

Considerações sobre a Educação Especial em tempo de Pandemia na perspectiva da deficiência visual nos anos iniciais da Educação Básica

José Salustiano Dos Santos
Débora Fabiana Vaz Dellamura
Claudia Regina Mosca Giroto

Como citar: SANTOS, José Salustiano dos; DELLAMURA, Débora Fabiana Vaz; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Considerações sobre a Educação Especial em tempo de Pandemia na perspectiva da deficiência visual nos anos iniciais da Educação Básica. *In*: ARAUJO, Luciana Aparecida de; CORDEIRO, Ana Paula. **Educação e pandemia: impactos e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 171-192. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-308-3.p171-192>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 6

Considerações sobre a Educação Especial em tempo de Pandemia na perspectiva da deficiência visual nos anos iniciais da Educação Básica

José Salustiano Dos Santos

Débora Fabiana Vaz Dellamura

Claudia Regina Mosca Giroto

Introdução

A chegada do novo CoronavírusSarsCov2 no ano de 2020 pegou todos de surpresa. Rapidamente medidas tiveram que ser adotadas a um novo modo de vida, a partir do Decreto Estadual 64.881, de 22 de março de 2020, que define “[...] medida de quarentena no Estado de São Paulo, consiste em restrição de atividades de maneira a evitar a possível contaminação ou propagação do coronavírus”. Devido a isso, a Educação foi fortemente impactada, principalmente com relação ao distanciamento social e cuidados com a higiene, pois, preservar a vida passou a ser prioridade. Esse impacto pode ser caracterizado pelas novas propostas de readequação de aulas presenciais para o ambiental virtual de maneira remota, portanto, esse nova maneira de ensino não contempla grande parte dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE), tanto com relação a

tecnologia, quanto aos atendimentos de intervenção e mediação necessários dos professores considerando as especificidades de cada aluno. Contudo, o aumento da desigualdade e o abandono escolar ficam em evidência, claramente se pensarmos em educação especial e inclusão essa desvantagem fica cada vez maior.

Nesse contexto devemos lembrar sobre o que diz a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13,146/2015), no Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, sendo assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASI, 2015). De fato, como prevê esta legislação, deve-se garantir que a pessoa com deficiência seja incluída de maneira integral à dinâmica da vida. Quando falamos em inclusão, de acordo com Cardoso (1992), “[...] A aceitação e o pertencer a um grupo revela à pessoa o que esta tem de belo, pois é prestigiada, valorizada, acolhida, chamada a contribuir, recebendo o apoio e ajuda necessária ao seu desenvolvimento e a participação na própria comunidade”, não se deve apenas garantir espaço, mas sim, que o PAEE tenha seus direitos garantidos e que sejam respeitadas e valorizadas as suas potencialidades. As diferenças não devem ser critério de exclusão, para isso devem existir políticas públicas que garantam que todos tenham de forma equitativa o acesso ao conhecimento, diminuindo as barreiras existentes.

Na perspectiva da criança com deficiência visual já existem limitações com relação ao processo de alfabetização em ambiente escolar, principalmente quanto a prática de leitura e escrita e ainda que sejam utilizados como recursos tanto o Braille, quanto as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs. Quando se tem a visão comprometida

o seu principal sentido utilizado é o tato e com a situação atual isso a deixa mais exposta a contaminação do vírus, o distanciamento social ainda que necessário, surge como barreira e dificulta ainda mais a dinâmica do professor. A partir desse contexto, faz-se necessário o questionamento sobre quais fatores contribuem para o atendimento dos alunos com deficiência visual dos anos iniciais em tempos de pandemia e sobre quais iniciativas contribuem para o melhor desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Neste sentido, objetivamos problematizar aspectos que circundam o período de escolarização de crianças com deficiência visual nos anos iniciais da Educação Básica, a saber: atividades de vida autônoma (AVA), intervenção precoce; estimulação visual; orientação e mobilidade e serão destacados, pois são necessários para a formação integral das crianças cegas e com baixa visão, principalmente no período de escolarização que compreende os anos iniciais da Educação Básica.

