

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JESSICA CAROLINA DOS SANTOS PAIVA

AS EXPRESSÕES DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL, SOBRE SUAS
EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PONTA GROSSA
2026

JESSICA CAROLINA DOS SANTOS PAIVA

AS EXPRESSÕES DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL, SOBRE SUAS
EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Gisele Brandelero Camargo

PONTA GROSSA

2026

P149 Paiva, Jessica Carolina dos Santos
As expressões da criança com deficiência visual, sobre suas experiências de aprendizagem na educação infantil / Jessica Carolina dos Santos Paiva. Ponta Grossa, 2026.
74 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Gisele Brandelero Camargo.

1. Criança com deficiência visual - Educação. 2. Pesquisa com crianças. 3. Processo de aprendizagem. I. Camargo, Gisele Brandelero. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.911



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
AV General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://www.uepg.br>

TERMO

JÉSSICA CAROLINA DOS SANTOS PAIVA

AS EXPRESSÕES DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL, SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ponta Grossa, 20 de março de 2026

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof.^{Dr^a} Gisele Brandelero Camargo - UEPG - Orientadora (presidente)

Prof.^a Rosana de Castro Casagrande – UEPG

Prof.^a Dr.^a Regina Célia Linhares Hostins - UNIVALI



Documento assinado eletronicamente por **Gisele Brandelero Camargo, Professor(a)**, em 20/03/2026, às 11:18, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Rosana de Castro Casagrande, Professor(a)**, em 20/03/2026, às 11:44, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Regina Célia Linhares Hostins, Usuário Externo**, em 20/03/2026, às 14:55, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2937919** e o código CRC **7BB586F9**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que, me permitiu chegar até aqui e me fortaleceu ao longo do caminho. “Deem Graças em todas as circunstâncias, pois esta é a vontade de Deus para vocês em Cristo Jesus (1 tessalonicenses 5-18). Os desafios foram muitos, mas Deus me sustentou!

Agradeço à minha orientadora Gisele Brandelero Camargo, por caminhar comigo até aqui. Foi um momento de grande aprendizado, obrigada pela parceria.

Agradeço ao meu esposo Tony, por me incentivar em todos os meus passos, por muitas vezes abrir mão de suas atividades para me auxiliar, inclusive para que eu pudesse chegar ao espaço físico do CIPP.

À equipe APADEVI, em especial aos professores Claudia, John e Flavio, por me ajudar a superar as barreiras impostas pela falta de acessibilidade no que tange à pesquisa.

Agradeço também à minha amiga e tutora Cryslaine, pela parceria e, por muitas vezes, abrir mão de seu tempo para me ajudar, por “ser meus olhos” na realização desta pesquisa.

À minha mãe Rosenilda, que vibra e se alegra com cada conquista minha, por sempre torcer por mim, por ser uma mulher tão guerreira em prol de seus filhos.

À minha sogra Carolina, por se preocupar com o meu bem-estar, e por me acolher com carinho, por me esperar, com algo que eu gosto, cada vez que eu chegava em casa.

Agradeço aos meus colegas de turma, por me ajudarem. Foi um período de muito aprendizado ao lado de vocês.

Agradeço à Cadrez, por aceitar fazer parte da pesquisa; sua participação foi essencial.

À comunidade Cristã da qual faço parte, especialmente à minha líder de célula e a toda a equipe; agradeço pelas orações e por estarem comigo nesse momento.

Agradeço também aos membros da banca, por aceitarem participar deste momento. Obrigada pelas contribuições!

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

RESUMO

PAIVA, Jessica Carolina dos Santos. **As expressões da criança com deficiência visual, sobre suas experiências de aprendizagem na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

O presente trabalho busca analisar as expressões da criança com Deficiência Visual (DV) sobre suas experiências de aprendizagem na Educação Infantil. Parte-se do entendimento de que todas as crianças são competentes e criativas para se expressarem, e que essas expressões podem ocorrer por meio do movimento corporal, das gestualidades, do silêncio, do choro, do riso, entre outras. A base epistemológica deste estudo perpassa os Estudos Sociais da Infância (Sarmiento, 2004; Corsaro, 2011; Fernandes, 2016; entre outros) e o campo da Educação Especial e Inclusiva, com enfoque no Modelo Social de Deficiência, defendido, entre outros autores, por Diniz (2007). A investigação foi realizada em uma escola municipal de Ponta Grossa/PR. A produção de dados ocorreu de março a julho de 2025, por meio de observação e entrevista-conversa, com uma criança com Deficiência Visual matriculada no último ano da Educação Infantil. Os dados produzidos foram organizados por temáticas, conforme proposto por Graue e Walsh (2003). Os resultados reafirmam que a criança investigada possui formas próprias de aprender, ou seja, que suas experiências de aprendizagem ocorrem prioritariamente por meio de outros sentidos para além da visão; cabendo ao adulto o papel de realizar e desenvolver estratégias de acessibilidade pedagógica que possibilitem à criança com DV ter a oportunidade de se tornar agente e pertencente no processo educativo. Destaca-se, ainda, a legitimidade e a voz da criança independentemente de sua condição. Os dados também apontam que ações de caráter capacitista, de modo velado e, muitas vezes, disfarçadas de superproteção, ainda permeiam o ambiente escolar. Ressalta-se, por último, a importância da interação entre pares para experiências de aprendizagem significativas, uma vez que as demais crianças também são capazes de criar acessibilidade pedagógica, contribuindo para a inclusão efetiva.

