

O trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor especialista na educação infantil de crianças com deficiência visual

Karen Regiane Soriano *

Fátima Inês Wolf de Oliveira **

Resumo

Este artigo teve por objetivo analisar a importância da articulação entre o professor da sala comum e do professor especialista em educação especial tendo como referência as publicações dos últimos dois anos e documentos do Ministério da Educação (MEC) acerca da temática e das competências de ambos os professores, para tanto foi preciso discutir qual a contribuição individual desses profissionais para a criança com deficiência visual na educação infantil e, posteriormente, a contribuição colaborativa para tal. A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa com base em dados bibliográficos e documentais e foco na educação pré-escolar de crianças com deficiência visual, etapa da escolarização importante para o seu desenvolvimento. A pesquisa demonstrou que a literatura da área indica a relevância e a contribuição da parceria colaborativa e sugere, como possibilidade para essa interlocução, as adequações dos livros infantis, devido a sua abrangência e notável presença nas escolas de educação infantil. Tanto o professor do ensino comum quanto o especialista são fundamentais no processo de escolarização da criança com deficiência visual e esse trabalho colaborativo precisa ganhar espaço para que a escola inclusiva possa ser uma realidade.

Palavras-chave: deficiência visual, trabalho colaborativo, inclusão.

The collaborative work between the common room teacher and professor specializing in early childhood education for children with visual impairment

Abstract

This article aimed to analyze the importance of the relationship between the teacher and the teacher's common room specialist in special education with reference to the publications of the last two years and documents of the Ministry of Education (MEC) about the subject and skills of both teachers, to do so it was necessary to discuss what the individual contribution of these pro-

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp – Campus de Marília/SP. karenrsoriano@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp – Campus de Marília. fatimaineswolf@hotmail.com

professionals for the child with visual impairment in early childhood education and subsequently, the collaborative contribution. The research was qualitative in nature based on bibliographic and documentary data and focus on early childhood education of children with visual impairment, stage of schooling important for their development. The research demonstrated that the literature of the area indicating the relevance and contribution of collaborative partnership and suggests, as a possibility for this dialogue, the adaptations of children's books, due to its scope and notable presence in schools of early childhood education. Both the common teacher as the expert are essential in the process of education for children with visual impairment and this collaborative work has to make space for the inclusive school can be a reality.

Keywords: visual impairment, collaborative work, inclusion.

Introdução

Refletindo sobre a educação de crianças com deficiência visual logo nos remetemos à ínfima quantidade de matrículas dessas crianças nas escolas brasileiras, muitas vezes chegando a frequentar somente no ensino fundamental, para a alfabetização ou até nem mesmo alcançando essa etapa:

Dados da Organização Mundial de Saúde revelam a existência de aproximadamente 40 milhões de pessoas deficientes visuais no mundo, dos quais 75% são provenientes de regiões consideradas em desenvolvimento. O Brasil, segundo essa mesma fonte, deve apresentar taxa de incidência de deficiência visual entre 1,0 a 1,5% da população, sendo de uma entre 3.000 crianças com cegueira, e de uma entre 500 crianças com baixa visão. Observa-se que a proporção é de 80% de pessoas com baixa visão e de 20% de pessoas totalmente cegas. Calcula-se que os dados estimados poderiam ser reduzidos pelo menos à metade, se fossem tomadas medidas preventivas eficientes. O censo escolar/2002 (INEP) registra 20.257 alunos com deficiência visual na educação básica do sistema educacional brasileiro. A análise desses dados reflete que muitas crianças, jovens e adultos com deficiência visual encontram-se fora da escola. (BRASIL, 2006, p. 17)

Além do mais, essa frequência tardia pode acarretar problemas já que a criança acaba reduzindo seu contato com o mundo a sua volta, consequentemente minimizando suas descobertas e experiências. Nesse sentido, optou-se por delimitar o estudo à educação infantil, onde as crianças com deficiência visual têm o primeiro contato com a escola e, muitas vezes, com um ambiente diferenciado do convívio familiar.

