

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO
CAP/CEBRAV DE GOIÂNIA-GO**

**SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE IN CHILDHOOD EDUCATION
FOR STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT AT CAP/CEBRAV FROM
GOIÂNIA-GO**

Marcilene Gonçalves dos Santos (*In Memoriam*)¹

Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira²

Michell Pedruzzi Mendes Araújo³

Resumo: A presente pesquisa objetiva compreender como se dá o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o aluno com deficiência visual na educação infantil no CAP/CEBRAV. Para coleta de dados, foram utilizados registros fotográficos e entrevista semiestruturada desenvolvida com duas docentes da instituição. Ademais, realizamos uma pesquisa documental, analisando o Projeto Político Pedagógico e o Projeto da Educação Infantil da instituição. Os documentos e as entrevistas realizadas com as professoras do AEE foram analisados tendo por procedimento a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011). Teoricamente, embasamo-nos nos estudos de Bruno (2006); Sá, Campos e Silva (2007); Soares (2014); Santos (2016) entre outros. Como resultados, destacamos a relevância do trabalho de estimulação tátil, de introdução ao sistema Braille e de orientação e mobilidade realizado pela instituição no sentido de proporcionar a autonomia da criança, sua autoconfiança e independência nas atividades de vida diária. Outrossim, o trabalho desenvolvido no CAP/CEBRAV, tanto em relação à formação continuada de professores, mediante os cursos de capacitação oferecidos pela instituição, quanto na tentativa de proporcionar a inclusão da criança com deficiência visual em todos os contextos de sua vida em sociedade, tem acontecido em consonância com o que é preconizado pelas políticas públicas que norteiam o atendimento educacional especializado em âmbito nacional. Por fim, destaca-se a necessidade de um maior envolvimento de algumas famílias com o trabalho desenvolvido no AEE, além da necessidade de o professor do ensino regular ter maior disponibilidade de tempo para a realização do trabalho de parceria com a instituição pesquisada.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Infantil. Deficiência Visual.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

² Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Adjunta III da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil. Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade na FE/UFG. Contato: anaflavia1973@ufg.br / <http://orcid.org/0000-0002-4357-6558> / <http://lattes.cnpq.br/7725481465687042>.

³ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá-PR (Cesumar) e em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor d Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, Goiás, Brasil. Contato: michellpedruzzi@ufg.br / <https://orcid.org/0000-0003-4596-5386> / <http://lattes.cnpq.br/6141634183456644>.

Abstract: The present research aims to understand how Specialized Educational Assistance (AEE) is provided for students with visual impairments in early childhood education at CAP/CEBRAV. For data collection, photographic records and a semi-structured interview developed with two professors from the institution were used. Furthermore, we carried out a documentary research, analyzing the Political Pedagogical Project and the Child Education Project of the institution. The documents and interviews carried out with the AEE teachers were analyzed using the Content Analysis procedure, in the perspective of Bardin (2011). Theoretically, we base ourselves on the studies of Bruno (2006); Sá, Campos and Silva (2007); Soares (2014); Santos (2016) among others. As a result, we highlight the importance of tactile stimulation work, introduction to the Braille system and guidance and mobility carried out by the institution in order to provide the child's autonomy, self-confidence and independence in activities of daily living. Furthermore, the work developed at CAP/CEBRAV, both in relation to the continuing education of teachers, through the training courses offered by the institution, and in the attempt to provide the inclusion of children with visual impairments in all contexts of their life in society, it has been in line with what is advocated by public policies that guide specialized educational service at the national level. Finally, the need for greater involvement of families with the work developed in the AEE is highlighted, in addition to the need for the regular education teacher to be more available to carry out the work in partnership with the researched institution.

Keywords: Specialized Educational Service. Child education. Visual impairment.

Introdução

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) destaca a importância do atendimento educacional especializado, visando a eliminação de barreiras que impedem ou dificultam a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial no sistema regular de ensino. Nesse sentido, o referido documento preceitua que:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. (BRASIL, 2008)

Em um contexto mais recente, a Lei n. 13.146/2015 (BRASIL, 2015), também conhecida como Lei Brasileira da inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência), em seu artigo 28, preconiza que incumbe ao poder público a responsabilidade de:

[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: o sistema educacional inclusivo em todos os

níveis; aprimorar os sistemas educacionais; e institucionalizar, por meio do projeto pedagógico, o AEE, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, que atendam as características dos estudantes com deficiência e garantam o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, para conquistar o pleno exercício de sua cidadania. (BRASIL, 2015)

Tendo em vista o direito das pessoas com deficiência a atendimentos e serviços que contemplem as suas necessidades e especificidades, destaca-se na cidade de Goiânia- GO um centro de referência no atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência visual, o CAP/CEBRAV (Centro Pedagógico para Atendimento às Pessoas com deficiência Visual/Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao deficiente visual). Essa instituição realiza atendimento integral e gratuito a estudantes cegos e com baixa visão, tendo como objetivo:

[...] oportunizar atendimento gratuito e de qualidade às pessoas com deficiência visual e suas famílias, nos campos da: Habilitação/reabilitação e apoio à empregabilidade; suplementação didático-pedagógica e suporte à rede de ensino; produção, adaptação e discriminação de materiais em sistemas de escrita e leitura acessíveis; suporte à acessibilidade/ajudas técnicas e capacitação de recursos humanos. (CEBRAV, 2008)

Cabe ressaltar que, conforme o Decreto de Lei no 5.296, de 2004, se entende por deficiência visual toda perda ou alteração orgânica que comprometa a visão, considerando classificações já estabelecidas sobre a intensidade dessa perda de acuidade visual. De acordo com o referido decreto, é considerado cego todo o indivíduo que possui acuidade visual igual ou inferior a 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Indivíduo com baixa visão, o que possui acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica ou quando a somatória da medida do campo visual de ambos os olhos for igual ou inferior a 60° ou que acumule a ocorrência de quaisquer das condições mencionadas (BRASIL, 2004).