Palavras-chave: Criança com deficiência visual; pesquisa com criança; experiências de aprendizagem.

ABSTRACT

PAIVA, Jessica Carolina dos Santos. **The expressions of visually impaired children regarding their learning experiences in early childhood education.** Master's Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

This study aims to analyze the expressions of children with visual impairment (VI) regarding their learning experiences in early years education. It is based on the understanding that all children are capable and creative in expressing themselves, and that these expressions can take the form of body movement, gestures, silence, crying, laughter, and so on. The epistemological basis of this study draws on Social Studies of Childhood (Sarmiento, 2004; Corsaro, 2011; Fernandes, 2016; amongst others) and the field of Special and Inclusive Education, with a focus on the Social Model of Disability, advocated, amongst other authors, by Diniz (2007). The research was conducted at a municipal school in Ponta Grossa, Paraná. Data collection took place from March to July 2025, through observation and conversational interviews, with a child with a visual impairment enrolled in the final year of Early Childhood Education. The data collected were organized by themes, as proposed by Graue and Walsh (2003). The results reaffirm that the child under investigation has their own ways of learning, that is, that their learning experiences occur primarily through senses other than sight; it is the adult's role to implement and develop pedagogical accessibility strategies that enable the child with visual impairment to have the opportunity to become an active participant and feel a sense of belonging within the educational process. Furthermore, the legitimacy and voice of the child are emphasized, regardless of their condition. The data also indicate that ableist practices, often veiled and disguised as overprotection, still permeate the school environment. Finally, the importance of peer interaction for meaningful learning experiences is emphasized, as other children are also capable of creating pedagogical accessibility, thereby contributing to effective inclusion.

Keywords: Child with visual impairment; research with children; learning experiences.

LISTA DE SIGLAS

DV	Deficiência Visual
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
APADEVI	Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual
SME	Secretaria Municipal de Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
OMS	Organização Mundial da Saúde

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – A PERSPECTIVA SOBRE A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	14
1.1 DIFERENTES FORMAS DE APRENDER DA CRIANÇA COM DV	14
1.2 POTENCIALIDADES DA CRIANÇA COM DV	18
1.3 O CAPACITISMO E O MOVIMENTO ANTICAPACITISTA: SUA RELAÇÃO NAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	22
1.4 MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA CRIANÇA COM DV	26
1.5 PRODUÇÕES SOBRE A CRIANÇA COM DV NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM: ESTADO DO CONHECIMENTO	29
1.6 ACHADOS DA REVISÃO DE LITERATURA	30
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
2.1 PARTICIPANTE DA PESQUISA	37
2.2 LÓCUS DA PESQUISA	38
2.3 A PESQUISA COM CRIANÇAS	39
2.3.1 O papel do adulto na pesquisa com criança	40
2.3.2 A ética na pesquisa com crianças	42
2.4 PERCURSO DA PESQUISA	43
2.5 INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS	44
CAPÍTULO 3 – EXPRESSÕES DA CRIANÇA COM DV NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	48
3.1 ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA	50
3.2 QUESTÕES INDIVIDUAIS DE CADREZ	52
3.2.1 Cadrez e suas relações entre pares	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	66
ANEXO A – SOLICITAÇÃO E PARECER DA SECRETARIA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA	70
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	72
ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	74

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Minha compreensão sobre a participação nos processos escolares de crianças com Deficiência Visual (DV) é autêntica, pois emerge da minha própria experiência e trajetória enquanto uma pessoa com DV durante toda a vida.

Considerando o fato da minha deficiência ser congênita, ao iniciar o período escolar na educação básica, foram necessárias “algumas adaptações, no ambiente escolar, no sentido de me adequar aos espaços e realizar as atividades como os demais” (Paiva; Camargo, 2024, p.111).

Devido à DV, frequentei a Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual (APADEVI), instituição localizada na cidade de Ponta Grossa/PR, referência no atendimento da Pessoa com DV e responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município e região. Foi lá que iniciei minha escolarização e recebi estímulos pedagógicos necessários para avançar nos conhecimentos escolares. Quando ingressei no primeiro ano do Ensino Fundamental, enfrentei dificuldades no processo de alfabetização e letramento, por se tratar de um conteúdo abstrato que, tradicionalmente, exige o sentido da visão para reconhecer o contorno das letras. Percebi, nesse momento, que para o adulto era mais fácil fazer por mim do que adequar os aparatos para que eu mesma realizasse as atividades. Muitas outras situações escolares seguiram essa mesma conduta: adultos e outras crianças faziam coisas por mim acreditando que essa era uma forma de me ajudar.