Para que tal acesso e permanência sejam possíveis é preciso que o trabalho docente seja realizado com a maior eficácia possível, com profissionais que sejam pesquisadores, que tenham em mente que fazem parte do processo de inclusão desta criança e que uma postura pedagógica inadequada pode, infelizmente, tecer um caminho para sua exclusão. Nesse sentido, ganham atenção o professor da sala comum e o professor especialista em educação especial. Cada qual com seu papel de transformador das práticas, que atuam separadamente conforme sua formação e atividade competente, mas, que também podem trabalhar em colaboração mútua, visando o desenvolvimento do aluno, de suas competências e potencialidades.

Quando a criança com deficiência visual frequenta a Educação Infantil é importante que haja uma articulação entre o professor da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado, pois, é essa comunicação que pode possibilitar melhor desenvolvimento da criança, e, também, a preparação adequada para aquisição de conceitos básicos visando a alfabetização, independente do fato desse processo acontecer no sistema alfabético comum (no caso da baixa visão), ou no sistema braile (no caso do aluno com cegueira).

Quanto a este aspecto adotamos como baixa visão e como cegueira o que o Ministério da Educação apresenta:

Baixa Visão

É a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode se dar em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados.

Cegueira

É a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz. Do ponto de vista educacional, deve-se evitar o conceito de cegueira legal (acuidade visual igual ou menor que 20/200 ou campo visual inferior a 20° no menor olho), utilizada apenas para fins sociais, pois não revelam o potencial visual útil para a execução de tarefas. (BRASIL, 2006, p. 16)

Outra observação importante a se fazer é quanto ao período delimitado para essa pesquisa e o número restrito de publicações encontradas neste período. Quanto

ao ano de publicação optou-se pelos últimos dois anos, por ser o período que compreendeu o curso de especialização intitulado “Formação de Professores em Educação Especial: apoio à escola inclusiva” na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília – São Paulo; já quanto ao número de publicações Sella, Chiodelli e Mendes (2013) dizem que “apesar da escassez de estudos acerca do desenvolvimento da linguagem – especialmente a linguagem infantil – nesta população, é possível encontrar algumas pesquisas que abordam esta questão” e foi essa a maior dificuldade encontrada, o número reduzido de artigos e publicações recentes sobre a temática.

A partir do exposto este artigo ficou dividido da seguinte forma quanto ao seu desenvolvimento: o professor da sala comum na educação infantil e a criança com deficiência visual, que tem como foco o professor do ensino comum, suas peculiaridades e competências; o professor do Atendimento Educacional Especializado e a criança com deficiência visual, com todas as especificidades deste profissional; o trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor especializado, que trata do trabalho em parceria dos dois professores visando o aluno com deficiência visual.

O presente estudo mostra que mais pesquisas sobre essa temática precisam ser desenvolvidas para que possamos discutir melhor o trabalho colaborativo entre professores, principalmente na educação infantil, que muitas vezes é pouco lembrada como parte do processo de escolarização.

O professor da sala comum na Educação Infantil e a criança com deficiência visual

Quando discutimos sobre a inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil nos remetemos impreterivelmente à dinâmica nesta etapa de escolarização, pois, é nessa faixa etária que a criança mais entra em contato com os objetos, manipulando-os quase que o tempo todo. Por outro lado, a criança com deficiência visual não consegue usufruir na mesma medida das estratégias da educação infantil como as crianças sem deficiência, uma vez que muitos professores não se sentem aptos para lidarem com essas crianças e com as implicações inerentes à deficiência que possuem. Segundo Brandão e Ferreira:

O conceito de inclusão não tem em conta só o aluno, mas também a modificação dos seus ambientes de aprendizagem. Dá a máxima relevância a uma educação apropriada, respeitando as capacidades e necessidades de cada

um, como também tem em conta as características e necessidades dos ambientes onde as crianças interagem. Inclusão é querer que todos os alunos aprendam juntos, respeitando as suas diferenças. (BRANDÃO, FERREIRA, 2013, p. 488)

