



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO II
MEC/SEB/PLATAFORMA FREIRE
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

LUCIMARA MORGADO PEREIRA LIMA

**PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA
COM BAIXA VISÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE
CASO.**

Salvador- BA
2016

LUCIMARA MORGADO PEREIRA LIMA

**PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA
COM BAIXA VISÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE
CASO.**

Monografia apresentada à Coordenação do
Curso de Especialização em Docência na
Educação Infantil do Departamento de
Educação II/MEC/SEB/Plataforma Freire, da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal da Bahia, Polo Salvador.

Orientadora: Professora Claudia Pedral

Salvador - BA
2016

LUCIMARA MORGADO PEREIRA LIMA

**PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA COM
BAIXA VISÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO.**

Monografia apresentada à Coordenação do
Curso de Especialização em Docência na
Educação Infantil do Departamento de
Educação II/MEC/SEB/Plataforma Freire, da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal da Bahia, Polo Salvador.

Salvador, 04 de junho de 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Cláudia Pedral
Terapeuta Ocupacional / Psicomotricista / psicoterapeuta

Ingrid Campos de Oliveira Miranda
Psicopedagoga/ Psicomotricista / Mestranda em Educação

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os olhares atenciosos que compartilharam meu estudo e investigação, durante o processo de aprendizagem, reflexão e construção deste trabalho. A todos o meu sincero agradecimento, e em especial:

A Deus, por iluminar meu caminho e escolhas.

Aos familiares, pelo apoio constante durante todas as etapas dessa trajetória, em especial meus filhos Emmile e Caio e ao meu esposo que sempre me ajudou.

Aos professores, que fizeram parte da minha trajetória, por mediarem os saberes e trocas, contribuindo para o fortalecimento da minha aprendizagem.

A Claudia Pedral, querida orientadora, por transmitir confiança e acreditar no resultado final.

Agradeço as pessoas maravilhosas que viajavam todos os sábados comigo, saindo de madrugada de Serrinha para estarmos em Salvador para as aulas de especialização, minhas colegas/amigas Aline Santana, Ana Flávia Silva, Lucivânia Mota, Manuela dos Santos, Raquel de Souza, Suzete Patrocínio e Taise dos Santos, que sempre foram fortes e estimulando umas às outras chegamos aqui, a todas vocês meu muito obrigado.

“...se antes de cada acto nosso, nos puséssemos a prever todas as consequências dele, a pensar nelas a sério, primeiro as imediatas, depois as prováveis, depois as possíveis, depois as imagináveis, não chegaríamos sequer a mover-nos de onde o primeiro pensamento nos tivesse feito parar.”

*José Saramago
Ensaio sobre a Cegueira*

RESUMO

Compreender como acontece o processo de desenvolvimento cognitivo da criança com baixa visão na ação da inclusão em sala de aula de ensino regular na turma da Educação Infantil, foi a mola propulsora para iniciar essa pesquisa, que teve por objetivos investigar a professora da turma 4 da Educação Infantil, a qual o aluno B com baixa visão frequenta, tendo por objetivo averiguar como ela desenvolve as suas ações pedagógicas de modo a contemplar e assegurar a inclusão do mesmo na turma; descrever as necessidades educacionais de crianças com baixa visão; identificar se a professora incorpora em sua prática pedagógica recursos e estratégias que promovam o desenvolvimento da criança com baixa visão; verificar como está sendo feita a inclusão do aluno B com baixa visão na escola a qual frequenta. A pesquisa de cunho etnográfico fundamentou-se no estudo bibliográfico, tendo por instrumento de coleta de dados, relatos em diário de bordo e por meio de observação em sala de aula da instituição educacional do município de Serrinha. O produto dessas informações declara-se que o professor precisa estar atento às necessidades do aluno com deficiência visual, buscando otimização para desenvolver atividades adaptadas dentro de um contexto inclusivo no processo ensino /aprendizagem, reforçando sempre a sua visão residual.

Palavras chaves: aprendizagem, inclusão, baixa visão.

SUMÁRIO

1.0 INTRODUÇÃO	07
2.0 EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO	09
2.1. EDUCAÇÃO INFANTIL	09
2.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	14
3.0 O QUE É BAIXA VISÃO?	17
3.1. BAIXA VISÃO: SINTOMAS E CARACTERÍSTICAS	22
4.0 PROCESSO DE APRENDIZAGEM NORMAL DE UMA CRIANÇA	26
4.1. A CRIANÇA COM BAIXA VISÃO E SEU DESENVOLVIMENTO	29
5.0 METODOLOGIA	37
5.1 SUJEITO DA PESQUISA	39
5.2 CENÁRIO DE PESQUISA	40
6.0 ANÁLISE DE INFORMAÇÕES	41
7.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

1.0 INTRODUÇÃO

Por trabalhar com alunos com deficiência visual no Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Necessidade Educativas Especiais – Capene preciso está em contato com os seus professores da escola regular para que estes passem informes de como está acontecendo o desenvolvimento da criança na sua turma. Por conta disso me inquieto desde o momento em que entrei em contato com os professores do ensino regular e percebi que muitos compartilhavam das mesmas angustias e inquietações no que diz respeito ao processo de desenvolvimento cognitivo da criança com baixa visão durante a inclusão em sala de aula regular.

A partir desses questionamentos que trago para o meu cotidiano e tento responde-los, há outra interrogação que precisa ser respondida para que haja, enfim, resposta para a maior delas e a que me inquieta a todo instante, “Como assegurar o processo de desenvolvimento cognitivo da criança com baixa visão durante a inclusão em sala de aula de ensino regular na turma da Educação Infantil”?

As questões a serem analisadas tendem a investigar a professora da turma 4 de Educação Infantil, a qual o aluno B com baixa visão frequenta, como desenvolve as suas ações pedagógicas de modo a contemplar e assegurar a inclusão do mesmo na turma; descrever as necessidades educacionais de crianças com baixa visão; identificar se a professora incorpora em sua prática pedagógica recursos e estratégias que promovam o desenvolvimento da criança com baixa visão; verificar como está sendo feita a inclusão do aluno B com baixa visão na escola a qual frequenta.

Este trabalho será desenvolvido como forma de realizar uma concreta análise das condições de desenvolvimento cognitivo no processo de inclusão do aluno com baixa visão, em sala de aula da instituição educacional D do município de Serrinha, bem como de ser observado na instituição Capene, situado também na mesma municipalidade.

A pesquisa sobre a educação de crianças com baixa visão na Educação Infantil é pouca. Pouco se tem de literatura educacional para fomentar essa discussão, algumas pesquisas existentes estão relacionadas ao campo clínico: Amiralian

(1997,2004) apontando a necessidade da identificação precoce das alterações visuais, correções e programas educacionais o mais cedo possível. Romagnolli (2008), Bruno (1997, 2001, 2006), tratam sobre conceito, adaptação do aluno com baixa visão, o professor e suas atribuições e percepções acerca da inclusão dos alunos com baixa visão. Mazzaro (2008) traz um contexto sobre os adventos legais e regulamentação das práticas educacionais a pessoa com deficiência entre elas a baixa visão. Gasparetto (2001) e Carvalho (1994), tratam do aluno na escola regular e orientação à professores do ensino regular. Vygotsky (1991) e a formação social da mente.

O levantamento de dados serão feitos em dois momentos. O primeiro através de leituras de referências bibliográficas, realização de pesquisas, sendo consultadas publicações e pesquisas de estudiosos nacionais e internacionais, que tratam sobre a baixa visão e inclusão, entre leituras e análises de textos informativos adquiridos via internet e textos literários.

No segundo momento haverá a pesquisa de campo sendo realizada por meio de observação e relatos no diário de bordo, anotações sobre todo os momentos da criança em sala de aula e em seus atendimentos na sala de recursos, diante do projeto de inclusão, relação de adaptação do aluno ao ambiente escolar.

O trabalho visa a atender às necessidades dos que desejarem usá-lo como fonte de consultas eventuais, que no final do trabalho encontraram as referências que permitiram estudos mais abrangentes e aprofundados sobre o presente tema.

2.0 EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO

2.1. EDUCAÇÃO INFANTIL

No processo vivido na etapa da educação infantil a criança precisa explorar novas formas, aprender novos conceitos e desenvolver ações de coordenação, do ouvir, sentir, perceber. E como isso pode acontecer? Por meio da ludicidade, de maneira natural, sem obrigar a criança a realizar algo para que isso seja resultado de um objetivo, precisa ser prazeroso para que haja conhecimento.

A criança que apresenta um quadro de necessidades especiais, aqui focando a criança com baixa visão na educação infantil, objeto dessa pesquisa, precisa ser incluída em todas as atividades. Vivenciando, experienciando e compartilhando todos os saberes intermediados pelo professor, para que haja o aprendizado de novos conceitos e a estimulação de todos os seus sentidos e principalmente do resíduo visual, levando a criança ao empoderamento do saber.

O município de Serrinha-BA no intuito de propor mudanças na educação infantil, construiu um relato intitulado “Cuida bem de mim: desafios e avanços da Rede Municipal de Ensino de Serrinha-Ba na Educação”, produzido por coordenadores responsáveis pela Educação Infantil do município, que trouxe um estudo realizado sobre as ações do governo, desde 2009 a 2013 com criança de 0 a 3 anos, tendo em vista o seu desenvolvimento nos aspectos físico, cognitivo, psicológico e social. Segundo o relatório “Cuida bem de mim: desafios e avanços da Rede Municipal de Ensino de Serrinha-Ba na Educação”, em 2007 as creches funcionavam sem as mínimas condições de funcionamento e eram ‘verdadeiros depósitos’ de crianças largadas ao chão esburacado, no frio, sem as menores condições de higiene”. Revela também:

[...] “que, até então não existia no município uma política que priorizasse espaços de cuidado e educação como forma de inserção social, organizados e planejados de modo a atender as especificidades dessa etapa” (SERRINHA, 2007).

Além disso, os profissionais que nelas atuavam, em sua maioria não possuíam formação adequada, e o trato com as questões pedagógicas era extremamente incipiente. O relato traz ainda que:

A partir do diagnóstico realizado em 2009 a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu um plano de gestão educacional denominado de “Programa Ipê- Por uma Escola de Aprendizagens” onde foram definidos princípios, objetivos e metas. A educação infantil foi apontada como prioridade, sendo estabelecidos como objetivos: Ampliar consideravelmente o acesso às creches a crianças de 0 a 3 anos, a partir da criação de novas unidades de creche e da ampliação daquelas já existentes; Organizar pedagógica e administrativamente as creches enquanto espaços educativos com vistas à qualidade da educação infantil, com enfoque na aprendizagem dos educandos; Estabelecer um conjunto de políticas públicas municipais que organizem a educação infantil a partir de uma concepção pedagógica que compreendesse as ações do cuidar e do educar como aspectos intrínsecos ao processo de desenvolvimento da criança de forma integral . Nascia o Projeto “Cuida Bem de Mim” (SERRINHA, 2014).

O que não se fala é de um currículo que possa garantir aos professores de Educação Infantil formação e preparo para lidar como os alunos com baixa visão, garantindo o sucesso e interação dele com os demais.

Os municípios tem o dever com a Educação Infantil, não se eximido da sua obrigação. O município de Serrinha – BA, oferta atendimento em creches e pré-escolas, pública, como citado anteriormente, sendo essa gratuita, garantindo o direito social das crianças. Uma conquista que resultou de um processo “de lutas dos movimentos de mulheres, dos trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação, como traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI, 2010). De acordo com as DCNEIs (2010) a Educação Infantil é a:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às 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 competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (DCNEI 2010, p.10)

As DCNEIs (2010) é o mais novo documento da Educação Infantil e foi elaborada a partir consultas à educadores, movimentos sociais, pesquisadores e

professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil. Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas.

As Diretrizes expõem o que deve ser considerado como função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil. Tais pontos refletem grande parte das discussões na área e apontam o norte que se deseja para o trabalho com as crianças. Por outro lado, as instituições de Educação Infantil devem, ainda trabalhar pela redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (Constituição Federal). Contudo, esses compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil enfrentam uma série de desafios, como a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, ricas e pobres, moradoras do meio urbano e rural.

Em segundo lugar, as Diretrizes partem de uma definição de currículo e apresentam princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças.

O documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 2005). Aponta que as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por uma expansão do atendimento educacional, sobretudo das crianças de zero a seis anos, atendendo à intensificação da urbanização do país e o ingresso da mulher no mercado de trabalho.

O histórico de ações e posturas junto às crianças nos primeiros anos de vida aponta uma tendência em adotar uma postura assistencialista, mas, a partir da década de 90, a função educativa ganha força junto às crianças de zero a seis anos, contando com dois grandes marcos: a Constituição Federal de 1988, que traz o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para todas as crianças de zero a seis anos, e o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), enfatizando, em seus artigos 53 e 54, o direito da criança à educação, visando ao pleno desenvolvimento

de sua pessoa, sendo dever do Estado assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

A década de 50, também, foi para os estudantes cegos um marco no Brasil. É nesse período que foi instalado em São Paulo a primeira classe Braille no ensino regular. Inicialmente esta classe funcionou em caráter experimental, sendo oficializada em 1953 (ROCHA, 1987).