Entendendo a relevância da estimulação precoce e de práticas pedagógicas pautadas na individualidade das crianças com deficiência visual, desde a mais tenra idade, esse texto se propõe a abordar o Atendimento Educacional Especializado no CEBRAV direcionado à educação infantil. Alguns estudos (FARIA, 2020; SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007; SANTOS, 2016; SOARES, 2014) corroboram a premissa de que o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE, alinhado ao ensino da escola

comum, em uma perspectiva colaborativa, pautada na ludicidade e no contexto sociocultural da criança, têm contribuído para avanços significativos na aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência visual.

Destarte, o presente artigo tem como objetivo compreender como tem se dado a organização do atendimento educacional especializado do CAP/CEBRAV (Centro Pedagógico para Atendimento às Pessoas com deficiência Visual/Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao deficiente visual), para atender os estudantes com deficiência visual que estão matriculados na educação infantil, com idade entre 4 e 6 anos.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Este estudo se apresenta, quanto aos objetivos, de natureza exploratória, de abordagem qualitativa. Para coleta de dados utilizamos inicialmente a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atendem as crianças da educação infantil no CEBRAV. No que se refere às fontes documentais, utilizamos dois documentos disponibilizados pelo CEBRAV, a saber: o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Educação Infantil.

Os documentos e as entrevistas realizadas com as professoras do AEE, transcritas na íntegra, foram analisados tendo por procedimento a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011). Para a análise categorial das entrevistas e dos questionários, se utilizou principalmente da análise temática, que, por sua vez, segundo a autora, “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar algo para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p. 131).

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, inicialmente, foi solicitado à Gerência de Educação Especial e ao CAP/CEBRAV a autorização para a realização da recolha de dados. Com a autorização do referido órgão, a presente pesquisa foi encaminhada e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, com base no parecer número CAAE: 92468918.3.0000.5083.

Resultados e discussão

A seguir são apresentadas, no quadro 1, as cinco categorias estabelecidas para análise das respostas dos participantes e os assuntos tratados em cada uma delas.

Quadro 1 – Categorias de análise e os assuntos tratados.

Categorias de Análise	Assuntos tratados em cada categoria
1.Organização e funcionamento do AEE	Atendimentos Duração Formas de agrupamento Orientações aos professores
2.Objetivos pedagógicos do AEE na educação infantil.	- Trabalho de estimulação tátil - Orientação e mobilidade - Introdução ao Braille
3.Ensino colaborativo (professor especialista e professor da classe comum)	- Orientação professor especialista – professora da classe comum - Dificuldades - Parcerias
4.Dificuldades encontradas para o AEE no atendimento ao aluno com deficiência visual	- Diversidade -Apoio da família
5.Rendimento do aluno com deficiência visual	- Reflexão sobre o trabalho do AEE - Fatores que influenciam: acolhimento, autoestima - Importância do AEE

Fonte: Elaborado pelos autores.

Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado no CAP/CEBRAV para a Educação Infantil

Inicialmente, cabe esclarecer que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do CAP/ CEBRAV, os usuários do serviço são encaminhados à instituição por:

[...] médicos oftalmologistas, escolas, associações de classes ou meios de comunicação, deverão agendar com o Serviço Social para uma entrevista. Se necessário, serão encaminhados para consulta Oftalmológica e outras avaliações e, posteriormente, serão inseridos nos atendimentos necessários. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CAP/CEBRAV)

No que concerne à organização e funcionamento do atendimento educacional especializado no CAP/ CEBRAV, a professora (P1) esclareceu que:

As crianças começam na educação infantil por volta dos 3 anos ou 3 anos e meio de idade. Tudo depende da maturidade dos alunos. Eles ficam na estimulação visual desde o nascimento e depois, por volta dos 3 anos e meio, 4 anos, são encaminhados para a salinha da educação infantil⁴. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV)

Na educação infantil o AEE acontece uma vez por semana, com duração de uma hora. Inclusive essa questão foi discutida na última reunião, provavelmente deve haver mudanças para o próximo ano, para que essas crianças fiquem um tempo maior, o que considero ser importante para aprendizagem deles. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV)

Em relação à forma de atendimento, a professora (P1) destaca que o trabalho pedagógico na educação infantil é realizado em grupo, conforme descrito a seguir:

Com relação à formação dos grupos, geralmente temos uma turminha com 5 e outra com 6 crianças, em horários diferentes. Dessa forma, enquanto uma turma está na psicologia ou no trabalho com a motricidade, outra turma está no pedagógico, tendo assim uma rotatividade. É importante dizer que no grupo é constituído por crianças cegas e com baixa visão. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV)

Acerca do tempo de permanência na sala de AEE da educação infantil, a professora (P1) assevera que:

Não existe um tempo mínimo e um tempo máximo no AEE da educação infantil. As crianças entram na salinha da educação infantil e as preparamos para o processo de alfabetização. Assim, tenho alunos que ficam 2 anos na salinha, até estar preparado para alfabetização. Atualmente tenho um aluno que está três anos na salinha de AEE da educação infantil. A permanência depende da evolução da criança. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV)

No que diz respeito ao espaço físico, como pode-se observar na imagem abaixo (Figura 1), a sala de AEE da educação infantil é ampla e conta com recursos materiais diversos. Dentre esses recursos destacam-se:

- Sala de aula própria com cantinho de leitura e da brincadeira;
- Mesas e cadeiras próprias para a faixa etária; armários; brinquedos didáticos pedagógicos; aparelho de som; CDs infantis - músicas e histórias;

⁴ Para diferenciar da formatação das citações diretas, as falas das entrevistadas foram formatadas em letra tamanho 10 e em itálico.

