionais em apresentar a nova estrutura do espaço para a menina, no início do ano, visava deixá-la segura, tranquila e a vontade. Além disso, tanto a professora quanto a auxiliar têm preocupação em manter a sala organizada, quando explicita que

A gente procura [não] deixar, nada do caminho, vamos supor, do refeitório até o banheiro. Aquele momento que ela entra na sala sozinha, porque a gente dá essa independência pra ela. Ou algum colega orienta. Então assim, a sala da porta até o banheiro, esse caminho [é deixado] livre. Quando a gente organiza alguns brinquedos na sala, em pequenos grupos, que não fique nada no caminho mesmo pra ter essa independência dela. E quando tem, porque também a gente ocupa os espaços da sala, a gente procura avisá-la, né, pra tomar esse cuidado, caminhar com calma, com as mãozinhas estendidas (Entrevista com Daniela, 2019).

Nos momentos de coleta de dados, foi possível observar que Bianca caminha livremente pelo espaço e tem conhecimento da localização dos

materiais, brinquedos, faz uso do tato para reconhecê-los. Além disso, as profissionais reforçam em vários momentos com a menina a necessidade de utilizar a mão para se guiar, ao se locomover, para evitar acidentes e que se machuque. Além disso, foi possível acompanhar Bianca em outros espaços da instituição, como no refeitório, na biblioteca e no espaço externo às salas em que há uma caixa de areia, onde as crianças ficam à vontade para brincar, se sujar, entrar em contato com esse elemento da natureza.

Apesar de ser a primeira experiência de trabalho de Daniela com uma criança com cegueira e considerar isso um grande desafio, a profissional conhece Bianca desde o primeiro ano dela na instituição, já que dividia a sala com o grupo anterior da menina, e quando chegava para o período vespertino, Daniela interagia rapidamente com Bianca. Assim, quanto à orientação para o trabalho pedagógico realizado com a criança com DV, não há um momento específico para formação. Desse modo, para além das dúvidas que sana com as professoras da sala do AEE, Daniela busca se informar acerca de experiências de outras profissionais em diferentes unidades de EI. Entretanto, para o trabalho a ser desenvolvido com as crianças da EI, as professoras seguem documentos e orientações a partir de encaminhamentos da prefeitura de Florianópolis, desde as diretrizes curriculares, os NAPS (núcleos de ações pedagógicas), “que nos traz alguns pontos primordiais como a brincadeira, a linguagem (oral e escrita, artística, matemática), as relações com a natureza e também sociais. Documentos que são os embasamentos para o nosso trabalho, planejamento” (Fala de Daniela).

Quanto ao planejamento, ele é elaborado anualmente. Daniela atua em dois grupos 6: o de Bianca, que é no período matutino, e o G6 do período vespertino, na mesma sala que usa durante a manhã. Entretanto, cada grupo tem o seu planejamento de atividades. Daniela, esse ano, tem trabalhado com o reconhecimento das letras, do nome próprio, da própria identidade das crianças. Diante dessas situações, a professora se organiza de modo que

Eu tento conciliar os dois G6 pela proximidade de idade. Mas eu sei que a demanda de um não é a mesma demanda de outro. Então assim, eu trago as mesmas propostas às vezes, mas com objetivos diferentes. Se pra um eu quero que já escreva a letra B, pro outro a gente ainda passa por cima, com diversos materiais assim, não com aquele objetivo de treinamento. Trabalha as tintas, cores, texturas. E com a Bianca eu tenho feito isso também (Entrevista com Daniela, 2019).

O movimento de elaboração de conceitos é observado diariamente enquanto constituinte do planejamento da professora Daniela, bem como a perspectiva do letramento para as crianças da EI. Esses momentos são trabalhados entre as diferentes áreas do conhecimento, a partir do planejamento da professora, que busca envolver a criança em práticas pedagógicas lúdicas. Por meio da utilização de materiais que sejam significativos para as crianças, a professora trabalha com objetos concretos para o processo de aproximação delas com as letras, os números, com o mundo que as cerca.

A gente trabalha as relações sociais, as linguagens matemáticas, linguagem oral e escrita, artes visuais também. A gente chama... Não são bem conteúdos né, a gente trabalha mais como conceitos assim. E isso tudo junto, pode se dizer que é junto e misturado, porque quando eu trabalho as artes, eu não vou apresentar a arte. A gente trabalha a arte, como eu te falei, se a gente for trabalhar uma letra B, que eu for contornar com elementos da natureza, então a gente vai trabalhando também a natureza junto com as relações de matemática. Se a gente vai trabalhar conchas que eu vou contornar ou colar com gravetos, a gente trabalha tamanho, texturas, cores. Então uma coisa não fica desvinculada da outra. A mesma coisa na linguagem oral e escrita, se eu to trabalhando junto o nome da criança, a gente vai trabalhando outros elementos junto, não necessariamente só aquele conteúdo ali (Entrevista com Daniela, 2019).

Nesse sentido, a professora Daniela e a auxiliar de sala optaram em decorar a porta da sala do grupo com a ajuda das crianças. Não foi possível acompanhar o momento da atividade em si, mas Daniela mostrou o resultado. Cada criança teve sua mão contornada em uma folha de papel, que posteriormente foi recortada e pintada pelas crianças. Bianca pintou normalmente com giz de cera e as professoras fizeram um contorno também com areia, para diferenciar a textura da mão de Bianca das demais. Há mãos pela porta inteira, e houve cuidado das profissionais em expor a da menina bem na sua altura, para que assim, ela faça a identificação.

FIGURA 12 - DECORAÇÃO DA PORTA DO G6 NO NEIM



FONTE: A Autora (2019).

De acordo com Daniela, Bianca pinta os desenhos normalmente. O que a professora propõe para a menina é a utilização de outros materiais, que sejam melhores para Bianca sentir no papel.

Geralmente [as atividades] dela a gente usa o giz de cera, porque como tu falou, o lápis de cor tu pintou não aparece. Agora o giz de cera já tem uma outra textura no papel. Ou com a tinta, com a tinta ela sente a cor, o cheiro, a textura, a própria sensação de geladinho na mão. Então a gente vai trazendo outros elementos pra Bianca, que também não deixa dos outros também usarem, eles têm essa opção, as vezes sim e as vezes não, porque as vezes eu quero pra eles uma coisa e pra Bianca a gente acaba... Pra ela se perceber naquela atividade a gente utiliza outro material (Entrevista com Daniela, 2019).

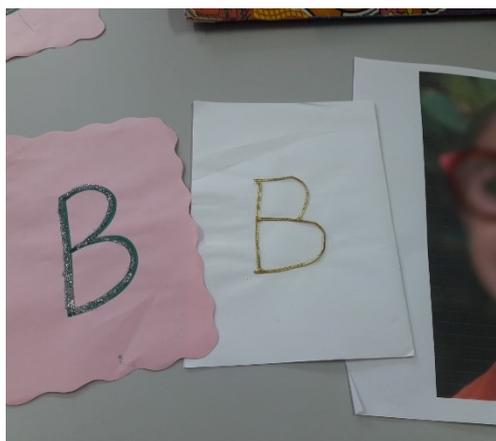
A professora Daniela tem ampliado e diversificado as experiências das crianças no mundo da leitura, ao trazer como proposta a contação de história do livro "Malala – a menina que queria ir para a escola", de Adriana Carranca, com ilustrações de Bruna Assis Brasil. A profissional vai contando aos poucos, seja por capítulos ou por algumas páginas. Esses momentos puderam ser observados tanto no espaço do grupo, como também na biblioteca do NEIM. A professora mostra para as crianças que ao ler, vai fazendo anotações com lápis no livro, acerca de palavras que tem que buscar significados no dicionário (sempre conceitua, explica para elas do que está falando). Daniela, enquanto lê, segue contando exatamente do jeito em que está no livro. Quando surge alguma palavra que pode ser desconhecida por parte das crianças, substitui por outras que possam ser de uso mais comum. Durante a contação, a professora também

vai lançando questionamentos para as crianças acerca da história, instigando-as para refletirem, e nesses momentos algumas crianças participam, outras ficam em silêncio prestando atenção. Foi o caso de Bianca, que não participou em nenhum momento se posicionando, mas permanecia atenta na professora.