A reflexão sobre esta temática se faz necessária e pode contribuir como referencial de suporte para profissionais da área, a fim de auxiliar no desenvolvimento das potencialidades cognitivas, físicas e afetivas da criança com deficiência visual, bem como, dar condições para que ela tenha autonomia e seja participativa na sociedade que vive.

Desenvolvimento

A estrutura organizacional da Educação Básica nacional se divide em Educação Infantil, Ensino Fundamental, I e II, e Ensino Médio. Cada etapa tem suas complexidades que têm gerado debates constantes que permeiam toda essa estrutura educacional.

É sabido que cada etapa requer um olhar específico, ou melhor, uma abordagem específica que, de alguma maneira, contribua com a rotina escolar. Nos anos de 2020 e 2021 foi notória a necessidade de pensar novas estratégias e iniciativas que contribuíssem com as atividades práticas dos núcleos escolares. Neste contexto podemos exemplificar através de uma visão panorâmica o impacto sofrido pela escola no período de pandemia. Pois

Democratizar a Educação para o público-alvo da Educação especial em tempos de flexibilidade nos meios econômicos e político implica em mudanças no espaço escolar, na disposição dos atores sociais, no objeto de intervenção pública, reverberando em rearranjos de acordo com a nova correlação de forças que pode, a partir daí, se construir de fato em uma escola inclusiva. Assim, percebe-se que nessa luta constante por espaços e por efetivação de novas políticas educacionais, a realidade de enfrentamento ao coronavírus apresenta-se como um momento de oportunidades de deslocamentos políticos nos campos educacional, econômico, político e social (CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021, p. 515).

Vale lembrar que esse texto não tem a proposta de delinear, em sua totalidade, a rotina que se estruturou a partir da situação pandêmica, nem apresentar considerações direcionadas a todo escopo da Educação Básica, mas sim evidenciar aspectos presentes em materiais existentes que foram discutidos nesses últimos dois anos, direcionadas ao público com deficiência visual pertencente aos anos iniciais da Educação Básica.

Para termos melhor compreensão do contexto de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência visual e da sua origem do ensino institucionalizado é importante que saibamos como se deu os

primeiros espaços físicos voltados a esse público. Através de José Álvares de Azevedo, no ano de 1850, o ensino do Braille foi levado a D. Pedro II, com o intuito de criar um colégio para o ensino de pessoas cegas. Esses fatos históricos cronológicos são importantes para o nosso processo de ambientação contextual. Ter acesso a essas informações nos auxilia no estudo gradativo da área, nos instrumentaliza para entendermos o que podemos considerar como avanços, ganhos e retrocessos perante as situações que impactam diretamente na escola e legislações que norteiam o ensino e a inclusão das crianças com deficiência visual (BRASIL, 2001).

A fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no ano de 1854, marca o início das criações de outros institutos em âmbito nacional, mesmo que o segundo viria a ser fundado 72 anos depois. “A cronologia dos acontecimentos em prol da educação de pessoas cegas no Brasil aponta o surgimento em outros estados do país, seguindo o mesmo modelo educacional do IBC, as primeiras escolas especiais para alunos cegos” (BRASIL, 2001) foram:

Quadro 1 – Relação dos institutos fundados no Brasil durante o século XX.

| | |
|-------------|---|
| 1926 | Instituto São Rafael – Belo Horizonte - MG |
| 1928 | Instituto Padre Chico – São Paulo - SP |
| 1929 | Instituto de Cegos da Bahia – Salvador - BA |
| 1941 | Instituto Santa Luzia – Porto Alegre - RS |
| 1943 | Instituto de Cegos do Ceará – Fortaleza - CE |
| 1957 | Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas – Campo Grande - MS |

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores a partir do Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual.