- Tapete de E.V.A; colchonetes; ventilador e/ou Ar Condicionado; Livros (papelão, pano, plástico, com texturas, ilustrações grandes e com contraste e impressão em Braille);
- Fantoches, máscaras e fantasias; Bolas com e sem guizo; Cola branca e cola colorida; Papéis: ofício, cartolina, cartão, celofane, camurça e laminado; E.V.A; Tesoura, barbante, linha, agulha e elástico; Tinta guache; Massinha de modelar; Giz de cera; Canetas hidrocor;

Materiais de consumo: farinha de trigo, óleo, gelatina, macarrão, açúcar, entre outros que se fizerem necessários. Recursos específicos da educação motora. (PROJETO EDUCAÇÃO INFANTIL, CAP/CEBRAV)

Figura 1: Sala de AEE na educação infantil no CAP/CEBRAV



Fonte: Acervo dos autores (UFG, 2020).

Enfoque pedagógico do AEE no contexto da Educação Infantil para crianças de 4 a 6 anos

O projeto político pedagógico do CAP/CEBRAV destaca que a Educação infantil objetiva, de maneira geral, garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, bem como a valorização do brincar e do direito à confiança, ao respeito, à dignidade e à convivência e interação com outras crianças, considerando e respeitando as potencialidades e possibilidades individuais. Como objetivos específicos, destacam-se:

- Promover o desenvolvimento psicoafetivo, sensório-motor, perceptivo, social e da linguagem.
 - Otimizar as funções visuais básicas (baixa visão).
 - Proporcionar a participação em espaço pedagogicamente ampliado por metodologias e recursos materiais adaptados.
 - Desenvolver a organização postural e a integração sensorial.
 - Ativar as funções cognitivas: construção do real e formação de conceitos.
 - Habilitar para as atividades de vida diária e orientação e mobilidade.
- Promover apoio e suporte às famílias. (PROJETO EDUCAÇÃO INFANTIL, CAP/CEBRAV)

Nesse contexto, o referido documento preceitua que na educação infantil a proposta é desenvolver “ações pedagógicas em um ambiente lúdico, no qual a brincadeira se funde com estratégias de aprendizagem, proporcionando à criança a construção de conceitos necessários para a sua autonomia e desenvolvimento global” (PROJETO EDUCAÇÃO INFANTIL, CAP/CEBRAV, S/D). Ademais, destaca-se que, na educação infantil, o objetivo é desenvolver um trabalho de reconhecimento corporal, orientação e mobilidade, além de um trabalho de estimulação tátil e introdução ao sistema Braille, como descreveremos a seguir.

Reconhecimento corporal, orientação e mobilidade

As professoras (P1 e P2) sublinham que uma das questões a serem trabalhadas na educação infantil é o conhecimento espacial e corporal, tendo em vista a dificuldade que a criança com deficiência visual tem em reconhecer o espaço e o seu próprio corpo. Nesse sentido, asseveram:

O objetivo do AEE na educação infantil é preparar esse aluno para ter o conhecimento espacial e corporal. Em relação ao conhecimento corporal constato que a maioria tem muita dificuldade de perceber-se como ser humano, como pessoas que tem dois braços, que tem cinco dedos e dois olhos. O trabalho de reconhecimento corporal é feito no concreto mesmo, deixando um coleguinha tocar o outro, colocando a mão no cabelo do colega, etc. Assim, pegamos a mãozinha deles, colocamos no seu rosto, na boca, para que assim percebam as partes do corpo. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV)

Outro objetivo do AEE na educação infantil é, levar o aluno a conhecer o ambiente, ou seja, o espaço em que estão inseridos. Então fazemos toda uma avaliação do espaço dentro da sala de aula. As crianças andam pela sala, aprendem que do lado direito tem um armário, que do lado esquerdo tem outro armário, que no centro tem uma mesa, que a janela fica à sua frente. Assim, vamos trabalhando a lateralidade ao mesmo tempo, e sempre em comunicação, verbalizando o que têm que fazer: “vai para sua esquerda”, “põe a mãozinha”, “viu que tem um armário”. (PROFESSORA P1-CAP/CEBRAV)

No que se refere ao trabalho de orientação e mobilidade na educação infantil, a professora do CEBRAV destaca a importância de desenvolver a autonomia das crianças assistidas pela instituição. A respeito disso, menciona:

Na educação infantil fazemos o trabalho de orientação e mobilidade com o objetivo de desenvolver a autonomia dessa criança para ir ao banheiro, para sair do banheiro, para se direcionar à mesa do lanche. Então vamos mostrando e pedindo para rastream a parede pra chegar até ao banheiro, rastrear a pia pra ver onde está a torneira. Quando a criança precisa usar o vaso sanitário, nós ajudamos inicialmente, depois elas vão aprendendo. Além disso, qualquer mudança que fazemos no ambiente temos o cuidado de avisar o aluno. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV)

Sobre o reconhecimento espacial, Sá, Campos e Silva (2007) explicitam que o espaço físico não é percebido de forma imediata como acontece com uma pessoa vidente. Por isso, segundo as autoras, faz-se necessário

possibilitar o conhecimento e o reconhecimento do espaço físico e da disposição do mobiliário. A coleta de informações se dará de forma processual a analítica através da exploração do espaço concreto da sala de aula e do trajeto rotineiro dos alunos: entrada da escola, pátio, cantina, banheiros, biblioteca, secretaria, sala dos professores e da diretoria, escadas, obstáculos (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 22).

Nesse sentido, Bruno (2006) enumera alguns cuidados que são fundamentais para o desenvolvimento e autonomia da criança com deficiência visual para que estejam seguras na exploração motora e tátil do ambiente interno e externo:

A localização do mobiliário, as portas da sala, dos armários, do banheiro devem sempre estar abertas ou fechadas para que não se tornem obstáculos para a movimentação espontânea e segura da criança. A localização das mesas, cadeiras, cabides, os materiais, jogos e brinquedos devem estar sempre dispostos de forma acessível. Qualquer mudança deve ser comunicada e vivenciada pela criança que

não enxerga para que ela reelabore o mapa mental do ambiente. (BRUNO, 2006, p. 51)

Por certo, o depoimento das professoras indica que a preocupação com o reconhecimento do próprio corpo e do espaço em que estão inseridas são objetivos importantes da educação infantil, sobretudo, para promover a independência e autonomia das crianças com deficiência visual.

