

A INCLUSÃO DE ALUNOS CEGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CARIACICA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Joelma da Rocha Silveira
PMC/UFES

RESUMO

Esta pesquisa é um recorte de uma pesquisa maior¹, com o objetivo de analisar como acontece a inserção de crianças cegas na escola, bem como o processo de inclusão, sob a ótica de professores regentes do ensino comum do Município de Cariacica. Para tanto, tomamos como pressuposto teórico a perspectiva sócio-histórica de Vigotski (1997; 1998), para pensar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança cega no contexto da educação infantil e a importância da mediação do professor nesse percurso de escolarização. Optamos por fazer um estudo de caso, de natureza qualitativa, cujos sujeitos foram duas professoras que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil distintos, com alunos cegos incluídos em suas salas de aula. A coleta de dados se deu por meio da entrevista semiestruturada. A análise revelou alguns desafios para o alcance da efetiva inclusão das crianças cegas na escola comum, sendo eles: o processo de escolarização das crianças estava atrelado à figura da professora de Educação Especial e ainda a necessidade de se repensar a prática pedagógica como elemento fundamental de inclusão escolar na educação infantil. Trata-se de um esforço para conhecer e tornar visível a condição do aluno cego no contexto educacional e sua diversidade. O que nos conduziu e motivou a realização dessa pesquisa foi a convicção na importância de nossa participação ativa na consolidação de uma escola de qualidade para todos.

Palavras-chave: Deficiência visual. Inclusão escolar. Acesso.

Introdução

A cegueira, de acordo com os estudos de Sá; Campos; Silva (2007) se conceitua, sob uma visão médica, como um transtorno considerado grave que pode acometer uma ou múltiplas funções do aparato ótico. Este aparato deverá atuar na decodificação das informações a ele remetidas, a partir do ambiente externo, para a formação da visão.

¹ O presente artigo é um recorte da monografia intitulada "O processo de Aprendizagem de alunos cegos na rede municipal de Ensino de Cariacica: o que dizem os professores?" orientada pela Prof^a Dr^a Marileide Gonçalves França, no Programa de Pós- Graduação *Lato Sensu* em Atendimento Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) defendido no ano de 2016.

A especificação educacional da cegueira, por sua vez, obedece a critérios abstratos, já que a eficiência visual é o fator norteador desta classificação. A Escala de Snellen é o instrumento padrão utilizado para medir a eficiência visual, sendo formada por letras dispostas em fileiras. Estas letras apresentam-se em tamanhos decrescentes, e sua leitura deve ser realizada a partir de uma distância de 20 pés (6,096 metros). Os resultados pautam-se na exatidão de leitura, utilizando-se um olho de cada vez, feito pela pessoa com deficiência visual (KIRK; GALLANHER, 1991). Esses autores expõem o conceito de cegueira dentro da visão educacional, na qual a pessoa considerada cega está acometida com a perda total ou resíduo mínimo da visão. Sendo assim, a pessoa cega precisa utilizar o método Braille para leitura e escrita, assim como outros métodos didáticos e equipamentos especiais para o ensino e aprendizagem de um modo geral.

Ao longo da história e, mais especificamente na modernidade, a cegueira tem sido considerada uma deficiência, uma falta, uma impossibilidade que vai gerar uma desvantagem em relação aos demais. Essa percepção da cegueira como deficiência tem como resultado uma relação focada no defeito, na **não possibilidade**, o que acarreta preconceito e discriminação para com o cego e limita suas possibilidades reais de inclusão social.

As pessoas com deficiência, outrora fora da escola comum ou segregadas em instituições especializadas, passam a fazer parte do cotidiano da escola. Esse processo de inclusão tem-se constituído num desafio quanto às práticas pedagógicas.

A partir dessa constatação, optamos por focar o nosso estudo nos professores do ensino comum do município de Cariacica, que tinham alunos cegos inseridos em suas turmas. Nesse sentido, nos questionamos como ocorre a inserção dos alunos cegos na Educação Infantil e como os professores atuam buscando a inclusão desses alunos em suas salas de aula.