É importante ressaltar que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos é conhecido, atualmente, como Instituto Benjamin Constant (IBC), instituição federal que se caracteriza como o primeiro educandário da América Latina, destinado a pessoas com deficiência visual com o intuito de promover apoio educacional entre outras abordagens específicas que corresponda a atuação autônoma dessas pessoas.

“Um grande marco na história da educação de pessoas cegas foi a criação, em 1946, da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, hoje denominada Fundação Dorina Nowill para cegos” (BRASIL, 2001), que objetiva, a princípio, a divulgação de livros adaptados ao Sistema Braille e, nos últimos anos, ampliou os formatos de livros aderindo às novas tecnologias digitais, como por exemplo o livro falado e o livro digital Daisy. Proposta que se veiculam além do formato de distribuição impressa, facilitando o acesso direto ao acervo.

Atualmente o IBC e a Fundação Dorina Nowill, se caracterizam como as principais instituições de soluções de acessibilidade para a área da deficiência visual no Brasil. Mesmo que essas instituições sejam mantidas através de fontes de recursos econômicos diferentes, ambas trazem a proposta de se trabalhar soluções em acessibilidade, como distribuição de materiais que contribuem com o a área da deficiência visual e serviços de apoio a inclusão na perspectiva da Educação Especial, através de cursos de formação continuada para professores e demais profissionais envolvidos pedagogicamente com esse público.

Há uma necessidade de evidenciar que a área da deficiência visual, assim como a área de outras deficiências, não está integralmente munida de recursos por essas instituições segmentadas, há uma carência estrutural. Quando pensamos no contexto geral de acessibilidade de determinada área de uma deficiência temos uma compreensão imediata da sua defasagem

por conta de publicações problematizando as situações cotidianas, de debates acalorados que se pautam nessas problematizações e o impacto recorrente de medidas de governantes que recai diretamente como um retrocesso na prática de uma educação inclusiva.

Eis aqui a importância de conhecer e ter acesso a informações que agreguem elementos de acessibilidade nos espaços educacionais e sociais, compreender que esses espaços são subsidiados por legislações que legalizam direitos e crescem novas demandas para a autonomia da pessoa com deficiência. Visto que “Na perspectiva da educação inclusiva, o foco na adaptação não deverá ser nunca na deficiência e sim nos espaços, nos recursos que deverão ser acessíveis, nas potencialidades dos estudantes e corresponder às especificidades de cada aluno” (CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL 2021). Por isso a importância de evidenciar iniciativas que contribuem com a acessibilidade na rotina prática escolar minimizando barreiras e auxiliando profissionais da educação a terem uma atuação mais assertiva em suas abordagens didático-pedagógicas, pensando aqui, diretamente no contexto de escolarização.

Atividades de Vida Autônoma (AVA)

A Atividade de Vida Autônoma – AVA, era, até 2001, denominada de Atividade de Vida Diária – AVD, com a Resolução CNE/CEB Nº 2 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a AVD passa a ser designada por Atividades de Vida Autônoma e Social – AVAS. Em 2008, após a aprovação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o novo termo adotado é Atividades de Vida Autônoma – AVA. As AVD passam a ser [...] uma área de

exclusiva competência do Terapeuta Ocupacional (SIERRA, 2009, p. 11).

Para Siaulys (2014) “A assimilação das atividades cotidianas é fundamental para que qualquer pessoa seja considerada pertencente ao seu grupo social. Assim, a participação de todas as crianças na vida familiar, na escola e na comunidade é essencial”. É nessa perspectiva que se torna demasiado importante o conhecimento, por parte dos professores, das atividades que contribuem com a boa prática pedagógica, as Atividades de Vida Autônoma (AVA), anteriormente conhecida como Atividade de Vida Diária, ferramentas importantes que precisam estar presentes nas dinâmicas que objetivam a autonomia das crianças.

[...] A realização das atividades do dia a dia ajuda na aquisição da consciência corporal e na formação da autoimagem positiva, no conhecimento dos objetos do ambiente e na interação com as pessoas, além concorrer para o desenvolvimento global e integração sensorial (SIAULYS, 2014, p. 22).

