

# A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESTUDO DE CASO DE UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

*INCLUSION IN THE CHILDHOOD EDUCATION: CASE STUDY OF A CHILD  
WITH VISUAL IMPAIRMENT*

*LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: ESTUDIO DE CASO DE UN  
NIÑO CON DISCAPACIDAD VISUAL*

**Keuri Costa Carvalhais da Rocha<sup>1</sup>**

**Érica Aparecida Garrutti de Lourenço<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>Mestre em Educação e Saúde na Infância e Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo – Guarulhos - SP – Brasil.*

*<sup>2</sup>Doutora em Educação (USP). Docente no Curso de Pedagogia Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – Guarulhos – SP – Brasil.*

**Resumo:** Este artigo se volta para o conhecimento de especificidades do atendimento das necessidades educacionais de uma criança com deficiência visual matriculada na Educação Infantil. Tem como objetivo analisar como ocorre a participação de uma criança cega em processo de inclusão em uma instituição de Educação Infantil. A pesquisa foi realizada em um grupo de maternal em uma creche do município de Guarulhos, Estado de São Paulo, em que havia uma criança cega matriculada.

Pautou-se no caráter qualitativo e se configurou como um estudo de caso, tendo como participantes: uma criança cega, as duas educadoras da turma do maternal, a coordenadora pedagógica e a vice-diretora da instituição. Para a coleta de dados, foram realizadas observações da rotina dessa turma em dois momentos: março e abril de 2012; e junho de 2012. Os instrumentos utilizados para registro dos episódios observados foram gravações em vídeos, fotografias e notas de campo. Posteriormente ao período de observação, entrevistaram-se as duas educadoras da turma, a coordenadora pedagógica e a vice-diretora. Os resultados da pesquisa revelaram a importância e as contribuições da mediação nos processos de ensino e aprendizagem, especificamente, no caso da criança cega. A perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, elaborada por Vygotsky (1897 - 1934), constituiu a base para a discussão.

**Palavras-chave:** deficiência visual, inclusão educacional, Educação Infantil.

**Abstract:** This article focuses on knowledge of the specifics of catering for the educational needs of a child with visual impairment enrolled in Early Childhood Education. It analyzes how the participation of a blind child occurs, in the process of inclusion in an Early Education institution. The research was conducted with a group of nursery children at a crèche in the municipality of Guarulhos, in the State of São Paulo, where there was a blind child enrolled. It was based on qualitative research, and was configured as a case study. The subjects were: a blind child, two teachers of the nursery class, the educational coordinator, and the deputy director of the institution. For the data collection, routine observations

of this class were conducted in two periods: March and April 2012, and June 2012. The episodes observed were recorded in the form of video, photographs and field notes. After the observation period, we interviewed the two classroom teachers, the educational coordinator and deputy director. The results of the research reveal the importance and contributions of mediation in teaching and learning, specifically in the case of the blind child. The cultural-historical perspective of human development, elaborated by Vygotsky (1897 - 1934), was used as the basis for the discussion.

**Keywords:** visual impairment, educational inclusion, Early Childhood Education.

**Resumen:** En este artículo se enfoca el conocimiento de particularidades en la atención de las necesidades educativas de un niño con discapacidad visual inscripto en el jardín de infantes. El trabajo tiene como objetivo analizar cómo ocurre la participación de un niño ciego en el proceso de inclusión en una institución de educación temprana. La investigación se llevó a cabo en un grupo de niños en una guardería en la ciudad de Guarulhos, Estado de São Paulo, donde había un niño ciego. Fue realizado como estudio cualitativo y configurado como un caso de estudio, cuyos participantes fueron un niño ciego, los dos maestros de la clase de la guardería, la coordinadora pedagógica y la vicedirectora de la institución. Para recopilar los datos se hicieron observaciones de la rutina de este grupo en dos períodos: marzo y abril de 2012 y junio de 2012. Los instrumentos utilizados para registrar los episodios observados fueron grabaciones de videos, fotografías y notas de campo. Después del período de observación, entrevistamos a las dos profesoras de la

clase, a la coordinadora pedagógica y a la vicedirectora. Los resultados del estudio ponen de manifiesto la importancia y la contribución de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente en el caso del niño ciego. La perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano, desarrollada por Vygotsky (1897 - 1934), fue la base para la discusión.

**Palabras clave:** Discapacidad visual; Inclusión educativa; Educación infantil.

## INTRODUÇÃO

**A**tualmente, observa-se o avanço no número de matrículas em classes comuns na Educação Infantil nos últimos anos, de 40.456 matrículas em 2012 para 42.982 em 2013 (INEP, 2014), e a intensificação de estudos sobre inclusão educacional nessa modalidade, como Batista (2012), Dantas (2012), Fernandes (2011), Galceran (2012), Benincasa (2011), Rodrigues (2011), Souza (2012) e Zapparoli (2012), disponíveis no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Especificamente quanto à educação de crianças com deficiência visual, há diversos estudos e publicações oficiais, como Abreu (2011), Batista (1997, 1998, 2005), Laplane e Batista (2008), Domingues (2004), Vilaronga e Caiado (2013), Domingues e outros (2010), Sá, Campos, Silva (2007), Bruno e Mota (2011, v. 1 e 2), Sá e Simão (2010), entre outros, que apresentam orientações direcionadas a esse público. Entretanto, na faixa etária que compreende a creche e a pré-escola, há uma restrição do número de pesquisas que, em geral, enfatizam comunicação e sinalização, família e situações de brincadeiras (ARAUJO, 2012; BRUNO, 2006; HUEARA et al., 2006; MEDEIROS; SALOMÃO, 2014; ROCHA; GARRUTTI-LOURENÇO, 2015; RUIZ; BATISTA, 2014). Dentre eles, destacam-se Medeiros e Salomão (2014), que se voltam para a mediação na díade mãe-criança. De modo semelhante, mas com ênfase na díade professor(a)-criança, esta pesquisa volta-se especificamente para o conhecimento de especificidades da educação de uma criança com deficiência visual na Educação Infantil, atribuindo centralidade à mediação do(a) professor(a).