O professor da sala comum, segundo esse autor tem, portanto, a tarefa de adaptar e de mediar as interações das crianças com deficiência. Ora, se a escola, principalmente a de educação infantil, apresenta diversos ambientes e contextos para a interação e aprendizagem de todas as crianças, podemos então considerar que as crianças com deficiência visual necessitam de espaços apropriados, onde possam se movimentar sem se machucar, assim como lugares onde aprendam, vivenciem experiências como todas as outras crianças, com as adaptações e modificações que se fizerem necessárias. Brandão e Ferreira (2013) utilizam dados de uma pesquisa de Wolery e Fleming (1993), em que os autores sugerem vários aspectos modificáveis “[...] os quais terão como finalidade possibilitar uma participação mais ativa da criança com necessidades especiais na sala de aula”. Os dados destacados da pesquisa de Wolery e Fleming (1993) por Brandão e Ferreira (2013) são:

- *Quantidade* – Adaptar o número de itens que se espera que a criança aprenda. (Por exemplo: reduzir o número de termos que a criança deve reter sobre determinada matéria).
- *Tempo* – Adaptar o tempo dedicado e permitido para a finalização de determinada tarefa. (Por exemplo: individualizar o tempo dedicado à finalização de cada tarefa em função de cada aluno).
- *Nível de ajuda* – Aumentar a quantidade de ajuda em relação a determinadas tarefas. (Por exemplo: definir pares-mentores ou outros ajudantes).
- *“Out-put”* – Adaptar o tipo de resposta que a criança pode dar relativamente à determinada tarefa. (Por exemplo: em vez de escrever, a criança pode responder verbalmente ou utilizar sistemas de comunicação aumentativos, como um quadro de comunicação para a criança apontar ou selecionar o símbolo).
- *“In-put”* – Adaptar a forma como a instrução é dada à criança. (Por exemplo: utilizar pistas visuais).
- *Grau de dificuldade* – Adaptar o nível de capacidade, as regras ou o modo

como a criança pode realizar a tarefa. (Por exemplo: definir pares-mentores ou outros ajudantes).

- *Currículo* – Fornecer diferentes tipos de instruções e materiais. Por exemplo: no ensino de conceitos, utilizar fotografias familiares em vez de figuras em livros. Ou encaixar os objetivos na mesma atividade. (Por exemplo, o educador está a realizar uma tarefa relacionada com a ordenação de cartões em função de determinado critério, a criança com problemas pode participar da mesma atividade, mas para ela o objetivo pode ser agarrar, largar os cartões).
- *Alternar* – Adaptar os objetivos, utilizando o mesmo material. (Por ex. cortar uma figura por cima das linhas retas enquanto que as outras crianças podem cortar, contornando a figura pelas linhas curvas)
- *Tipo de participação* – Adaptar o grau de envolvimento da criança na tarefa. (Por exemplo: Numa atividade pedir a uma criança para segurar ou mostrar o material para os outros apontarem algo). (BRANDÃO, FERREIRA, 2013, p. 494) (Grifos dos autores)

Analisando os aspectos destacados pelos autores, e, relacionando-os à criança com deficiência visual, podemos dizer que algumas situações poderiam ser modificadas, algumas atividades poderiam ser adaptadas para essas crianças desde a educação infantil, mas, não só durante essa etapa.

Segundo a série “Saberes e Práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão” (2006) do Ministério da Educação (MEC), cabe ao professor da sala comum adequar as atividades de sala de aula e propiciar que o aluno com deficiência visual participe destas, preferencialmente desenvolvendo outros sentidos que podem auxiliar na futura alfabetização dessas crianças tanto quanto à sua mobilidade e aquisição da leitura e escrita do Sistema Braille.