No processo de desenvolvimento da criança na perspectiva da prática escolar é necessário que todos envolvidos com essa criança tenham acesso a conhecimentos específicos que auxiliarão as práticas cotidianas, pois o papel da escola reflete além do espaço físico escolar, uma vez que o trabalho do professor se dá de forma conjunta com outros órgãos colegiados e outros profissionais responsáveis pelo bem-estar da criança.

De acordo Siaulys *et al.* (2010) as Atividades de Vida Autônoma atuam de forma paralela com as práticas socioeducativas, sendo compreendidas como atividades relacionadas ao cuidado de si, os atos

práticos e a importância da alimentação, iniciativas que buscam promover a aprendizagem referente aos ambientes em que se vive. Os profissionais conhecendo esses fundamentos buscam articular propostas com o processo de ensino e aprendizagem, motricidade e o desenvolvimento cognitivo da criança visando alcançar a sua autonomia. Pensando no contexto desse texto, “[...] as pessoas com deficiência visual não podem aprender pela imitação e precisam ser ensinadas a desempenhar as habilidades que lhes proporcionem independência e autossuficiência para atender as necessidades da vida prática” (SIAULYS, 2014, p. 24).

Intervenção precoce

Um dos sentidos mais importantes no âmbito sensorial é a visão, ela é a principal experiência sensorial, através dela podemos ter as primeiras impressões das coisas (pessoas, objetos etc.) e também adquirimos mais da metade dos nossos conhecimentos. A visão é composta por: 1- Córnea e lente (formação da imagem); 2- Íris/ pupila e fotorreceptor (controle de exposição); 3- Retina, bastonetes e cones (detecção); 4- cérebro (processamento). Confira no quadro o processo de desenvolvimento da visão:

Quadro 2 – Como é formado o desenvolvimento da visão

| Idade | Característica visual |
|----------------|--|
| <i>0 mês</i> | Pouco grau de fixação, não responde a estímulo visual, exceto luz. |
| <i>1 mês</i> | Segue movimento lento de objetos. Inicia a coordenação binocular. |
| <i>2 meses</i> | Atenção a objetos a distância de 20 cm ou mais. |

| Idade | Característica visual |
|--------------------|---|
| <i>3 meses</i> | Aperfeiçoa movimentos dos olhos e binocular; Atenção nos objetos quando os manipula; Reage a cores. |
| <i>4 meses</i> | Permanece mostrando interesse por objetos pequenos e brilhantes; Fixa os olhos sobre a mão; Tenta mover-se em direção ao objeto no seu campo visual. |
| <i>5 meses</i> | Desenvolve coordenação olho-mão: esforços sucessivos para agarrar; procura intencionalmente os objetos com os olhos, mesmo que para brincar com a luz. |
| <i>6 meses</i> | Reconhece pessoas; vira os olhos para direita e esquerda. |
| <i>7 – 8 meses</i> | Tenta pegar objetos além do alcance; Convergência dos olhos. |
| <i>9 meses</i> | Observa as expressões de pessoas próximas e tenta imitar |
| <i>1 ano</i> | Boa acuidade visual para perto e longe; Visão binocular; Focalização; acomodação. |
| <i>3 anos</i> | Desenvolvimento anatômico do olho está completa; Junta ais simples, faz contorno de forma simples; monta quebra-cabeças (com baixa complexidade) e utiliza pistas táteis. |
| <i>4-5 anos</i> | A distinção de cores é estabelecida; visão de profundidade; Apto para leitura. |
| <i>6 anos</i> | Acuidade visual 20/20 (1.0); Maturação do sistema visual. |
| <i>8 anos</i> | Globo ocular do tamanho de adulto |

Fonte: Rodrigues e Padovani (2008, p. 104).

Sendo assim é considerado deficiente visual aquele que apresenta baixa visão ou cegueira total, de acordo com a “Organização Mundial de Saúde” (OMS), esse diagnóstico é definido clinicamente por um especialista através de valores quantitativos de acuidade visual.