Em 1956, foi instituída a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais* que passou a ser denominada, na década de 1960, *Campanha Nacional de Educação de Cegos*, subordinada diretamente ao Ministro de Estado da Educação e Cultura (ROCHA, 1987; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

Fazendo parte deste movimento de conquistas na área da educação, em 1994, nasceu o primeiro documento de Política Nacional de Educação Infantil com o intuito de expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos e fortalecer a associação dos aspectos de cuidado e educação junto às crianças nas instituições de educação infantil.

Compondo este cenário, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabelece que a educação é um dever da família e do Estado, que será efetivado mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos (BRASIL, 1996).

Em seus artigos 11, 12 e 13 a LDB estabelece que cabe aos municípios oferecer educação infantil em creches e pré-escolas e aos próprios estabelecimentos de ensino a elaboração e execução da proposta pedagógica, assim como administração do seu pessoal e dos recursos materiais e financeiros, sendo que os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica de cada estabelecimento. O artigo 18 estabelece que as instituições de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal, assim como as criadas e mantidas pela iniciativa privada fazem parte do sistema municipal de ensino.

Ainda nos reportando à LDB, essa considera, em seus artigos 29 e 30, a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, sendo oferecida em creches ou entidades

equivalentes para crianças de até três anos e, pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos. A LDB demonstra um estreitamento na relação entre cuidar e educar, na medida em que percebe a criança como um ser integral e específico, que merece atenção em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Em 1998 foi elaborado pelo Ministério da Educação o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) com o objetivo de oferecer uma base nacional comum para os currículos, apesar de não ser obrigatório (BRASIL, 1998). O Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) como um instrumento a ser seguido compulsoriamente na construção das propostas pedagógicas e do seu desenvolvimento, o RCNEI propõe a integração entre educar e cuidar como função da educação infantil e apresenta um conceito de educação no qual aprendizagem e desenvolvimento são processos interligados e dependentes:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

Em Junho de 2007 foi sancionada a Lei nº 11.494, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, que vem incluir repasse para creches e para a Educação Infantil, no intuito de garantir uma Educação Básica de qualidade, o FUNDEB traz valores essenciais para a Educação Infantil. Repensando a Educação Infantil como estratégia para a melhoria da qualidade do ensino fundamental, tornando a educação pública mais acessível e garantindo a permanência do aluno na instituição.

A busca da qualidade decorre necessariamente de ações efetivas como a implantação de um espaço dentro do departamento de educação dos municípios que coordene e acompanhe as creches e pré-escolas e que tenha a função de apoio pedagógico das equipes e professores nas unidades escolares.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão surgiu a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. A ideia é que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular. O objetivo da inclusão é defender que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência.

Do ponto de vista pedagógico esta integração assume a vantagem de existir interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto. No entanto, por vezes, surge uma imensa dificuldade por parte das escolas em conseguirem incluir as crianças com necessidades especiais devido à necessidade de criar as condições adequadas.

Para Sasaki (1997)

“A educação inclusiva representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que o ‘pertencer’ é um direito, não um status privilegiado que deva ser conquistado” (N. Kunc apud Sasaki, 1997, p. 123).

O processo de inclusão deve ser capaz de atender a todos, indistintamente, incorporando as diferenças no contexto da escola, dando sentido ao sentimento de pertencimento que os alunos com deficiência deverá ter, caso sejam tratados como sujeitos históricos e de direitos, exigindo a transformação do contexto escolar e, certamente, da rotina enquanto aluno, que espera uma escola audaciosa e comprometida com uma nova forma de pensar e fazer educação.

Como o objetivo da educação inclusiva é uma sociedade para todos, sua prática, de acordo a Sasaki (1999):

[...] repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. (SASSAKI, 1999, p. 42).

Assim sendo a educação da pessoa com deficiência deve ser compreendida em uma dimensão bem ampla, ou seja, não só educativa, mas também sociocultural,

com o objetivo de desenvolver suas potencialidades, sem destacar suas dificuldades, porém respeitando-as, e aprimorando sua participação na sociedade.

Num questionamento sobre a educação inclusiva, Mendes (1999) diz que a mesma é hoje um grande desafio para o país e que a análise, na perspectiva empírica, permite constatar que:

[...] a inclusão total (se entendida como a inserção de todas as crianças e jovens, independente do tipo e grau de limitação, na classe regular, por tempo integral e sem qualquer outro tipo de apoio) é uma resposta muito simplista e equivocada a um tema demasiadamente complexo, e que, se caracteriza no momento por uma confiança excessiva na retórica e pela falta de evidências científicas. É muito mais uma questão de crença, ou religião do que de ciência (MENDES, 1999, p.18).

Glat e Nogueira (2002) consideram que a educação especial está alicerçada na ideia de uma escola que não seleciona crianças em função de suas diferenças individuais, sejam elas orgânicas, sociais ou culturais. Segundo os autores, o paradigma da inclusão rompe com a concepção de “aluno padrão” e com a presunção de que existe um único processo de ensino e de aprendizagem, normal e saudável, para todos os sujeitos. A inclusão, em termos de legislação, concebe que todos sejam tratados em situação de igualdade, que o currículo seja diferenciado, havendo espaço para que todos venham aprender.

A educação da pessoa com deficiência nas escolas regulares passa a ser fundamentada, pela primeira vez na legislação brasileira quando em 1961, a LDBEN, Lei de nº 4.024/61, traz em seu texto o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, “dentro do possível” e a Lei garantia apoio financeiro às instituições particulares que seriam avaliadas pelo Conselhos Estaduais de Educação.

Para Kassir (1998) isso constitui uma ambiguidade pois ao mesmo tempo em que propõe uma integração no sistema regular de ensino, o Estado não assume diretamente a educação especializada na escola pública, delegando parte da responsabilidade desse atendimento às instituições privadas de caráter assistencialista. O texto deixa claro que os serviços de educação especial são

distribuídos entre os setores públicos e privados, sendo este último responsabilizado pelo atendimento à clientela mais comprometida.

A LDB 9394/96, ao reconhecer a Educação Especial como modalidade de ensino que permeia todos os níveis escolares, deixa claro que não há, nos sistemas de ensino, tipos separados de educação. Sendo assim, a Educação Especial não é um subsistema e as unidades escolares devem ter um conjunto de recursos que devem ser organizados e disponibilizados para que todos os alunos possam desenvolver suas competências com respeito e dignidade, entre eles os que necessitam de apoio diferenciado.

Diante disso, notemos que Andrade e Schütz (2002) afirmam o seguinte: “Somente diante de um processo de escolarização, onde haja acesso e permanência na escola regular, com interações sociais voltadas a promover o desenvolvimento do sujeito é que existe de fato, a inclusão”. Entretanto, não importa apenas assegurar a educação como um direito de todos, é importante que esta seja ajustada às necessidades pessoais e às exigências sociais.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

A política educacional inclusiva pressupõe um modo de se construir o sistema educacional que considere as diferenças e necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, sem discriminá-los ou segregá-los por quaisquer dificuldades ou diferenças discriminatórias que possam ter. A escola inclusiva pressupõe uma nova escola, comum na sua organização, funcionamento, pois adota os princípios democráticos da educação de igualdade, equidade, liberdade e respeito à dignidade que fortalecem a

tendência de manter na escola regular os alunos com necessidades educativas especiais.

A respeito desse amparo legal, que acolhe e incentiva a escola inclusiva, nos acrescenta ainda Andrade e Schütz (2002):

O princípio que ampara a escola inclusiva encontra-se na Constituição Federal, principalmente enfocada nos artigos 5º e 6º. Naquele, o inciso XLI começa a determinar a punição para qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais. Excluir é atentado ao direito de incluir (ANDRADE E SCHÜTZ, 2002, p.8).

A sistematização desse processo de inclusão é também assim entendida para Edler (2001) “Oportuno, também, enfatizar que a educação inclusiva deve ser entendida como um processo e não como uma providência a ser tomada”. Fica, assim, evidenciada uma preocupação muito recorrente. A inclusão tem que ser feita de modo que se torne uma prática comum a todos e em quaisquer níveis e espaço de nosso sistema educacional, e não apenas vista como uma providência emergente para acabar com desigualdades que se façam evidente em determinado instante.

3.0 O QUE É BAIXA VISÃO?

A deficiência visual inclui dois grupos distintos de pessoas: os cegos e os com baixa visão. São entendidos assim; grupos que alteram as funções elementares da visão e grupos que alteram a visão funcional, respectivamente. Se tratando de baixa visão, a alteração é da capacidade funcional, que decorre de fatores isolados ou associados, podendo citar a baixa acuidade visual significativa, redução do campo visual, alteração corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou limitam o desenvolvimento visual do indivíduo. A condição visual de uma pessoa com baixa visão pode oscilar de acordo ao seu estado emocional, circunstâncias e a posição em que se encontra.

Carvalho (1992) nos traz como conceito que:

Visão subnormal (VSN) é uma perda severa de visão que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, nem óculos convencionais. Também pode ser descrita como qualquer grau de enfraquecimento visual que cause incapacidade funcional e diminua o desempenho visual. No entanto, a capacidade funcional não está relacionada apenas aos fatores visuais, mas também às reações da pessoa à perda visual e aos fatores ambientais que interferem no desempenho (CARVALHO, 1992, P.13).

No Brasil, segundo Amiralian (2004), só a partir da década de 70, que os especialistas começaram a se preocupar com questões da baixa visão, sendo que até esse período a identificação dos deficientes visuais eram baseadas no diagnóstico oftalmológico que consistia na acuidade visual. As crianças consideradas cegas eram aquelas que apresentavam acuidade visual restrito a 20º de amplitude o que de acordo Amiralian (2004), definida como cegueira legal, esses encaminhados para o ensino do Braille. Entretanto, a constatação de que muitas crianças “cegas” liam o Braille com os olhos levou os especialistas a uma reformulação, propondo um diagnóstico educacional de deficiência visual que dava ênfase à maneira como o indivíduo é capaz de utilizar a percepção visual em seu processo de aprendizagem (AMIRALIAN, 1997), surgindo preocupações com o resíduo visual. Assim consta que:

[...] o diagnóstico de deficiência visual deixou de considerar apenas a acuidade visual para avaliar as formas de percepção do sujeito: se ele apreende o mundo por meio do tato, olfato, cinestesia etc., esta pessoa é considerada cega; se, no entanto, tiver limitações da visão, mas ainda assim conseguir utilizar-se do resíduo visual de forma satisfatória, então, seu diagnóstico é de baixa visão. Tal concepção permite a indicação de auxílios ópticos (óculos, lentes de aumento específicas, lupas etc.); concessão de benefícios sociais e medidas educacionais (como o uso do código braille ou letra comum) (AMIRALIAN, 1997).

A falta de conhecimento do professor em diferenciar a deficiência visual do aluno em baixa visão, cegueira ou por vezes trata-los enquanto vidente os levam a criar barreira que por vezes se tornam intransponíveis, ora os tratando enquanto uma coisa, ora os tratando como outra. A “ignorância” os fazem dar diagnósticos, o que conseqüentemente acaba atrapalho a rotina de atividades que a criança faz na sala de recurso e até mesmo com os oftalmologistas. Trago essas informações pautadas nas vivências e conversas que tenho com os professores que tem em sua sala de aula crianças com deficiência visual. Tenho contato com esses professores, que em

formação ou visitas às escolas nos demonstram as suas angústias, desesperos e vontade de aprender, contudo essa vontade, em alguns casos, fica apenas nas falas e não se impulsionam a prática ativa do conhecer e fazer. Por trabalhar com crianças cegas e com baixa visão no município, em um Centro de Apoio Pedagógico, temos por dever estar junto a estes professores, lhes ofertando oficinas, formações, apoio pedagógico, já que estão diariamente com esses alunos em sala regular, e no turno oposto no centro.

É preciso que saibamos observar melhor os nossos alunos; o seu comportamento visuo - motor, suas brincadeiras no pátio, percepção luminosa, e muitos outros comportamentos que nos remeta a perceber que há algo fora do comum e que é preciso uma intervenção oftalmológica de um profissional especializado na área de deficiência visual, sem querer de antemão dar diagnósticos e criar soluções.

Estudos evidenciam que, (Janial e Manzini, 1999):

A falta de preparo e dificuldade dos professores para atuar com alunos DV [...] além de prejudicar o desenvolvimento da criança, podem desestimular o trabalho do oftalmologista especializado que, em última instância, depende do professor para colocar em prática suas recomendações (JANIAL E MANZINI, 1999).

Unido a todos esses fatores é necessário que os professores conheçam e reconheçam a necessidade da utilização da percepção visual o qual promoverá ao aluno com baixa visão um melhor aprendizado e socialização com o grupo ao qual faz parte. Amiralian (2004) nos diz que:

Há pouco conhecimento sobre o uso e a eficácia do desenvolvimento do resíduo visual e a pouca importância dada a ele, como uma condição que facilita e melhora a qualidade de vida das pessoas que o possuem. Uma explicação possível para esse fato, possa ser a valorização das pesquisas qualitativas, na década de 70, baseadas nas ciências naturais, com intenção de assegurar a condição psicológica como ciência (AMIRALIAN, 2004).

O termo “baixa visão” surge da utilização dos especialistas por acreditar que esse tende a minimizar o preconceito que os termos anteriormente utilizados podiam causar. Sendo estas, visão reduzida – que tende a centralizar na perda e não na capacidade visual; visão subnormal, tradução do termo “low vision” usado por

BARRAGAL (1964), sendo ainda muito usado em documentos oficiais.