A temática de inclusão escolar, delimitada ao nível da Educação Infantil, tendo em vista que essa é a “[...] porta de entrada de muitas crianças no sistema educacional” (MENDES, apud FRANÇA, 2012, p. 16), requer das instituições a promoção, a essa faixa etária, de uma proposta diferenciada que atenda às

suas especificidades e que se distancie de práticas assistencialistas, espontaneístas, instituídas historicamente nos espaços escolares responsáveis pelo atendimento das crianças de zero a seis anos (FRANÇA, 2012).

Esta etapa do ensino é importante para a criança com deficiência, como destaca Mendes (2005), que aponta que a finalidade dupla da educação infantil de cuidar e educar poderiam ser um facilitador no processo de inclusão escolar, visto que muitas das dificuldades de inserção social e escolar da criança com deficiência surgem na medida em que se ampliam às demandas acadêmicas.

A criança com deficiência visual, para conhecer a si mesma e ao mundo, precisa de um mediador que lhe forneça as informações necessárias para seu aprendizado, podendo ser um adulto, ou mesmo uma criança, que seja capaz de fazer esse papel. Quando uma criança com deficiência entra em uma escola, espera-se que essa escola esteja preparada para recebê-la e proporcionar-lhe o desenvolvimento e aprendizagem como para qualquer outro aluno. Compreendendo a importância do professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem foi que nos empenhamos em realizar a presente pesquisa.

A abordagem histórico-cultural e o aluno cego

Para discutir a intervenção educacional junto a pessoas com deficiência visual, considera-se essencial entender como se ocorre o desenvolvimento da criança em diversos contextos. Considera-se também importante fazer uma reflexão sobre algumas das práticas pedagógicas que, historicamente, têm sido construídas na educação dessa criança, uma vez que, são elas que revelam as concepções que o educador tem sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a Educação e sobre a educação de pessoas com necessidades especiais.

Para isso, buscamos um aporte nas obras de Vigotski (1997; 1998; 2000). A escolha dos pressupostos teóricos desse autor se deve ao fato de que ele entendia o ser humano como um ser que, independente de qualquer característica física, mental, social, sensorial, é capaz de produzir história e

cultura, ao mesmo tempo se apropriar da história da cultura alheia. Além disso, Vigotski elaborou diversos estudos que tratavam da composição subjetiva do ser humano inserido no contexto social nas relações mediadas pelo outro, e tendo como pano de fundo a linguagem em seu sentido mais amplo. O autor dedicou-se ainda aos estudos que tinham como alvo as pessoas com deficiência.

Para Vigotski (1998), a criança não nasce em um mundo “natural”. Ela nasce em um mundo humano. Começa a vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que precederam, e vai se apropriando deles na medida em que se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais. Nesse processo interativo, as reações naturais, herdadas biologicamente, de resposta aos estímulos do meio (tais como percepção, a memória, as ações reflexas, as reações automáticas e as associações simples), entrelaçam-se aos processos culturalmente organizados e vão se transformando em modos de ação, de relação e de representação caracteristicamente humanos (VIGOTSKI, 1998).

A mediação cultural para a criança pode desenvolver-se no seu relacionamento social, entre crianças de idades diferentes, entre adulto e criança, e a linguagem constitui-se como um elemento indispensável que vai direcionar os processos psíquicos, na interiorização das funções psicológicas superiores, ocorrendo o processo de mediação através do uso de signos (BIAZETTO, 2008).

Nesse sentido, a função da escola e do professor é fazer com que as funções psicológicas superiores se desenvolvam na coletividade, na relação com o outro, fazer com que os alunos se apropriem do conhecimento científico produzido historicamente.

Caminho Metodológico

A metodologia da pesquisa utilizada foi o estudo de caso de natureza qualitativa. Como procedimentos de pesquisa, adotamos a entrevista, a partir

de um roteiro semi-estruturado, com perguntas abertas às duas professoras pesquisadas, para possibilitar-lhes ampla liberdade de resposta.