Quando pensamos no processo de desenvolvimento da criança com deficiência visual na perspectiva da prática escolar é necessário que todos envolvidos com essa criança tenham acesso a conhecimentos específicos que auxiliarão as práticas cotidianas. Sendo assim, o processo de aprendizagem acontece por outros sentidos remanescentes como: Tato; Audição; Olfato e Paladar. Para que o desenvolvimento da criança aconteça de maneira efetiva é necessário que seja realizada a intervenção precoce, que é um recurso precioso tanto para criança cega, quanto para a criança com baixa visão.

[...] A criança com deficiência visual necessita de intervenção para que sejam nela despertados o desejo, a curiosidade e o desejo, a curiosidade e o motivação para agir sobre o ambiente. Ela é importante ainda porque acontece no período em que ocorrem as maiores e mais significativas mudanças no desenvolvimento da criança, nos períodos mais curtos de tempo. Criança e família têm valor central na intervenção precoce.

A intervenção precoce inicia-se com a avaliação da criança. Essa avaliação deve combinar a avaliação funcional da visão e a avaliação do desenvolvimento global da criança, utilizando procedimentos formais e a observação do comportamento. É um processo dinâmico, realizado por equipe interdisciplinar em situação lúdica e de acordo com o perfil do desenvolvimento da criança (GLAGLIARDO; NOBRE, 2001, p. 18).

De acordo com Glagliardo e Nobre (2001) a intervenção precoce segue alguns princípios básicos como a estimulação e eficiência visual, favorecimento do uso da visão nas situações diárias, favorece a relação mãe-criança, proporciona atividades funcionais pelos órgãos dos sentidos com

as funções motoras e cria condições para a construção do universo sensório motor. Quanto antes se iniciar o processo de intervenção, a criança com deficiência visual terá melhores condições de desenvolvimento e autonomia.

Estimulação visual

O papel da escola reflete além do espaço físico escolar. O trabalho do professor se dá de forma conjunta com outros órgãos colegiados e outros profissionais responsáveis pelo bem-estar da criança com deficiência visual. Para que o processo de aprendizagem ocorra, a criança necessita de estímulos de caráter não visual. Segundo Wally (2011) o primeiro contato institucional da criança é o que se chama de estimulação precoce.

Desde o nascimento, a partir das interações sociais, a criança deve receber estímulos, pois é assim que ela começa a ter percepção do mundo, levando em consideração que cada criança tem seu modo de aquisição das informações recebidas, independentemente da sua deficiência. No caso da criança com baixa visão, a estimulação precoce tem a função de reabilitação ou reeducação visual, para isso é necessário que a criança desenvolva algumas capacidades de percepção funcional visual como: a coordenação visomotora; Percepção de posição no espaço; Percepção de relação espacial; Constância perceptual e Percepção de figura-fundo.

O estímulo visual não vai fazer a criança melhorar o quanto ela enxerga, mas vai ser um grande facilitador para que ela reconheça o ambiente, os objetos e também desenvolva suas habilidades, isso contribui para o processo adaptativo funcional no ambiente em que ela está inserida.

A família tem papel fundamental nesse processo, é através dos estímulos familiares que a criança começa a balbuciar, sentar, engatinhar, entre outros conceitos que acompanham a evolução dela.

[...] Cabe salientar que não serão apenas os momentos em que a criança está na sala de estimulação precoce que contarão para seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, surge como primordial o papel dos seus cuidadores. É preciso que o mundo seja apresentado e descrito para que as coisas tenham fundamento a alguém que não enxerga. Na realidade da nossa escola, podemos perceber que as crianças que vivenciam momentos comuns a uma criança vidente, tais como: saídas a locais variados, participação nos momentos familiares, contato com materiais diversos, acesso a brinquedos, etc., apresentam um desenvolvimento que podem contribuir para sua aprendizagem futuramente (WALLY, 2011, p. 5).