Amiralian (2004) traz que:

A não utilização efetiva do resíduo visual, por menor que seja, leva a uma diminuição da eficiência visual. Isso quer dizer que qualquer resíduo visual ajudará as pessoas com baixa visão na realização de atividades, a citar: Constituição e organização do espaço; na coordenação dos movimentos; na mobilidade e locomoção; no contato e relação com o ambiente; na aprendizagem por imitação; na aprendizagem da leitura e da escrita (AMIRALIAN, 2004).

Especialistas (CARVALHO et al, 1994) consideram a baixa visão uma perda grave que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, nem com lentes convencionais. Uma definição abrangente considera uma pessoa com baixa visão, como na visão de Gasperetto (2011):

Aquela que possui um comprometimento do seu funcionamento visual, mesmo após tratamento clínico e/ou correção óptica, e apresenta acuidade visual, no melhor olho, entre 6/18 à percepção luminosa, ou campo visual inferior a 10 graus do seu ponto de fixação, e que usa ou é potencialmente capaz de utilizar, a visão planejar e/ou executar uma tarefa. (GASPERETTO, 2011).

Esses conceitos, claros e concisos nos traz uma ideia do que venha a ser baixa visão, contudo não nos leva a compreender como a criança enxerga, ou seja, de que maneira elas organizam ou reorganizam a sua percepção.

Os pais, frequentemente, têm dúvidas acerca das possibilidades e dificuldades que podem encontrar crianças com dificuldades visuais. No que diz respeito à ida dessas crianças à escola, há uma insegurança que permeiam entre levar ou não levar o seu filho desde cedo a esse ambiente. São questionamentos que tange sobre o melhor momento, se a escola está preparada para atender as necessidades do seu filho, se serão bem vindos, se participaram das atividades. Essas preocupações são compartilhadas pelos professores e escolas que não tiveram experiências com crianças com deficiência, como nos diz Bruno (2006). Trago aqui, também, a contribuição de Bruno (2006) sobre o que venha a ser baixa visão, acreditando ser um suporte a mais a compreensão da temática.

Alteração significativa da capacidade funcional da visão, decorrente de fatores isolados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações para visão de cor e/ou sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual (BRUNO, 2006, p.3).

Percebo que o medo dos pais de uma criança com baixa visão e a falta de conhecimento, por vezes, os levam a uma excessiva proteção, dificultando o trabalho do professor em sala de aula, estando o professor à mercê de crianças com pouco conhecimento de mundo, conceitos escassos, vocabulário pobre e vivências restritas. Cabendo a nós, professores, a buscar estratégias, recursos adequados a cada criança, atividades e principalmente leituras que nos façam compreender o mundo e o fazer entender a sua deficiência e colaborando na aquisição de uma identidade e de pertencimento a um grupo de pessoas que não são cegos e nem videntes. Amiralian (2004) nos traz que:

A identidade pessoal é a condição básica para o desenvolvimento psíquico do ser humano. A constituição dessa identidade e seu fortalecimento e definição, conquistados durante o percurso do desenvolvimento, são a base sobre a qual se constrói a personalidade individual. Saber 'quem sou Eu' é um sentimento fundamental do ser humano, ele nos diz o que somos e como somos (AMIRALIAN, 2004, p. 22).

Perpassando por esse pensamento e acreditando que a aceitação da sua deficiência o leva a construção de uma identidade, gerada pela confiança dos pais e interação entre os seus pares, tento percorrer esse caminho, enquanto professora de alunos com baixa visão, que tenta entender os percalços da deficiência visual, a falta de credibilidade e confiança, que por vezes, é demonstrada pelos pais aos próprios filhos, pela escola e professores e da falta de compreensão da sociedade em geral ao que venha a ser baixa visão. Em querer sempre buscar mais e levar o melhor para o meu espaço educativo e acreditando que a deficiência não lhes impede de ir além do que almejam é o que me fez querer compreender mais sobre as questões da deficiência.

Bruno (2006) corrobora com o que vivencio todos os dias e percebo quando estou trabalhado em sala; que os fatos, sensações, emoções que as crianças com baixa visão passam, sentem e vivenciam, não são diferentes aos dos videntes. Elas

podem ser crianças “curiosas, expansivas, comunicativas, retraídas, seguras e inseguras. Gostam de brincar, fazer amigos, falar, cantar, dançar, ir à escola, não ir à escola, fazer birra, brigar, como acontece com qualquer criança”. O que as diferem das crianças videntes é a maneira de ver, explorar o ambiente, obter informações e locomover-se. Na aprendizagem, a primeira, aprende de forma praticamente automática, a segunda, precisa de mediação para conhecer o ambiente, aprender sobre o funcionamento das coisas, fatos e acontecimentos.

A baixa visão significativa pode interferir no processo de desenvolvimento e aprendizagem quando: (BRUNO, 2006)

As condições ambientais não forem favoráveis, quando os recursos específicos não estão disponíveis para o aluno no espaço escolar, quando a qualidade de mediação e a oferta de experiências não forem adequadas às necessidades dessas crianças, ou, suficientes para a compreensão do meio e construção do conhecimento. (BRUNO, 2006, p. 4).

Haja visto que, a visão é o principal canal de relacionamento do indivíduo com o mundo exterior, e essa precisa de estímulos, já que sua percepção obtida, em maior ou menor grau, é através dos olhos, a criança com baixa visão necessita ser favorecida quanto a recursos aquedados ao desenvolvimento cognitivo, motor, psicológico e social, para que se torne pessoa independente, autônoma e conhecedora de sua deficiência e empoderada de saberes que a levarão a requisitar o que lhe é de fato necessário para a sua inclusão em todos os ambientes sociais.

3.1. BAIXA VISÃO: SINTOMAS E CARACTERÍSTICAS.

Como professora de crianças com baixa visão tenho em mente que suas necessidades são bem mais abrangentes que dos videntes, contudo o seu desenvolvimento pode caminhar de igual às outras crianças, caso haja estímulos da família, escola e especialista na área de deficiência visual. As características que cada um possui, mesmo que estejamos falando de uma mesma deficiência, se apresentam

de maneiras diversas, já que cada sujeito é um ser único, se comportando de maneiras diferentes, estruturas sociais diferentes e estímulos mais intensos ou não. Percebo que o meu aluno B, o qual fiz a escolha para ser o motivador da pesquisa, é caracterizado enquanto criança com baixa visão, sabendo que o primeiro parecer veio da profissional especializada na área, a qual fez uma análise funcional da sua visão, o relatório oftalmológico não foi concluído, porém foi nos encaminhado um relatório realizado por um Ortóptico que consta que o aluno apresenta estrabismo convergente necessitando de uso de oclusão no olho direito pois apresenta provavelmente acuidade visual mais baixa do que em O. E. (olho esquerdo). Apresenta também hipermetropia. O médico oftalmologista Vasconcelos (2013), retrata que:

Quando o oftalmologista solicita uma avaliação ortóptica, sugere-se que informe dados básicos do quadro ocular do paciente e ou diagnósticos prévios, desta forma o ortoptista pode avaliar corretamente e estar atento a detalhes pertinentes. Além de fornecer o mapa das medidas e versões é importante que o ortoptista informe ao oftalmologista dificuldades e particularidades encontradas no exame, sugerindo hipóteses diagnósticas sem dar diagnóstico final, observando a importância da prescrição óptica quando necessária. Não cabe ao ortoptista jamais sugerir, tratamentos medicamentosos, indicar cirurgias ou técnicas cirúrgicas e planejar procedimentos ou prescrever receitas para óculos, mesmo que para tratamento Ortóptico (VASCONCELOS, 2013).

As crianças com baixa visão apresentam funcionamento visual o mais variado possível: algumas têm dificuldade para enxergar de perto, definir imagens, cenas, decodificar letras, copiar da lousa e ler. Há alunos que necessitam do aumento de contrastes, de ampliação dos materiais, aumento ou controle da iluminação para uma boa resolução visual. A adaptação dos recursos ópticos ou os materiais que compensam as dificuldades visuais (BRUNO, 2006).

A criança deve usar a visão em todos os momentos e oportunidades que lhes forem proporcionados, pois quanto mais olha, principalmente de perto, mais ela percebe o objeto, suas cores, formas, tamanho, estimulando o resíduo visual que possui, sendo orientada ao estímulo e uso dos outros sentidos para completar o seu conhecimento. É preciso incentivar as crianças a sair de casa, correr, pular, andar em todos os ambientes, se vestir, alimentar, se higienizar, para que conheça o seu corpo e o meio ao qual faz parte; aprendendo a respeito da vida e do mundo que a circunda

(BRUNO, 2006).

Ochaíta e Espinosa (2004), ressaltam sobre os especialistas que assinalam sobre o aproveitamento e potencialização ao máximo do grau de visão funcional que um sujeito deficiente visual possui, ressaltando que a visão funcional não depende apenas do grau da perda visual que padece o sujeito.

[...] também de outros fatores, como a motivação e a atitude que manifesta em face de sua utilização, os tipos de estímulos que se apresentam a ele e o treinamento que tenha recebido para potencializar ao máximo seu uso. Por essa razão, perdas visuais similares podem gerar capacidades funcionais diferentes (OCHAÍTA E ESPINOSA, 2004).

Bruno (1997) traz que em 1992, em Bangkok – Tailândia, o Conselho Internacional para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual (C. I. E. V. I.) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) reuniram – se para discutir o atendimento das crianças com baixa visão no mundo e elaboraram uma nova definição incluindo avaliação clínica e educacional, onde se recomenda uma avaliação clínico-funcional em vista o desempenho funcional da visão.

A avaliação clínica é realizada pelo oftalmologista, que é capaz de diagnosticar, de avaliar a acuidade visual para perto e longe, avaliar o campo visual, avaliar a sensibilidade luminosa, prescrever e orientar recursos ópticos especiais.

A avaliação funcional é realizada por um professor especialista que tem por função observar o desempenho da visão do aluno em todas as atividades diárias, desde como orientar – se, alimentar – se, locomover – se, brincar, na utilização da visão para as atividades escolares ou práticas.

Para Carvalho et al (1994), muitas funções visuais podem estar comprometidas na pessoa com baixa visão: acuidade visual, campo visual, adaptação à luz e ao escuro e percepção de cores, dependendo do tipo de patologia, ou seja, do tipo de estrutura ocular que apresenta lesão. As perdas relacionadas à acuidade visual referem-se ao uso da visão central; as relativas ao campo visual referem-se ao uso da visão periférica.

A acuidade visual é a distância em que um determinado objeto pode ser visto. Região onde se encontra a mácula, ponto central da visão e região da retina que se

encontra os cones, células responsáveis pela visão de detalhes e cores. Qualquer lesão na mácula pode comprometer a escrita e a leitura, bem como a identificação de cores e sensibilidade de contrastes.

O campo visual é a visão periférica, significa ver o que está ao seu redor, ou seja, uma área ampla com o olho fixado a um determinado ponto. A visão periférica é medida pelo campo visual, e é função dos bastonetes, células da retina periférica especializada em visão noturna.

Patologias que afetam a visão periférica causam grande dificuldade de locomoção, obrigando a pessoa a usar bengala longa ou companhia de um guia vidente para as atividades diárias, provocando redução do contraste e aumento do ofuscamento e baixa visual em ambientes com pouca luz.

A criança com baixa visão consegue enxergar, contudo muito menos que outras pessoas, e a sua visão não melhoram com o uso de óculos comuns (MIN, SAMPAIO, HADDAD, 2001). Cada criança tem seu jeito, suas necessidades, seus comportamentos, sendo estas características peculiares, que intervém, também, nas patologias que afetam a visão. Para algumas crianças, óculos com lentes especiais podem ajudar bastante, para outros não.

Existem crianças que não são cegas, entretanto à noite precisa do auxílio da bengala para se locomover em ambientes externos, isso ocorre, normalmente, em pessoas que possuem glaucoma ou retinose pigmentar; ocorrendo a perda de campo periférico, dificuldade de orientação e mobilidade. Outras precisam de ótima iluminação para enxergar bem, caso de pessoas com catarata, retinopatia diabética, por ter uma visão embaçada, falta de contraste impresso e cores apagadas. Há casos em que a visão é melhor em ambientes mais escuros. Muitas enxergam bem tudo o que está perto, no caso da degeneração macular ou coriorretinite congênita, é preciso aproximar muito para ver o objeto, a baixa acuidade visual para longe dificulta ver os detalhes e cores; outras enxergam o que está mais longe (MIN, SAMPAIO, HADDAD, 2001).

O funcionamento visual da pessoa com baixa visão está relacionado com a maior ou menor capacidade para utilizar o resíduo visual na realização de tarefas cotidiana. Segundo Amiralian (2004):

Sabe-se o que é enxergar ou não enxergar, mas é muito difícil compreender limitações que variam não só em relação à acuidade visual, mas, também, em relação ao campo visual, à percepção de cores e principalmente à eficácia no uso da visão (AMIRALIAN, 2004, p.22).

O que se evidencia é que as pessoas com baixa visão se diferenciam na habilidade de utilizar a visão, que depende não apenas da patologia ocular, mas também da eficácia do seu uso.

4.0 PROCESSO DE APRENDIZAGEM NORMAL DE UMA CRIANÇA

O estudo de Vygotsky (1991) enfatizou a natureza social do desenvolvimento psicológico, assumindo que o sujeito se constitui nas relações sociais. Dessa forma, esse autor supera a dicotomia entre o social e o individual, ideia presente nos pensamentos filosóficos e psicológicos de sua época. Para Vygotsky, o psicológico deve ser entendido nas suas funções sociais individuais e a construção do conhecimento deve ser determinada pelas interações mediadas socialmente.