A pesquisa foi realizada em duas escolas de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Cariacica no estado do Espírito Santo. O presente estudo tem como objeto de investigação as professoras Maria e Glória². Maria era professora do CM1, no turno matutino, e lecionava para uma turma de quatro anos, na qual estava inserido o aluno Benjamin, cego congênito por causa desconhecida. No CM2³, atuava a professora Glória, professora, no turno vespertino, da turma de cinco anos, na qual estava inserida a aluna Ana Cristina, também cega congênita.⁴

Esses sujeitos foram selecionados de acordo com alguns critérios: ser professor regente de sala de aula, e ter entre seus alunos, crianças cegas. No entanto, ao se fazer um levantamento prévio das escolas que teriam sujeitos com essas características, identificamos seis alunos cegos, dos quais dois estavam matriculados na etapa de educação infantil.

Maria é formada em Pedagogia, e possui pós-graduação em nível de especialização em Artes e também em Séries Iniciais. Trabalhava há dois anos com educação infantil, e havia quase seis anos com séries iniciais. Professora concursada em Cariacica, com a carga horária de vinte e cinco horas semanais no turno matutino. Já Glória, é formada em História, especialista em Supervisão escolar e mestranda em Educação. Trabalhava há vinte e quatro anos com séries iniciais. Também concursada no município com a carga horária de vinte e cinco horas semanais, no turno vespertino.

O CM1 tinha 240 alunos, distribuídos em turmas de quatro e cinco anos, nos turnos matutino e vespertino, de 07h às 11h, e das 13h às 17h, respectivamente. Nessa unidade de ensino, estavam matriculados seis alunos com deficiência, dentre os quais, quatro estudavam no horário vespertino, dois

² Informa-se que os nomes dos sujeitos entrevistados ou citados nesta pesquisa são fictícios com o objetivo de resguardar a privacidade de cada um deles.

³A referência aos Centros Municipais de Educação (CMEI'S) será feita por meio das seguintes siglas: CM1 e CM2.

⁴Como o objeto desse estudo são os professores, procuramos identificar os alunos a partir da perspectiva dos docentes. Nesse contexto, ambas as professoras desconheciam as causas da cegueira de seus alunos.

meninos em turmas de quatro anos, sendo um autista, e o outro, de acordo com a diretora, em processo de investigação, e dois em turmas de cinco anos, dos quais um era autista e o outro possuía paralisia cerebral. No turno matutino, estavam duas crianças nas turmas de cinco anos, das quais tínhamos Benjamin, com cegueira e outro aluno autista.

A formação continuada acontecia uma vez por mês, com a participação do pedagogo, diretora e professores. Os temas, segundo relato da direção, eram escolhidos de acordo com o contexto da escola. Além disso, a Secretaria de Educação oferecia formações com palestrantes escolhidos pela Coordenação de Educação Infantil ou havia a formação em escolas pólo, sob a responsabilidade dos pedagogos da região. No fim do ano, as escolas apresentavam os trabalhos realizados no Seminário Municipal de Práticas Pedagógicas.

Já o CM2 tinha 198 alunos, distribuídos em turmas de três, quatro e cinco anos, nos turnos matutino e vespertino, de 07h às 11h, e das 13h às 17h, respectivamente. A escola possuía uma aluna com deficiência em seu quadro de discentes, que era Ana Cristina, matriculada na turma de cinco anos, do turno vespertino.

O CM2 tem cinco salas de aula, uma sala de vídeo, parquinho, pátio, refeitório, sala da diretora, sala de professor, cozinha, três banheiros (dois infantis e um adulto), secretaria escolar, área de serviço e lavanderia, e almoxarifado. De acordo com a diretora, a formação continuada acontecia quinzenalmente na escola e na SEME, uma vez por mês. No entanto, não relatou como ela ocorria.

O acesso de Benjamin e Ana Cristina na educação infantil: o que dizem as professoras?

Benjamin, cego congênito, por causa desconhecida, não possui o globo ocular. Tem uma fenda no céu da boca, o que lhe ocasiona uma dificuldade na fala. No dia da entrevista à sua professora, passei na sala de aula, rapidamente, para conhecê-lo. Nesse instante, percebemos certa timidez e, a princípio, uma resistência em tocar ou ser tocado, mesmo que para um aperto de mãos.