No caso das crianças com deficiência visual, elas passam por um processo de entendimento da utilização do tato que auxiliará em suas vivências. E quando nos referimos a estimulação precoce pensamos em tornar a sua vida bem mais próxima possível da realidade que a cerca. Dentre os vários conceitos a serem ensinados, a criança cega ou baixa visão precisa se apropriar do Sistema Braille em seu processo de alfabetização, necessita de materiais adaptados, brinquedos e jogos.

É importante que a criança desenvolva a função simbólica, dessa maneira ela desenvolve a capacidade de representar mentalmente aquilo que é citado, sendo assim, ela pode associar a algo que ela já tenha tido contato anteriormente. Outro estímulo é o movimento, para isso a orientação e mobilidade fará com que ela consiga se locomover sozinha com o auxílio de bengalas. Segundo Wally (2011) algumas tarefas como,

cortar, amassar, rasgar, são consideradas atividades de movimento, importantes para o desenvolvimento da memória e sequência. O exercício de atenção proporciona concentração e autonomia para explorar o espaço, para isso a utilização de materiais sonoros é adequada, tais como músicas e contação de história. Jogos e brincadeiras são importantes para estimular a criatividade, o intelecto e o conhecimento do mundo. A criança com deficiência visual a partir do ato de brincar e através das relações conseguem explorar objetos e conhecer texturas diferentes, assim como pela imitação, compreender os papéis desempenhados e representados na sociedade.

A criança com deficiência visual é uma criança comum, com a mesma vontade de conhecer e explorar o mundo, a única coisa que a limita é a sua capacidade de ver. Segundo Wally (2011) a cegueira não pode ser vista como “desvantagem total”, mas sim deve ser estimulada as suas potencialidades levando em consideração as especificidades de cada criança. Para isso não é necessário atividades complexas, mas coisas comuns do dia a dia, como uma conversa, experimentar um alimento, sentir o cheiro das coisas, momentos de família e brincadeiras podem potencializar as capacidades das crianças com deficiência visual.

Orientação e Mobilidade

Mazarro (2003) evidencia que a habilidade de compreender ambientes é uma conquista gradativa pertencente às pessoas com deficiência visual que se inicia com seu nascimento e evolui durante as etapas de desenvolvimento de sua vida. Por isso que, quando pensamos no ambiente escolar, existe a necessidade de os professores saberem da nova

orientação, pensando na criança, toda vez que houver mudanças no espaço físico escolar. E desde muito cedo as crianças já são inseridas em espaços educativos ficando boa parte do dia sob cuidados de professores e demais profissionais que estruturam o ambiente escolar.

No período de pandemia surgiu a necessidade de descentralizar as atividades de ensino sobre orientação e mobilidade do espaço interno escolar, muitas readequações marcaram a dinâmica do ensino nesses últimos dois anos, com o avanço dos casos de COVID-19, governantes criaram decretos e normas que alinhavam a continuidade do ensino no ambiente domiciliar, mães e pais se tornaram uma extensão direta da escola para a aplicação dos exercícios e atividades que caracterizaram o desenvolvimento técnico do ano letivo da escola.

Essa nova realidade exigiu dos professores uma dinâmica diferente da rotina habitual desenvolvida na escola. Essa situação se intensifica quando pensamos que parte dos alunos que estão inseridos nesse contexto são público-alvo da Educação Especial. Neste trabalho a ênfase não está sendo dada a público geral, mas sim nas crianças com deficiência visual, é importante evidenciar essa proposta, pois as considerações que estão sendo apresentadas foram organizadas e sistematizadas para auxiliar os professores e demais profissionais que fazem parte da articulação da dinâmica escola e família nesse tempo pós-pandemia.