A deficiência visual é uma condição orgânica que interfere significativamente no desenvolvimento da criança, podendo ser congênita ou adquirida. É dividida em dois grupos: cegueira e baixa visão. De acordo com Sá, Campos e Silva (2007), a cegueira é uma alteração das funções elementares da visão que prejudica a capacidade de perceber cor, tamanho, forma, posição, distância ou movimento. A baixa visão, segundo o mesmo documento, engloba diversos tipos de comprometimentos das funções visuais, desde a percepção de luz até a diminuição da acuidade e do campo visual, dificultando o desempenho no cotidiano. Independentemente da causa da deficiência visual, a criança conhecerá o mundo, principalmente, por meio da mediação de outra pessoa que ocorrerá via linguagem (VYGOTSKY, 1991, 1997) e pelo uso dos demais sentidos (BRUNO, 2006; BRUNO; MOTA, 2011; SÁ; SIMÃO, 2010).

No conhecimento do mundo, a mediação do Outro é imprescindível para a aprendizagem de qualquer pessoa independentemente de suas necessidades, uma vez que o seu desenvolvimento pleno depende da interação com outros indivíduos.

Nesta pesquisa, o conceito de mediação se pautou na teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial (ZDP) de Vigostki. Segundo Vigostki (2007), o caminho que a criança percorre até um determinado objeto e o caminho do objeto até a criança passam por outra pessoa, ou seja, o Outro faz mediações que favorecem as relações da criança com o mundo. Para Vygotsky, há um nível de desenvolvimento real e um nível de desenvolvimento potencial. A distância entre aquilo que a criança consegue fazer de forma autônoma e as atividades que desempenha em colaboração com um par mais experiente caracterizam o termo ZDP. Esse termo é importante no campo da educação, pois, por meio dele, conhecem-se os ciclos de aprendizagem já completados e os ciclos que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e das suas conquistas posteriores e também a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem a criança no processo educacional (REGO, 2012).

Para Vigotski (2007), o ser humano se constitui socialmente, ou seja, na medida em que interage com o meio, esta interação ocorre pela linguagem. A linguagem é um sistema simbólico elaborado no curso da história cultural e fundamental em todos os grupos humanos. Funciona como elemento que permite a comunicação entre os indivíduos e o estabelecimento de significados

compartilhados por determinado grupo social. A função primordial da fala é o contato social (REGO, 2012). Nesse sentido, a criança com deficiência visual, por utilizar o sentido da audição, dentre outros, para interagir com o meio e compreendê-lo, pode desenvolver boa capacidade imitativa da fala. Entretanto, podem ser falas destituídas de significado, isto é, verbalismos descontextualizados e, nesse caso, é imprescindível que sejam planejadas e organizadas estratégias de intervenção nas diversas situações que a criança vivencia para que desenvolva a fala contextualizada. Isso porque no diálogo com o Outro, representante de sua cultura, a criança aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como forma de comunicação (BRUNO, 2006).

A mediação é indispensável para o conhecimento de mundo das crianças, sejam elas videntes ou não. Mas, a criança cega, por não possuir os recursos físicos que permitem uma relação visual com o mundo, necessita de atenção especial para que não permaneça alheia ao que acontece no seu entorno.

Nesse sentido, Laplane e Batista (2008, p. 214) afirmam, que na medida em que a linguagem é adquirida, no caso da criança com deficiência visual que pode não ter eficientemente contato visual com o adulto, é preferencial que o contato se estabeleça via toque e voz: "O modo de embalar a criança, o tom de voz e os sons do ambiente ajudarão a construir as primeiras relações da criança com o mundo", o que precisa ser vivenciado para que sejam favorecidos momentos de atenção conjunta, de compartilhamento. Medeiros e Salomão (2014, p. 710) complementam que:

O Adulto enquanto participante mais 'competente' pode promover na criança com deficiência visual situações que lhe possibilite melhor apreender os objetivos e os acontecimentos ao seu redor, através de experiências organizadas e estruturadas, tendo a linguagem e o contato tátil enquanto suporte de apoio.

Nas vivências sociais proporcionadas às crianças com deficiência visual, publicações (DOMINGUES et al., 2010; SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007; SÁ; SIMÃO; 2010; BRUNO, 2006, 2001; LAPLANE; BATISTA, 2008) orientam que é preciso considerar que, para cada criança, haverá necessidades diversas de recursos e adaptações em seu cotidiano e no decorrer do seu processo de escolarização. Segundo esses autores, no caso de crianças com baixa visão, é necessário material pedagógico ampliado e com contraste de cores, bem como mudanças na iluminação do ambiente e mobiliário, caracterizados auxílios não ópticos. Também são necessários os auxílios ópticos como lupas e outros que permitam

a ampliação do material de leitura para o uso da visão residual. No caso da cegueira, faz-se necessário material tátil, sistema de escrita Braille, programa de voz para computador e outros.

Partindo do pressuposto de que é de extrema relevância a organização de ambientes que promovam as relações sociais e o uso de recursos de acordo com as necessidades do educando, este estudo objetivou analisar situações de mediação de duas educadoras para a participação de uma criança cega no contexto do grupo que ela integra, em uma instituição de Educação Infantil.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa pautou-se no caráter qualitativo. A escolha por tal enfoque se deu por permitir ao investigador entrar no ambiente em que fará a pesquisa por um determinado tempo na tentativa de elucidar questões, por ser descritiva, pelo fato de os dados serem recolhidos em forma de palavras ou imagens e por incluir como instrumentos de registro notas de campo, transcrições de entrevistas, vídeos, fotografias e outros (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Configurou-se como estudo de caso, ao possibilitar a investigação de um fenômeno singular dentro de um contexto. Segundo Gil (1999), o estudo de caso viabiliza a pesquisa profunda de um determinado caso, permitindo o seu conhecimento detalhado.