Ele teve seu primeiro contato com o universo da escola aos quatro anos de idade, no início do ano letivo de 2015 no CM1. Nessa escola, as crianças começam a estudar a partir dessa idade, pois a escola só possui turmas de quatro e cinco anos. Maria, então professora de Benjamin, relata que, estava acostumada a trabalhar com bebês de seis meses de idade, e ao iniciar suas atividades nessa escola há dois anos, ficou surpresa com a idade dos alunos. Para ela, essa é uma idade tardia para o ingresso das crianças na educação infantil.

Maria: Estou acostumada a “pegar” bebê de seis meses e dar continuidade e aí, aqui não. Aqui é diferente, quando eu vi as crianças assim, era novo pra elas, entendeu? [...] as crianças ficam eufóricas, porque é novo para elas.

Para Maria, as crianças eram muito agitadas, por ser a escola uma novidade para elas. E assim foi com Benjamin, que quando chegou à escola, logo teve a assistência de uma professora colaboradora de ações inclusivas, para o alívio de sua professora:

Autora: Há quantos anos Benjamin estuda nesta escola? Quando ele chegou aqui?

Maria: [...] Ele chegou quando eu cheguei, já tive a sorte de ter a professora de Educação Especial dele.

Autora: Ele entrou na escola no início do ano ou depois?

Maria: No início do ano e já estava com a professora de Educação Especial. E eu já trabalhei com menino assim, que é deficiente visual que, assim, já vieram de outras escolas. Então, assim, a criança tem muita dificuldade de interagir. Eu já sabia. Então, assim, eu fiquei meio assustada. Mas, como ele já estava com a professora de Educação Especial, então pra mim foi tranquilo.

Podemos observar na narrativa da professora que o processo de ingresso de Benjamin na escola, se deu no contexto de difícil acesso a essa etapa de ensino, também vivido pelas outras crianças no município, que só entram no âmbito escolar, na pré-escola. Segundo Capellini (2008, p. 49), “[...] é visível a escassez destes serviços no processo de atenção a essas crianças na faixa etária de 0 a 6 anos”. Nessa direção, Mendes (2006) aponta que, no contexto atual do nosso sistema educacional, identificamos tímidas iniciativas de atendimento a essa população.

Vale ressaltar ainda na fala da professora a ênfase que ela deu a presença da professora de Educação Especial para o início do seu processo de escolarização, como se a responsabilidade pela trajetória do aluno na escola fosse responsabilidade dessa profissional. Nesse sentido, concordamos com França (2008, p. 64), quando destaca a grande ênfase desse profissional no contexto da escola:

[...] como o único responsável em organizar as ações pedagógicas a serem desenvolvidas com as pessoas com necessidades educacionais especiais, retirando a responsabilidade dos outros profissionais da escola de planejar atividades e práticas a serem realizadas no contexto da sala de aula.

Benjamin, segundo a professora de sua turma, teve muita dificuldade para se relacionar com as outras crianças:

Autora: Como é o Benjamin? Quais as características dele com a turma?

Maria: De início, ele tinha dificuldade com as crianças chegar perto dele, de tocar nele, entendeu? Ele era agressivo, assim, e, depois com o tempo, isso foi trabalhado, e ele foi interagindo, já tocava nas coisas [...]. Ele não tocava em objeto nenhum. Ele tinha rejeição. Depois no início ele já tocava, assim, eu colocava na sala de aula, um momento de música, assim, eu colocava o radinho perto dele, aí ele tapava os ouvidos, porque é muito sensível os ouvidos dele. Tapava os ouvidos, daqui a pouco começava a tocar no radio, ele começava a aumentar o volume, diminuía o volume, e começou assim esta evolução. Hoje ele está bem mais tranquilo.

Percebemos nessa fala que Benjamin, ao experimentar a escola, traz consigo o receio do novo, assim como a maioria das crianças. No entanto, Benjamin não tem o recurso visual para lhe auxiliar nesse processo de adaptação. Nesse contexto, observamos o papel da família. Souza e Fratari (2011) apontam que:

[...] muitas famílias, ao descobrirem que a criança tem comprometimento na visão, normalmente, procuram a cura através da ciência ou da religião esquecendo-se de trabalhar os conceitos básicos para sua formação, deixando de estimular os outros sentidos não desenvolvendo na criança às habilidades necessárias tais como: tátil, gustativo, olfativo e auditivo.