Como as crianças deficientes visuais geralmente adquirem seu conhecimento por meio de experiências que não incluem o uso da visão, faz-se necessário que lhes sejam oferecidas oportunidades para desenvolver os sentidos remanescentes: tato, audição, olfato e mesmo paladar. No ambiente da escola, o professor pode aproveitar vários momentos e situações para que o aluno identifique sons, discrimine odores, experimente diversos sabores e

diferencie os mais variados materiais, proporcionando, desta maneira, não só para o aluno deficiente visual, como para todos os alunos, um desenvolvimento sensorial harmonioso que favorecerá tanto o processo educacional, como a orientação e a mobilidade do deficiente visual. (BRASIL, 2006, p. 46)

Ainda, segundo a mesma publicação: “é geralmente na fase pré-escolar, que vai dos quatro aos seis anos, que se procura dar grande ênfase ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades que são importantes para a leitura e a escrita no Sistema Braille” Brasil (2006, p. 59). Dessa forma, a sala comum na Educação infantil ganha um papel de destaque quanto a essas habilidades, contribuindo para a futura alfabetização da criança em seu sistema de leitura e escrita próprio.

Todas essas proposições nos fazem refletir sobre a educação das crianças com deficiência visual, principalmente daquelas que não frequentam a educação infantil por qualquer razão existente. O aluno que não frequenta essa etapa da escolarização chega ao Ensino Fundamental sem várias vivências básicas para o período de alfabetização, no caso das crianças com deficiência visual este quadro fica ainda mais grave, uma vez que é na educação infantil que a criança pode interagir com os objetos do entorno e trabalha com outros sentidos que não só a visão, como um preparo para o aprendizado do Sistema Braille. Brasil (2006) evidencia a diferença entre a criança vidente que desde muito cedo mantém contato com hábitos de leitura e escrita e a criança cega que tarda em ter contato com esse universo, normalmente acontecendo somente quando ela inicia a alfabetização escolar.

Ao professor da sala comum cabe propiciar condições para a inclusão dessas crianças durante as atividades propostas, sejam elas substitutivas ao sentido da visão ou adaptadas para não serem baseadas somente neste sentido.

Ao estimular o mecanismo capaz de mobilizar estruturas internas da criança pré-escolar, deve-se desenvolver habilidades relativas à: percepção corporal, percepção espacial, desenvolvimento de conceitos, discriminação tátil, discriminação auditiva, motricidade fina e ampla, acrescidos da discriminação visual para crianças com visão subnormal. Por isso, faz-se necessário um trabalho de estimulação contínuo e consistente, a partir da educação infantil, na qual áreas importantes necessitam ser aprimoradas. (BRASIL, 2006, p. 60)

Para Brandão e Ferreira (2013) a educação infantil é somente o início do pro-

cesso de escolarização da criança com deficiência, os mesmos defendem que essas adaptações não devem ser restritas a ela, uma vez que a criança com deficiência visual precisará de alguns tipos de adaptação em todos os contextos sociais, por toda a vida.

Adaptações e organizações diferenciadas não são benéficas somente para as crianças com deficiência visual, mas podem beneficiar também o restante da turma, sendo uma inclusão de todos os alunos. Tal processo pode ser considerado talvez utópico, quando as diferenças não sejam um empecilho para a aprendizagem e sem que uma ou outra criança seja excluída de atividades escolares somente por ser diferente das outras em certos aspectos.

Cabe ainda ao professor da sala comum discutir com o professor especialista sobre as adaptações específicas ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e como trabalhar atividades em conjunto a fim de que esse professor da sala coopere com o professor especialista e vice-versa.

[...] O professor da sala comum deve obter informações com o professor consultor sobre os estudantes, para quem os planos individualizados foram construídos, e discutir com ele sobre as adaptações individuais para esses alunos. [...] (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 147)

Ao professor especialista compete o desenvolvimento do PDI do aluno com deficiência, mas isso não significa que algumas responsabilidades não possam ser compartilhadas por ambos no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças.