Foi possível ter acesso a outras propostas de atividades para serem realizadas pelas crianças, que ainda aconteceriam posteriormente aos momentos de observação. Antes mesmo de apresentar a atividade para Bianca, a professora Daniela faz identificações em relevo, utilizando materiais diferentes, como cola com glitter, fios de diferentes texturas e espessuras. Essas estratégias auxiliam para que a menina se localize no papel como as demais crianças que enxergam. Além disso, para a realização das atividades e para que esses momentos sejam melhor aproveitados, a profissional divide a sala em pequenos grupos. Enquanto umas estão voltadas para a realização das atividades, outras ficam livres para brincar na sala ou nos espaços externos da instituição.

A gente sempre faz em pequenos grupos, nunca são todos ao mesmo tempo. Se é um dia como hoje que tá úmido e chovendo, a gente divide a sala em grupos, como tu percebeu e em uma mesinha a gente senta com algumas crianças. E essas crianças vão se alternando pra realizar a atividade. Porque quando a gente faz todo mundo junto, a gente sabe que a atenção não é a mesma pra todas. E quando eu faço em pequenos grupos, a gente senta juntos e explica juntos. Ou então eles ficam na rua e vão se revezando na sala. Então com a Bianca a gente sempre senta do lado, explica pra ela, eu tenho trazido algumas coisas em relevo pra ela, com glitter, com cordão (Entrevista com Daniela, 2019).

FIGURA 13 - PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA BIANCA



FONTE: A Autora (2019).

Na folha do meio, acima, a professora irá propor que as crianças deem vida para as letras iniciais de seu nome por meio de desenhos livres. Foi

interessante observar que para introduzir as crianças a essa atividade, a professora Daniela foi trazendo o nome delas e indicando qual a letra inicial de cada uma das crianças. Também cantou a música “Abecedário da Xuxa”, ao trazer letras e palavras. Já na terceira folha, da esquerda para a direita, há uma imagem com metade do rosto da criança. A intenção é que ela mesma complete a outra metade e se perceba por meio do desenho, utilizando diferentes materiais, de forma livre.

Em um dos dias de observação, Bianca levou até o NEIM um livro sensorial sobre formas geométricas. Folheava o livro em uma das mesas, dentro do espaço do grupo, em que a auxiliar de sala e algumas crianças observavam com a menina. Com a chegada da pesquisadora, após algum tempo a menina a chamou para sentar no tapete, pois iria mostrar o livro. A menina propôs que ela era a professora e eu a aluna. Tateou algumas formas, disse o nome delas, passou por outras e pouco tempo depois desistiu de ver o livro, quando levou ele até a mochila e o guardou. Foi possível observar que a menina também faz o caminho até a mochila sozinha, que fica bem no canto da sala. Não há uma forma de identificação que seja possível que a menina sinta, já que os ganchos em que as mochilas são penduradas são identificados por foto e nome da criança impresso. Mas, a mochila dela tem uma joaninha em relevo.

FIGURA 14 - BIANCA TATEANDO O LIVRO SENSORIAL COM A AUXILIAR DE SALA



FONTE: A Autora (2019).

Para além dos momentos em que a professora Daniela traz como proposta a realização de atividades, em que busca a utilização de materiais

acessíveis voltadas para a aproximação da criança da EI com o letramento, a profissional em muitos outros momentos deixa as crianças livres para brincar, socializar, se divertir no espaço do grupo ou no espaço externo a ele. Os brinquedos e as brincadeiras estiveram presentes no planejamento da professora em todos os dias de observação. Bianca adora brincar, em alguns momentos mais sozinha, outros com os colegas ou com as professoras.

Para as crianças brincarem dentro do espaço do grupo, Daniela geralmente as separa em três grupos, em que dois ficam nas mesas disponíveis e o outro no tapete. Assim, brinquedos são distribuídos, seja por escolha da profissional ou sugestão das próprias crianças.

Foi possível observar a relação de Bianca com diversos materiais, dentre eles, massinha de modelar. Para além da massinha, as crianças recebem potes, palitos de picolé e forminhas. A menina tateia os objetos que recebe e brinca principalmente de fazer docinhos, surgiram alguns com sabor de brigadeiro ou morango. Ao fazê-los, oferecia para as professoras e inclusive para a pesquisadora, que aceitavam e faziam a ação de comer. Desse modo, a criança no ato de brincar faz associações com seus gostos, com o que já conhece, de forma lúdica.

FIGURA 15 - BIANCA BRINCANDO COM MASSINHA



FONTE: A Autora (2019).

Com a massinha, percebe-se momentos de socialização entre as crianças, como por exemplo, quando Bianca ouviu que uma colega estava fazendo um picolé com o uso de uma forminha. Ficou interessada no objeto, tanto que pediu emprestado. Para isso, a professora Daniela pegou nas

mãozinhas da menina, mostrou a forminha e como colocar a massinha nela (tem duas partes que fecham). Depois, a profissional chamou a colega para vir ensinar Bianca. A menina explicou para Bianca a quantidade de massinha que tem que colocar, e a professora Daniela instruiu a menina para pegar na mão de Bianca para mostrar. A professora voltou a mediar no momento de tirar o picolé pronto da forminha.

FIGURA 16 - BIANCA FAZENDO UM PICOLÉ COM MASSINHA, COM AJUDA DA PROFESSORA DANIELA



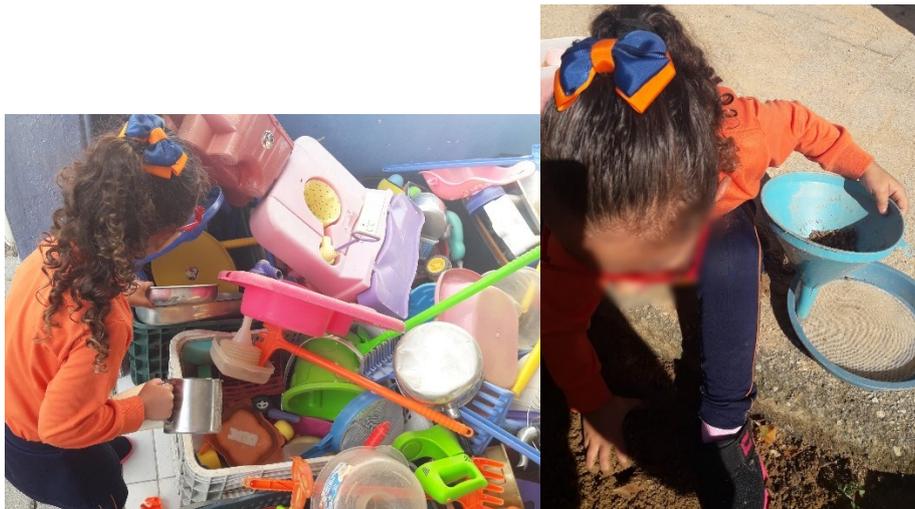
FONTE: A Autora (2019).