De acordo com Vygotsky (1991), toda criança, seja ela cega ou vidente, tem à sua disposição a linguagem, principal fonte de conteúdo de desenvolvimento; não havendo diferenças básicas no impulso para sua evolução, sendo que os estímulos do desenvolvimento são dinâmicos e buscam, através da contrapartida, uma superação de um estado de incerteza e de inferioridade que a condição da criança impõe.

Para que o aprendizado aconteça de fato, Piaget nos diz que é necessário um constante equilíbrios e desequilíbrios, os quais são inerentes e fundamentais ao homem. Eles acontecem naturalmente, a cada nova situação, um novo problema, por conseguinte a tentativa de adaptar-se para resolvê-lo, adquirindo assim o equilíbrio e, um novo conhecimento.

Com a criança com baixa visão, não é diferente. É um desafio para estas à construção de seu conhecimento, visto que assume esse papel devido a sua curiosidade natural e cabe à família, à escola e aos profissionais inclui-la no mundo

da cultura, das relações sociais e políticas. Bruno (1992 in Bruno 2006), observou que, “As crianças com deficiência visual total ou parcial deveriam ser orientadas, desde cedo, a utilizar todos os sentidos de forma integrada para a formação e conceitos e construção de conhecimentos” (p.2).

Vygotsky (1992) apresenta o fato de que as crianças iniciam seu aprendizado antes mesmo de entrarem para a escola, justamente o aprendizado apresenta uma história prévia e, conseqüentemente, as crianças já possuem suas primeiras hipóteses sobre os conteúdos a serem trabalhados, as quais só não podem ser percebidas pelos “psicólogos e professores míope”. Desta forma, para Vygotsky, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida dos sujeitos.

Para Piaget (apud CUNHA, 2000) o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre criança e as pessoas com quem ela mantém contatos regulares, no caso da escola, o aluno e os professores. Ele enfatiza as construções realizadas pelo sujeito, ou seja, essas construções passam a ser possíveis através da interação do aluno com o seu meio, havendo, assim a modificação do papel do professor, o qual passa a ser um facilitador, enquanto o aluno assume a posse das ideias.

Ao admitir tanto as abordagens de teorias psicogenéticas, quanto as sócio interacionistas, acredito que o aprendizado é um processo por meio do qual os indivíduos influenciam-se mutuamente.

A diferença implica na questão da prontidão genética para que isso aconteça, ou seja, em que momento a criança estará apta para receber determinada influência que faça com que ela aprenda e interaja, construindo novos aprendizados. BRUNO, (2001); BRASIL (2005) nos diz que:

É importante que o profissional observe o desempenho do aluno em sala de aula, nas AVD, no recreio, em ambientes externos e no relacionamento com outras pessoas da comunidade. As informações possibilitarão a elaboração, com a participação da família, de adaptações e complementações curriculares visando a uma inclusão satisfatória (BRUNO, 2001; BRASIL, 2005).

O recém – nascido, por exemplo, até os seus seis meses de vida, reage a estímulos sensoriais, diferença de iluminação, som, calor, frio, chora quando se sente incomodado, enfim, já domina os seus reflexos.

Experiências mostram que a visão é o importante meio de intercâmbio, nas primeiras relações comunicativas entre a espécie humana; interações comunicativas entre o bebê e o adulto (BATES, CAMANIONI E VOLTERRA, 1975; BUTTERWORTH, 1991) as, limitações que a ausência da observação visual impõem à esse intercâmbio de acordo com Bruno (2006) são relativas:

[...] ao controle do ambiente; orientação e domínio do corpo no espaço; locomoção independente; imitação das ações; brincadeiras e habilidades de interação social com grupo maior de crianças. Essas limitações podem ser compensadas com atividades de orientação e mobilidade no ambiente escolar; pela participação em brincadeiras, jogos corporais e, principalmente, mediante formas adequadas de interação e comunicação com as demais crianças (BRUNO, 2006).”

Keefer (1995) coloca que o uso da visão depende das experiências pessoais e pode variar de acordo com diferentes condições. A visão funcional pode ser melhorada com correção refratária, recursos de baixa visão ou orientação para o uso da visão.

Como professora que atua, também, como formadora, encontro professores do ensino regular que tem em sua sala de aula alunos com baixa visão, considerando seus alunos como “preguiçosos”, “desinteressados”, “acomodados” e até como “deficientes intelectuais” ou com “dificuldade de aprendizagem”, quando o que há na verdade são recursos inexistentes, falta de adaptação necessária para que ocorra uma aprendizagem efetiva e o medo de sair da zona de conforto para buscar meios que estreitem os caminhos entre o saber e o fazer.

A aceitação e flexibilização do professor em relação à sua limitação é um dos principais fatores que afeta a integridade do aluno com baixa visão. É necessário incluí-lo na sala de aula e no ambiente escolar, propiciar interação com seus colegas, promover sua socialização, resgatar sua autoestima e cidadania (ROMAGNOLLI, 2008).

4.1. A CRIANÇA COM BAIXA VISÃO E SEU DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Enquanto professora da educação especial na área visual, acompanho o processo de inclusão dos alunos cegos e com baixa visão no ensino regular; o seu desenvolvimento cognitivo, a aceitação dos profissionais que ali trabalham e dos colegas, além e principalmente, como os professores lidam com adaptação deste aluno em sala de aula. O estudante pode encontrar dificuldade no processo educativo por não encontrar material apropriado à sua deficiência no ambiente escolar. Como consequência, não recebe estímulos para a utilização do resíduo visual, o que pode lhe levar ao fracasso escolar. O que percebo no meu aluno B, que em sua sala de aula, por vezes encontrava-se distante do grupo, com dificuldade para lhe dar com ambientes novos, o que lhe permitia a realização de uma atividade em um ambiente novo sem que de antemão, por várias vezes, o fosse levado a sós com a professora, para que fizesse o reconhecimento do ambiente, isso poderia ocorrer uma, ou mais vezes no mesmo local, até que criasse confiança e autonomia para ao sentir-se a vontade frequentasse o local.

Em geral, percebo, que os professores da educação infantil não recebem em seus currículos de formação, preparo especial para trabalhar com alunos com baixa visão, o que faz surgir questionamentos diversos em relação a temática; como ele enxerga? Como adaptar os materiais? São inúmeras as questões, contudo de início é preciso compreender quem são para discutir procedimentos que favoreçam a sua autonomia, aprendizagem e a interação dos alunos em aula.

Quando falamos de cegos, fazemos referência a uma população muito heterogênea, que inclui não apenas as pessoas que vivem na escuridão total, mas também aquelas quem têm problemas visuais suficientemente graves para serem consideradas legalmente cegas, embora tenham resquícios visuais que possam ser aproveitados para seu desenvolvimento e sua aprendizagem. (OCHAÍTA E ESPINOSA, 2004).

De acordo com Ochaíta (1993) em qualquer caso, apesar dos problemas de acesso à informação que tem as crianças cegas e com baixa visão, o funcionamento

do sistema psicológico humano é muito plástico e, conseqüentemente, pode ser construído na ausência de um sistema sensorial tão importante como a visão, utilizando vias alternativas.

Não se pode esperar que a criança cega reproduza cenas da vida diária do mesmo modo que os videntes. Desde o momento que a criança cega começa a falar ela utiliza a linguagem, também, para compensar os problemas causados pela ausência da visão no desenvolvimento simbólico. Faz uso maior da imitação, repetições e rotinas que as crianças videntes (JANSON, 1988; PÉREZ PEREIRA E CASTRO, 1994), o que não se pode afirmar que seja uma linguagem ecológica egocêntrica e não funcional, é o caminho que a criança encontra, já que não tem acesso visual para desenvolver seus primeiros jogos de ficção com troca de papéis. No que diz respeito a criança com baixa visão, as informações visuais, recebidas por meio do resíduo visual, ajuda na realização de tarefas e informações necessários para o aprendizado e desenvolvimento da criança nas suas atividades da vida diária.

As autoras Lucerga, Sanz, Rodriguez, Porrero e Escudeiro (1992), afirmam que, analisando as dimensões envolvidas no jogo simbólico, a substituição de objetos, que supõe a utilização de símbolos, evolui de forma semelhante em pessoas com deficiência visual e videntes. O que não ocorre com a dimensão de descentração: até os 3 anos de idade, é muito difícil que as crianças deficientes visuais possam descentrar a ação de si mesmas para centrá-la em algum objeto simbólico.

Fazendo referência ao planejamento do jogo, as autoras nos trazem que as crianças não videntes acham mais fácil participar do planejamento do que executá-lo, trazendo à tona, mais uma vez, a importância da linguagem no processo do jogo na ausência da visão.

A criança não vidente, quando estimulada desde o nascimento, tende a ter um desenvolvimento psicológico cognitivo, ao chegar à adolescência e à fase adulta, em nível de desenvolvimento funcionalmente equivalente ao das pessoas videntes. Perpassando por um longo caminho, que vai da interação com outros seres humanos nos primeiros meses de vida, durante seus quatro ou cinco meses, basicamente com seus pais ou suas principais figuras de apego (BATES, BENIGNI, BRETHERTON E VOLTERRA, 1979). Por não fazer os intercâmbios visuais, nas primeiras interações

comunicativas entre o bebê e o adulto, Ochaíta, (1994) nos diz que as crianças cegas, dispõem de vias alternativas para a fim de relacionar-se e estabelecer diretrizes de comunicação não verbal com os adultos. As crianças prestam atenção seletiva às vozes humanas. Em pesquisa Leonhart (1998) demonstram que bebês cegos, desde as primeiras semanas de vida, prestam atenção seletiva à voz de sua mãe e demonstram isso girando o corpo para a fonte do som.

Jenefelt, (1987); Preisler, (1991); Urwin, (1984); revela-nos que quando as mães têm boas expectativas em relação às possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem de seus filhos, se estabelecem entre eles alternativas conversacionais não verbais similares às observadas em pares videntes, mas nesse caso intercambiam-se sons, ritmos, contatos corporais e movimentos.

Os bebês cegos, assinala Fraiberg (1977), apresentam gestos inatos de relaxamento da face que é interpretado pelo adulto como sorriso. Esse gesto, reforçado por adultos, transforma-se ao final do primeiro mês, do mesmo modo que em uma criança vidente ou com baixa visão, em um sorriso social. Em pesquisa, Fraiberg (1977); Rogers e Puchalsky (1986), revelam que:

Dados procedentes de diferentes pesquisas mostram que, com quatro semanas de vida, os bebês cegos e deficientes visuais respondem com um sorriso às vozes de seus pais e ao contato corporal com eles quando, por exemplo, os pegam no colo e lhes fazem carícias (FRAIBERG, 1977; ROGERS E PUCHALSKY, 1986).

As crianças cegas dispõem de vias alternativas para a visão, suficientes para interagir com os adultos, desde que estes saibam interpretá-las. Essa via alternativa parte do sistema sensorial de que dispõem. Portanto as crianças cegas têm de construir seu sistema psicológico compensando, no sentido Vygotskiano do termo, suas deficiências. Todavia, Ochaíta e Espinosa (2004), nos diz que essa compensação refere-se à plasticidade do sistema psicológico humano para utilizar em seu desenvolvimento e sua aprendizagem vias alternativas que as usadas pelos videntes. Ochaíta e Espinosa (2004) ressalta que:

A cultura ocidental atribui grande importância ao papel da visão nas interações comunicativas precoces, e muitos pais podem ter, e têm de fato,

sérios problemas para detectar e interpretar os sinais emitidos pelas crianças cegas para demonstrar seu interesse quanto aos outros e para demonstrar suas preferências quanto a seus familiares mais próximos. É necessário que as mães e os pais aprendam a interpretar as formas que seus filhos cegos utilizam para relacionar-se com eles (OCHAÍTA E ESPINOSA, 2004).

As possibilidades de interação da criança com baixa visão, com os adultos e com o meio, dependem da qualidade das oportunidades de experiência e aprendizagem que vivenciam para que aja, também, no processo de ações funcionais, atividades que as possibilitem as suas realizações.

Os bebês dos 5 aos 6 meses, começam a dar mais atenção aos objetos físicos e dedicam maior parte de sua atividade ao exercício de seus esquemas sensório motores, contudo tendo interesse prioritário, ainda, pelas pessoas a sua volta. As vias alternativas que as crianças cegas têm para pôr em prática esse tipo de atividades constituem outro prodígio de adaptação do desenvolvimento humano. O tato e a audição são menos apropriados que a visão para conhecer o espaço e os objetos que nele se encontram, já que proporcionam uma informação muito mais sequencial e fragmentada e uma menor antecipação perceptiva (FOULKE, 1982). Para que uma criança cega consiga saber identificar que um objeto que não está próximo a ela existe, é necessário que tenha sonoridade, e evidentemente, a maior parte dos objetos não é sonora. Ochaíta e Espinosa (2004) corroboram com os pesquisadores quando afirma que:

Quando a visão falta ou está gravemente prejudicada, é difícil para as crianças elaborar um universo de objetos permanentes, sobretudo daqueles que não estão em contato com sua mão. Portanto, as crianças construirão, em primeiro lugar, a permanência dos objetos com os quais tinham tido uma experiência tátil suficiente (OCHAÍTA E ESPINOSA, 2004).