O professor do Atendimento Educacional Especializado e a criança com deficiência visual

Qual seria então a função do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na aprendizagem da criança com deficiência visual na educação infantil? Diante das proposições e compromissos destinados ao professor da sala comum percebe-se que o professor especialista não pode trabalhar dentro de uma sala fechada onde permaneçam somente ele e o aluno com deficiência, ou retirar o aluno da sala para levá-lo ao atendimento individualizado, pois:

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sis-

temas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola. (ROPOLI, et al., 2010, p. 17)

Dessa forma fica em evidência que o AEE deve complementar ou complementar a educação comum, dando suporte ao professor da sala e ao próprio aluno. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) tem um papel fundamental nesse processo, pois o professor especialista precisa participar de sua elaboração, dando sugestões e ajudando a elaborar um PPP que contemple a diversidade e a inclusão nas escolas comuns.

Há ainda a indicação de que o atendimento seja realizado na mesma escola que a criança frequenta o ensino comum, com o intuito de:

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola. (ROPOLI, et al., 2010, p. 18)

Como as próprias diretrizes para instalação das salas de recursos multifuncionais possuem algumas exigências para esse financiamento, deve haver:

- a) matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola pública;
- b) matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional de outra escola pública;
- c) matrícula na classe comum e em centro de atendimento educacional especializado público;
- d) matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado privado sem fins lucrativos. (ROPOLI, et al, 2010, p. 22)

Essas possibilidades podem dificultar ainda mais o trabalho em conjunto dos professores da sala comum e do professor especialista, pois se cada um trabalha em uma escola fica complicado haver reuniões entre eles, muitas vezes o horário de trabalho não é compatível e os dificulta a mobilidade da criança por parte da família

também, uma vez que em um período a criança pode estar em uma escola e em período inverso estar em outra nem sempre próxima. Claro que essas possibilidades no começo são necessárias, já que no que tange à atual realidade, não há como ter uma classe de atendimento especializado em cada escola, mesmo que isso seja o ideal e dentro de um determinado período seja possível colocar em prática, seria mais um fator colaborador para que o trabalho do professor especialista pudesse ser efetivado com maior sucesso, uma relação mais próxima e colaboradora entre o professor especialista e o professor da sala comum.

O AEE pode colaborar para variadas vivências e variados aspectos quanto ao seu dia a dia na escola comum e suas potencialidades. É um trabalho que demanda tempo em detrimento de algumas situações e que, por outro lado, pode abarcar várias realidades vividas pela criança e ser benéfico quanto ao contexto escolar como um todo, envolvendo todos os componentes da escola: os professores em geral, a equipe gestora, alunos, funcionários, pais, etc.

Os pais de crianças sem deficiência notam que seus filhos tem uma mudança de comportamento convivendo com crianças com deficiência, ficam mais prestativos e aceitam as diferenças mais naturalmente, pois sabem que todo mundo é diferente em algum aspecto (Brandão e Ferreira, 2013). É exatamente isso que faz da educação infantil o terreno mais fértil para a construção da inclusão, onde todas as crianças tenham as mesmas oportunidades, cada uma tendo as suas necessidades levadas em consideração e respeitadas, é o que Vilaronga e Mendes (2014) chamam de “garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o aprendizado desses alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados em classes comuns”.

Nesse sentido, é importante salientar que somente o acesso não é o suficiente para que a criança aprenda, somente o atendimento em um ou dois horários na semana cooperam, mas não suprem a necessidade de muitas crianças com deficiência, inclusive as com deficiência visual, pois, essas crianças precisam, nessa faixa etária de estimulação o tempo todo, de aprendizagens que possam embasar a aquisição da leitura e escrita pelo sistema Braille, de modo que sejam capazes de desenvolver sentidos táteis e de mobilidade com maior destreza e quanto mais cedo essas práticas tiverem início, maior a probabilidade de desenvolvimento eficaz.