A busca pela escola para a realização deste estudo teve como critério uma instituição de Educação Infantil do município de Guarulhos que tivesse uma criança cega em processo de inclusão. Para tanto, primeiramente, foi realizado um contato com o Núcleo de Apoio Especial (NAE) da prefeitura de Guarulhos. O NAE solicitou esclarecimentos sobre o estudo, feito via correio eletrônico e, em seguida, encaminhou os pesquisadores a uma creche em que havia uma criança com cega matriculada em uma turma de maternal. Posteriormente, entrou-se em contato com a vice-diretora e entregou-se uma carta com informações relacionadas à pesquisa. A vice-diretora autorizou o estudo e, depois, coletaram-se as assinaturas dos termos de consentimento dos participantes: as duas educadoras da turma em que a criança participante estava matriculada, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica e a responsável pela criança, a mãe. A criança recebeu o nome fictício Carlos, tem três anos de idade e possui cegueira congênita. Frequenta a Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual Laramara e a creche. A mãe de Carlos, em uma conversa

informal, mostrou-se receptiva a esta pesquisa e destacou a importância de estudos na área da educação de crianças com essa deficiência para maiores contribuições no processo de inclusão da criança e sua aprendizagem.

Para a coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de observação simples e entrevistas por pautas. A coleta de dados consistiu de dois momentos de observação simples, o primeiro em março e abril de 2012 e, o segundo, em junho de 2012. As observações acerca da rotina do grupo de crianças foram registradas por meio de filmagem, notas de campo e fotografias. As entrevistas por pautas foram realizadas com as duas educadoras da turma e com as gestoras depois do período de observação e de acordo com as disponibilidades das participantes. Para a entrevista, foram elaborados dois roteiros, um para as educadoras e outro para as gestoras. As entrevistas foram registradas por meio de gravação de voz. Após os procedimentos da coleta de dados, iniciou-se a análise dos dados coletados.

Para analisar os dados, primeiramente, foi realizada a seleção dos vídeos, considerando os aspectos mais relevantes para a pesquisa e, em seguida, cada episódio filmado foi minuciosamente transcrito. Na transcrição dos vídeos, buscou-se, ao máximo, trazer todos os detalhes das cenas filmadas para que o leitor conseguisse ter uma visualização dos episódios. Vale ressaltar que na transcrição dos vídeos, foram atribuídos nomes fictícios para todos os participantes. Posteriormente, foram organizados os registros do caderno de campo e os vídeos em três categorias: Brincando na sala de atividades; Atividades dirigidas na sala de atividades; e Brincadeiras no parque.

Em relação às entrevistas, realizou-se a transcrição das mesmas que tiveram alguns trechos analisados articuladamente com as observações. Por fim, na análise dos dados, foram tecidas algumas considerações acerca do trabalho que poderia ser desenvolvido com a criança cega em processo de inclusão na Educação Infantil, tendo-se a mediação como elemento central.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas duas etapas de observação foi evidenciada uma flexibilidade na construção da rotina das crianças, que, às vezes, era alterada. Ainda que diante dessas flexibilizações, apresentaram-se sucintamente os momentos que compõem a rotina das crianças que se fizeram mais presentes nas observações. Essas

atividades eram desenvolvidas ao longo da semana e não todas em cada dia. Entretanto, cada tópico apresentado em seguida se refere a um momento diário da rotina. Seguem tais momentos na sequência cronológica: Entrada das crianças na creche; Atividades dirigidas na sala de atividades (roda em que as crianças se apresentavam e/ou faziam atividades com o calendário e/ou participavam da contação de histórias); Brincadeiras na sala de atividades (pecinhas de montar, massinha ou brinquedos); Lanche; Brincadeiras na sala de atividades (pecinhas de montar, massinha ou brinquedos), Atividades diversas na sala (pintar desenhos, dançar e/ou cantar músicas, entre outras), Ensaios de coreografias para festas e/ou parque; Jantar; e Vídeo.

Em seguida, são apresentados episódios que evidenciam a necessidade da mediação no processo de conhecimento do mundo pela criança cega, bem como o uso de recursos apropriados nesse processo. Tais episódios são relatados com base nas filmagens e nos registros complementares do caderno de campo.

#### **Episódio: A hora do calendário com a participação de Carlos**

As crianças estão sentadas no chão, formando um grande grupo. Elas estão em frente ao calendário da sala e a educadora Daniela está ao lado do mesmo, de frente para as crianças e sentada em alguns colchonetes que estão empilhados na sala de atividades.

Após o término da contagem numérica dos dias, a educadora Daniela diz: - Muito bem! Dezoito. Quem vai colocar o dia dezoito? Várias crianças levantam a mão.

Educadora Daniela: - É o Carlos. Vem Carlos!

Carlos estava na parte de trás do grupo. Ele se levanta e dá alguns passos em direção à voz da educadora Daniela. Mas, como havia várias crianças sentadas a sua frente, a educadora Daniela diz: - Espera aí Carlos. Deixa eu te ajudar.

Carlos para e a educadora chega até ele. Ela pega a sua mão e passa na lateral do grupo para chegar até o calendário. Caminha dizendo: - Você vai colocar o dia dezoito!

Carlos diz algo em tom baixo e não conseguimos compreender. Percebemos porque a educadora Daniela pergunta: - Ham? O quê?

Mas, logo interrompe e explica: - Ó...segura aqui! (põe na mão de Carlos um pequeno quadrado). Você vai colocar aqui! Põe a mãozinha (pega a outra mão de Carlos e a coloca sobre o número dezoito). Tá vendo? Aí é o dia dezoito.

Carlos diz algo que não compreendemos e a educadora Daniela diz: - Põe aí, então.