Estimulação tátil

A estimulação tátil configura-se também como um dos objetivos da educação infantil. Para esse processo de estimulação são utilizados materiais com texturas diversas, como vemos no excerto abaixo:

No trabalho de estimulação tátil, utilizamos diversas atividades e objetos com diferentes texturas. Por exemplo, ensinamos a criança a separar o milho de feijão, colocando em recipientes diferentes, para que perceba a diferença. Trabalhamos com massinha, papel crepom para eles irem fazendo bolinhas. Toda a atividade proposta geralmente é adaptada com cola alto relevo ou com barbante. Trabalhamos com diferentes figuras geométricas para que a criança compreenda as diferenças. (PROFESSORA P2- CAP/CEBRAV)

No trabalho de estimulação tátil utiliza-se também livros em alto-relevo, como se pode observar na fala da professora e na imagem (figura 2).

No trabalho de estimulação tátil, propomos atividades com o livro “dedinhos sabidos”. Distribuimos entre os alunos e, em uma folha só tem uma linha feita em Braille mesmo, então eles vão passando o dedinho. Trabalhamos também com livros que tenham imagens em alto-relevo para que a criança possa tocar e sentir. (PROFESSORA P2- CAP/CEBRAV)

Figura 2: Livro com imagens em alto-relevo

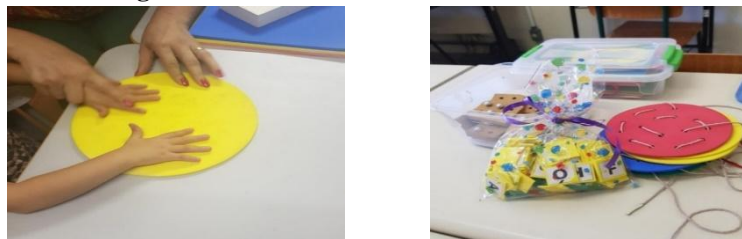


Fonte: Acervo dos autores (UFG, 2020).

Para favorecer o desenvolvimento do tato realiza-se um trabalho para a percepção das diferentes figuras geométricas, além de atividades para desenvolver a coordenação motora fina que é importante para a aprendizagem do código Braille.

Para o trabalho de estimulação tátil, trabalhamos com diferentes figuras geométricas em material de EVA (figura 3). Outra atividade que utilizamos é colocar o aluno para passar as linhas nos buraquinhos, trabalhando a posição de pinça, que será importante no aprendizado do Braille. Quando percebemos que o aluno tem mais maturidade, trabalhamos para que ele perceba as diferenças nas texturas e faça as devidas correspondências. (PROFESSORA P1-CAP/CEBRAV)

Figura 3: Círculo em EVA



Fonte: Acervo dos autores (UFG, 2012).

O soroban também é utilizado como recurso ou instrumento para desenvolver o tato, conforme descrito pela professora P2:

Usamos o soroban como um instrumento para que treinem o tato com os movimentos de descer e subir os pontos do soroban. Essa atividade fortalece o tato, pois algumas crianças não têm força nas mãos. Por

95

exemplo, estou tentando alfabetizar um aluno, ele já conhece todas as letras do Braille, mas não consegue furar na reglete, por falta de força, então estou trabalhando com ele o soroban, para treinar o movimento de subir e descer. Dessa forma, na educação infantil o Soroban é utilizado para trabalhar o tato e não a matemática (PROFESSORA P2- CAP/CEBRAV).

Percebe-se a relevância do trabalho de estimulação tátil, no desenvolvimento das crianças com deficiência visual. De acordo com Sá, Campos e Silva (2007, p. 15) “a experiência tátil não se limita ao uso das mãos. O olfato e o paladar funcionam conjuntamente e são coadjuvantes indispensáveis”.

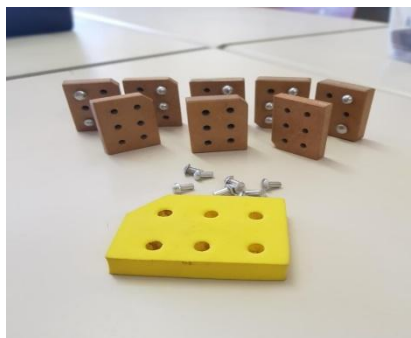
Acerca do exposto, Bruno (2006) avulta que o desenvolvimento tátil-cinestésico possibilita à criança com deficiência visual estabelecer semelhanças e diferenças entre os objetos e poder identificá-los. O autor sublinha que “a informação cinestésica e proprioceptiva permite perceber as relações do corpo e posição no espaço, mover-se com segurança e equilíbrio e desenvolver ação funcional” (BRUNO, 2006, p. 45).

Iniciação ao ensino do Sistema Braille

Outro objetivo da educação infantil é realizar o trabalho de iniciação ao aprendizado do sistema Braille. Nas narrativas, a professora (P1) relata que o trabalho com a escrita Braille se inicia com a apresentação da cela Braille (Figura 4), para que a criança se familiarize, fazendo o movimento de tirar e colocar os pontos que representam as letras, como se pode observar:

Quando as crianças já passaram pela estimulação tátil, apresentamos a cela Braille, para que aprenda a tirar e colocar todos os pontos, um a um. Então explicamos que é a letrinha, para que tenham contato com a cela braille. Quando percebo que a criança tem essa prontidão, colocamos um EVA com uma figura geométrica e pedimos para que perfurem com caneta em volta. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV)
A atividade de posicionamento pode ser relacionada com a cela Braille. Sendo assim, trabalha-se a cela Braille primeiro, e em seguida o posicionamento dos pontos de lateralidade, os pontos da direita e os pontos da esquerda, os pontos de cima e os pontos de baixo. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV)

Figura 4: Cela Braille



Fonte: Acervo dos autores (UFG, 2012).