As crianças com baixa visão necessitam, também, do tato e da audição para auxiliar a pouca visão que existe, permitindo-as se apropriar de conceitos, formas, detalhes, expressões faciais, leitura e escrita. A coriorretinite macular, não permite que a criança perceba os detalhes, ou se os percebe é com muita dificuldade, já que a perda da visão central a leva a essa dificuldade. É necessário deixar a criança se aproximar muito do objeto, pois precisa usar mais a visão para melhorar o seu desempenho; ampliar letras e figuras; reforçar o contorno dos desenhos e se

aproximar bastante da criança para que ela veja o rosto quando conversam.

Uma criança com glaucoma, enxerga muito bem o que está à sua frente, mesmo que sejam objetos pequenos, contudo não vê bem o que está ao seu redor ou o que está no chão, já que está perdendo a sua visão periférica. É importante para essa criança brincar com miniaturas de objetos que geralmente são grandes: casa, carro, árvores, para que possa ter ideia de como eles realmente são (MIN, SAMPAIO, et al., 2001).

Observando e analisando cada doença que causa a deficiência visual, pode-se perceber que cada uma tem suas especificidades e faz-se necessário criar mecanismos próprios para facilitar a compreensão, percepção e as necessidades particulares que cada uma apresenta, tais como perda dos contrastes, das cores, fotofobia, necessidade da luz. A criança precisa de estímulos desde cedo para o desenvolvimento da sua aprendizagem.

O desenvolvimento da conduta de busca dos objetos pelos bebês cegos é o seguinte (FRAIBERG, 1977). Antes dos sete meses, não há indícios de busca, quando se tira um brinquedo de sua mão, não tenta recuperá-lo. Entre os sete e os oito meses começam a buscar objetos com os quais têm contato tátil, mas sem se aperceber do lugar em que o perdeu e muito brevemente: quando se faz soar o objeto perdido, não o busca, mas abre e fecha a mão, como se quisesse agarrá-lo. Não há nenhuma resposta diante de objetos sonoros, se a criança não os tocou previamente. Entre os oito e os onze meses, o bebê começa a buscar os objetos em torno do local onde os perdeu; quando derruba um objeto sonoro, é capaz de utilizar o som para buscá-lo, embora ainda não seja capaz de buscar um objeto mediante seu som, se não o tocou previamente. Por fim, aos 12 meses, é capaz de buscar um objeto guiando-se somente por seu som, o que pressupõe a coordenação definitiva entre o ouvido e a mão.

Em relação ao desenvolvimento motor, quando as crianças com deficiência visual são bem estimuladas, as aquisições posturais (virar-se, sentar-se ou caminhar com ajuda) desenvolvem-se da mesma maneira e dentro da mesma faixa etária que nos videntes. Exceto na conduta de levantar-se com os braços quando estão de bruços, em que se encontram atrasadas aproximadamente oito meses,

provavelmente, pela necessidade de que o bebê tem em utilizar as mãos como instrumento, para conhecer o mundo. É importante assinalar que existem atrasos importantes, em todos os aspectos que se referem à movimentação auto iniciada; - as crianças cegas praticamente não engatinham e começam a andar sem ajuda aos 19 meses. Fraiberg (1977) explica este atraso pelo desconhecimento que as crianças cegas têm da existência dos objetos que não podem alcançar com os braços: somente quando a criança cega é capaz de buscar os objetos sonoros, começará a ter interesse em movimentar-se. A coordenação audiomanual é muito mais tardia que a viso manual, já que se produz ao final do primeiro ano nas com baixa visão e cegas (FRAIBERG,1977; SONKSEN, 1979). Somente a partir do segundo ano de vida, uma vez que consigam alcançar com a mão os objetos sonoros começarão a coordenar as imagens táteis e as auditivas e, conseqüentemente, a procurar os objetos pelo som que emitem (OCHAÍTA E ESPINOSA, 2004).

No que diz respeito a aquisição do desenvolvimento da linguagem, não há problemas das crianças cegas e deficientes visuais, ainda que apresente certas características diferenciais derivadas da especificidade do acesso à informação na ausência da visão (OCHAÍTA, 1993; PÉREZ PEREIRA E CASTRO, 1994).

De acordo com Ochaíta (1993) há, porém um claro problema na utilização de termos díticos-pronomes pessoas e possessivos, por parte da criança não vidente. A utilização do “eu” e “você”, “meu” e “seu”, tanto em situações de conversa como de jogo simbólico. Isso provavelmente ocorra pelas difíceis vias alternativas que têm de seguir para substituir os gestos que chamam a atenção do adulto para os objetos.

Nas primeiras etapas da vida da criança com baixa visão e cega, a intervenção deve ser mais dirigida aos pais e professores do que à estimulação do desenvolvimento e da aprendizagem da própria criança (OCHAÍTA E ESPINOSA, 2004). As crianças cegas e deficientes visuais desde os seus primeiros dias de vida dispõem de sistemas alternativos para a visão, lhes permitindo a interação com os adultos, desde que esses consigam interpretar as vias alternativas que a criança possui para conhecê-las e comunicar-se com elas. Daí a importância dos pais e educadores aprenderem a estabelecer diretrizes adequadas para que haja boas relações de apego, lhes possibilitando explorar e conhecer o ambiente à sua volta,

oferecendo – os ferramentas necessárias para se tornarem pessoas independentes futuramente.

No desenvolvimento psicológico da criança cega ou com baixa visão, as autoras Ochaíta e Espinosa (2004) corroboram com a premissa que essa deficiência por si mesma não causa incapacidades no desenvolvimento psicológico. Todavia pode ocorrer problemas se os pais, os professores e os educadores em geral não entenderem os modelos particulares que a criança cega tem para construir o seu desenvolvimento psicológico. Assim, por exemplo, é ao mesmo tempo inapropriado e inútil tentar que as crianças cegas realizem tarefas que nada tenham a ver com seu mundo fenomenológico, como forçar uma criança cega a engatinhar, ensiná-la a desenhar ou realizar programas de aprendizagem baseados na lógica piagetiana (OCHAÍTA E ESPINOSA, 2004). É sabido que a teoria de Piaget trabalhava a partir de objetos físicos, na qual a criança construía a sua inteligência atuando com esses objetivos. Já Bates e seus colaboradores, (1939), iniciam pesquisas que evidenciam como atividade fundamental para a criança durante seus quatro ou cinco meses de vida relacionar-se com os outros seres humanos, basicamente pais ou principalmente figuras de apego (BATES, BENIGNI, BREHERTON E VOLTERRA, 1997).

O intercâmbio dos bebês com os adultos é feito visualmente e os bebês cegos se utilizam das suas vias alternativas para interagir com os adultos, prestando atenção às vozes e o odor dos que convivem com elas.

Quando se trata de um bebê que possui resquícios visuais, os pais devem aproveitar essa visão funcional, sem deixar de lado a estimulação tátil e auditiva. Winnicott (1975) já tratava sobre o papel do espelho que o olhar da mãe tem sobre o bebê e como esse traz a marca da identidade pessoal, “o que o vê o bebê quando olha para o rosto da mãe? Sugiro que, normalmente, o que o bebê vê é ele mesmo. Em outros termos, a mãe está olhando para o bebê e aquilo com que ela se parece se acha relacionado com o que ele vê ali” (p.154).

Finalmente, no que diz respeito a mobilidade, é preciso na educação infantil que saibam as suas potencialidades e possibilidades. É preciso incentivar ao máximo a utilização da visão funcional da criança para que aprenda a conhecer o espaço à sua volta e mover-se de forma autônoma. No que diz respeito a construção de

conhecimento das crianças com baixa visão no espaço escolar é preciso que o educador oportunize as condições para conhecer, refletir, analisar e reformular sua hipóteses sobre as suas próprias ações. Para tanto, é necessário considerar os conhecimentos prévios, o contexto social, as experiências, suas peculiaridades e como a criança atribui sentido e significado ao que é vivenciado e apreendido. Dando continuidade às descobertas de experiências, Domingues, de Sá, et al., (2010), nos diz que:

As descobertas, as experiências individuais e de interação grupal são de extrema importância [...]. Em contrapartida, o isolamento, a falta de incentivo e de experiências significativas, as dificuldades de interação, participação e convivência e os obstáculos encontrados na exploração do meio no qual a criança está inserida comprometem a formação de conceitos imprescindíveis para o processo de alfabetização (DOMINGUES, DE SÁ, ET AL., 2010).

Para uma boa integração da criança no ambiente escolar, é preciso incentivá-la a participar de todas as atividades que a escola programar. Além de informar e orientar os professores sobre a dificuldade visual que cada criança apresenta, considerando as vivências pessoais, as noções e os conhecimentos anteriores dos alunos que remetem aos conceitos cotidianos aos quais se agregam novas informações e definições aprimoradas para a construção dos conceitos científicos no ambiente escolar (DOMINGUES, DE SÁ, et al., 2010).

5.0 METODOLOGIA

O presente projeto traz como abordagem de investigação científica a etnografia, já que essa traz contribuições para o campo das pesquisas qualitativas que se interessam pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais. Assim, o "sujeito", historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador. (MATTOS, 2001).

Fundamento, também, minha pesquisa nos estudos de Macedo (1998) validando a abordagem selecionada para esta pesquisa que buscou ratificar as inquietações dessa profissional na tentativa de compreender sobre a criança com baixa visão e o seu processo de desenvolvimento cognitivo durante a inclusão em sala de aula de ensino regular da Educação Infantil.

Busco em meu projeto, em primeiro momento, realizar uma pesquisa bibliográfica para preparar os materiais necessários à ampliação do conhecimento sobre o tema selecionado, tais como dissertações, livros, pesquisas acadêmicas e teses. Feitas essas discussões iniciais, registrei que se trata de pesquisa qualitativa, empregando a etnografia como referencial metodológico.

A metodologia é o caminho ou processo racional para atingir um dado fim, o presente projeto busca uma prévia análise dos objetivos que se pretende contemplar, as situações a analisar, assim como os recursos e o tempo disponíveis, e as várias alternativas possíveis que envolvem o tema em estudo. Para compreender a complexidade da construção destas representações e as relações com o contexto na qual se produzem, utilizei a metodologia qualitativa. Pode-se destacar como encaminhamento metodológico deste projeto a realização de pesquisas em fontes impressas e eletrônicas. Portanto, pode-se visar uma problemática da qualidade, sendo a qualidade dos fatos e das relações propriedades inerente.

De natureza etnográfica, percebo um processo que é levado preeminentemente pelo senso questionador do etnógrafo. Sendo assim, a aplicação de técnicas e condutas etnográficas, não seguem princípios firmes ou pré-

determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa.

No que concerne à elaboração de pesquisas etnográficas sobre as vivências educacionais, a partir de recursos diversos disponíveis, Macedo (1998), considera:

Uma oportunidade “ímpar para que o pesquisador prove a sua competência interpretativa da sua condição de teóricos “profanos” de atores e autores pedagógicos, na medida em que podem construir pertinentes teorias encarnadas, de profundo valor pedagógico”, face à indexalidade dos escritos, densos de características cronotópicas (históricas, geográficas, culturais) (MACEDO, 1998, p. 8).

No processo de construção do saber científico a etnopesquisa não considera os sujeitos do estudo um produto descartável (Macedo, 1988), eles são atores e construtores de conhecimentos e cultura que integram numa troca de fazeres como uma prática metodológica desafiante e de reais possibilidades para tornar o ato educativo bem mais reflexivo nos seus aspectos.

No trajeto da investigação da dissertação tomarei como elementos norteadores os objetivos apresentados, visando uma melhor compreensão do percurso trilhado para se realizar a pesquisa. A metodologia e o procedimento técnico (método) utilizados foram eleitos de acordo com a natureza do objeto, seja na relação com os métodos formais e legais que envolvem a inclusão do aluno com baixa visão na Educação Infantil, através da relação com o sujeito pesquisado - no caso do presente estudo, o aluno.

Denzin e Lincoln (2006) consideram a pesquisa qualitativa como sendo uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Logo, essas práticas e matérias interpretativas dão visibilidade ao mundo, transformam-no em uma série de representações e significações realizadas pelos próprios sujeitos da ação. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa do mundo circundante, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles confere:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade

de matérias empíricas - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais. [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Nesta perspectiva, emerge o entendimento de que a pesquisa qualitativa vai além dos dados quantitativos, abordando uma variedade de técnicas com a finalidade de apreender e interpretar os significados existentes no ambiente da investigação.

Neste sentido, a etnografia se enquadra nesta abordagem, pois busca compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao seu contexto, a sua cultura. Assim a pesquisa etnográfica se utiliza de técnicas voltadas para descrição densa do contexto estudado, como afirmam Hammersley e Atkinson (1994), ao revelarem que o valor da etnografia como método da pesquisa social está no fato da existência de uma variedade de modelos culturais e do seu significado na compreensão dos processos sociais. Desta forma, a etnografia, como também outras pesquisas qualitativas, buscam a inserção no contexto natural para acessar às experiências, aos comportamentos, às interações e aos documentos para assim compreender a dinâmica do grupo estudado.

5.1 SUJEITO DA PESQUISA

O sujeito da minha pesquisa é a criança B, que frequenta o pré I, como é classificado a sua turma da Educação Infantil, possui deficiência visual classificada como baixa visão.