Também foi possível observar Bianca no ambiente da casinha, dentro do espaço do grupo. Nesse ambiente há sofás, bancos, mesinha, fogão, armário, pia), e ele está localizado em um dos cantos da sala. Bianca, sozinha, pegou alguns copos, ficou colocando um dentro do outro. Depois foi para a mesa, brincava com um pote com algumas comidinhas, quando uma das amigas deu uma boneca para ela, mas Bianca não quis e a colocou no chão. Porém, depois pegou a boneca, se dividiu também entre explorar melhor o ambiente, ia tocando cada um dos brinquedos e pegando ou ficando mais tempo nos que lhe interessavam.

FIGURA 17 - BIANCA BRINCANDO NA CASINHA

FONTE: A Autora (2019).

Em uma das partes externas do NEIM, há uma caixa de areia e um extenso pátio para que as crianças permaneçam. Nesse espaço, há objetos disponíveis para as crianças brincarem na areia, como também bicicletas e motocicletas de tamanhos diferentes, que contemplam os diferentes tamanhos das crianças. Em um dos dias de observação, Bianca brincou por mais tempo em duas situações. A primeira, com a intenção de ir até a caixa de areia, ao solicitar alguns potinhos para enchê-los com areia, ir até o lugar em que estão guardados e pegá-los com a ajuda da pesquisadora. Em outro momento, Bianca pegou um funil grande de plástico e colocou areia dentro dele, com as mãos. Chacoalhava para que a areia saísse, inclusive pediu ajuda para a pesquisadora para segurar o funil, pois queria enchê-lo com a areia, mais uma vez com suas próprias mãos, que ficavam cheias.

FIGURA 18 - BIANCA NA ÁREA EXTERNA DO NEIM, BRINCANDO NA CAIXA DE AREIA

FONTE: A Autora (2019).

A segunda situação na área externa da instituição foi quando Bianca andou de motoca. Não pedalava, mas sim se movimentava com os pés como se estivesse caminhando. Em um primeiro momento, a auxiliar de sala permanecia por perto, orientando a menina. Após um tempo, Bianca já andava sozinha, sempre em linha reta.

FIGURA 19 - BIANCA BRINCANDO COM MOTOCA

FONTE: A Autora (2019).

Diante dos momentos vistos e vividos com Bianca no NEIM, é possível observar que a menina se desenvolve e aprende brincando, também por meio das interações com as professoras e com as outras crianças, visto que está em um ambiente totalmente coletivo. Desse modo, os materiais à disposição da

criança são acessíveis e ela os utiliza sem dificuldades. Quando há dúvidas, conta com suporte para resolvê-las. Foi interessante observar que mesmo em um grupo repleto de crianças, cada uma delas com suas diferenças, Bianca é ouvida, respeitada e as professoras estão interessadas e preocupadas em incluí-la nas atividades e nos momentos de brincadeira.

6 PAULO E A ESCOLA

A Escola, instituição em que o Paulo se encontra matriculado, está localizada no norte de Florianópolis, e pertence à rede particular de ensino. A instituição compreende as três etapas da educação básica, que são a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tem como foco

sua ação educativa, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso. Procura buscar o desenvolvimento de cada aluno, respeitando sua individualidade e potencialidade enfatizando a criatividade e o seu senso crítico.

A proposta é uma escola de qualidade, democrática e participativa. Temos o objetivo do trabalho em conjunto com os professores, pais e alunos, desenvolvendo atividades criativas. (ESCOLA [...], 2009, p. 6)

A Escola funciona em período integral, de segunda a sexta-feira, das 7h às 18h30. Paulo geralmente chega por volta de 8h e permanece até o fim do dia. O grupo no qual está matriculado é o Infantil 4, que compreende a faixa etária das crianças de três a quatro anos. O número de crianças matriculadas varia durante o dia, ou seja, no período matutino frequentam sete crianças, enquanto no vespertino são dezoito crianças com matrícula. Assim como o NEIM, Paulo foi a primeira criança com cegueira que essa instituição recebeu, entretanto, o menino frequenta a instituição desde o berçário.

Há uma professora regente responsável pelo grupo, Cristina. Há a presença de uma auxiliar de sala, que permanece com as crianças também durante o período integral. Além dessas duas profissionais, há uma professora auxiliar de EE para trabalhar diretamente com as crianças com deficiência, nos momentos de atividade. Se for necessário, Cristina chama esta profissional, que orienta Paulo individualmente.

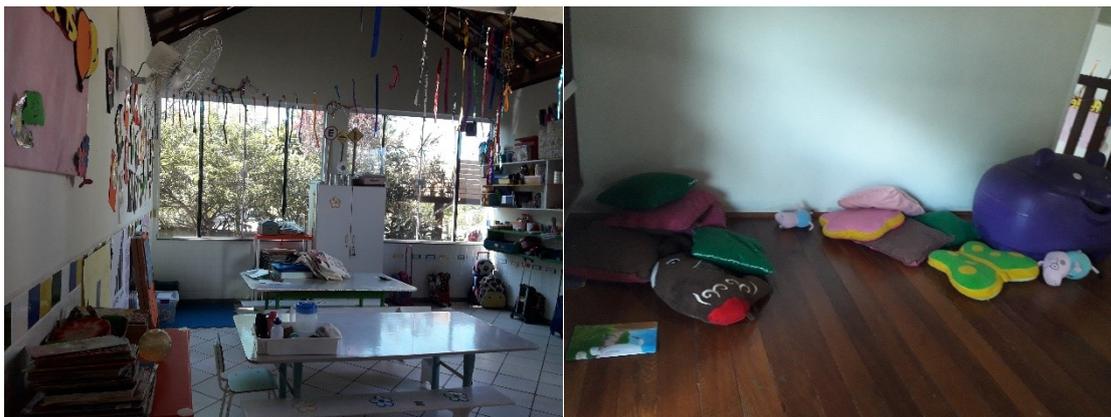
Para além dos momentos com a professora regente, a Escola oferece aulas especializadas. O menino frequenta Educação Física, Capoeira, Música e Artes. Cada uma dessas aulas possui um(a) professor(a) responsável, ocorrem em salas diferentes e são ofertadas no período vespertino. Não foi possível observá-las durante a coleta de dados para esta pesquisa, tendo em vista que os dias e horários de observação foram acordados com a professora Cristina, que achou melhor que ocorressem no período matutino.

Há uma professora de EE na instituição, que está em dias e horários específicos na Escola. Pelo fato de Paulo frequentar a ACIC e isso lhe dar autonomia e certa independência, como no caso de Bianca, o menino não faz

uso do AEE. O trabalho realizado pela professora de EE é voltado para Cristina, sendo que as profissionais se encontram uma vez por semana. Nesse momento, a professora Cristina apresenta os trabalhos que realizou com Paulo, as aplicações que fez para tornar as atividades acessíveis. A professora de EE dá orientações acerca das possibilidades de adaptação, confecciona materiais em braile (os quais ficam dispostos na sala do grupo infantil 4) e dá direcionamentos para a instituição acerca de jogos, brinquedos e materiais que a Escola pode adquirir, estes que têm como finalidade auxiliar no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com cegueira.