Como pudemos constatar, é importante iniciar o trabalho com as crianças apresentando a cela Braille. Sobre o Braille, Sá, Campos e Silva (2007) asseveram que esse sistema

[...] baseia-se na combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos. A combinação dos pontos é obtida pela disposição de seis pontos básicos, organizados especialmente em duas colunas verticais com três pontos à direita e três à esquerda de uma cela básica denominada cela Braille. (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 22).

Indubitavelmente, a aprendizagem do sistema Braille nos anos iniciais da educação infantil tem uma importância considerável para o desenvolvimento das crianças com deficiência visual, especialmente para a introdução no universo simbólico da leitura e da escrita. De acordo com Vigotski (1997, p. 77, grifo do autor), “um ponto do sistema Braille fez mais pelos cegos do que milhares de filantropos; a possibilidade de ler e escrever se tornou mais importante do que ‘o sexto sentido’”.

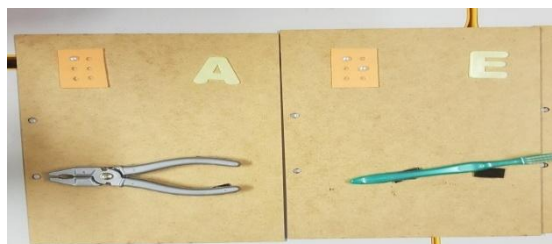
Indubitavelmente, o professor do AEE é na maioria dos casos o grande responsável por ensinar o sistema Braille ao estudante cego. No entanto, isso não exime o professor da sala de aula regular de compreender as necessidades dos seus alunos cegos e, sobretudo, de compreender que “o Braille faz parte da alfabetização do aluno cego e que aprender a ler e a escrever permite-lhe alcançar níveis mais complexos de desenvolvimento” (BATISTA, AMARAL e MONTEIRO, 2018, p. 10).

O trabalho de preparação para a alfabetização

O trabalho de preparação para alfabetização inicia-se relacionando as vogais com os objetos concretos, como se pode constatar na figura 5 e no excerto abaixo:

É na atividade de relacionamento das vogais com objetos concretos que iniciam sua inscrição com as vogais. Além dessas atividades, você explora outros objetos que comecem com a letra “a” e deixa que a criança coloque seu conhecimento, trazendo de casa um objeto que comece com a letra “a”. Então exploramos nesse sentido, o reconhecimento das vogais e objetos que comecem com as vogais trabalhadas. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV)

Figura 5: Vogais e objetos concretos



Fonte: Acervo dos autores (UFG, 2012).

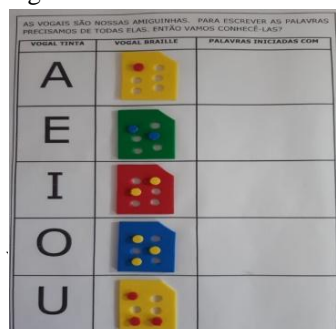
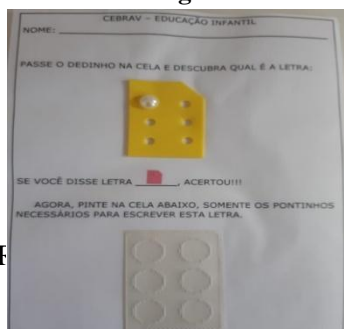
Na etapa seguinte, quando as crianças já apresentam o domínio das vogais, as professoras do CAP/CEBRAV solicitam que:

As crianças tragam de casa recortes de revistas com palavras que comecem com as vogais estudadas. É claro que eles vão necessitar da ajuda da família para recortar essas palavras. A criança que já tem o domínio da escrita, pode escrever essas palavrinhas na reglete. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV)

No processo de preparação para alfabetização são apresentadas diversas atividades usando a cela Braille e as vogais.

Na primeira atividade (figura 6) apresenta-se a cela braille com diferentes vogais, solicitando que a criança com DV passe o dedinho e descubra qual a letra que está representada naquela cela. Posteriormente a criança deve pintar a letrinha na cela que está pontilhada. Na segunda atividade (figura 7) apresenta-se as vogais em tinta e também em braille, solicitando que a criança identifique palavras iniciadas com a letra solicitada. (PROFESSORA P2- CAP/CEBRAV)

Figuras 6 e 7: atividades de vogais com a cela Braille.



Fonte: Amira Martins - CAP/CEBRAV.

Sobre o método de alfabetização utilizado para trabalhar com os alunos com DV, a professora esclarece que:

No método mais construtivista a criança vai ler uma parlenda, da parlenda a professora retira as frases, das frases as palavras, das palavras as sílabas. Esse não é um método pelo qual o tato fica confortável. Se a criança ainda não sabe ler, como é que ela vai tatear uma poesia, uma parlenda, uma estrofe que seja. É preciso lembrar que o tato é analítico, portanto, lê-se praticamente letra por letra. Então partimos do sintético, letra por letra, para depois formar as famílias silábicas e por fim as palavras. Depois dessa etapa trabalharemos de forma eclética os outros métodos. Eu não alfabetizei no CEBRAV. Na educação infantil nós iniciamos esse processo. Às vezes fazemos também uma mistura do fônico para que a criança consiga perceber o som, uma vez que ela não está vendo a letra. (PROFESSORA P2- CAP/CEBRAV)

Acerca da alfabetização das crianças com deficiência visual, importa destacar que é um processo que deve explorar os sentidos remanescentes, como o tato e o olfato, e depende de um ambiente favorável e estimulador. Afinal, elas não têm as mesmas possibilidades de entrar em contato direto, casual e espontâneo com a leitura e com a escrita. Portanto, enfatizamos que o processo de alfabetizar a criança com deficiência visual deve ser pautado nas peculiaridades de cada discente e pode seguir os mesmos caminhos da alfabetização da criança vidente, mas guardando as devidas dimensões, levando-se em consideração, sobretudo, o letramento e as vivências experienciadas na infância (CANEJO, 2018).