O professor do AEE precisa de uma formação específica, que conheça as difi-

cuidados e potencialidades gerais de cada deficiência, mas que, sobretudo, saiba reconhecer que cada caso é único e que é necessário utilizar recursos iguais ou diferentes com cada criança, dependendo de cada um, do que cada criança necessita e apresenta, lembrar-se que a formação do professor não termina na graduação ou em uma especialização, que o professor precisa se atualizar constantemente, que é de fato um pesquisador. Para tanto:

A formação específica do professor de educação especial e suas experiências no trabalho com os alunos com deficiência visual são extremamente ricas para o professor da sala comum. Retratam a necessidade de que se insira na rotina de trabalho desse profissional 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)

A construção da escola inclusiva, onde o professor especialista é atuante e auxilia o professor e a criança com deficiência sem retirar ninguém da sala, sem fazer discriminação de nenhuma espécie, desde que respeitadas as particularidades de cada um não acontece “do dia para a noite”, é um processo trabalhoso que requer cuidados.

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão. (ROPOLI, et al., 2010, p. 09)

Mais uma vez a qualidade da formação docente é destacada, embora ela nem sempre seja o suficiente para alcançar a escola inclusiva, mas, a partir desse aspecto é possível discutir melhorias, trabalhos com a equipe pedagógica, trabalhos com os pais, com as próprias crianças, reconhecendo e atendendo a diversidade da escola.

O trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor especializado

O professor da sala e o professor do AEE são fundamentais no processo de escolarização da criança com deficiência visual, uma vez que ambos colaboram para que a criança aprenda de formas um tanto quanto diferentes, mas com a mesma finalidade.

O caderno de práticas pedagógicas do MEC dispõe que ao professor da sala comum cabe:

- Procurar obter todas as informações sobre como o aluno percebe o meio, elabora suas percepções, pensa e age.
- Tomar a seu cargo a tarefa de ensinar, acompanhar e verificar a aprendizagem, deixando ao professor especializado as tarefas que dependam de conhecimento específico ou do uso de recursos especiais.
- Recorrer ao professor especializado sempre que necessitar de orientações específicas que norteiem seu trabalho em classe.
- Verbalizar, na medida do possível, situações que dependem exclusivamente do uso da visão.
- Procurar não isentar o aluno da execução das tarefas escolares.
- Fazer as verificações de aprendizagem do aluno com deficiência visual no mesmo momento em que as realiza com os demais alunos.
- Utilizar, quando possível, materiais que atendam tanto ao aluno com deficiência visual quanto aos de visão normal.
- Propiciar oportunidades para que o aluno vivencie certas situações que interessem ao desenvolvimento da matéria. (BRASIL, 2006, p. 139).
Já ao professor especializado cabe:
- Complementar as informações das aulas de Matemática, fixando os símbolos, formas de registro em braille, utilizando recursos apropriados.
- Conhecer os símbolos matemáticos em braille e seu emprego, orientando-se em manual próprio.
- Colaborar na seleção, adaptação ou elaboração de material didático.
- Conhecer a técnica de cálculos no soroban. (BRASIL, 2006, p. 140)

Cada um desses profissionais é evidenciado como essencial para que o aluno com deficiência visual esteja preparado para aprender o Sistema Braille, seu sistema de leitura e escrita principal, que o auxiliará a ler o mundo.

Não podemos nos esquecer de que também é o professor especialista que ensinará ao aluno como mexer em programas leitores de voz e de telas, como o dosvox, ou como o aluno poderá acessar o conteúdo disponível para quem tem deficiência em

sistemas de computadores. Vilaronga e Caiado (2013) ao realizarem pesquisa com pessoas deficientes visuais, mencionam os softwares leitores como importantes no processo de escolarização dessas pessoas:

Em relação ao trabalho específico para os alunos com deficiência visual, um grande destaque é dado ao acesso à informática e ao manuseio de leitores de voz. Recurso utilizado por esses alunos até os dias atuais, não somente em atividades escolares, mas no cotidiano para acesso à informação escrita. (VILARONGA, CAIADO, 2013, p. 69)

O trabalho colaborativo entre o professor da sala e o especialista é essencial para o desenvolvimento da criança com deficiência visual desde a educação infantil, mas não somente nela, tendo continuidade por todas as etapas escolares e exteriores à escola.