Tal fato se dá pela inexperiência, desconhecimento dos pais e provavelmente pelo despreparo para trabalhar com a nova realidade. Estas questões contribuem para o atraso no aprendizado da mesma, uma vez que ela chega à escola com inúmeras dificuldades, para compreender certos “pré-requisitos” que deveriam trazer de casa, pois a criança cega não aprende por imitação devido à falta da visão, dificultando assim seu processo de aprendizagem.

Entretanto, é necessário destacar o papel social da escola nesse processo, ou seja, oferecer um ambiente organizado, planejado de forma a promover oportunidades educacionais com vistas a garantir a participação da criança cega nas atividades cotidianas e aprender como qualquer outra criança. Segundo Laplane e Batista (2008, p. 214).

Se a visão é uma função importante, é preciso destacar, como o faz Vigotski (2000), que a sua ausência ou deficiência não impede o desenvolvimento, embora possa limitar, principalmente, a sua dimensão social. Para combater esse efeito (secundário) da deficiência visual é preciso investir de forma consciente e planejada na organização de um ambiente que promova a interação social e a participação dessas crianças.

A criança cega vai conhecer o mundo por meio do tato, da audição, do olfato, do paladar. E assim, deve ser estimulado por meio de objetos específicos, para adquirir uma organização sobre o espaço. Deve ser intensificada a utilização do toque para conhecer o mundo por meio da manipulação de objetos, brinquedos variados para identificar texturas, formas, tamanho, espessuras e conseqüentemente o desenvolvimento do tato, necessário a leitura Braille.

Observamos que Maria não percebeu que era necessário trabalhar a organização espacial de Benjamin, até mesmo para deixá-lo seguro nesse novo ambiente, que era o da sala de aula, e prepará-lo para a apropriação de novos conhecimentos. De acordo com Laplane e Batista (2008, p. 15) “as características do funcionamento do sistema educacional fazem com que muitas vezes a dinâmica escolar interponha barreiras entre a criança com deficiência visual e o conhecimento”. Assim, apesar do uso de instrumentos, tais como o rádio, ela o faz sem planejar, sem mediar, uma vez que ao aluno era dada a oportunidade de explorar esse instrumento livremente, mas sem objetivos traçados.

Ana Cristina é cega congênita, sem uma definição médica de suas causas. A mãe, segundo a professora, busca ainda um laudo médico que a possibilite dar entrada no Benefício de Prestação Continuada – BPC. Assim como Benjamin, teve seu ingresso na escola aos quatro anos. Porém sua inserção na escola teve contornos bem distintos. Ana foi matriculada por sua família no CM1 para ingressar no início do ano de letivo de 2015, da mesma maneira que as outras crianças, no mês de fevereiro. No entanto, a mesma só começou a frequentar

as aulas, efetivamente, no mês de Junho. Isso ocorreu devido à escola não ter recebido, no início do ano, um professor colaborador de ações inclusivas. No período que se estendeu de fevereiro até o efetivo ingresso da menina na escola, alguns professores passaram pela escola, mas não permaneceram. Glória, professora de Ana, narra que:

Autora: Há quanto tempo Ana estuda aqui na escola?

Glória: Ela começou a estudar em Junho de 2015. Ficou aguardando a professora de Educação Especial, que tiveram idas e vindas, e aí a mãe esperava, e daí chegava aqui e a pessoa ficava um, dois dias e desistia. Outra hora a Secretaria chamava essa pessoa para outro local, e então, por isso ela esperou até o mês de Junho.

De acordo com a professora, essa foi sua decisão e teve o apoio da direção da escola, sem a condescendência da mãe.

Glória: A mãe queria que eu assumisse a criança sem o acompanhante, sem o professor de Educação Especial. Ai eu tive que fazer um trabalho junto a esta mãe, com a diretora, para que ela entendesse a necessidade de uma pessoa. Ela (a mãe) falava: ah, se vira em casa. Não é assim, né!