Por isso a necessidade de apresentar informações técnicas que auxiliarão a movimentação prática do aluno com deficiência visual, sempre considerando o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Além dos conteúdos que fazem parte das temáticas que precisam ser trabalhadas com os alunos, os professores precisam se apropriar dessas informações e pensar na melhor maneira de desenvolvê-las em conjunto com a família dessa criança. Antes mesmo do aluno cego ou baixa visão ter acesso aos

conteúdos aplicados pela escola ele precisa estar ambientado em uma realidade que esteja configurada para lhe dar acesso às informações que fazem parte do currículo anual escolar que ele esteja estudando.

Pensando na orientação e mobilidade do aluno, Mazarro (2003), evidencia as três questões básicas que estruturam o processo de orientação que precisam ser ditas ao aluno com deficiência visual quando vamos ensiná-lo:

- Onde estou?
- Para onde quero ir? (Onde está o meu objetivo?)
- Como vou chegar ao local desejado?

O autor ainda diz que para o aluno formar essas questões ele deve passar pelo um processo importante que envolve as seguintes fases:

Quadro 3 – Fases pertencente ao processo de ensino de orientação.

| | |
|---------------------|--|
| Percepção | Captar as informações presentes no meio ambiente pelos canais sensoriais |
| Análise | Organização dos dados percebidos em graus variados de confiança, familiaridade, sensações e outros |
| Seleção | Escolha dos elementos mais importantes que satisfaçam as necessidades imediatas de orientação |
| Planejamento | Plano de ação, como posso chegar ao meu objetivo, com base nas fases anteriores |
| Execução | A mobilidade propriamente dita, realizar o plano de ação através da prática |

Fonte: Weishaln (1990).

A apresentação das fases de desenvolvimento que norteiam o processo de orientação do aluno com deficiência visual é necessária como conhecimento técnico que enreda um cotidiano abrangente de atividades que visam contribuir com a autonomia do discente. As especificações técnicas dessas fases são muito importantes para o repertório intelectual do professor que pertence ao quadro de docentes dos anos iniciais da Educação Básica. Estar munido dessas informações agrega na desenvoltura da atuação prática gerando mais fundamentos e articulações quando há necessidade de promover o trabalho conjunto da escola com a família e demais núcleos sociais que a criança com deficiência visual reside ou se ambienta.

Agora, quando pensamos em mobilidade, Mazarro (2003) diz que precisamos compreender a remanescência dos sentidos que envolvem as percepções não visuais, como a audição, o tato (sistema háptico), o olfato, a cinestesia, a memória muscular, o sentido vestibular. No caso da pessoa com deficiência visual se movimentar de um ponto a outro é necessário seguir diretrizes e ser orientada em relação ao seu destino, constituindo assim um mapa mental do layout do espaço.

Você [...] pode estar utilizando plantas táteis durante a orientação de seu aluno para a mobilidade. A planta tátil pode ser confeccionada no alumínio, marcado por carretilha de costura, ou em cartolina, utilizando sucatas, materiais de diferentes texturas, cola plástica, fios colados e outros materiais que dêem relevo. Mas, não se esqueça, nessa planta é importante marcar o ponto de referência (onde eu estou). Quando a criança está nas primeiras séries é importante que, além de utilizar tais materiais, você deve fazer com que ela trace o caminho para sua exploração e pedir que reconstrua o espaço. Dessa forma, irá transferir as relações espaciais simples da sala de aula para uma maquete construída progressivamente, à medida que for descobrindo novos

ambientes. Nessa atividade você poderá avaliar o grau de sua compreensão.

É de extrema importância que o aluno vivencie o espaço para compreendê-lo: caso a sala de aula seja quadrada, a base da maquete deve ter a mesma forma. No caso da sala de aula, o ponto mais importante é a porta, depois a mesa do professor, a carteira do aluno deficiente visual, as demais carteiras e as janelas (MAZARRO, 2003, p. 18).