Para tanto é necessário que a sala de recursos seja o apoio da sala comum, assim o professor estará recebendo apoio do professor especialista e um trabalho em conjunto, de forma colaborativa pode aprofundar o conhecimento de ambos sobre as deficiências e sobre as necessidades educacionais de cada criança, de forma que os dois possam trabalhar cada vez mais, naturalmente juntos, seja em atividades de rotina com adaptações comuns, seja em atividades periódicas, que requerem maior adaptação e recursos diferenciados. Para Vilaronga e Mendes (2014) p. 148, os “papéis podem ser diferenciados e confusos em alguns momentos” e essa diferenciação e confusão que faz parte do cotidiano escolar que pode colaborar para o trabalho conjunto ou fadá-lo ao fracasso. Brandão e Ferreira (2006) p. 495, defendem que “as adaptações dos contextos podem fazer toda a diferença entre uma criança estar meramente presente na sala de aula ou estar ativamente envolvida com os seus pares ou nas atividades propostas”.

Os recursos didáticos devem ser confeccionados atendendo as necessidades do aluno com deficiência visual, seja de forma mais simples com relevos nas figuras ou com construções mais elaboradas, como maquetes e formas tridimensionais. Segundo o documento Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual:

A predominância de recursos didáticos eminentemente visuais ocasiona uma visão fragmentada da realidade e desvia o foco de interesse e de motivação dos alunos cegos e com baixa visão. Os recursos destinados ao Atendimento Educacional Especializado desses alunos devem ser inseridos em situações e vivências cotidianas que estimulem a exploração e o desenvolvimento pleno dos outros sentidos. A variedade, a adequação e a qualidade

dos recursos disponíveis possibilitam o acesso ao conhecimento, à comunicação e à aprendizagem significativa. (BRASIL, 2007, p. 26)

O trabalho colaborativo entre os profissionais tem exatamente a finalidade de articular professor do ensino comum e professor especialista para que o aluno seja beneficiado, cabendo adaptações simples que cooperem para o aprendizado da criança, seja ela realizada pelo professor da sala ou o professor especializado.

Ainda que sejam adaptações simples, ilustram a maneira como alguns professores, com ou sem formação específica, partiram do pressuposto que o aprendizado é um direito para o aluno com deficiência e possibilitaram a experiência do aprender. Vale ressaltar a grande quantidade de relato desses alunos sobre o uso da lousa na sala regular, fato que retrata a utilização majoritária desse recurso para o aprendizado em detrimento a outras estratégias de aprendizado. (VILARONGA; CAIADO, 2013, p. 71)

O ensino que dá preferência a uma técnica mais tradicional, que pode excluir outras possibilidades de aprendizado, está longe de colaborar para um melhor desenvolvimento das crianças, principalmente no que tange à educação infantil.

Os professores, tanto o especialista quanto o do ensino comum que trabalham com a educação infantil de crianças com deficiência visual, devem ser esclarecidos para o fato de que esses alunos precisam ser motivados, isso quer dizer que, estratégias tais como deixá-las sentadas na areia brincando com um baldinho o tempo todo ou dentro da sala perto do professor fazendo uma atividade diferente dos demais colegas, devem ser evitadas.

É possível explorar as texturas de árvores, folhas, flores, de gravetos, da grama, mostrar e identificar diversos aspectos existentes nas áreas externas da escola. Pode-se ainda trabalhar com tinta, com barro, como com qualquer outra criança, é possível explorar um universo de possibilidades, deixar a criança provar coisas, tentar, se arriscar, deve-se tomar cuidado para que ela não se machuque como com qualquer outra criança, mas não se pode privá-la de ter experiências, enfrentar desafios e talvez até de ter algum arranhão. Não podemos superproteger nenhuma criança, com ou sem deficiência visual ou de outra natureza. As crianças podem testar, podem se aventurar no universo infantil do qual são sujeitos.