A sala de Paulo está localizada ao lado do refeitório da Escola. O espaço é amplo e arejado, há duas grandes janelas por onde o sol entra pela manhã. As crianças têm duas grandes mesas à disposição, para o seu tamanho, com bancos para se sentarem. Os materiais utilizados pelas professoras com as crianças estão guardados em diferentes lugares: há um armário fechado, uma pequena estante e prateleiras em uma das paredes. Essa sala tem um diferencial, que foi a grande novidade para Paulo, um mezanino de madeira, o qual o acesso se dá por meio de escada. A professora Cristina contou que desde o primeiro dia deu liberdade para Paulo se movimentar na sala, explorar o ambiente, ensinou onde a escada está localizada e como devia descer (sentado ou de pé, segurando no corrimão). Percebeu que no terceiro dia já subia e descia sozinho, como todas as outras crianças, criando autonomia nessa questão. Inclusive, quando Paulo está descendo e chega no último degrau, tem costume de dar um pequeno salto. Lá no mezanino, há almofadas e fantasias para as crianças brincarem. Cristina pontuou que, como durante o período matutino são menos crianças matriculadas, é possível deixar o menino mais livre em relação ao acesso no mezanino, já que no período vespertino a sala está mais cheia e, conseqüentemente, a atenção das professoras é redobrada. Logo abaixo do mezanino tem um tapete em EVA e algumas caixas com brinquedos, entre eles, instrumentos musicais. Foi possível perceber que Paulo está bem adaptado nesse espaço.

FIGURA 20 - ESPAÇO DO INFANTIL 4 NA ESCOLA



FONTE: A Autora (2019).

A escola, na EI, trabalha com projetos anuais, em que cada grupo segue um projeto diferente. Assim sendo, a professora tem um tema norteador para seus planejamentos, que são semanais. Esse ano, está trabalhando com o infantil 4 sobre o trânsito e os meios de transporte. Entretanto, há flexibilidade para rever tal planejamento, tendo em vista que, para continuação do projeto, levará em consideração o retorno das crianças acerca do tema proposto.

Eu vou fazer no primeiro semestre sobre o trânsito. Se eu perceber que eles gostaram e tem conteúdo pra continuar, eu continuo. Se não eu mudo o projeto. É conversado até com eles pra ver se eles estão gostando, com as crianças. E o [Paulo] é assim, eu faço o planejamento, mostro pra coordenadora e ela aprova ou dá outras sugestões. E [as atividades] do [Paulo] eu modifico depois que tá pronto, ou durante, dependendo da atividade eu posso modificar antes de aplicar pra ele, de dar pra ele a atividade, eu modifico o trabalhinho dele (Entrevista com Cristina, 2019).

Não foi possível observar momentos de realização de atividades, entretanto, a professora Cristina deixou sempre claro a sua preocupação em utilizar materiais que tornem as atividades do Paulo acessíveis. Para isso, utiliza de diferentes materiais, de texturas diversificadas. Algumas atividades evidenciam o trabalho de aproximação com o letramento com a criança da EI, através, por exemplo do reconhecimento das letras do alfabeto. A professora apresenta as letras do alfabeto para Paulo, entretanto, há cuidado também em apresentar o braile, utilizando material que fique em relevo (como o EVA), e que pode se estender para as demais crianças do grupo. Apesar de não dominar esse sistema de escrita, demonstra que utiliza de outros meios para se apropriar dos conhecimentos acerca do trabalho pedagógico com crianças com DV.

Todo material que puder usar, toda a atenção que puder dar. [...] Ele não se sente excluído, tanto é que tudo que os outros fazem ele quer fazer e pra ele é como se ele tivesse enxergando. Se a gente falar pro Paulo “tu não enxerga”. “Não, eu enxergo”. Ele fala que ele enxerga e eu falo pra ele “teus olhos estão nas mãos, tu tens que tatear as coisas Paulo, pra ti não bater, pra não encostar”. Pra ele, como ele é cego de nascença, é tudo normal. E eu acho bastante importante, eu to há pouco tempo ainda, mas eu estudo muito, eu vou muito atrás, porque eu quero dar um bom trabalho pro Paulo, eu quero ajudar ele. Eu não gosto de ta passando uma atividade para as crianças e deixar ele de fora, então quando eu vou fazer uma atividade eu pesquiso muito na internet também, além de conversar com a [professora do AEE], eu gosto de dar uma pesquisada, porque as vezes é uma coisa ali que vai ajudar até ela. Então eu sempre vou atrás e eu sempre tento fazer atividades que eu possa incluir o Paulo também. E passar pras crianças também sobre a linguagem em Braille [sic], que é interessante eles conhecerem, porque eles vão ter outros amigos com a deficiência da visão (Entrevista com Cristina, 2019).

FIGURA 21 - ATIVIDADES DE PAULO



FONTE: A Autora (2019).

A relação do menino com os números é trabalhada também nessas atividades, quando na figura 21, a professora relaciona quatro quadradinhos com a quantidade de letras na palavra PARE. Em outro momento, o conhecimento dos números por parte de Paulo ficou evidente quando ele levou para a Escola uma calculadora, tradicional, sem nenhuma identificação em Braille. Digitava os números sem uma ordem específica, entretanto, soube localizar alguns deles,

principalmente os que estão mais abaixo (os números 0 e 1). Ainda falou do som que a calculadora faz: “tem som nele”.

FIGURA 22 - PAULO BRINCANDO COM CALCULADORA



FONTE: A Autora (2019).

Outro exemplo em que Cristina procura deixar as atividades de Paulo mais acessíveis é através da tela com punção, em que nas folhas do menino, a professora faz pontilhados para dar uma textura no papel,

Pra ele sentir o que ele vai fazer, aonde ele vai fazer. Se eu delimitar o espaço, [como posso também não delimitar], pra ele pintar. Porque na verdade o Paulo, assim como todas as crianças, tem que trabalhar a coordenação motora fina, como todos. Então ele pinta, ele faz tudo como todas as crianças estão fazendo (Entrevista com Cristina, 2019).

Há, na sala de Paulo, livros sensoriais produzidos por Mara O. C. Siaulyš, da Laramara – Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual. São dois volumes, os quais o menino tem acesso, cada um com uma intencionalidade. No volume 1, a própria autora define esses livros como um instrumento a ser utilizado para que as crianças com DV “sejam apoiadas em sua educação, contando com materiais especiais e adaptados que facilitem sua aprendizagem e boa interação com o ambiente” (SIAULYS, s.d.). Assim, tem como objetivo com o livro sensorial,

[...] ajudar a criança cega a conhecer e a diferenciar textura, temperatura e consistência dos materiais e a entender a estrutura básica dos objetos, seus nomes, uso e função, tamanho, forma e peso, assim como as relações das partes com o todo.

Aprenderá a representar os objetos tridimensionalmente em massinha ou argila a partir das representações gráficas dos objetos e formas geométricas, de linhas, curvas e retas existentes no Livro Sensorial. Com os objetos que fazem parte do livro, poderá criar cenas. Finalmente vai discriminar e reconhecer símbolos que representam letras e palavras, para que possa ler e escrever em braile. (SIAULYS, s.d., Introdução)

Desse modo, Paulo se prontificou em mostrar os Livros Sensoriais no momento da observação, a partir da proposta e sugestão da professora Cristina. Iniciou com o volume 1, em que mostrou e disse o que havia na capa (há algumas figuras geométricas em EVA e textos em tinta e em braile), perguntou o que tinha dúvidas, e foi folheando o livro aos poucos, identificando os textos, formas, texturas e elementos que partissem do primeiro tema levantado, que era dimensão (grande/pequeno, maior/menor, alto/baixo, largo/estrito, comprido/curto, fino/grosso, etc). O menino quis mostrar também o volume 2, começou identificando a capa (que possui algumas figuras geométricas a mais do que a capa do volume 1). Algumas perguntas foram feitas pela pesquisadora sobre as formas e o Paulo respondeu. Foi solicitado para que ele abrisse o livro e ele perguntou “tá, para ver o que?”, e teve como resposta “não sei, quero que você me mostre”. A partir disso, foi identificando alguns elementos, a partir também de questionamentos, página por página, em que o volume 2 iniciou com o tema orientação espacial (dentro/fora, perto/longe, no alto/no chão, etc).