Carlos tenta colocar o quadrado no número dezoito com as duas mãos, mas o quadrado cai. A educadora Daniela pega o objeto do chão e diz: - Segura! (coloca o objeto na mão de Carlos). Dia dezoito (pega a mão que Carlos segura a peça quadrada e a coloca no lugar certo).

A educadora Daniela ajuda Carlos colocar o quadrado no número dezoito e posteriormente, diz: - Muito bem! Palmas para o Carlos!

As crianças e a educadora Daniela aplaudem.

[...]

Duração do episódio completo filmado: 4min34seg.

O episódio apresenta um momento frequente na rotina das crianças quando chegam à escola e mostra a iniciativa da educadora Daniela para que Carlos participasse da atividade grupal com uso de recursos pedagógicos (calendário), atitude importante e destacada por Laplane e Batista (2008). A educadora direciona as mãos de Carlos no decorrer da atividade e procura explicar cada elemento que está sendo colocado no calendário.

Nessa direção, Laplane e Batista (2008) mencionam que, na fase escolar inicial, é comum o uso frequente de recursos visuais, como figuras, imagens, etc. que impedem a inclusão de crianças com deficiência visual como uma condição que as constituem. Batista (1997), na elaboração de estratégias e materiais em projetos com crianças cegas, explana que a adaptação de materiais é feita diante da necessidade e ao longo do trabalho providenciando: materiais com escrita em braile, apresentada em conjunto com a escrita em tinta; destaque de contornos, inclusive de calendários, com cola plástica e desenhos com relevo; e jogos com material perceptível ao tato.

Na situação apresentada, o ponto central é a adaptação do material para que exista participação e compreensão pela criança cega. O calendário é colado na parede e feito em EVA. Os números são escritos em quadrados que estão em relevo, assim como o sol, a nuvem e a imagem que simboliza cada estação do ano. Todos os elementos representados no calendário são confeccionados em EVA; têm a mesma textura. Em consonância com as autoras, seria interessante que cada elemento do calendário fosse produzido com texturas diferentes para que Carlos percebesse que há diversos elementos representados, o que viria a favorecer a discriminação tátil. Segundo Sá e Simão (2010), tal discriminação é uma habilidade básica a ser desenvolvida de modo significativo e contextualizado. Vale ressaltar ainda que a criança com cegueira congênita possui dificuldade para formar uma imagem mental dos objetos que a cerca no mundo. Para que essa dificuldade seja trabalhada, é imprescindível a intervenção do educador, por

exemplo, direcionando as mãos da criança nas imagens em relevo e explicando o que está representado em tal imagem.

Ainda, seria adequado que os números do calendário fossem escritos também em braile, assim como as palavras presentes no calendário. De acordo com Sá e Simão (2010), para o acesso à escrita, o Braille constitui o principal meio para que a criança cega tenha uma aproximação com o sistema de escrita que utilizará no decorrer de sua vida, tendo contato direto com o texto escrito.

A adaptação do material, somada ao modo como o educador faz mediações na relação da criança com o conhecimento, proporcionará a participação da criança nas atividades e conhecimento que, sem a ajuda do outro e dos recursos necessários não seria possível, o que caracteriza a ZDP (VIGOTSKI, 2007), mencionada anteriormente.

Segue a descrição de outro episódio que ocorreu após o relato anterior, sendo possível discutir acerca da adaptação de materiais e, novamente, acerca da mediação. Os livros que fazem parte do episódio são adaptados para crianças com deficiência visual (baixa visão e cegueira). Tais livros possuem a escrita ampliada e em braile e as imagens estão em relevo; foram produzidos por um grupo de estudantes de Pedagogia no ano de 2009, ao cursarem uma Unidade Curricular sobre Educação Especial, em uma instituição de ensino superior.

#### **Episódio: A contação da história de um livro adaptado para crianças cegas**

A educadora Daniela termina o preenchimento do calendário e pede para Carlos se sentar no local que estava de pé; Carlos senta e fica de frente para as outras crianças. A educadora Daniela diz às crianças que tínhamos levado alguns livros para elas e que fariam uma votação para ler um deles. A educadora Daniela mostra as capas dos livros para as crianças, lê os títulos e folheia algumas páginas dos mesmos. Quando a educadora estava folheando um dos livros, uma criança aponta e diz: - Um coelho!

E outras dizem também: - Olha um coelho!

A educadora volta na página do livro, vê o coelho e diz: — Ah! um coelho!

A cada livro que a educadora mostra, ela pergunta: — Quem quer esse?

E as crianças levantam a mão. Conforme a educadora Daniela mostra os livros, ela pede para Carlos segurar os livros que havia exposto. A votação termina e a história escolhida é "A formiga e a pomba". A educadora Daniela dá início à contação da história.

Segue um pequeno trecho da história da maneira que foi contada pela educadora Daniela: - [...] Na beira do rio para beber água porque ela estava com muita sede e, sendo arrastada pela forte correnteza, estava quase se afogando. A formiguinha (aponta para a formiguinha do livro), ela estava com muita sede. Aí ela foi aqui oh

(aponta o local no livro) na beira do rio beber água, só que a água estava muito forte e levou a formiguinha.

A educadora vira a página do livro e continua: uma pomba que estava em uma árvore sobre a água observou tudo, arrancou uma folha e deixou cair perto da formiguinha. A formiguinha subiu na folha e foi... e foi em cima da folha até chegar na beira do rio. - Olha, a pombinha ajudou a formiga, comenta a educadora.

A educadora Daniela vira a página e segue com a história: eis que depois de algum tempo, um caçador de passarinho estava se preparando para atirar na pomba. O caçador queria matar a pombinha [...]

Enquanto a educadora lê a história, Carlos passa as mãos nos livros que está segurando. As crianças ficam entusiasmadas ao verem os livros, pois percebem que são diferentes daqueles que geralmente são lidos na sala de atividades. As crianças não tocaram nos livros.