Ao iniciar a pesquisa o aluno se encontrava com 4 anos de idade ao término dessa pesquisa o aluno já se apresentava com 5 anos.

A criança em questão vive com os pais e um irmão em um bairro distante do centro da cidade. Seus pais trabalham fora para suprir as suas necessidades. No momento em que a criança está na escola a mãe trabalha, ficando o outro turno em casa com ele. Frequenta a escola no turno vespertino.

O que se percebe é que a criança recebe dos seus pais carinho, atenção e educação, sendo muito apegado à mãe. Não é muito fácil conquistá-lo de início, porém quando ganhamos sua confiança ele se solta e fica muito à vontade. Usa óculos com grau para ajudá-lo na funcionalidade visual para as atividades diárias.

Os pais conseguem perceber a real deficiência do seu filho não deixando transparecer que existem dúvidas quanto as suas necessidades, pois uma das dificuldades que as crianças e jovens vivenciam em seu cotidiano é a questão da identidade e a questão da pertença.

5.2 CENÁRIO DE PESQUISA

A instituição onde ocorrerá a pesquisa está situada no município de Serrinha em um bairro de classe média baixa, nomeada por Rodagem. Este bairro fica próximo a uma rodovia com uma grande circulação de meios de transportes, ela fica no entroncamento que dá acesso a duas cidades próximas a Serrinha.

A escola C. S. concentra-se o foco apenas na educação infantil, com alunos de creche com faixa etária de 1 a 3 anos, duas turmas, uma com alunos de 1 e 2 anos e a outra com alunos de 3 anos. As turmas do pré I e II, 4 e 5 anos, no momento estão juntas por conta da falta de uma auxiliar que estar por vim.

É uma escola de pequeno porte que se constitui por meio de 4 salas, 1 refeitório, 1 cozinha, 1 diretoria/secretaria, um banheiro masculino e 1 banheiro feminino, sendo que cada um possui dois sanitários, divididos por paredes e a área do chuveiro. Possui um corredor pequeno logo ao entrar na escola, uma área de lazer/pátio de chão de terra, com alguns brinquedos sob o sol.

A escola conta com 65 alunos, 8 professores, desses 4 são educadores e 4 auxiliares, todos com graduação em pedagogia. Segundo a diretora, à escola pretende receber todos os alunos, com o mesmo grau de importância social.

Os professores, coordenadora e diretora, estão sempre à disposição para esclarecer dúvidas e estabelecer relações de proximidade para tentar criar confiança.

6.0 ANÁLISE DE INFORMAÇÕES

A minha inquietação sobre a inclusão da criança com baixa visão e o seu processo desenvolvimentista na educação infantil me levou à sala de aula do aluno B, na tentativa de responder as minhas inquietudes, procedendo à coleta de informações e registro no diário de bordo na expectativa que estas fossem favoráveis aos meus questionamentos, pleiteados pelo estudo.

O aluno B iniciou o ano letivo de 2015 matriculado no grupo 4 (quatro). Tendo mudado de escola, pois segundo a mãe, o pai havia saído do emprego e como ela não trabalhava fora e realizava as atividades de casa, não poderiam dar continuidade aos estudos do aluno em uma escola particular. Assim o aluno foi matriculado na creche do bairro da Rodagem, sendo este o mesmo local de sua residência, contudo a sua mãe não estava satisfeita com o ambiente que lhe era ofertado, esse passou a faltar constantemente.

A criança, segundo o relatório Ortóptico apresenta estrabismo convergente necessitando de oclusão no olho direito, pois apresenta provavelmente acuidade visual mais baixa em olho esquerdo. Como também hipermetropia.

O estrabismo é uma das principais alterações visuais na infância, não se constitui como deficiência visual, são problemas visuais que devem ser detectado e tratado precocemente com intervenção clínica oftalmológica. O não tratamento pode levar a deficiência visual. Em Romagnolli (2008), encontramos que:

Estrabismo: Popularmente chamado de “olho torto”, o estrabismo é uma doença que não melhora espontaneamente. Constitui quebra no paralelismo dos olhos. Quando observamos um objeto, os olhos devem se posicionar paralelamente para que o cérebro consiga fundir numa só as imagens que cada olho recebe. A criança estrábica terá grande dificuldade para realizar a binocularidade, podendo apresentar: Diplopia – imagem dupla; [...] O estrabismo pode acometer um ou dois olhos. A suspeita de estrabismo em uma criança é considerada “urgência” em oftalmologia, devendo ser feito exame ocular assim que possível (ROMAGNOLLI, 2008, p. 26).

No que diz respeito à hipermetropia, em geral quem a tem, se o grau for baixo, consegue enxergar bem tanto de perto quanto de longe; em graus médios, terá

dificuldade para perto e em maiores graus não consegue enxergar bem nem de perto e nem de longe, contudo mais para perto. As pessoas hipermetropes sentem tontura, fadiga, sensação de peso, dor ocular, cefaleia e lacrimejamento ao lerem ou quando forçam a visão para perto. Sintomas parecidos podem ocorrer quando fixam a visão em objetos distantes por um período prolongado. O tratamento é feito pela correção do erro de refração, por meio de óculos, lentes de contato ou cirurgia refrativa corretiva (ROMAGNOLLI, 2008).

O estrabismo e a hipermetropia não devem ser considerados como deficiência visual, são problemas visuais que devem ser detectados e tratados precocemente com intervenção clínica oftalmológica adequada (ROMAGNOLLI, 2008), contudo o estrabismo não tratado pode levar à deficiência visual.

Romagnolli (2008) indica que a pessoa com baixa visão possui:

Alteração da capacidade funcional da visão decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, dificuldade de adaptação à luz e ao escuro e para a percepção de cores, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho individual da pessoa da pessoa (ROMAGNOLLI, 2008, p.13)

Pessoas com baixa visão necessitam, para um bom desenvolvimento do seu processo de aprendizagem de recursos adequados (lupas de apoio, tele lupa, material com caracteres ampliados, entre outros), capazes de melhorar a eficácia do seu resíduo visual.

Ao início da pesquisa o aluno encontrava-se com 4 anos de idade. Hoje já com 5 anos, encontra-se, matriculado em uma escola da rede privada de ensino, contudo continua tendo atendimentos no Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais – Capene, instituição que pertence ao município de Serrinha, sendo subordinado à Secretaria Municipal de Educação, tendo por profissionais professores do quadro efetivo que possuem especialização na área de Educação Especial e/ou áreas afins e cursos de extensão em áreas específicas das deficiências. O aluno frequenta, em turno oposto ao da escola, o Capene, para atendimento especializado na área de deficiência visual, esse atendimento ocorre uma vez por semana por uma hora.

Fui professora dele durante todo o ano de 2015 no Capene, ao longo desse período tive a parceria da família e encontro com a professora da escola regular, estando informada da sua adaptação, desenvolvimento cognitivo, coordenação visuo motor, repertório visual, conceitos.

O aluno conseguia se desenvolver bem tanto no Capene, quanto na escola, as atividades programadas eram realizadas por ele sem dificuldades. A sua adaptação na escola, com a professora e os colegas foi boa, a sua maior dificuldade era a falta de repertório vocal e visual. Em relação a participação do aluno na escola Gil (2000) nos diz que:

O processo de integração pré-escolar, além de favorecer o desenvolvimento integral – motor, intelectual e emocional – do aluno com deficiência visual, também contribui para o desenvolvimento de uma autoimagem positiva e para o enriquecimento e a ampliação de conhecimentos, graças às experiências partilhadas com o grupo (GIL, 2000, p. 36)

Na primeira observação e registro que fiz, foi proporcionada ao aluno a confecção de uma história. *Em um baú de madeira foram inseridos objetos de tamanhos, formas e cores diversificadas, ao instante que ele retirava um objeto tentava-se com ele construir, com lógica, uma história. De antemão a criança já tinha manuseado todos os objetos do baú.*

O aluno retirou um leão de pelúcia, um carrinho de brinquedo, um boneco e um livro paradidático e a sua história ficou assim:

Era uma vez...

Um carro vermelho – brum, brum...

Bateu! Chegou em casa.

O menino tomou banho.

O livro estava dentro do carro

O menino saiu de carro, e foi para casa dormir.

O leão saiu com o menino.

Na construção da história não houve muita interferência da professora, o que a criança ia construindo com o objeto a professora passava para o papel. Esta

atividade também foi filmada pela professora para que não se perdessem nenhum detalhe da fala da criança.

A adequação e a adaptação das atividades para incluir a criança com deficiência visual serão feitas, sempre que possível, de acordo com a estruturação e a organização do cotidiano da escola. Para isso, é indispensável que o professor de apoio e o professor da classe comum trabalhem em conjunto (GIL, 2000, p.35).

Foi proporcionado ao aluno desenhar os personagens e objetos que fizeram parte da sua história (o leão, o carro, menino, a casa). Ao desenhar o leão, perguntei se o mesmo tinha olhos, pois ele não havia desenhado, ele me disse que sim, contudo ao invés de desenhar os olhos no leão, ele se abaixou encostou o seu rosto no desenho e disse aqui, já coloquei!

Nesse mesmo dia foi trabalhado com massa de modelar e a professora lhe deu cores diversas para que ele pudesse brincar, contudo ao perceber que a professora estava com uma massa em forma de círculo e com duas cores unidas, ele passou a querer o da professora, essa orientou que ele fizesse da mesma forma que se encontrava a dela, contudo foi percebido que a criança não conseguia fazer o movimento de fechar e abrir as mãos ao mesmo que amassava para transformar a massa em círculo uniforme ou não. Os seus movimentos motores não eram treinados para realizar esse tipo de atividade. Kishimoto (2010) nos explica que:

Interação com os brinquedos e materiais é essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo (KISHIMOTO, 2010, p.3).

A criança tem pouca noção de espaço, os seus desenhos eram rabiscos, uns sobre os outros e sua coordenação motora precisava ser trabalhada com mais afinco. Todavia, sobre a coordenação motora, em conversa com a mãe, foi percebido que a mesma não deixava que a criança realizasse atividades em casa que promovessem a sua motricidade, pois tinha medo que ela se machucasse.

Bruno (2006) nos garante que as possibilidades das pessoas com baixa visão dependem da qualidade das oportunidades de experiências e aprendizagem que

vivenciam. Dependem da acessibilidade e recursos que o meio lhe oferece para melhorar a sua ação funcional.

Em um outro momento de observação, a atividade era construir um livro tátil a partir da sua história. A professora trouxe bonecos pequenos, miniaturas de carro, a casa foi feita de cordão e o leão com cordão e algodão. Nesse dia a criança estava com um comportamento diferente do habitual. Muito conversador, participativo e dinâmico, entretido com os objetos que estavam sendo utilizados para a confecção do livro, ele brincava, criava e recriava histórias bem espontâneo, a ponto de falar um palavrão no momento da atividade, coisa que jamais havia feito.

As atividades lúdicas se faz importante para o desenvolvimento e formação de conceitos da criança e para isso Kishimoto (2010) nos diz que:

As práticas pedagógicas devem possibilitar a expressão lúdica durante as narrativas, a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, para que a criança possa aproveitar a cultura popular de que já dispõe e adquirir novas experiências pelo contato com diferentes linguagens [...] (KISHIMOTO, 2010, p.6).

B é uma criança esperta, criativa, e hoje muito conversador, o que antes não ocorria, se fechando para todos que estivessem ao seu lado que não fossem sua mãe, pai ou irmão. Tem aversão a ambientes novos, sendo necessário muito diálogo e persistência para que a criança entre em um ambiente que não faz parte da sua rotina. A mãe é superprotetora, não permitindo vivenciar atividades próprias da infância. A mãe ligou-se de tal modo ao filho que chega a considerar que o outro filho, por ser tido como normal, não necessita dela e é capaz de se desenvolver sozinho (BUSCAGLIA, 1997; AMIRALIAN, 1997). “O despreparo da família pode comprometer não apenas o desenvolvimento cognitivo das crianças com DV, mas também o emocional e sócio afetivo” (SILVEIRA et al., 2000). Há também uma necessidade de estimulação precoce do resíduo visual, pois é sabido que este facilita e melhora a qualidade de vida das pessoas com baixa visão. De acordo com Amiralian (2004) a não utilização efetiva do resíduo visual por menor que seja, leva a uma diminuição da eficiência visual.

Quanto as questões cognitivas à criança se desenvolveu ao longo de todo processo escolar muito bem e surpreendendo a cada momento, pois as atividades programadas pela professora, correspondia com a que a profissional da sala de recurso a orientava. Houve estimulação do resíduo visual, ajudando-o a realizar inúmeras tarefas, tais como: coordenação dos movimentos, mobilidade e locomoção - quanto a esta não foi notada nenhuma dificuldade da criança, mais a orientação era reforçar o ele sabia fazer -, constituir e organizar espaço e localizar objetos.

Gasparetto e Fuentes (et al. 2001) corrobora com a fala supracitada nos instante em que ressalta a necessidade dos professores serem orientados sobre a importância do uso do resíduo visual na atividades cognitivas e demais oportunidades que surgirem para obter o melhor desempenho visual. O professor nem sempre dispõe de conhecimento, atitudes, habilidades e práticas no campo da saúde ocular e, em geral, não recebe, em seus currículos de formação preparo especial para lidar com alunos com deficiência visual (TEMPORINI, 1988; GASPARETTO et al., 2001).