FIGURA 23 - PAULO TATEANDO O LIVRO SENSORIAL



FONTE: A Autora (2019).

Outro pequeno livro sensorial também está a disposição de Paulo, esse produzido pela professora de EE da Escola. É equivalente ao livro mostrado

anteriormente, em que há formas, texturas diferentes, a relação do menino com o material se dá de modo semelhante, em que folheia e identifica cada página por meio do tato.

FIGURA 24 - PAULO TATEANDO O LIVRO SENSORIAL PRODUZIDO PELA PROFESSORA DE EE DA ESCOLA



FONTE: A Autora (2019).

A Escola também fez a aquisição de livros de história infantis em tinta com relevo em braile, entretanto, não foi possível observar Paulo utilizando-os durante a coleta de dados.

Para além das atividades e dos livros acessíveis, em que a professora já busca trabalhar de forma lúdica, no grupo de Paulo há muitos brinquedos disponíveis para que as crianças brinquem, se divirtam e socializem. A professora Cristina evidencia a importância do lúdico para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, quando permite que elas livremente escolham com o que querem brincar, de que forma, de modo que aprendem brincando, desde que não atrapalhe a brincadeira do amigo. Além disso, a professora também utiliza os brinquedos estrategicamente, em alguns momentos, quando precisa da atenção das crianças.

[...] na educação infantil a gente tenta usar, em tudo que vai fazer, usar o lúdico. Porque eles são pequenos e a criança tem que gostar de vir pra escola e gostar do que está fazendo, se sentir bem, ainda mais porque são integrais. É um dia inteiro, é cansativo pra eles, imagina. E o Paulo eu percebo que ele adora, tanto é que ele chega bem, claro que as vezes existe aquela saudade, quando o pai e a mãe vão sair “ah mãe, não vai”. Aí quando eu ofereço algum brinquedo, eu digo “olha o que eu trouxe, a prof trouxe um brinquedo diferente”. Automaticamente ele larga a mãe, vem comigo e vai brincar, ele adora brincar. Eu percebo que neste momento a escola está sendo bem viável pra ele ainda, nessa questão

dos brinquedos, do aprender ludicamente, que é o que importa agora. Nós já temos o material em Braille, só que como os outros não vão ser alfabetizados agora, o Paulo também não vai ser. Mas o Paulo, as letras que eu to ensinando pros outros o Paulo já vai conhecer em Braille (Entrevista com Cristina, 2019).

Foi possível notar a relação que o menino tem com a música, com o som. Em vários momentos, Paulo pegou instrumentos musicais de brinquedo para tocar, cantar, dançar e animar o grupo. A professora Cristina busca estimular o menino nesses momentos, propõe músicas, quando entende que a criança se identifica com elas e tem prazer nesses momentos em que tem liberdade de se expressar dessa forma. Em especial, nas observações, Paulo mostrou afinidade com uma guitarra e um pandeiro, e ambos tocava, cantava e dançava. Além dos momentos no grupo, Paulo também tem aula de música na Escola, e apesar dessas aulas não constarem nas observações, a professora Cristina mencionou que é uma das aulas especializadas que o menino mais gosta.

FIGURA 25 - PAULO BRINCANDO COM INSTRUMENTOS MÚSICAIS



FONTE: A Autora (2019).

Há um momento fixo em todas as sextas-feiras no planejamento da professora, quando é dia das crianças levarem brinquedos para a Escola. Um dos dias para coleta de dados caiu nesse dia, e Paulo havia levado um pequeno caminhão colorido em que, nas suas paredes, constam espaços com formas geométricas e peças para encaixá-las nesses espaços. Alguns questionamentos referentes às figuras foram feitos pela pesquisadora, como “que forma geométrica é essa?” e Paulo respondia, de acordo. O caminhão também veio com um martelo de brinquedo, que auxiliava Paulo para encaixar as peças.

FIGURA 26 - PAULO BRINCANDO COM CAMINHÃO, NO DIA DO BRINQUEDO



FONTE: A Autora (2019).

Paulo também tem a oportunidade de brincar na Escola com massinha de modelar. Em um dos momentos de observação, solicitou para a professora Cristina que brincasse com esse material, assim sendo, ela entregou para o menino a massinha em si e uma forminha de molde. Com esse material, tem a possibilidade de criar, recriar e construir o que quiser. Ele sentou na mesa e ficou brincando por um tempo, sentindo a textura, mexendo durante um tempo e interagindo com a pesquisadora, quando em um determinado momento disse: “Ô Viviane, vou fazer uma cenoura”. Desse modo, trouxe referências do que tem de conhecimento para fazer cenouras, cobrinhas e se divertiu.

Para além dos momentos dentro do espaço do grupo do infantil 4, foi possível acompanhar Paulo no parque da Escola. É um espaço grande, rodeado por árvores, plantas, areia, grama e muitos brinquedos. Em contato com a natureza, as crianças têm liberdade para brincar, correr e se movimentar, com muito cuidado e sob observação das professoras. Quando tem mais de um grupo brincando no parque, todas as profissionais ficam responsáveis pelas crianças. Há alguns playgrounds que se diferem pelo tamanho, com escorregadores, balanços e escadas. Também há um túnel e um barco de madeira. Para além desses brinquedos, há uma grande casa na árvore com escada e escorregador, em que foi possível observar Paulo brincando durante boa parte do tempo. Em todos os brinquedos com escada, incluindo a da casa na árvore que, proporcionalmente, é maior do que as outras, Paulo sobe sozinho sem dificuldades e brinca com as outras crianças.

FIGURA 27 - PARQUE DA ESCOLA



FONTE: A Autora (2019).

No parque, Paulo se localiza bem e tem autonomia para ir de um brinquedo ao outro. A professora Cristina destaca o fato de o menino frequentar a Escola desde o berçário, o que lhe dá uma boa percepção do reconhecimento e da localização de cada um dos brinquedos.

Em um dos momentos de observação no parque, uma bola com guizo (objeto sonoro de metal que fica dentro da bola, para que a pessoa com deficiência visual faça a localização do objeto por meio da audição) foi a grande atração do dia. Estabeleceu-se uma dinâmica em que quando uma criança jogava a bola, outra iria buscar. A brincadeira começou com Paulo e um colega, mas aos poucos as outras crianças do grupo infantil 4 que iam se aproximando, também participavam. Paulo era quem jogava mais a bola, e seus amigos prontamente iam buscá-la e entregavam na sua mão. Foi possível perceber que Paulo gostou bastante dessa brincadeira e não queria parar de brincar.

FIGURA 28 - PAULO E AS CRIANÇAS DO INFANTIL 4 BRINCANDO COM BOLA COM GUIZO

FONTE: A Autora (2019).