Ensino colaborativo entre professores especialista e regente de classe comum

De acordo com a professora (P2) do AEE há uma relação de parceria entre os professores da escola regular e os professores do CEBRAV. Entretanto, destaca que um dos impeditivos para que a relação entre os professores da sala de aula regular e do AEE do CEBRAV aconteça de forma mais profícua é justamente a falta de tempo do professor da escola regular para estabelecer essa parceria. No entanto, a professora

justifica que, devido à pandemia, tem havido uma mudança significativa nesse ensino colaborativo.

A relação do professor do CAP/CEBRAV é uma relação muito boa, pois nós estamos sempre disponíveis a atendê-los. A grande dificuldade que encontramos é a falta de tempo, pois o professor da sala de aula regular encontra-se sempre muito sobrecarregado para ir ao CEBRAV receber as orientações. Na pandemia nós tivemos um ganho, pois estamos dando uma assessoria on-line, então todas as escolas que têm alunos com deficiência visual, seja cego ou baixa visão e apresenta dificuldades em fazer o ajustamento do currículo, adaptação de atividades e materiais, condução dessa criança dentro do espaço escolar, condução dessa criança no espaço online, esses professores nos procuram, marcam um horário e o atendimento sempre tem ocorrido assim. A coordenação pedagógica do CEBRAV do turno em que a criança está inserida atende a coordenação pedagógica e os professores disponíveis e interessados da escola regular de ensino. Tem sido muito produtivo, numa reunião de uma hora ou até duas horas onde nós demonstramos todo o nosso trabalho, a forma de elaborar, a forma de adaptar e toda a nossa condução do trabalho. Tem sido momentos riquíssimos e o fechamento é feito com um relatório mostrando tudo que foi acordado nessa reunião. (PROFESSORA P2- CAP/CEBRAV)

Por certo, sabemos que a parceria entre o professor do AEE e o professor da sala de aula regular implica diretamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência visual. Dessa maneira, concordamos com Faria *et al.* (2020, p. 16), quando destacam que o trabalho entre o professor regente da sala de aula regular e o professor do AEE "[...] deve ter uma sintonia em todos os aspectos, seja na obtenção de informações sobre o aluno atendido por ambos professores, seja na proposta de um projeto educativo direcionado para o aluno".

Para Vilaronga e Caiado (2013), a formação específica do professor de educação especial e suas experiências no trabalho com os alunos com deficiência visual são extremamente importantes para o professor da sala regular. Dessa forma, as autoras ressaltam que no trabalho do profissional de AEE deve ser destinada “uma carga horária para apoio a sala comum que possua um aluno com deficiência matriculado, ficando essa troca de experiência e o planejamento de atividades acessíveis para esse aluno”. (VILARONGA; CAIADO, 2013, p. 70)

Cabe ressaltar que, além das trocas efetivas dos docentes do ensino regular com os professores do CAP/CEBRAV, a instituição também oferece curso de Capacitação para professores na área de deficiência visual. Esse curso de capacitação

[...] tem carga horária de 96 horas presenciais e tem como objetivo promover a capacitação de professores na área de deficiência visual. No curso são trabalhados os seguintes módulos, a saber: sistema e função visual, Orientação e Mobilidade, Tecnologias Assistivas, Alfabetização por meio do Sistema Braille e Alfabetização matemática. Os público alvo do curso são professores que atendem alunos com deficiência visual da rede pública e particular de ensino. (SITE CEBRAV)

Acerca do exposto, vale destacar que o curso de capacitação oferecido pelo CAP/CEBRAV é muito relevante para os professores do ensino regular. Isso porque potencializa a sensibilização deles acerca da necessidade de se valorizar práticas pedagógicas adaptadas à deficiência do aluno e a construção colaborativa de métodos e técnicas que permitam a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos público-alvo da educação especial. Ademais, consideramos que o curso oferecido está em consonância com o que preconiza Imbernón sobre a formação permanente dos professores. Nas palavras do autor: "[...] para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar" (IMBERNÓN, 2009, p. 09).

Desafios encontrados para o Atendimento Educacional Especializado ao aluno com Deficiência Visual

Um dos entraves para o trabalho do AEE na educação infantil, segundo as professoras entrevistadas, refere-se à necessidade de maior envolvimento de algumas famílias com o trabalho realizado.

O que percebo no CEBRAV é que algumas famílias não se envolvem muito com a educação dos seus filhos. Muitas vezes mandamos atividades simples para casa e o aluno não faz. Por exemplo, às vezes a gente trabalha o conceito de maior menor, às vezes a gente dá uma atividade, dá uma latinha pequena uma grande “qual é o maior qual o menor?” Mandamos pra casa uma atividade pra reforçar esse conceito trabalhado, e muitas vezes essa atividade retorna para a escola sem ser feita. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV).

Eu acho que algumas famílias devem pensar que a educação infantil deve ser apenas um lugar pra brincar, pra passar o período da manhã apenas. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV).

A professora P2 explicita que, no atendimento ao aluno com DV, não há dificuldades de ordem física ou material. Pelo contrário, afirma que a sala de AEE é bem provida de recursos pedagógicos. Entretanto, em consonância com a professora P1, destaca a necessidade de maior envolvimento de algumas famílias com o atendimento de seus filhos. Contudo, deixa claro que a pandemia contribuiu para avanços significativos na parceria família- AEE.