Para Zanata (2005), o saber fazer do professor da sala comum está ligado ao saber fazer para os alunos ditos normais. Marin (1988) complementa dizendo que:

Quando ele recebe em sua turma um aluno com deficiência, torna-se necessário adequar o planejamento para dar oportunidade de modificação efetivas, sem minimizar sua qualidade ou suprimir conteúdos. Por outro lado o professor se sente desprestigiado com os incontáveis problemas que enfrenta no dia-a-dia da escola pública: salas lotadas, violência, insegurança, insensibilidade das autoridades, salários aviltantes e condições precárias de trabalho (MARIN, 1988).

O aluno com baixa visão em uma turma de Educação Infantil, de 4 anos, tem que se sentir parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, poder compartilhar com os outros as suas descobertas, interagir e se sentir aceito pelo grupo, não tendo a sua limitação como um empecilho para o desenvolvimento e desenrolar das atividades propostas pelo grupo escolar. Pois concordo com Amiralian (2004) quando diz que a ausência de clareza sobre como essas crianças percebem o mundo levam os pais, professores e comunidade escolar a considerar as dificuldades da criança como decorrentes de outras incapacidades pessoais, e não de sua limitação para enxergar. Por vezes a incapacidade de aprender e de se tornar um ser

sociável, do aluno com baixa visão, é atrelada a algum tipo de retardo mental, preguiça ou falta de vontade, como traz a autora; fatos equivocados, haja vista que o que impede a esse aluno de aprender é a falta de recursos adequados nas escolas, ou se tem não sabe como manuseá-la, falta de conhecimento por parte da comunidade escolar de como se dirigir a ele, um planejamento inadequado que não contempla a todo o grupo, sempre priorizando um em detrimento do outro, além da falta de observação do professor a este aluno. Poderia enumerar muitos outros pontos aqui os quais acredito ser preponderantes para a “incapacidade” de aprender ou porque não dizer a falta de vontade do aluno em aprender, já que este não encontra motivação para permanecer em um ambiente que não lhe é convidativo.

O aluno B, tem boa criatividade, no momento de contação de história sempre participa fazendo os seus questionamentos ou até mesmo indo no caminho contrário a ela, criando outra e colocando a sua família sempre nas suas criações. O seu pai sempre é citado em todos os seus atendimentos, é a pessoa pra ele muito importante, o seu herói. Sente falta da presença do pai, já que este trabalha em outro município e é constante a sua ausência em casa.

Em outro momento foi realizada atividade com bola, para trabalhar o reflexo de B e jogo de encaixe, que foi trabalhado as formas e tamanhos (grande e pequeno). Com a bola o processo foi a seguinte: foi formado um círculo, para que a bola fosse jogada de mão em mão. Com essa brincadeira foi percebido o movimento do corpo, a percepção do aluno, o reflexo no momento em que a bola era jogada para ele.

No que diz respeito ao jogo de encaixe o aluno teve dificuldade para encaixar as peças iguais, não conseguiu fazer associações das formas iguais. Em relação as cores, estas eram repetidas no momento que ele pegava cada peça, não sendo obrigado a criança saber cada uma, contudo com a repetição da professora ele irá internalizando até o momento em que consiga aprende-las.

O recurso desses jogos e brincadeiras foi importante porque deu a ele o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimentou o

poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas foi no plano da imaginação que o brincar se destacou pela mobilização dos significados. A brincadeira foi e é uma ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Trabalhei o desenvolvimento motor por meio dos blocos de montar, brincadeira de engenheiro, possibilitando, também, o raciocínio lógico, imaginação, criatividade, noções espaciais, relações parte/todo, coordenação motora e conceitos matemáticos. Manifestou dificuldades no uso e organização do material escolar e na orientação espaço temporal em ambientes pouco conhecidos. Nas atividades de manipulação de objetos, como as que usam a tesoura e jogos de quebra cabeça, dominó ou de encaixe, não teve bom desempenho, precisando de ajuda dos colegas ou do professor. Seus desenhos não são legíveis, encontra-se numa fase de transição entre a garatuja caótica e a garatuja controlada, no qual linhas desordenadas se encontravam com formas fechadas, traços longos se aperfeiçoando, na tentativa de representar objetos através do grafismo (LEVIN, 1998).

Em um outro momento de observação foi feita a leitura do livro Bate e Volta de Avelino Guedes (1993), no intuito da criança perceber que a bola que o personagem chutava o tempo todo sempre voltava ao seu encontro, assim como a sua mãe, no momento em que ele se separava dela ao entrar na sala ela voltaria no momento certo para buscá-lo, como no jogo do Fort – da, o movimento de “aparecimento e desaparecimento”, “do vai e vem” do objeto como uma maneira de superar a ausência materna, assim como explica a psicanálise de Freud. É importante que B crie confiança no outro, crendo que ali não está um inimigo a ser temido, mas um amigo que lhe trará prazeres e satisfações, para que dessa forma haja interação entre os elementos facilitadores se confirmando a confiança no ambiente e possibilitando a criança expressar-se espontaneamente, sendo ele mesmo e fortificando a sua identidade (AMIRALIAN, 2004).

Fizemos um jogo com a bola, em que um jogava para o outro com as mãos, na tentativa de reforçar o que se objetivava na atividade anterior. Houve a necessidade de trabalhar o reflexo, noção de direção, movimento, agilidade, o seu resíduo visual, a sua visão periférica, percebendo se a sua acuidade visual e seu campo de visão

apresentava alguma disfunção na sua visão funcional. Destarte o trabalho com o aluno com baixa visão é o de instigar a utilização da visão que possui, aliado a recursos necessários para realização de atividades normais diárias. Para que esse aluno desenvolva a capacidade de enxergar, o professor deve avivar o seu interesse em utilizar a visão potencial, desenvolver a eficiência visual, estabelecer o conceito de permanência do objeto e facilitar a exploração dirigida e organizada. Todas estas atividades devem ser feitas de forma lúdica para que realmente o aluno sinta desejo em realizá-las. O professor deve atentar para possíveis conflitos emocionais em decorrência da baixa visão ou da perda progressiva da mesma, a fim de poder melhor ajudar o aluno nas questões escolares, sociais, familiares e consigo próprio (SÁ e CAMPOS, 2007.)

Mediante ao trabalho realizado com o aluno B nas diversas atividades e na interação entre as professoras da sala regular e a da sala de recursos o aluno foi respondendo positivamente as atividades propostas. Ele é uma criança que não necessita de auxílio para se locomover, tem uma boa mobilidade, pula, corre e joga bola. O que significa dizer que a sua visão periférica não é afetada por nenhuma patologia, pois como traz Romagnolli (2008):

A visão periférica é a medida pelo campo visual e é função dos bastonetes, que são as células da retina periférica especializadas em visão noturna. Patologias que afetam a visão periférica causam grande dificuldade de locomoção, obrigando a pessoa a usar bengala longa ou a companhia de um guia vidente para as atividades diárias [...] (ROMAGNOLLI, 2008, p.15)

A escolha dos recursos e das atividades foi definida a partir da conciliação de inúmeros fatores, entre os quais: necessidades específicas, diferenças individuais, faixa etária, preferências, interesses e habilidades.

Em outro momento de observação tivemos; leitura do livro: “E o dente ainda doía”, Ana Terra; blocos plásticos de encaixar, que foi trabalhada a coordenação motora, criatividade e imaginação e brincadeira de engenheiro, o que foi entregue peças para desafiá-lo a montar construções baseada na sua visão de mundo, do que trazia de conhecimento, além de possibilitar o pensamento lógico, imaginação, criatividade, noções espaciais, relação parte/todo e coordenação motora.

O aluno demonstrou-se muito interessado com a última atividade, porém foi percebido que a sua visão de mundo estava restrita às quatro paredes de sua casa e a sua família, o que reforça ainda mais a proteção que a mãe exerce sobre o filho.

Em relação ao desenvolvimento de linguagem, a criança não fala fluentemente pois tem problema de dicção, não consegue articular bem as palavras que tenham encontros consonantais br, cr, dr, pr. Faz muitas perguntas, contudo não responde facilmente as que são lhes feitas. O seu poder de concentração nas atividades vem aumentando progressivamente.

Devido aos fatores supracitados, com as contações de histórias se tentava trabalhar a oralidade e a sensibilidade auditiva do aluno, também foi trabalho cantigas de roda com instrumentos musicais, pinturas e desenhos, explorando os contrastes das cores, os detalhes no intuito de reforçar a visão central. A partir do livro: O mundo inteiro, exploramos os elementos da natureza citado na história, dando ênfase na construção de conceitos. Segundo Veitzman (2000, p. 147-148), “O treinamento em baixa visão deve ajudar a criança a aprender certos conceitos básicos de formas a construir “cadeias de associações” e ser treinada a associá-las à experiência visual prévia”.

A criança conseguiu visualizar os objetos pequenos que trouxe para a contação da história. Brincamos de escondê-las, em ambientes claros, um pouco escuro, mais visível, debaixo dos móveis da sala e B conseguiu achar todos. É importante que seja dada a possibilidade da criança, desde muito cedo, apropriar-se de matérias próprios da deficiência visual, sempre de forma lúdica, sem imposições fora de época ou antecipar situações. A criança deficiente visual, antes de ser deficiente, é uma criança e desta maneira que temos de encará-la, como criança, respeitando as fases do seu crescimento e tendo bem claro suas possibilidades e necessidades (CARVALHO, 2010).

No campo social, é dependente da mãe, não consegue brincar em grupo, o que para a sua idade já deveria ser diferente. Mas, brinca normalmente imitando o seu pai, gosta de contar as suas histórias, muitas vezes sem nexos, para os adultos, vale ressaltar. Emocionalmente, tem muitos medos, faz birra, gosta de exibir as suas coisas e também como manipular a sua mãe.

Freire (2000, p.144) coloca que: “A mediação do adulto é a principal coluna que sustenta o processo de apropriação de experiência pela criança, pois é ele que organiza o ambiente onde ela vive, além de ser o responsável pela sua educação.”

Para os pais, a criança representa uma realidade rotineira e uma promessa para toda vida. Ter uma criança com baixa visão é, para a família, uma realidade presente no seu cotidiano.

Em avaliação da capacidade funcional da visão, realizada por uma especialista na área de deficiência visual, foi constatado que o aluno possuía baixa visão, de acordo aos testes e conversa com a mãe. Vale ressaltar que para uma criança ser considerada com baixa visão é preciso que seja feito uma avaliação clínica pelo oftalmologista, que irá avaliar a acuidade visual e o campo visual e uma avaliação funcional realizada por um especialista, que irá verificar desempenho da visão nas demais atividades diárias.

Como citado em capítulos anteriores e reforçando mais uma vez, tem-se que, (Romagnolli, 2008):

Considera-se baixa visão ou visão subnormal a alteração da capacidade funcional da visão decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, dificuldade de adaptação à luz e ao escuro e para percepção de cores, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho individual da pessoa (ROMAGNOLLI, 2008, p. 13).

Levando em conta o que traz o relatório ortóptico, apresentado pela mãe, e a avaliação realizada pela especialista podemos perceber que há duas realidades que não convergem. Analisando, durante todo esse período em que estive em contato direto com o aluno, tanto em atendimento no Capene quanto em diálogo com a professora da sala regular, percebi que a criança, apesar de usar óculos grau 6º, tem um bom funcionamento visual, conseguindo ter percepção de luz, visualização de objetos pequenos, escondidos em lugares claros, a meia luz, bem escondidos ou visíveis, consegue visualizar as cores, se movimenta bem, sem dependência de outrem.

Sua acuidade visual é maior que 0,3 e o campo visual é maior que 10º do seu ponto de fixação. Para que haja baixa visão o Conselho Internacional para Educação

de Pessoas com Deficiência Visual (C.I.E.V.I), recomenda, como supracitado, que se faça uma avaliação clínico – funcional, tendo em vista que o desempenho visual é mais um processo funcional do que simples expressão numérica de acuidade visual (BRUNO, 1997). Apesar do relatório ortóptico não apresentar o valor da acuidade visual e do campo visual em ambos os olhos, o que se percebe é que o uso do óculos por si só resolve o problema ocular do aluno.

De acordo com Min, Sampaio e Haddad (2001):

Crianças com baixa são as que têm problema visual por causa de doença congênita, adquirida ou hereditária. Elas conseguem enxergar, mas muito menos que outras pessoas, e a sua visão não melhora com o uso do óculos comuns (MIN, SAMPAIO E HADDAD, 2001).

Tendo por suporte a fala dos autores começo a me questionar se existe realmente um caso de baixa visão nessa criança. Já que, fica questionável se a sua visão funcional está comprometida, sendo que a sua mobilidade, orientação, noção de espaço, capacidade de alimentar-se, brincar, não foram afetadas.

Aos três anos de idade, a criança, não conhecia e nunca havia pisado em terra, não sabia o que era ficar descalço, nunca tinha ido ou brincado em um parquinho ou jardim. A sua mãe tinha medo que ele se machucasse ou ficasse doente, relato da professora especialista que realizou a avaliação funcional da criança em 2014.