Os balanços também fizeram parte da diversão de Paulo no parque da Escola. O menino brincou e se balançou sozinho, enquanto outras crianças do infantil 4 ainda não conseguem se movimentar sem a ajuda das professoras. Além disso, enquanto balançava, buscava conversar sobre diversos assuntos com quem estivesse por perto, seja com as outras crianças ou as professoras.

FIGURA 29 - PAULO NO BALANÇO

FONTE: A Autora (2019).

Em outro momento, embaixo da casa da árvore, o menino localizou uma pazinha de plástico. O chão é de areia e o menino começou a brincar nela, mexendo com a pazinha, quando a pesquisadora perguntou “o que você vai fazer?”, o menino respondeu “papa”. Falava “eu vou comer”, quando a pesquisadora perguntava o que, respondia “brigadeiro”. Simulava o ato de comer, emitindo um som parecido com “nhami nhami” (referindo-se à mastigação). Pediu para que a pesquisadora também fizesse, quando em um determinado momento a professora Cristina também entrou na brincadeira. Foi um bom tempo brincando de fazer comidinha, na areia, mexendo e um servindo ao outro.

FIGURA 30 - PAULO BRINCANDO NA AREIA DE FAZER “PAPA”



FONTE: A Autora (2019).

Na Escola, foi possível observar que Paulo tem autonomia para se locomover, brincar e interagir com o espaço e com os outros sujeitos pertencentes ao ambiente em que está inserido. Desse modo, as professoras buscam desafiá-lo em novos momentos, atividades e ampliar as experiências da criança na instituição. Os diversos materiais que estão à disposição de Paulo são utilizados por ele sem grandes dificuldades e isso mostra que o menino tem propriedade com os objetos e brinquedos aos quais tem acesso. Em uma instituição plural, em que Paulo divide o espaço com outras crianças, em que cada uma delas tem suas especificidades, é possível notar que ele está incluído, quando participa plenamente dos momentos vividos dentro do mundo do Infantil 4.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização dessa pesquisa, foi possível identificar que os materiais acessíveis para as crianças cegas são uma das formas de contato delas com o mundo que as cercam, seja para a elaboração de conceitos como para uma aproximação com o processo de letramento, por meio do conhecimento do Sistema Braille. A partir do uso desses materiais, as professoras inserem as crianças com cegueira nos momentos vividos nas instituições, de modo que seu desenvolvimento e aprendizagem estão equivalentes ao das outras crianças que enxergam, para a faixa etária de quatro anos. Para isso, as profissionais da ACIC, do NEIM e da Escola oportunizam experiências para Bianca e Paulo através de atividades, brincadeiras e brinquedos que sejam acessíveis, considerando que utilizam principalmente da fala e do tato para aproximá-las das experiências visuais, assim, para que as crianças desenvolvam formas de representação do mundo que sejam significativas para elas.

Para entender as possibilidades de trabalho pedagógico com as crianças com cegueira, também foi necessário compreender as unidades educativas em que elas estão inseridas. A ACIC, uma associação pensada com e para pessoas com DV, e o trabalho realizado por uma professora que também é uma pessoa com DV desde o nascimento, trazem diversas possibilidades para que as crianças se desenvolvam plenamente. Nas atividades da Elaboração Conceitual e Letramento, o trabalho começa com a conceituação do que está no entorno de Bianca e Paulo, já de modo lúdico, e estes quando atingem o nível de compreensão adequado, a partir da avaliação da professora, passam por atividades de letramento que aproximem elas das letras, dos símbolos e dos números, também por meio do lúdico. Isso possibilita que conheçam as diferentes concepções de linguagem que as crianças que enxergam vão adquirindo naturalmente, por meio da visão e das interações sociais.

Já nas unidades educativas, é a primeira vez que tanto o NEIM como a Escola recebem crianças com DV. Por ser a primeira experiência também das professoras Daniela e Cristina com essas crianças, ambas estão sempre pesquisando possibilidades de trabalho com Bianca e Paulo, buscando informações sobre materiais acessíveis que contribuam para os processos de

desenvolvimento e aprendizagem deles, e como tornar acessíveis as atividades que propõem para todas as crianças. Além disso, contam com a ajuda das professoras de EE das instituições para tirar dúvidas e trocar materiais. Para além dos materiais, as professoras estão sempre pensando em estratégias para a participação plena de Bianca e Paulo no cotidiano das instituições, a partir da compreensão que as profissionais têm sobre a importância de incluí-los em todos os momentos.

Diversos recursos pedagógicos estão à disposição das professoras para a aprendizagem de Bianca e Paulo, nas três instituições. Há materiais para que as professoras deixem as atividades realizadas pelas crianças em relevo e braile, com diferentes texturas, como o EVA, fitas, cola com textura (glitter), entre outros. Os brinquedos que estão à disposição de todas as crianças são utilizados também por Bianca e por Paulo, que brincam (sozinhos ou com os colegas), socializam e se divertem nos momentos em que estão nas instituições. Foi possível observar também o uso de objetos tridimensionais, em miniatura, para trabalhar conceitos e fazer com que as crianças associem conhecimentos que já trazem de casa para o contexto das instituições. Há livros infantis acessíveis disponíveis para o trabalho com as crianças, em tinta e relevo.

A inclusão de Bianca e de Paulo na EI tem ocorrido de forma leve, natural e espontânea, quando as professoras dão possibilidades para as crianças se desenvolverem, superarem seus limites e descobrirem coisas novas. Bianca e Paulo não ficam fora dos momentos de interação com as outras crianças e não deixam de realizar as atividades propostas, a falta de visão não as impede de participar dos momentos vivenciados na ACIC, no NEIM e na Escola. Muito pelo contrário, a cada desafio alcançado, a cada novo conhecimento adquirido, as crianças buscam cada vez mais descobrir o que está ao seu redor, demonstram curiosidade, interesse e autonomia para participar plenamente dos momentos vivenciados e das experiências que têm nas instituições.

REFERÊNCIAS

ACIC. **Projeto Político Pedagógico dos Centros de Serviços da Associação Catarinense para Integração do Cego**. Florianópolis, s/d.

ACIC. Estatuto nº 48.308, de 30 de novembro de 2017. **Estatuto Social da Associação Catarinense Para Integração do Cego Acic**. Florianópolis, Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1wMCW2mKMuUdO3eQ5SVk3chow2K-bmn4a/view>>. Acesso em: 24 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF : Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10 jul 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF : Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 28 maio 2019.

DOMINGUES, C. A. *et al.* **Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, MEC, 2010.

ESCOLA [...]. **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis, 2009.

GIRARDI, Livia Rezende. **O trabalho pedagógico com sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil**. 2013. 66 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29. Mai./Jun. 1995.

MACHADO, E. V. *et al.* **Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual**. Brasília: MEC, SEESP, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf>. Acesso em: 24 maio 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.); et al. **Pesquisa Social: Teoria, Métodos e Criatividade**. 29ª. Edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>> Acesso em 10 dez 2017.

MORAIS, I. M. S. Pré-Sorobã: desenvolvimento das competências matemáticas básicas do aluno adulto com deficiência visual. **Cadernos Rcc#12**, Brasília, v. 5, n. 1, p.171-178, mar. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/360/252>>. Acesso em: 24 maio 2019.

NEVES, V. F. Almeida *et al.* O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil: brincadeiras diferentes*. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 20, n. 60, p.215-244, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0215.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p.307-316, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2019.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M; SILVA, M. B. C. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF – 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aeedv.pdf>> Acesso em 07 maio 2019.

SIAULYS, M. O. C. **Brincar para todos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brincartodos.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2019.