As dificuldades encontradas no atendimento ao aluno DV não são muitas não. Nós temos um espaço muito bom de trabalho, temos grande quantidade de materiais pedagógicos adaptados, nós temos máquinas impressoras de Braille. Então temos ao nosso alcance todas as ferramentas necessárias. No quesito relação pessoal, é que às vezes falta muita participação de algumas famílias, algumas, pois a maioria é muito comprometida, se envolve, as mães das crianças pequenas fazem o curso de braille oferecido pelo CAP/CEBRAV e da melhor maneira possível elas nos atendem e nos ajudam muito. Esse foi um outro ganho da pandemia, nesse modo remoto. É que as mães agora participam da aula. Antes não, elas deixavam a criança na sala e pegavam no final do horário, enquanto isso estavam tendo atendimento psicológico ou curso de braille ou algum outro atendimento. Agora não, elas sentam ao lado da criança e participam da nossa aula, então compreendem a nossa metodologia, participam da nossa metodologia. As mães fazem as adaptações dos materiais em casa e ao perceber como trabalhamos elas têm valorizado ainda mais o trabalho do CAP/CEBRAV. Isso tem sido muito bom. Esse comentário diz respeito as mães que participam, pois nesse semestre tem as mães que não participaram nenhuma vez da aula com os seus filhos. Essa é uma dificuldade que não deixa de ser a da rede regular também. É uma dificuldade da relação escolar da criança com a família e acontece em todo as instituições de ensino, eu acredito. (PROFESSORA P2 – CAP/CEBRAV)

Para promover o maior envolvimento dos pais com o ensino desenvolvido no AEE da educação infantil, o CAP/CEBRAV tem investido na formação dos mesmos, por meio de reuniões cujo objetivo é discutir as dinâmicas dos atendimentos, sugestões, avisos, além de orientá-los em relação às atividades propostas.

Esse ano fizemos reuniões com os pais para orientá-los em relação ao trabalho no AEE. Na reunião falamos da importância das atividades para reforçar o que é feito em sala de aula. Esclarecemos sobre a importância de dar autonomia para a criança, ou seja, de deixar a criança tomar banho sozinho, de vestir-se sozinho. Apresentamos os objetivos da educação infantil, destacando que o nosso objetivo é trabalhar a prontidão para a alfabetização. Falamos que

trabalharíamos muito com a massinha, com prendedor de roupa para abrir e fechar. Orientamos que eles deixem os seus filhos manipularem objetos simples em casa, manuseando enquanto estão brincando e fortalecendo o tato. Explicamos que os pais não podem fazer as tarefas para os filhos. Damos muitas orientações, mas infelizmente muitas famílias não participam. (PROFESSORA P1-CAP/CEBRAV).

Acerca da fala anterior da professora, cabe tecer reflexões fundamentadas nos estudos de Santos e Silva (2014). Para as autoras, família e escola compartilham objetivos e funções de similaridade e adjacência: proteger e educar, dar autonomia aos sujeitos, buscar acertos e corrigir erros. Assim, é fundamental compreender que a relação cultivada pelo discente na escola relaciona-se diretamente com o tipo de família e com as relações que seus membros mantêm entre si. Por esses pressupostos, a colaboração entre essas duas instituições é condição *sine qua non* para que as crianças aprendam e se desenvolvam (SANTOS, SILVA, 2014).

Desenvolvimento do aluno com Deficiência visual na sala de aula regular

No que concerne ao desenvolvimento da criança DV na sala de aula regular, a professora (P2) enfatiza a importância da intervenção precoce para a inclusão posterior na escola regular, conforme se pode observar na fala dela:

Quanto ao rendimento do aluno com deficiência visual, ele é muito satisfatório. A criança que chega no CAP/CEBRAV bem cedo, que é diagnosticada com cegueira ou baixa visão e começa os atendimentos com a idade bem inicial, tem um desenvolvimento muito satisfatório, que eu ousa dizer que é até superior ao rendimento de uma criança na sala de aula regular mesmo. Elas são muito bem assistidas no CAP/CEBRAV e entram na educação infantil com uma série de atividades que já desenvolveram, habilidades e competências que para o professor da educação infantil e da alfabetização é muito importante porque já encontra esse trabalho feito precocemente. Então o rendimento é muito satisfatório. A escola regular também compreende isso e reconhece que a criança que passou pelo CEBRAV o rendimento é normal e acontece da melhor maneira possível. (PROFESSORA P2 – CAP/CEBRAV)

A esse respeito, cabe ressaltar que a intervenção precoce desempenha uma importante função nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência visual. Alicerçados em Rodrigues e Macário (2006, p. 13) compreendemos

que a estimulação precoce “pode contribuir para o desenvolvimento motor e cognitivo da criança cega congênita entre 0 e 2 anos de idade”. Ademais, ela objetiva potencializar o desenvolvimento das crianças com deficiência por meio do subsídio fornecido aos pais e a outros profissionais que lidam diretamente com elas (DESSEN, SILVA, 2005). Por meio desse suporte, essas crianças têm a possibilidade de galgar uma trajetória de desenvolvimento calcado em suas especificidades e potências.

A professora (P2) também elucidou que o fato de muitas crianças não entrarem na escola regular no período ou na idade desejada acarreta muitos prejuízos aos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nas palavras da professora:

O que nós temos de complicação nesse sentido são aquelas crianças que por motivos familiares ou econômicos, ou às vezes por superproteção da família, que não quer colocar seu filho numa escola regular, por medo do seu filho ser maltratado, de não se adaptar ou de se machucar. Quando essa família é questionada e obrigada a matricular o seu filho, às vezes essa criança já está com déficit de aprendizagem, idade e aprendizagem séria, é muito grande. Então não é um problema cognitivo, mas é um atraso relacionado ao fato dela não ter sido incluída na sala de aula regular no tempo ou na idade correta. Essa é uma grande dificuldade. Mas, quanto ao desenvolvimento cognitivo de uma criança com DV sem comorbidade, é um desenvolvimento natural como o desenvolvimento de uma criança vidente na sala de aula regular. (PROFESSORA P2 – CAP/CEBRAV)

No que se refere ao excerto anterior, vale destacar a relevância que a escola regular tem para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência visual e para os outros discentes que não apresentam deficiência. O exposto é corroborado pelo estudo de Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011), que evidenciou que a inclusão do aluno com deficiência visual no contexto escolar e nas aulas de educação física promoveu aprendizagens mútuas entre os alunos sem deficiência, a aluna com deficiência e os docentes. Para os autores, o processo inclusivo direcionado para as especificidades dos sujeitos acarretou reorganização das atividades pedagógicas, desenvolvimento da aluna e melhoria das relações interpessoais tendo como alicerce o respeito às diferenças.