Duração do episódio completo filmado: 1min31seg.

Segundo Rizzoli (2005), contar histórias é uma característica do homem e uma arte antiga; responde à necessidade do ser humano de manter a empatia entre os sujeitos, tornando possível experimentar o que o outro experimenta. De acordo com a mesma autora, a criança se sente importante ao ouvir histórias e sente que algo de especial está sendo feito para ela. O educador que lê ou conta histórias para a sua turma contribui imensamente para o desenvolvimento da linguagem das crianças, pois ser capaz de ouvir traz o potencial de ser capaz de dizer (BRANDÃO; ROSA, 2010). A contação de histórias é uma proposta que favorece aprendizagens para todas as crianças, independentemente de suas necessidades especiais. Mas se faz necessário que os educandos sejam conhecidos pelos adultos para que possam adequar as contações às suas especificidades, aos seus gostos, aos seus interesses, etc.

No decorrer da leitura ou contação, é fundamental que a história seja contada com muita expressão vocal, uma vez que a criança cega não visualiza o rosto da contadora. Nesse sentido, Dohme (2011) explica que é imprescindível pensar nos elementos para que a plateia entenda a história e que as frases sejam bem pronunciadas: dicção, velocidade, volume, tonalidade e vocabulário. Abramovich (1995, p.20) concorda no que se refere à entonação da voz no momento de narrar a história:

[...] Por isso, ler o livro antes, bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita... Assim quando chegar o momento de narrar a história, que se passe a emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que, por isso, chega no ouvinte...

Brandão e Rosa (2010, p. 37) também mencionam as contribuições do uso da voz nas contações. Elas explicam que as crianças interagem com a história por meio da voz da educadora. A contação em voz alta contribuirá para o desenvolvimento da linguagem das crianças. Explicam:

[...] a professora que lê ou conta histórias na Educação Infantil está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização de seu grupo, ampliando seu repertório de experiências e sua competência sociocomunicativa. Ser capaz de ouvir traz o potencial de ser capaz de dizer.

Retomando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) em relação à necessidade de que a criança participe de situações de leitura e as considerações dos autores citados anteriormente, por meio do uso da voz na leitura a criança será capaz de, aos poucos, desenvolver e melhorar a sua fala. A linguagem escrita é um instrumento cultural (SMOLKA, 2012) elaborado pelo homem e que a criança inicia contato intenso, geralmente, na educação básica e, por isso, deve ser contemplada desde os anos iniciais da Educação Infantil. Nesse sentido, Smolka (2012, p. 87) destaca: “a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer)”, afirmação que remete à necessidade e à importância de um trabalho consistente com a leitura via literatura, revistas e outros materiais escritos, pois o educador contribuirá para o fluxo do pensamento, linguagem oral e escrita (SMOLKA, 2012; BRASIL, 1998) da criança, independentemente das necessidades educacionais dela.

Outro aspecto central é o favorecimento do contato com recursos táteis, via livros ilustrados e escritos em braille, tal como no episódio relatado. Carlos manuseou alguns livros, mas, para que ele compreendesse que há um significado nas imagens e no código Braille, era necessária a atuação da educadora como mediadora na relação da criança com essas representações.

É preciso que a escola e a família criem estratégias que favoreçam a exposição de forma lúdica e prazerosa da criança com o sistema de escrita Braille (SÁ; SIMÃO, 2010) para uma vivência mais significativa com a leitura e a escrita. Também, no episódio, Carlos tateia um livro, mas não é aquele que está sendo contado pela professora. Seria fundamental que ele tateasse o livro “a formiga e a pomba”, lido pela educadora, e que fosse direcionado, também pela voz, para a compreensão de particularidades das imagens e da escrita em Braille.

No episódio apresentado, o material utilizado é adaptado para crianças com deficiência visual. Mesmo fazendo uso de material apropriado, o momento poderia ter sido enriquecido proporcionando experiências com os demais sentidos sensoriais, além do tato, como olfato, paladar e audição, o que demandaria planejamento da atividade. Realizar adaptações utilizando os sentidos sensoriais é um trabalho que pode envolver todas as crianças da turma, pois elas se mostraram entusiasmadas com os livros apresentados no episódio descrito anteriormente. Conforme Bruno (2006), não há necessidade de planejar atividades específicas só para a criança com deficiência visual; ela pode participar efetivamente de todas as atividades desenvolvidas com o coletivo de crianças, com pequenos ajustes e adaptações, o que também se apresenta como sugestão em Laplane e Batista (2008). Essa questão de planejar uma proposta para todas as crianças e incluir Carlos na atividade com algumas adaptações foi um aspecto comentado na entrevista da educadora Patrícia (2012):

[...] Só que se ele vai fazer parte, a gente tem que pensar especialmente algo que os outros participem, mas que dê pra ele também. Não que seja algo diferente, mas que é algo que os outros vão fazer e que ele também vai poder fazer. Não fazer: - *Ai, vou fazer isso especificamente pro Carlos!* Vou fazer algo que o Carlos vai poder usufruir e os outros também [...].

Por meio do episódio descrito e dos autores que embasaram a sua análise, nota-se que é possível realizar atividades em que todos possam participar independentemente de suas necessidades especiais.

Em seguida, são apresentados dois episódios em que o canto, o corpo e os movimentos são trabalhados.

### **Episódio: Dançando a música do coelho**

As crianças estão distribuídas na sala de atividades e de frente para as educadoras, formando um grande grupo. A educadora Daniela coloca a seguinte música para as crianças dançarem: [...] *Eu pulo pra frente. Eu pulo pra trás. Dou mil cambalhotas. Sou forte demais! Comi uma cenoura com casca e tudo. Tão grande era ela! Fiquei barrigudo!*

As educadoras Daniela e Patrícia fazem a coreografia e as crianças imitam. Carlos começa a movimentar o seu corpo para a direita e para a esquerda e, aos poucos, fica de costas para as educadoras ainda movimentando o corpo. Então, a educadora Patrícia se dirige até Carlos, coloca as suas mãos no ombro de Carlos e vira-o para que ficasse de frente para a educadora Daniela – esta continua com a coreografia. A educadora Patrícia segura nas mãos de Carlos e faz a coreografia para que ele participe da atividade.