Este caso nos chamou a atenção porque Glória, não somente enfatizou a presença do professor de Educação Especial para o início do processo de escolarização, como fez Maria no primeiro caso. Ela foi além, condicionando a presença deste profissional à frequência de Ana a escola. Nesse sentido Gil (2009, p. 20), em seu estudo realizado sobre a criança com deficiência visual na escola regular, aponta que:

A presença de uma criança com DV ou qualquer outra deficiência na escola regular e o seu direito à educação de qualidade sejam vistos de forma natural, é necessário que toda a comunidade escolar compreenda o que significa ser uma pessoa com deficiência, sendo assim capaz de valorizar suas potencialidades e não suas limitações.

Percebemos um esforço da escola em trabalhar o convencimento da mãe, isto é, fazer com que a mãe compreendesse não ser possível a presença de Ana na escola. Assim, as limitações ou características de sua personalidade tornaram-se argumentos na defesa dessa concepção, utilizadas pela escola:

Glória: [...] A Ana Cristina é aquela criança assim, muito esperta, muito inteligente, uma graça, e aí, ela interagiu bem com as crianças e tudo. [...] Enquanto regente, a minha preocupação é que esta criança se machuque. A nossa escola não tem infraestrutura para receber uma criança cega. É degrau para ir ao banheiro, uma rampa

precária na sala, que tem pra sala, mas pro pátio, não tem. E Ana! Ela quer uma independência, quer ir ao banheiro, sozinha. [...] Ela quer ter uma mobilidade, quer fazer tudo sozinha, e aí, o nosso receio é de que, se eu deixo e ela se machuca [...] Aí a professora (de Educação Especial) ia sempre com ela. Se a professora precisasse, eu também sei que se machuca. Mas ela é muito esperta.

Autora: Sobre a família da Ana Cristina, como que é a participação no processo de ensino-aprendizagem dela?

Glória: Então, no primeiro momento, nós sentimos assim, que a mãe queria que ela estudasse de qualquer maneira. Mas com as conversas, insistência, muita persistência.

Autora: Você falou que foi feito um trabalho com a mãe, como foi isso?

Glória: Sim. Primeiro porque não tinha professor e ela vinha aqui direto. Então, quer dizer, ela teve que entender. A diretora conversou muito com ela, até que ela entendeu. E ela precisa sim de uma pessoa do lado dela. Não há como deixar a Ana Cristina solta, correndo risco.

Autora: Mas isso aconteceu quando ela entrou na escola?

Glória: Não, o que aconteceu: ela entrou, foi matriculada na mesma época que as outras crianças, ela fez a matrícula no mês de janeiro. Só que não veio professor. A secretaria não mandou ninguém. Mandava e depois a pessoa ou por motivo de trabalho na justiça, não poderia atuar. Depois teve uma vez que mandaram uma outra também que ficou 2 dias, e desistiu, e a prefeitura não conseguia ninguém.

Autora: E nesse período, que ela estava...

Glória: Ela ficou em casa.

Autora: Em casa? Ela não veio nenhuma vez?

Glória: Não, porque a mãe queria que eu ficasse com ela sozinha, e eu expliquei que não. Não iria me responsabilizar por 14 crianças, mais uma cega. Porque a sala é bem pequena, e pela escola, só comporta 15. Então, foi muito conversado, chamamos a Secretaria no caso, e ficou assim, no aguardo de que chegasse um profissional.

Mais uma vez, percebemos que Glória não se apropria da responsabilidade sobre Ana Cristina como sua aluna. Fica claro que, para ela, a criança é aluna da professora de Educação Especial. Essa é uma realidade enfrentada por alunos com deficiência em diversos lugares no país.

Gil (2009) cita a pesquisa realizada por Maciel, Rodrigues e Costa (2007, p. 19) com professores e alunos do ensino fundamental da cidade de Macapá (AP), sobre a concepção do professor do ensino regular referente à inclusão do aluno cego em sua classe:

O processo de inclusão dos alunos cegos nas classes de ensino regular apresenta alguns entraves para sua implantação. Um deles é a falta de informação sobre a Educação Especial nos cursos de formação inicial e de formação continuada [...].