Considerações finais

O presente estudo esteve fundamentado em uma compreensão de educação inclusiva que supõe a organização do sistema educativo considerando as peculiaridades

das crianças. Desse modo, tomando como pressuposto as particularidades das crianças com deficiência visual, analisamos a organização e funcionamento do AEE na educação infantil no CAP/CEBRAV.

A respeito dos objetivos do AEE na educação infantil, sabemos que uma das grandes dificuldades das crianças com deficiência visual é a movimentação livre no espaço e o reconhecimento do próprio corpo, desse modo, destacamos a relevância do trabalho de orientação e mobilidade realizado pela instituição no sentido de proporcionar a autonomia da criança, sua autoconfiança, e, conseqüentemente, desenvolvimento da independência nas atividades de vida diária.

Sobre o trabalho de estimulação tátil realizado no CAP/CEBRAV, percebemos a relevância da utilização dos mais diversos materiais no desenvolvimento das habilidades das crianças, o que certamente favorece o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes atendidos pela instituição. No que tange ao trabalho de preparação para a alfabetização, pôde-se constatar que o uso de materiais concretos é muito importante para os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência visual, proporcionando assim a sua imersão em um ambiente alfabetizador e estimulador a partir da ludicidade.

Acerca da relação entre o professor da escola regular e o professor do AEE no CEBRAV, ficou evidente a existência de um trabalho de parceria entre as instituições de ensino. Esse trabalho acontece por meio de reuniões com a coordenação pedagógica do CAP/CEBRAV e os coordenadores e professores da escola regular, objetivando planejar em conjunto a elaboração e adaptação das atividades para os estudantes com deficiência visual. Contudo, destaca-se como fator complicador dessa parceria a falta de tempo do professor da escola regular, que se encontra sempre muito sobrecarregado para deslocar-se até o CEBRAV e receber as orientações necessárias.

No que se refere à atuação da família junto ao aluno do AEE no CAP/CEBRAV, uma das dificuldades é o pouco envolvimento de algumas famílias com o trabalho realizado pela instituição. Para dirimir a falta de envolvimento dos pais com o ensino desenvolvido no AEE da educação infantil, o CAP/CEBRAV tem investido na formação dos mesmos, por meio de reuniões cujo objetivo é discutir as dinâmicas dos atendimentos, sugestões, avisos, além de orientar os pais e familiares em relação às atividades propostas.

Sendo assim, mesmo constatando que o trabalho desenvolvido com as crianças com deficiência visual ainda caminha a passos lentos em algumas instituições de ensino regular, precisamos enaltecer o trabalho desenvolvido no CAP/CEBRAV, tanto em relação à formação continuada de professores, mediante os cursos de capacitação oferecidos pela instituição, quanto na tentativa de proporcionar a inclusão da criança com deficiência visual em todos os contextos de sua vida em sociedade.

Por fim, constatamos que o CAP/CEBRAV desenvolve um trabalho em consonância com o que é preconizado pelas políticas públicas que norteiam o atendimento educacional especializado em âmbito nacional, desenvolvendo atividades estimuladoras fundamentadas na ludicidade, além de pautar-se pela construção de práticas pedagógicas calcadas na individualidade e especificidades das crianças com deficiência visual.

Referências

BATISTA, R. D.; AMARAL, M. H. do; MONTEIRO, M. I. B. Quem ensina braille para alunos cegos?—A formação de professores em questão. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 36-49, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2.676>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portal do MEC, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Portal do MEC, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. 42p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRUNO, M. M. G. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual**. [4.ed.] / elaboração prof.^a Marilda Moraes Garcia Bruno- consultora autônoma. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CANEJO, E. Aprendizagem e alfabetização de alunos com cegueira. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 205, p. 35-41, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43304>. Acesso em: 03 jul. 2021.

CEBRAV. (s.d.). Quem somos. Disponível em: <http://cebrav.educacao.go.gov.br/>. Acesso em: 21 mai. 2019.

DESSEN, M. A. ; SILVA, N. L. P. Intervenção precoce e família: contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JÚNIOR, Áderison Luis (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FARIA, Christine Avelar Borges et al. Atendimento Educacional Especializado: o caso de uma EMEF do Município de Cariacica-ES. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-23, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X35228>. Acesso em: 03 jul. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A.; RISSI, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 87-102, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/smsPWPv8NHq4P6K7RLLcSBv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2021.

RODRIGUES, M. R. C.; MACÁRIO, N. M. Estimulação precoce: sua contribuição no desenvolvimento motor e cognitivo da criança cega congênita nos dois primeiros anos de vida. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 12, n. 33, p. 11-22, 2006.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. Inclusão Escolar de Alunos Cegos e com Baixa Visão. In: **Atendimento Educacional Especializado- Deficiência Visual**. SEESP/SEED/MEC. Brasília/DF, 2007.

SANTOS, E. de J. S.; SILVA, S. M. M. da. Família: suas expectativas e participação na formação escolar de seus filhos com cegueira. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 34, n. 86, p. 99-117, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2014000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 jul. 2021.

SANTOS, L. C. S. da S. Atendimento Educacional Especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SOARES, A. T. C. Salas de recursos multifuncionais: um estudo sobre o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual. 2014. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**: fundamentos de defectología. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1997.

VILARONGA, C. A. R; CAIADO, K. R. M. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 1, p. 61-78, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000100005>. Acesso em: 20 jun. 2021.