Ao término da música, a educadora Daniela diz:

- Muito bem! Palmas para o coelhinho!

Duração do episódio completo filmado: 1min18seg

### **Episódio: Música após a contação da história “A aranha esquisita”**

As crianças sentam no chão e no centro da sala de atividades, formando um grupo. A educadora Daniela senta em uma cadeira e de frente para as crianças. Ela começa a cantar a música “Dona aranha” e as crianças começam acompanhá-la. Essa educadora canta e faz a coreografia da música e a maior parte das crianças também imita. Enquanto as crianças cantam e imitam a coreografia, Carlos balança o seu corpo para frente e para trás e, em alguns momentos, permanece com seu corpo parado. Carlos também não canta a música.

Duração do episódio filmado: 54seg.

Os episódios representam momentos de movimento corporal por meio da dança e do canto. A dança, segundo Vieira et al. (2011), pode integrar as habilidades criativas e intelectuais dos alunos favorecendo o uso da imaginação e do corpo. Ainda, segundo os autores, a dança na Educação Infantil deve permitir que as crianças compreendam suas ações particulares e coletivas via linguagem corporal, uma vez que pelo movimento se pode exteriorizar sentimentos.

No entanto, nas duas situações, o objetivo é que as crianças imitem a coreografia feita pelas educadoras, o que pode reprimir a criatividade das crianças pequenas. No episódio Dançando a música do coelho, as crianças treinam a coreografia para uma apresentação de data comemorativa. Tal situação remete a Gobbi (2010), que diz que a dança na Educação Infantil ainda está direcionada para a apresentação das crianças em datas comemorativas numa expressão coreográfica limitadora e disciplinadora de seus corpos, que se reduzem à execução de algo pronto. Gobbi (2010) explica que é vital considerar o que as crianças sabem e consideram como dança, além de valorizar outras formas de dança pertencentes a grupos culturais distintos.

Nessa direção, é importante destacar a necessidade de compreender o que Carlos entende que seja dança, proporcionar não somente a ele, mas a todas as crianças da turma momentos de expressão a partir de um repertório que é próprio de suas vivências e experiências particulares, conforme orienta Gobbi (2010).

No episódio Música após a contação da história “A aranha esquisita” não é objetivo apresentar o grupo a uma plateia, no entanto os gestos continuam a limitar naquilo em que as crianças podem ter autoria, inclusive Carlos.

Outro aspecto é, mais uma vez, a necessidade da intervenção das educadoras para a participação de Carlos. “A qualidade da mediação é sumamente importante para a explicação e descrição de tudo que é tocado ou não pode ser visto. Sem esta mediação, a experiência torna-se frágil, limitada e sem vinculação com a realidade” (SÁ; SIMÃO, 2010, p. 52).

O episódio “Dançando a música do coelho” mostra a sensibilidade da educadora Patrícia em relação às especificidades da criança cega. Carlos se movimenta para a direita e para a esquerda, depois fica de costas para as educadoras e, então, a educadora Patrícia se aproxima de Carlos, segura em suas mãos e o direciona no decorrer da atividade. Nesse caso, uma das educadoras deveria intervir logo no início. As atividades que envolvem o corpo e os movimentos são importantes para todas as crianças, mas desenvolvê-las com as crianças cegas representa também contribuir para a autonomia delas quanto a sua locomoção nos diversos espaços que frequenta, pois a deficiência visual impõe restrições à capacidade de movimento livre, seguro e confiante no ambiente, o que pode constituir uma de suas limitações (GARCIA; MACHADO, 2006).

No episódio Música após a contação da história: “A aranha esquisita”, há a ausência de uma orientação para a participação efetiva de Carlos na atividade. Ele está em meio às crianças, porém não realiza a coreografia porque lhe falta a condição visual para imitar. A prática educativa deve ser estruturada de modo que as crianças se familiarizem com a imagem do corpo e explorem ritmos e gestos corporais nas brincadeiras e nas outras situações de interação (BRASIL, 1998).

Por fim, ressalta-se que a atuação com crianças cegas requer o toque e o contato físico, além da intervenção verbal, diante da necessidade de direcionar o corpo da criança, as suas mãos, as suas ações (BRUNO, 2006). Segundo Laplane e Batista (2008, p. 214), “o toque é um estímulo sensorial indispensável para o desenvolvimento”. O contato físico fará com que a criança construa um vínculo afetivo com o adulto e, pela mediação, poderá participar efetivamente das atividades com toda a turma.

Nesse seguimento, apresenta-se outro episódio que ocorreu no parque da creche em que o processo de mediação, via voz e toque, e favoreceu conquistas tanto da criança como da educadora.

Episódio: Mediação no parque

As crianças estão no parquinho. Patrícia pega um jacaré de brinquedo nas mãos – este é um balanço de plástico pequeno em que a criança senta-se, apóia-se no brinquedo e

balança. A educadora Patrícia disse para Carlos segui-la - nesse momento foi possível notar que Carlos segue a educadora pela sua voz. A educadora Patrícia segura o balanço de modo que Carlos consegue alcançar e tocar a ponta do brinquedo. Ela coloca o balanço no chão, põe Carlos no brinquedo e diz:

- Balança jacarezinho! Balança!

Carlos estava com receio de cair do brinquedo, pois disse:

- Vai cair... vai cair...