SILVA, N. S.; OLIVEIRA, T. C. B. C. **Convivendo com a diferença: A inclusão escolar de alunos com deficiência visual**. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/sies/pages/arquivos/009%20-%20CONVIVENDO%20COM%20A%20DIFEREN%C3%87A.pdf>> Acesso em 07 maio 2019.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Poços de Caldas, v. 25, p.5-17, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2019.

SOUSA, A. C. L. L; SOUSA, I. S. A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. **Estação Científica** (UNIFAP). Macapá, v. 6, n. 3, p. 41-50, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/viewFile/2310/clelav6n3.pdf>> Acesso em 07 maio 2019.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome da professora/formação:

Há quanto tempo atua com a criança observada?

É a primeira experiência com criança com DV?

Como é organizada a orientação para o trabalho com crianças com DV?

Como o planejamento é elaborado?

Quais conteúdos tem trabalhado?

Há uma tendência/concepção pedagógica mais recorrente nas atividades desenvolvidas pelas professoras em sala de aula?

Qual concepção de avaliação permeia os processos avaliativos das professoras?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA

1. Dados de Identificação

Nome da instituição:

Localização:

Infraestrutura da instituição (a sala e demais dependências são acessíveis? Quais recursos e tecnologias estão disponíveis? Como os móveis e materiais de uso das crianças estão organizados?)

Criança observada:

Idade:

Qual período fica na instituição (matutino, vespertino, integral) e horário:

Grupo em que está inserida:

Quantidade de crianças no grupo:

Professora regente:

Professora de Educação Especial:

Há presença de auxiliar de sala?

2. Registro da Observação

Relação da criança observada com a professora regente:

Relação da criança observada com a professora de Educação Especial:

Relação da criança observada com os outros profissionais da escola:

Relações da criança observada com as demais crianças do grupo:

Momentos do lanche (como o alimento é apresentado para a criança? A professora serve? A criança se alimenta sozinha?)

Estratégias utilizadas pelas professoras para a inclusão da criança observada (materiais, atividades, questões atitudinais):

Data da observação:

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Eu, **Viviane Maria Mohr**, estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), convido-o (a) a participar do processo de coleta de dados de minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Prof^a Dra. Maria Sylvia Cardoso Carneiro. Essa pesquisa se intitula: **A contribuição de materiais acessíveis para a elaboração de conceitos e letramento para a criança cega**, com os objetivos de identificar os meios para aprendizagem no trabalho pedagógico realizado com as crianças cegas na faixa etária da Educação Infantil e refletir sobre diferentes estratégias pedagógicas para a inclusão escolar destas crianças.

O seu papel enquanto participante se dará em dois momentos: primeiro, a partir da observação de algumas atividades pedagógicas com a(s) criança(s) cegas, em dias previamente acordados e agendados com você. As observações serão registradas por meio de fotografias, vídeos e registro em diário de campo. Em um segundo momento, você participará de entrevista, que será registrada por meio de gravações em áudio, mediante sua autorização, e posteriormente transcritas, quando necessário. Para registro das observações das atividades e das entrevistas, serão utilizados gravador, câmera fotográfica e/ou computador. Você está sendo informado (a) de que o uso dos dados coletados será exclusivamente para a finalidade dessa pesquisa. Cabe salientar que, em relação às gravações em áudio ou vídeo e mesmo aos registros escritos, apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso direto às informações oferecidas por meio dos dados coletados. Esta pesquisa segue os preceitos éticos contidos na Resolução 510/16, aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde, que trata dos aspectos éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Pautadas nessa Resolução, no que se refere à proteção aos participantes, asseguramos que a sua participação será absolutamente sigilosa, não constando nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo(a).

Antes de falarmos com você, o projeto desse estudo foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC. Caso você queira entrar em contato com este Comitê, pode fazê-lo por meio dos telefones (48) 3721-6094, pelo e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br e/ou pelo endereço Rua Desembargador Vitor Lima, número 222, sala 401, Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88.040-400. O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Informamos, também, que a sua participação é absolutamente voluntária. Como participante da pesquisa, se você vier a sofrer qualquer tipo de dano material e/ou imaterial resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, você tem direito a assistência e a buscar indenização.

Esse estudo não se isenta de apresentar riscos aos participantes, podendo causar desconforto a você ao responder as perguntas da entrevista ou nos momentos de observação em sala de aula. Caso se sinta desconfortável, ou devido a qualquer outra situação, você tem o direito de interromper a participação em qualquer fase da pesquisa, bem como solicitar a exclusão de seus dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalização ou prejuízo.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação na pesquisa, mas tampouco que você tenha gastos com a mesma. Nessa pesquisa, não existem gastos previstos, mas pontua que caso você tenha alguma despesa em decorrência da sua participação, referente a transporte e/ou alimentação, os pesquisadores se responsabilizam pelo seu ressarcimento.

As informações obtidas serão armazenadas pelo pesquisador principal por 5 anos e utilizadas na elaboração de trabalhos científicos que poderão vir a ser publicados em meios acadêmicos e científicos. Os resultados dessa pesquisa trarão contribuições indiretas para o cenário educacional brasileiro, mais especificamente em relação à acessibilidade educacional a crianças com deficiência visual nos diferentes

níveis, etapas e modalidades de ensino. Ressaltamos que os dados utilizados em produções científicas não farão qualquer alusão a sua identificação. Após a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso, os resultados da presente pesquisa serão apresentados a você, em data a ser agendada, mas ressalta-se que, a qualquer momento, você pode solicitar dados parciais ou transcrições de sua fala.

Para quaisquer outras informações, coloque-me a sua disposição pelo telefone (48) 99954-2968, e-mail viviane_mohr@hotmail.com. A professora orientadora desta pesquisa, Maria Sylvia Cardoso Carneiro também estará à disposição para sanar suas dúvidas no e-mail maria.sylvia@ufsc.br. Ainda, você pode nos localizar no CED (Centro de Ciências da Educação) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na Rua Eng. Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, s/n, Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-900. Você receberá todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa, tanto presencialmente nos momentos de observação e entrevista, bem como após o encerramento e/ou interrupção da pesquisa, através dos contatos e endereço informado.

Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceitar participar do estudo, solicito sua assinatura em duas vias no referido Termo, sendo que uma delas permanecerá em seu poder, pois é um documento que comprova o nosso contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Eu, _____, abaixo assinado(a), concordo em participar desse estudo como participante da pesquisa. Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Viviane Maria Mohr sobre o tema e os objetivos da pesquisa, assim como os procedimentos e os benefícios decorrentes de minha participação. Recebi a garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo. Concordo que o material e as informações relacionadas a minha pessoa possam ser utilizadas em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sendo que não serei identificado (a) por nome ou qualquer outra forma.

Quanto ao registro das informações da entrevista por meio de gravação de imagem e áudio eu:

Autorizo a gravação.

Não autorizo a gravação.

Local e data: _____

Nome por extenso: _____

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Contatos:

Pesquisadora principal: Viviane Maria Mohr

E-mail: viviane_mohr@hotmail.com Telefone: (48) 99954-2968

Pesquisadora responsável: Maria Sylvia Cardoso Carneiro

E-mail: maria.sylvia@ufsc.br Telefone: (48) 98807-2118

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina

Endereço: R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC - Prédio da Reitoria II. CEP 88.040-400

Telefone: (48) 3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) responsável,

Eu, **Viviane Maria Mohr**, estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), convido-o (a) a participar do processo de coleta de dados de minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Prof^a Dra. Maria Sylvia Cardoso Carneiro. Essa pesquisa se intitula: **A contribuição de materiais acessíveis para a elaboração de conceitos e letramento para a criança cega**, com os objetivos de identificar os meios para aprendizagem no trabalho pedagógico realizado com as crianças cegas na faixa etária da Educação Infantil e refletir sobre diferentes estratégias pedagógicas para a inclusão escolar destas crianças.