A independência de Ana não foi interpretada por sua professora, de modo positivo. Percebemos aí um olhar voltado para o déficit, e não para as possibilidades. Não poder se mover livremente pela escola e realizar tarefas como ir ao banheiro, ao pátio, ao refeitório, etc, não são problemas orgânicos, isto é, são consequentes da ausência de visão de Ana, o que Vigotski (1997) denomina como deficiência secundária. Essas limitações podem ser mediadas socialmente. De acordo com Lira e Schlindwein (2008, p. 181) “essa percepção da cegueira como deficiência tem como resultado uma relação focada no defeito, na não-possibilidade, o que acarreta preconceito e discriminação para com o cego e limita suas possibilidades”.

Considerações finais

Carneiro (2011) nos leva a refletir sobre as mudanças necessárias desde a educação infantil, por ser esta a primeira etapa da educação básica e período crítico no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência. Assim, a construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc., voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências, alunos esses que, em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais especiais.

O estudo de caso nos revelou logo no ingresso das crianças à escola, uma dificuldade de acesso imposta a Ana Cristina, que foi impedida de iniciar as aulas junto com as outras crianças de sua turma, por ser cega e ainda não ter chegado à escola a professora de Educação Especial. Percebemos nessa situação a resistência da professora em apropriar-se da criança cega, enquanto sua aluna. Por outro lado, Benjamin apesar de ter iniciado o ano junto com as outras crianças, não foi contemplado com um trabalho pedagógico voltado para a sua integração na turma.

Para as professoras regentes, o processo de escolarização das crianças estava atrelado à figura da professora de Educação Especial. Sabemos que a presença desse ator no contexto da escola é essencial para mediação entre professores e alunos, no intuito de promover acesso aos alunos com deficiência ao currículo. No entanto, identificamos nesses dois casos que, a maneira como estava configurada a prática das profissionais da Educação Especial, era equivocada.

Há ainda a necessidade de se repensar a prática pedagógica como elemento fundamental de inclusão escolar na educação infantil. A prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais.

Percebemos que as professoras compreendiam a inclusão, no âmbito conceitual, elas tinham um conhecimento geral acerca do assunto, desejavam o desenvolvimento das crianças, no entanto, não se posicionam como parte do processo de ensino e aprendizagem desses alunos cegos.

Trata-se, pois, de um esforço para conhecer e tornar visível a condição do aluno cego no contexto educacional e sua diversidade. O que nos conduziu e motivou a realização dessa pesquisa foi a convicção na importância de nossa participação ativa na consolidação de uma escola de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

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

CAPELLINI, V. L. M. F. **O ensino colaborativo favorecendo políticas e práticas educativas de inclusão escolar na educação infantil**. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11, 2008, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2008. p. 39-53.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012.

BRASIL, **Referencial curricular nacional para educação infantil**: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2001.

FRANÇA, Marileide. **A inclusão escolar no contexto da educação infantil**. In: XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012.

_____. **No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar**: o trabalho do professor de educação especial. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GIL, F. C. M. A. **A criança com deficiência visual na escola regular**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de São Paulo. 2009.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J.J. **Educação da criança excepcional**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; BATISTA, Cecília Guarneiri. **Ver, não ver e aprender**: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 209-227, maio. Ago. 2008.

LIRA, Miriam Cristina Frey de; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. **A pessoa cega e a inclusão**: Um olhar a partir da psicologia Histórico-cultural. Caderno Cedes, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 171-190, maio-ago, 2008.

MACIEL, C. V.; RODRIGUES, R. S.; COSTA, A. J. S. **A concepção dos professores do ensino regular sobre a inclusão de alunos cegos**. Revista Benjamin Constant (MEC), Rio de Janeiro: v. 13, n. 36, p. 15-21, abr. 2007.

MENDES, E. G. Colaboração entre o ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília. ABPPE, 2006. p. 29-41.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Atendimento educacional especializado**: deficiência visual. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SOUZA, Ricardo Ferreira de; FRATARI, Maria Helena Dias. **Alfabetização da Criança Cega nas Séries Iniciais**. Artigo elaborado para a conclusão do curso Graduação em Pedagogia da Faculdade Católica de Uberlândia (MG), 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I**. Madri: Visor, 1997.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.