Carlos queria sair do brinquedo. A educadora Patrícia explicou que o brinquedo estava no chão. Ela explicou pegando o pé da criança e fazendo-a sentir que podia pisar no chão. Carlos sente mais segurança e mostra preferência em balançar com os pés no chão. Carlos pára de balançar e começa a bater com as mãos em diferentes partes do brinquedo e, após 15 segundos, a educadora Patrícia pega as mãos de Carlos, coloca-as na parte em que a criança deve segurar-se e ajuda-o a balançar. Carlos sorri.

Duração do episódio filmado: 2min7seg.

Inicialmente, a educadora Patrícia chama Carlos para que ele brinque no parque e não permaneça somente na casa de brinquedo, o que era comum em outros dias de observação. Ela o chama e ele é guiado pela ponta do brinquedo e pela sua voz – utiliza o tato e a audição para se locomover. Essa é uma atitude que colabora para o desenvolvimento da autonomia da criança, uma vez que a educadora permite que ela se locomova sozinha. Posteriormente, explica para Carlos o uso que pode fazer do brinquedo. Nota-se que, durante todo o episódio, a educadora intervém com o uso da oralidade de modo que a criança perca o medo do brinquedo e brinque, direciona com contato físico os movimentos da criança, e o incentiva com *feedbacks* de aprovação, o que também se apresenta em Medeiros e Salomão (2014), confirmando o que a criança faz, e o torna parceiro competente na construção conjunta de conhecimentos (HUEARA et al., 2006).

Os episódios relatados permitem conhecer particularidades a serem consideradas para a inclusão de crianças cegas na Educação Infantil, essencialmente a necessidade da mediação no processo educacional para o desenvolvimento global dessas crianças, como o favorecimento da orientação e mobilidade, o acesso aos materiais adaptados, via linguagem oral.

Em relação às entrevistas, as participantes teceram considerações interessantes acerca da mediação, vejamos:

[...] o Carlos, da mesma forma que ele aprende com as outras crianças que ali existe um brinquedo de encaixe, que existem músicas, que existe um espaço cheio de coisas e que ele aprende com as crianças trazendo as coisas para ele, ajudando ele a manuseá-las, elas

explicando o que que é aquilo – *Ó você tá pegando uma boneca. Essa boneca tá vestida assim.* Então, ele consegue montar através da imagem que ele faz ali da mente dele tudo aquilo que as crianças trazem para ele [...]. (Coordenadora pedagógica, 2012).

Na fala anterior, a coordenadora pedagógica deixa evidente que outras crianças também são capazes de favorecer o aprendizado, uma vez que menciona que as próprias crianças podem ajudar Carlos a manusear diferentes objetos. Nesse sentido, é possível retomar o conceito da ZDP, pois, na interação com os pares, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda exterior, seriam impossíveis de acontecer (REGO, 2012). A educadora Patrícia diz que a mediação é importante, mas ressalta: “O tempo todo não, mas acredito que a maioria do tempo. Porque se a gente não incentivar: - Vamos Carlos! Vai lá! [...] Por conta da insegurança, ele não vai”. Continuando a explanar sobre o assunto, cita o episódio A mediação no parque, o que mostra a evolução de Carlos ao brincar com o jacaré de plástico:

[...] eu já tinha percebido, ele gostava de brincar no jacarezinho de balanço só que ele queria balançar o jacarezinho. Ele não queria sentar em cima [...] Se eu não tivesse colocado ele, mostrado que não era tão perigoso, talvez ele nem achasse perigoso, tentando mostrar para ele uma outra forma de brincar com o jacaré, talvez ele não teria. Então, eu acho que é importante a gente mediar.

As falas da coordenadora pedagógica e da educadora Patrícia apontam para as contribuições do Outro no aprendizado em situações que a criança recebe a colaboração de um par mais experiente. Revelam, também, a importância que atribuem à mediação, o que pode ser observado em alguns episódios, como em A mediação no parque e Dançando a música do coelho, nos quais se notou a atenção das educadoras diante das necessidades da criança cega. Essa atenção deve ser intensificada ou viabilizada em outros momentos como em A hora do calendário com a participação de Carlos, A contação da história de um livro adaptado para crianças cegas e Música após a contação da história: “A aranha esquisita”. Nesses episódios, as falas das participantes contradizem ao observado; nota-se uma intervenção insuficiente e/ou a ausência da intervenção das educadoras. É necessário caminhar no sentido de que os discursos venham, de fato, permear todas as práticas pedagógicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostraram que a mediação do educador naquilo que a criança consegue fazer com ajuda do Outro é um elemento crucial para a inclusão da

criança cega, pois, diante das suas especificidades, necessita de um par, que pode ser um adulto ou criança, mais experiente na realização das atividades.

Entende-se que a participação de uma pessoa inserida em uma turma somente ocorre quando ela de fato desenvolve as ações com a turma. Nos episódios em que a mediação pelas educadoras realizou-se, a criança cega participou como as outras crianças; as educadoras revelaram ter uma preocupação em direcionar Carlos nas atividades. Em contraponto, tiveram episódios em que a intervenção se mostrou insuficiente e/ou ausente e, provavelmente por isso, a participação de Carlos não ocorreu efetivamente.

Além da mediação necessária nas situações cotidianas, é preciso considerar o uso dos materiais adequados às necessidades visuais e individuais, conforme Laplane e Batista (2008) orientam. Preto (2009, p. 122), quando na ausência de um atendimento eficaz a essas crianças, conclui "Os alunos percebem que algo está errado, que poderia ser melhor, que os colegas têm mais informação, se sentem atrasados com relação à sala e muitas vezes ficam com sentimento de que são incapazes ou inferiores aos outros alunos". Nessa direção, Vilaronga e Caiado (2013, p. 76), ao analisarem a trajetória e as expectativas de vida escolar de pessoas com deficiência visual, concluem por meio das memórias dos entrevistados: "Ora lembranças tristes reveladas na consciência de sua invisibilidade na sala de aula, na ausência de recursos para aprender os conteúdos escolares". Tais explanações revelam a urgência de dispor a essas crianças os recursos necessários para o seu aprendizado com intervenção do adulto no seu uso, desde os anos iniciais da Educação Infantil e permanência seguinte no processo de escolarização.