O seu papel enquanto responsável pela criança _____, será de autorizar participação dela enquanto sujeito dessa pesquisa. Esclareço que ocorrerão momentos de observação e interação nas atividades pedagógicas das instituições que a criança frequenta. As observações serão registradas por meio de fotografias, vídeos e registro em diário de campo, utilizando gravador, câmera fotográfica e/ou computador. Você está sendo informado (a) de que o uso dos dados coletados será exclusivamente para a finalidade dessa pesquisa. Cabe salientar que, em relação às gravações em áudio, ou vídeo e mesmo aos registros escritos, apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso direto às informações oferecidas por meio dos dados coletados. Esta pesquisa segue os preceitos éticos contidos na Resolução 510/16, aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde, que trata dos aspectos éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Pautadas nessa Resolução, no que se refere à proteção aos participantes, asseguramos que a sua participação será absolutamente sigilosa, não constando nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo(a).

Antes de falarmos com você, o projeto desse estudo foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC. Caso você queira entrar em contato com este Comitê, pode fazê-lo por meio dos telefones (48) 3721-6094, pelo e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br e/ou pelo endereço Rua Desembargador Vitor Lima, número 222, sala 401, Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88.040-400. Esclarecemos que o CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Informamos que a participação da criança é absolutamente voluntária, sendo que me comprometo em explicar-lhe em uma linguagem acessível a ela os objetivos e procedimentos da pesquisa. Como participante da pesquisa, se a criança vier a sofrer qualquer tipo de dano material e/ou imaterial resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, vocês têm direito a assistência e a buscar indenização.

Esse estudo não se isenta de apresentar riscos aos participantes, podendo causar desconforto à criança nos momentos de observação em sala de aula. Caso a criança ou você se sinta desconfortável, devido a qualquer situação relacionada à pesquisa, você tem o direito de interromper a participação da criança em qualquer fase da pesquisa, bem como solicitar a exclusão de seus dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalização ou prejuízo.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela participação da criança na pesquisa, mas tampouco que você tenha gastos com a mesma. Nessa pesquisa, não existem gastos previstos, mas pontuo que caso você tenha alguma despesa em decorrência da participação da criança, referente à transporte e/ou alimentação, os pesquisadores se responsabilizam pelo seu ressarcimento.

As informações obtidas serão armazenadas pelo pesquisador principal por 5 anos e utilizadas na elaboração de trabalhos científicos que poderão vir a ser publicados em meios acadêmicos e científicos. Os resultados dessa pesquisa trarão contribuições indiretas para o cenário educacional brasileiro, mais especificamente em relação à acessibilidade educacional a crianças com deficiência visual nos diferentes

níveis, etapas e modalidades de ensino. Ressaltamos que os dados utilizados em produções científicas não farão qualquer alusão a sua identificação. Após a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso, os resultados da presente pesquisa serão apresentados a você, em data a ser agendada, mas ressalta-se que, a qualquer momento, você pode solicitar dados parciais da pesquisa.

Para quaisquer outras informações, coloque-me a sua disposição pelo telefone (48) 999542968, e-mail viviane_mohr@hotmail.com. A professora orientadora desta pesquisa, Maria Sylvia Cardoso Carneiro também estará à disposição para sanar suas dúvidas no e-mail maria.sylvia@ufsc.br. Ainda, você pode nos localizar no CED (Centro de Ciências da Educação) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na Rua Eng. Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, s/n, Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-900. Você e a criança receberão todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa, tanto presencialmente nos momentos de observação, bem como após o encerramento e/ou interrupção da pesquisa, através dos contatos e endereço informado.

Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizar a participação da criança no estudo, solicito sua assinatura em duas vias no referido Termo, sendo que uma delas permanecerá em seu poder, pois é um documento que comprova o nosso contato e garante os seus direitos como responsável pela criança participante da pesquisa.

Eu, _____, abaixo assinado, autorizo a participação de _____ nesse estudo como participante da pesquisa. Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Viviane Maria Mohr sobre o tema e os objetivos da pesquisa, assim como os procedimentos, os benefícios e os possíveis riscos decorrentes de sua participação. Recebi a garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo, ou à criança. Concordo que o material e as informações relacionadas à criança possam ser utilizadas em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sendo que ela não será identificada por nome ou qualquer outra forma.

Quanto ao registro das informações das observações por meio de gravação de imagem e áudio eu:

Autorizo a gravação.

Não autorizo a gravação.

Local e data: _____

Nome por extenso: _____

Assinatura do (a) responsável pela criança: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Contatos:

Pesquisadora principal: Viviane Maria Mohr

E-mail: viviane_mohr@hotmail.com Telefone: (48) 999542968

Pesquisadora responsável: Maria Sylvia Cardoso Carneiro

E-mail: maria.sylvia@ufsc.br Telefone: (48) 988072118

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina

Endereço: R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC - Prédio da Reitoria II. CEP 88.040-400

Telefone: (48) 3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO A – NÚMERO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, POR TIPO DE DEFICIÊNCIA VISUAL, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2007 A 2018

ANO		Número de alunos por Tipo de deficiência		
		CEGUEIRA	BAIXA VISÃO	SURDOCEGUEIRA
2007	Estadual	4	19	0
	Federal	0	0	0
	Municipal	15	78	0
	Privada	12	84	3
2007 Total		31	181	3
2008	Estadual	4	14	0
	Federal	0	0	0
	Municipal	23	124	0
	Privada	8	49	7
2008 Total		35	187	7
2009	Estadual	0	0	0
	Federal	0	0	0
	Municipal	32	123	0
	Privada	3	19	0
2009 Total		35	142	0
2010	Estadual	0	0	0
	Federal	0	0	0
	Municipal	56	196	3
	Privada	10	30	0
2010 Total		66	226	3
2011	Estadual	0	0	0
	Federal	0	0	0
	Municipal	43	183	3
	Privada	12	42	1
2011 Total		55	225	4
2012	Estadual	0	0	0
	Federal	0	1	0
	Municipal	40	195	1
	Privada	6	30	1
2012 Total		46	226	2
2013	Estadual	0	0	0
	Federal	0	0	0
	Municipal	37	165	1
	Privada	10	29	0
2013 Total		47	194	1
2014	Estadual	0	0	0
	Federal	0	1	0
	Municipal	33	163	2
	Privada	7	27	0
2014 Total		40	191	2
2015	Estadual	0	0	0
	Federal	0	1	0
	Municipal	28	163	5
	Privada	6	33	0
2015 Total		34	197	5
2016	Estadual	0	0	0
	Federal	0	1	0
	Municipal	28	165	2
	Privada	8	28	3
2016 Total		36	194	5
2017	Estadual	0	0	0
	Federal	0	0	0
	Municipal	32	183	0
	Privada	5	31	0
2017 Total		37	214	0
2018	Estadual	0	0	0
	Federal	0	0	0
	Municipal	32	195	2
	Privada	8	29	0
2018 Total		40	224	2
Total Geral		502	2.401	34

Fonte: Censo Escolar - Sistema Educacenso - 2007 a 2018