Considerações finais

O levantamento de publicações recentes sobre o assunto deixa claro que pouco

se pesquisa, ou se escreve, sobre o tema em questão. Em grande parte porque o trabalho em conjunto, ou colaborativo, entre o professor comum e o especialista ainda é recente, talvez porque seja realmente criterioso e requeira envolvimento de toda a comunidade escolar para que aconteça e seja transformador de práticas, que seja inclusivo. Assim como definem Brandão e Ferreira (2013):

A filosofia inclusiva encoraja os docentes a provocarem ambientes de aprendizagem de entre ajuda, onde a confiança e o respeito mútuos são essenciais para o desenvolvimento de um trabalho em equipe. Aliás, um dos fatores, desde sempre, destacado para o sucesso da inclusão é precisamente a colaboração entre os professores, pais e todos os agentes educativos. Por outro lado, a implementação de parcerias e de redes com a comunidade, designadamente com os serviços sociais, de saúde e de reabilitação constituem facilitadores imprescindíveis no desenvolvimento de apoios para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e o caminho que se deve enfatizar no futuro. (BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p. 499)

Uma prática que está sempre presente na educação infantil, desde muito cedo é a leitura de livros infantis, de variados aspectos e com uma diversidade enorme. As crianças normalmente manipulam os livros, olham as figuras, viram as folhas e começam a contar a história do seu jeito, construindo narrativas. Porém para que a criança com deficiência visual possa usufruir da mesma possibilidade é necessário que o livro seja adaptado, o que o encarece. Embora haja algumas publicações com texturas e com formas em relevo, essas publicações ainda são muito restritas.

O livro acessível visa contemplar a todos os leitores. Para isso, deve ser concebido como um produto referenciado no modelo do desenho universal. Isso significa que deve ser concebido a partir de uma matriz que possibilite a produção de livros em formato digital, em áudio, em braille e com fontes ampliadas. Esse é o livro ideal, mas ainda não disponível nas prateleiras das livrarias e das bibliotecas e se constitui como objeto de debate que depende de regulamentação e de negociação entre o governo e os elos da cadeia produtiva do livro. Enquanto isso, surgem os primeiros livros de literatura infantil em áudio-livro ou impressos em tinta e em braille com desenhos em relevo ou descrição sucinta das ilustrações. Trata-se de iniciativas pontuais e isoladas que representam um grão de areia no universo da cultura e da leitura para as pessoas cegas e com baixa visão. (BRASIL, 2007, p. 33)

Neste sentido o professor pode fazer adaptações simples, como um contorno

com cola colorida, com barbante outro material, assim a criança pode “sentir” o livro e pode criar sua história oralmente.

O estudo realizado mostra que é necessário aprofundar as pesquisas acerca do trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o da sala de atendimento especializado. Uma possibilidade para esse aprofundamento pode ser exatamente acerca dos livros, de sua adaptação e abrangência.

Tanto o professor comum quanto o especialista são fundamentais no processo de escolarização da criança com deficiência visual e esse trabalho colaborativo precisa ganhar espaço para que a escola inclusiva deixe de ser uma utopia e passe a ser uma realidade.

Referências

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M.. Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília. v. 19, n.4, 2013, p. 487-502, Out.-Nov.

BRASIL. MEC. SEESP. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 208 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. *Atendimento educacional especializado: deficiência visual*. Brasília: MEC/SEESP, 2007. 57 p. (Série: Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado)

ROPOLI, Edilene Aparecida [et al.]. *A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SELLA, A. C.; CHIODELLI, T.; MENDES, C. A.. Uma Revisão Sistemática de Comportamentos Pré-linguísticos e Primeiros Comportamentos Linguísticos em Crianças Cegas Congênitas. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília. v. 19, n.3, 2013, p. 465-480, Jul.-Set.

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, 2013, p. 61-78, Jan.-Mar.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. [online]. v. 95, n. 239, 2014, p. 139-151, Jan.-Abr. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 set. 2014.

Recebido em: 19 maio 2015

Aceito em: 24 jun 2015