Os pais de uma pessoa com deficiência visual possuem um papel importante no desenvolvimento integral da criança ou jovem. Os sentimentos de insegurança e ansiedade têm origem no medo do novo, normalmente o pensamento é preenchido por ideias, imaginações e expectativas frente às situações novas que podem ser enfrentadas, via de regra sentida como ameaçadora e perigosa (CARVALHO, 2010). Faz-se necessário que os pais procurem informações e situações que acolham suas dúvidas e medos, permitindo uma aproximação saudável e equilibrada sobre a nova situação. Essa postura favorece sensivelmente o apoio ao filho e a acomodação benéfica para todos, evitando desgastes entre todos os sujeitos envolvidos.

B conheceu e pode tocar uma pedra aos quatro anos, em 2015, quando ao ler um livro que continha às figuras de alguns elementos da natureza, a professora ao pergunta sobre esse elemento percebeu que o mesmo nunca ouvira falar. O que

motivou a professora a levar uma diversidade de pedras, com cores, tamanhos e formas diferentes.

Fizemos um planejamento que continha a leitura da Cantiga de roda “Boi da cara preta” da Coleção de Cantigas de Valor, volume 01, para que o aluno conhecesse a versão diferenciada da que originalmente se canta, posteriormente brincamos de roda cantando a música, logo após foi utilizado instrumentos musicais para tocar, dançar e cantar a cantiga do boi, por conseguinte fomos fazer o reconhecimento de cada animal que aparecia na página do livro que continha a cantiga. Eram eles: cavalo, porco, carneiro e patos, o que se verificou nesse momento foi o estranhamento da criança ao ver aqueles animais, ele teve dificuldade de reconhecê-los, precisando de ajuda para desvendar cada animal.

A família desempenha um papel importante no progresso e aprendizagem das crianças com baixa visão como intermediário nas interações, nas formas de comunicação, nas relações da criança com o mundo e no processo de estruturação do conhecimento, se estas lhes são negadas, concebe-se uma criança sem conhecimento de mundo, sem construção de conceito e impossibilidades de confrontar os saberes, já que não foi lhes permitidos uma participação ativa na vida familiar e social.

A educação da criança com baixa visão sucederá por uma equipe de profissionais que irá ajudá-la e apoiá-la, contudo a colaboração da família faz-se necessária, já que os pais são os primeiros educadores de seus filhos (MIN; SAMPAIO; et al., 2001).

Trago todas essas informações para que possamos vislumbrar uma mudança de comportamento de uma criança que chegou ao final do ano letivo e também das observações de pesquisa, conseguindo falar com todos, entrar em ambientes sem a mãe, realizar apresentações teatrais na escola. Foram mudanças de comportamento corporal, motor, visual e de relacionamento. Preciso passar por uma ruptura simbólica, que não fora feita pelo pai e sim pelas professoras, levando a mãe a perceber o mundo a sua volta. Como traz Amiralian (2004):

O ser humano é um ser social por natureza, ele só se constitui na presença de outro ser humano, e só se desenvolve pela interação com os outros e,

como um indivíduo essencialmente social tem necessidade de sentir-se como pertencente a um grupo (AMIRALIAN, 2004)

Contudo o que levou essa mãe a achar que o seu filho tinha deficiência visual? Por vezes na tentativa de pegar algum objeto que estava no chão a criança não conseguia ver e tateava na tentativa de achá-lo. Nesse período a criança não havia passado por nenhum especialista em visão.

A mãe procurou o Capene em 2014, quando a criança ainda tinha 3 anos, e em conversa com a coordenadora da instituição, que percebeu a proteção exacerbada da mãe, solicitou que esta procurasse o Instituto de Cegos em Salvador, para que fossem realizados exames e um diagnóstico preciso do oftalmologista, direcionando os atendimentos na área de D.V. de acordo a sua patologia. Contudo a criança já iniciou os atendimentos na semana posterior. O primeiro relatório do Instituto demorou um ano para chegar às mãos dos profissionais da área de D.V.

A professora da sala de aula regular teve dificuldades com B, nada relacionado a adequação curricular, de avaliação, de sala de aula ou recursos e sim relacionado a estranhar ambientes novos, diferentes ao que está acostumado a frequentar. O que fora trabalhado durante todo o ano letivo nas duas instituições.

O aluno conseguiu acompanhar o ritmo da sala, sem ser pressionado, realizava as atividades sem nenhum impedimento visível, praticava atividades de ir e vim, correr, subir, pular, esconde-se, sem nenhuma dificuldade, além das que são normais para a idade dele. Jogava bola com destreza, percebi que tem um bom reflexo, não procura vias alternativas na tentativa de conseguir perceber o outro, ou os objetos ao seu redor. Não necessita de objetos sonoros para identifica-los.

B é uma criança muito esperta, inteligente, criativa, com vontade de aprender, o que lhe falta são estímulos e incentivo familiares, atenção na devida proporção e acima de tudo respeitar a sua infância. B é uma criança que nos surpreende a cada instante, pois por ser tímido e não gostar de público, de pessoas ao seu redor, conseguiu superar, e realizar duas apresentações na escola que exigia dele uma autoconfiança, e vontade de fazer.

7.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa pesquisa tive a oportunidade de observar e coparticipar em sala de aula regular e participar ativamente em sala de recurso, das atividades propostas para o aluno B. Ouvindo a professora, suas inquietações para melhorar sempre o comportamento da criança no ambiente, a relação com a família, focando sempre na mãe que era a pessoa que o acompanhava sempre e dialogando todas as informações absorvidas com os teóricos que me deu suporte para sustentar as minhas falas trazidas de acordo o meu diário de bordo.

Pude constatar que no contexto educacional e no processo de inclusão da criança com baixa visão na escola regular, fazendo um recorte para a educação infantil, as possibilidades de desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência visual perpassa primordialmente pelo estímulo que recebe desde o seu nascimento e assim a cada fase de sua vida, pela família; no deixar fazer, deixar ser, deixar experienciar, na construção de conceitos e representações mentais.

O convívio e a socialização são importantes para que se tenha oportunidade de confrontar suas hipóteses, organizar o seu pensamento e tirar conclusões (DOMINGUES; SÁ; et al., 2010). A criança com baixa visão precisa experimentar, sentir e está presente em ambientes que envolvam experiências visuais, estimulando o seu resíduo visual.

Ao educador cabe compreender quais são as estratégias adequadas para favorecer o aprendizado da criança, pois é sabido que uma criança com DV tem o mesmo potencial de desenvolvimento e aprendizado que as outras crianças ditas normais, mesmo que alguns obstáculos e barreiras dificultem este processo. Faz-se necessário, também, que a escola conheça e considere a história de vida da criança, o contexto sócio cultural e as relações do indivíduo com o meio para que desperte na criança a confiança, o desejo e a sensação do sentir bem por estar em uma sala de aula que lhe acolhe.

Considero aqui a necessidade de ser proporcionada a criança com baixa visão possibilidades de experiências enriquecedoras no intuito de facilitar a construção e o

acesso ao significado dos conceitos, o que foi constatado junto a sua professora da sala regular e da sala de recurso. Trabalhando em sintonia para houvesse um bom desenvolvimento do aluno na construção do conhecimento, da autonomia e independência.

Mediante o caminhar das ações, ficou nítido que o ensino deve ser planejado e organizado tendo por referência o conhecimento das necessidades individuais dos alunos e as características da turma. Portanto, é preciso reconhecer as diferenças dos alunos, questioná-las e valorizá-las.

Espero que o exposto neste trabalho contribua, para um melhor entendimento sobre os aspectos educacionais da área da Deficiência Visual, e, do que é preciso para que a criança com baixa visão tenha um desenvolvimento educacional que supra as suas especificidades.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Compreendendo o cego. Uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos- estórias.** São Paulo: Casa do Psicólogo, Fapesp, 1997.

_____. **Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão.** Educar em Revista, Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 23, 2004.

ANDRADE, José Domingos de; SCHÜTZ, Maria Rocha dos Santos. **A sociedade e o processo de inclusão.** *Revista Eletrônica de Direito Educacional.* Itajaí, n.3, nov.2002. Disponível em <<http://www.univali.br/revistaREDE/003.htm>>.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para Educação Infantil. Introdução. Vol. 1 Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Lei Federal nº 11.494, de 20 de junho de 2007. FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Distrito Federal: Brasília, 20/06/2007.

_____. Ministério da Educação. Cadernos da TV Escola - Deficiência visual / Marta Gil (org.). – Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 08 de maio de 2014.

_____. Constituição da república Federativa do Brasil. Bahia, Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. Rio Grande do Norte, FUNDAC/RN. Edição publicada em 2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: abril, 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: Abril. 2015

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência Visual. Reflexão sobre a Prática Pedagógica**. São Paulo: Laramara, 1997.

_____. **Inclusão da criança com baixa visão e múltiplas deficiências**. 2006.

_____. **Alfabetização de alunos com baixa visão significativa: algumas reflexões sobre o potencial visual, o processo de aprendizagem e o sistema Braille**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO SOBRE O SISTEMA BRAILLE, 1., 2001. Anais... Salvador, 12-15 set. 2001, v. 1. p. 43-51

CARVALHO, Galton. **Jornal Oftalmológico Jota Zero** | Setembro/Outubro2013. www.cbo.com.br/novo/medico/pdf/jo/ed151/9.pdf. Acesso em 21/04/2016.

CARVALHO, K. M. M. et al. **Visão subnormal: Orientações ao professor do ensino**

regular. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1994.

CUNHA, M. V. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FRAIBERG, S. **Insights from the blind**. Londres: Souvenir Pres. [ed. cast. (1990). Niños ciegos. Madri: Inverso], 1977.

FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença: Interações e experiências dos adultos com a criança não-visual**. In: BIANCHETTI, L., FREIRE, I. M. Um olhar sobre a diferença. Interação, trabalho e cidadania. 3. ed. Campinas: Papyrus, SP, 2000.

GASPARETTO, M. E. R. F. **A baixa visão e o sistema braille**. In: Simpósio Sobre o Sistema Braille, 1. Anais... Salvador: BH, SEESP/MEC, 2001. P. 37-41.

GASPARETTO, M. E. R. F et al. **O aluno portador de visão subnormal na escola regular: desafio para o professor?** Arq. Bras. Oftalmol., 2001, v. 64, p. 45-51.

_____. **Visão subnormal em escolas públicas: conhecimento, opinião e conduta de professores e diretores do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001a.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Revista Integração, v. 24, ano 14, p. 22-27, Brasília: MEC/SEESP, 2002.

KASSAR, M. C. M. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações**. *Caderno CEDES*, v. 19, n. 46, Campinas. Set., 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003%094>. Acesso em: 25/03/2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Anais do I Seminário Nacional: **Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

LEONHART, M. **Interacción, comunicación y lenguaje em el niño ciego**. In Del Río, M. J. (ed.). Barcelona: Martínez Roca, 1977.

LORA, T. D. P. **O professor especializado no ensino de deficientes visuais: um estudo centrado em seus papéis e competências**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **O rigor fecundo: A Etnopesquisa crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo**. Revista *entreideias: educação, cultura e sociedade*, 2000 - portalseer.ufba.br.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Hermes re conhecido. Etnopesquisa-Crítica, currículo e formação docente**. Trabalho apresentado no Simpósio "Etnografia e Prática Escolar", UFRN, junho/ 1998.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento**. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 46, p. 93-107, set. 1998.

MARIN, A. J. **Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares**. Campinas: Cad. Cedes, 1998, v. 19, n. 44, p. 8-18.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. UERJ, 2001.

MAZZARO, José Luiz. **Políticas públicas para inclusão educacional: o professor e o aluno com baixa visão**. Revista *@mbienteeducação*, São Paulo, v.1 - n. 2, p. 40-55, ago./dez. 2008.

MENDES, E. G. **Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia?** Apostila produzida para a Mesa-Redonda do LIDE-USP / São Paulo, 1999.

MIN, Hsu Yun; SAMPAIO, Marcos Wilson; HADDAD, Maria Aparecida Onuki. **Baixa visão: conhecendo mais para ajudar melhor.** São Paulo: Laramara, 2001.

OCHAITA, Esperanza; ESPINOSA, M^a Ángeles. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p.151-170.

PARDAL, M. V. C. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista.** In:

PREISLER, G. M. **Early patterns of interaction between infants and their sighted mothers.** Child: Care, Health and Development. 1991, 17, 65-90.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

ROMAGNOLLI, Glória Suely Eastwood. **Inclusão de alunos com baixa visão na rede pública de ensino: Orientação para professores.** Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Paraná – UFPR Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba, 2008.

SÁ, Elisabet Dias de; CAMPOS Izilda Maria de; SILVA Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura/MEC – Secretaria de Educação Especial/SEESP, 2007.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SERRINHA. Secretaria Municipal de Educação. **CUIDA BEM DE MIM: Desafios e avanços da Rede Municipal de Ensino de Serrinha-Ba na Educação Infantil**. 2014.

SILVEIRA, Cíntia Murussi. **Professores de Alunos com Deficiência Visual: Saberes, Competências e Capacitação**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - 2010.

SONKSEN, P. **Sound and the visually handicapped baby**. Child: care, health and development, 5, 413-420, 1979.

TEMPORINI, E. R. **Percepção de professores do sistema de ensino do Estado de São Paulo sobre seu preparo em saúde do escolar**. Rev. Saúde Pública, v. 22, p. 411-421, 1988.

URWIN, C. Communication in infancy and the emergence of language in blind children. In. Schefelbusch, R. L; e Pickar, J. (eds.). **The acquisition of communicative competence**. Baltimore: University Press, 1984.

VASCONCELOS, V. M. R. (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 51-72.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.