Mediar nas atividades dirigidas para o atendimento das necessidades da criança cega representa contribuir com o seu desenvolvimento global com vistas a sua inclusão. É necessário que as ações pedagógicas sejam planejadas anteriormente, de modo que considerem as melhores maneiras de adaptar os materiais e intervir caso tais adequações sejam necessárias. Avaliar a atividade que foi proposta e definir os aspectos que precisam ser melhorados diante das necessidades de alguma deficiência ou até mesmo diante de dificuldades apresentadas por alguma(s) criança(s) da turma são condições essenciais nas práticas dos educadores e que irão favorecer a inclusão educacional efetiva dessas crianças.

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.
- ABREU, A. M. P. G. de. **Recursos de tecnologia da informação e da comunicação utilizados por crianças com deficiência visual: percepção de cuidadores**. 2011. 69f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) - Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- ARAÚJO, S. C. **A família e o desenvolvimento da criança cega**. 2012. 205f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- BATISTA, C. G. Crianças com deficiência visual – como favorecer sua escolarização? **Temas em Psicologia**, Campinas, v. 6, n. 3, 1998, p. 217-229.
- \_\_\_\_\_. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia: teoria e Pesquisa**, Campinas, v. 21, n 1, jan/abr, 2005, p. 7-15.
- \_\_\_\_\_. Prevenção de dificuldades escolares em crianças com deficiência visual. **Temas em Psicologia**, Campinas, n 2, 1997, p. 12.
- BATISTA, R. M. M. **O atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas da rede municipal na cidade de São Luís-MA**. 2012. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís.
- BENINCASA, M. C. **Educação Especial e Educação Infantil: uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre**. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p.47-51.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 33-51.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRUNO, M. M. G.; et al. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual**. 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. v 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2011.

\_\_\_\_\_. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:** deficiência visual. v. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2011.

DANTAS, P. F. R. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil na inclusão de alunos com deficiência.** 2012. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

DOHME, V. **Técnicas de contar histórias.** 2. ed. Rio de Janeiro, 2011.

DOMINGUES, C. A. **Modos de participação e apropriação de práticas sociais:** um estudo sobre o uso de novas tecnologias por crianças e adolescentes com deficiência visual. 2004. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade estadual de Campinas, Campinas.

DOMINGUES, C. A. et al. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar:** os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2010.

FERNANDES, A. C. **A inclusão escolar na Educação Infantil:** um olhar sobre a prática docente. 2011. 150 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

GALCERAN, N. B. **Representação social do professor em relação à inclusão escolar de crianças com deficiência.** 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GARCIA, N.; MACHADO, E. V. Orientação e Mobilidade na Educação Infantil. In: BRUNO, M. M. G. et al. **Educação Infantil:** saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual. 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. 2006. p. 68-76.

GIL, A. C. Delineamentos da pesquisa. In: \_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 64-74.

GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da educação infantil. In: **I Seminário Nacional Currículo em Movimento Perspectivas Atuais,** 2010, Belo Horizonte. Currículo em Movimento Perspectivas Atuais. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 01.

HUEARA, L. et al. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 12, n. 3, set./dez., p. 351-368, 2006.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. 2014. **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** resumo técnico. Brasília: O Instituto.

- LAPLANE, A. L. F. de; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 28, n. 75, maio/ago, p. 209-227, 2008.
- MEDEIROS, C. S.; SALOMÃO, N. M. R. Análise de dois contextos interativos em uma díade mãe-criança com deficiência visual. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, v. 22, n. 4, dez., p. 701-713, 2014.
- PRETO, V. O. **Adaptação de livros de literatura infantil para alunos com deficiência visual**. 2009. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- RIZZOLI, M. C. Leitura com letras e sem letras na Educação Infantil no Norte da Itália. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 05-22.
- ROCHA; K. C. C; GARRUTTI-LOURENÇO. A criança com deficiência visual em situações de brincadeiras na Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 339-349, maio/agosto 2015.
- RODRIGUES, R. S. E. H. **Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na Educação Infantil**. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- RUIZ, L. C.; BATISTA, C. G. Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 209-222, 2014.
- SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual**. Brasília: SEESP; SEED; MEC, 2007.
- SÁ, E. D.; SIMÃO, V. S. Alunos com cegueira. In: DOMINGUES, C. A.; et al. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza, Universidade Federal do Ceará. 2010. p. 26-54.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOUZA, M. M. L. da C. **Inclusão, Educação Infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do PROINFANTIL**. 2012. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- VIEIRA, A. P. et. al. Dança na educação infantil: desvelando a arte e a ludicidade no corpo. **Conexão**. Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 174-183, Jul/dez 2011.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILARONGA, C. A. R.; CAIADO, K. R. M. Processos de Escolarização de Pessoas com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 19, n.1, jan/mar, p. 61-78, 2013.

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

\_\_\_\_\_. El niño ciego. In: \_\_\_\_\_. **Fundamentos de Defectologia**. Tomo V. Madrid: Visor. 1997. p. 99-113.

ZAPPAROLI, K. F. G. **Espaços institucionais e inclusão: os olhares de dentro**. 2012. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal Fluminense.

*Artigo recebido em: 21/04/2016*

*Aprovado em: 03/09/2016*

### **Endereço para correspondência:**

Keuri Costa Carvalhais da Rocha. Rua do Rosário, 382, Guarulhos, SP, CEP: 07111-080. *E-mail*: keuricarvalhais@gmail.com

Erica Aparecida Garrutti de Lourenço. Rua Anibal Fazzani Bina, 24, São Paulo, SP, CEP: 02039-040. *E-mail*: egarrutti@yahoo.com.br