A mobilidade da pessoa com deficiência exige boa compreensão dos fundamentos técnicos de orientação, sendo compreendida como, “a habilidade de locomover-se com segurança, eficiência e conforto no meio ambiente, através da utilização dos sentidos remanescentes” (WEISHALN, 1990). Por isso, os professores e demais profissionais que estão diretamente ligados ao espaço interno escolar e, indiretamente, a outros espaços que a criança com deficiência visual frequenta ou reside precisam ter acesso a informações que evidencie de forma prática e clara recursos e atividades que melhorem o desempenho do desenvolvimento cognitivo e de orientação e mobilidade visando contribuir para o alcance da autonomia do público aqui enfatizado.

Considerações Finais

Quando pensamos em situações que impactam diretamente na educação, automaticamente começamos imaginar como elas se estruturam e qual seria um caminho viável a se tomar para minimizar tais problemas, precisamos compreender que não há uma receita prática para resolução imediata, mas sim materiais e estudos que apresentam considerações

teóricas e práticas gerando iniciativas que melhoram a qualidade de vida das crianças com deficiência visual e seus familiares na perspectiva da acessibilidade.

Nem sempre as informações estão alinhadas e sistematizadas de forma compreensível, por isso que é necessário desenvolver textos que facilitem esse processo. Considerando a problematização acerca dos fatores destacados e interferência no processo de escolarização dessas crianças, foram apresentados elementos importantes para a melhoria de uma rotina ainda mais impactada com o período de pandemia, fatores importantes como Atividades de Vida Autônoma, Intervenção precoce, Estimulação visual e Orientação e mobilidade enredaram esse trabalho buscando estabelecer um convívio escolar bem mais indicado para buscar a autonomia das crianças cegas e baixa visão.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Visual*, v. 1; 2; 3. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

CARDOSO, Maria Cecília de Freitas. Integração educacional e comunitária. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 1, n. 1, p. 89-99, 1992.

CARDOSO, Alessandra Andrade; TAVEIRA, Gustavo Diniz de Mesquita; STRIBEL, Guilherme Pereira. Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. *Revista Teias*, v. 22, n. 65, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.50005>. Acesso em: 19 jan. 2022.

DIEZ, Carmem Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino. *Orientações para elaboração de projetos e monografias*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 140 p.

GLAGLIARDO, Heloisa Gagheggi Ravanini Gardon; NOBRE, Maria Inês Rubo de Souza. Intervenção precoce na criança com baixa visão. *Revista Neurociências*, [S. l.], v. 9, n.1, p. 16-19, 2001. DOI: 1034024/mc. v 9. 8928. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/view/8928>. Acesso em: 21 out. 2021.

MAZARRO, José Luiz. Mas, afinal, o que é orientação e mobilidade? In: MACHADO, Edileine Vieira *et al.* *Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual*. Brasília: MEC; SEESP, 2003. 167 p.

RODRIGUES, Adriano Conrado; PADOVANI, Luciane; Deficiência Visual. In: CONRADO, Rodrigues Adriano. *Reabilitação práticas inclusivas e estratégicas para ação*. São Paulo: Andreoli, 2008.

SÃO PAULO. (Estado). *Decreto nº 64.881*, de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. Diário Oficial - Executivo, 22 mar. 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193361>. Acesso em: 14 out. 2021.

SIERRA, Maria Angela Bassan. *AVD, AVAS, AVA, Atividades cotidianas: com a palavra Vygotsky e Heller*. Universidade Estadual do Paraná. Secretaria de Educação do Paraná, PDE, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2303-8.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

SIAULYS, Maria Olympia de Campos. *Atividades de Vida Autônoma: essência da vida em sociedade*. São Paulo: Laramara, 2014.

SIAULYS, Mara Olympia de Campos et al. *A deficiência visual associada à deficiência múltipla e o atendimento educacional especializado: encarando desafios e construindo possibilidades*. São Paulo: Laramara, 2010.

WALLY, Paton. O estímulo enquanto fator que contribui para a aprendizagem do deficiente visual. *Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura*, Florianópolis, v. 5, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/cidadaniaemacao/article/view/2243>. Acesso em: 30 out. 2021

WEISHALN, R. *Orientation and mobility in the blind children*. New York: Englewood Cliffs, 1990.