As brincadeiras do recreio eram proibidas para mim, pois havia o medo de que eu me machucasse. Lembro-me que no tão esperado “dia do brinquedo” na escola, momento em que todas as crianças brincam e compartilham seu brinquedo com o amigo, eu ficava em algum canto da sala ou do pátio, sozinha. E as demais crianças se movimentavam de um lado para outro, mas eu era proibida de transitar entre as crianças, devido à superproteção da docente da turma. Nas aulas de Educação Física, eu também era separada do grupo e os aguardava, sentada em um canto. Eu sempre ficava de fora das atividades que envolviam o corpo em movimento. Foram poucas as vezes em que me senti, de fato, pertencente ao ambiente, às situações de interação entre pares e ao próprio processo de escolarização.

Lembro-me de momentos em que fui legitimada, como nos dias chuvosos em que as aulas de Educação Física eram substituídas por jogos de tabuleiro, possibilitando minha participação e interação com a turma. Em outros, a professora

preparava material ampliado e com alto contraste, adequando a atividade às minhas condições. Essas experiências foram importantes para o meu processo de escolarização.

Ao longo da minha infância, fui superprotegida por muitos, pela minha mãe, pelas professoras e colegas da escola. E isso fez com que eu me sentisse heterônoma e dependente. É lamentável perceber como a falta de conhecimento leva as pessoas a agir de maneiras que, embora bem-intencionadas, acabam limitando a autonomia da criança. Assim se constituiu toda a minha trajetória escolar: uma criança que não foi ouvida e nem legitimada. Noutros termos, cresci com muitas inquietações e tendo que me adequar a viver em uma sociedade majoritariamente vidente.

Diante essas vivências, decidi ingressar no curso de Pedagogia, buscando compreender e contribuir com os processos de inclusão de pessoas com deficiências no ambiente escolar. Quando entrei no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), passei a defender a causa das pessoas com DV e aprimorar minhas habilidades de reflexão, estudo e (re)conhecimento da escola, especialmente por meio da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil.

A partir das experiências vivenciadas no Estágio, pude constatar que todas as questões que eu enfrentei, quando criança, ainda aconteciam na escola. Foi esse reconhecimento que me mobilizou para o tema desta investigação e que me motivou na decisão de ingressar no Mestrado em Educação, com o objetivo de ir ao ambiente escolar para ouvir as crianças e compreender como percebem as suas experiências de aprendizagem na Educação Infantil, etapa essencial no desenvolvimento da criança.

Dessa forma, iniciei o processo de investigação que descrevo nas seguintes páginas.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as expressões das crianças com Deficiência Visual (DV) e suas experiências de aprendizagem na Educação Infantil.

Entendemos que a criança com Deficiência Visual é um sujeito social competente, criativo, curioso e, como todas as crianças, tem condições de participar de forma ativa e efetiva do processo de escolarização em todas as etapas, sendo a Educação Infantil um marco em sua trajetória escolar. Isto é, a Deficiência Visual não constitui impedimento para as vivências da criança no contexto escolar.

Concordamos com Camargo e Garanhani (2022) que a criança tem muita potência ao agir e se expressar pelos movimentos corporais e pelas gestualidades. Como afirmam as autoras, “[...] com o corpo em movimento (livre ou reprimido), com suas gestualidades, as crianças revelam suas interpretações de mundo [...]” (Camargo; Garanhani, 2022, p. 5). Com esse entendimento, defendemos que todas as crianças são capazes de entender, compreender e interpretar a realidade em que estão inseridas. Enfatizamos que “todas as crianças”, inclui, necessariamente, as que fogem ao estereótipo forjado como normal na sociedade. Então, as crianças com deficiências, as neurodivergentes, as superdotadas, as fisicamente diferentes, todas são sujeitos sociais, potentes para pensar, sentir, agir e se expressar.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Deficiência Visual se trata da perda total ou parcial do sentido da visão, ou seja, é a perda da capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo, sem possibilidade de correção ótica (OMS, 2003).

Considerando esse conceito e por meio do enfoque do Modelo Social de Deficiência, buscamos uma compreensão que extrapole o diagnóstico e coloque em evidência as potencialidades dos sujeitos, valorizando e legitimando suas opiniões e participação na sociedade. Tal modelo compreende a deficiência como uma condição, ou seja, não se trata de uma questão patológica que culpabiliza o sujeito ou o impede de se adequar à sociedade. Ao contrário, permite compreender que as barreiras e as culturas impostas pela sociedade, defendidas pelo Modelo Médico (clínico) e ainda enraizadas no imaginário coletivo, são as principais responsáveis por dificultar a participação efetiva das pessoas com deficiência.

Nesta perspectiva, acreditamos que a deficiência é uma condição do sujeito, porém na medida em que as barreiras sociais, atitudinais, comunicacionais e

arquitetônicas são quebradas, modificadas ou adequadas, por políticas estruturais e públicas, tornando o aparato social equânime, as pessoas com deficiências poderão encontrar espaços e tempos para ser, estar e agir nesse contexto.

Na escola, a escuta ativa da criança, tecendo relações com a Sociologia da Infância, contribui para que as crianças com DV tenham condições adequadas para a participação efetiva no cenário escolar.

Historicamente, observamos que pessoas sem deficiências atribuem às pessoas com deficiências demasiada dependência. Isto é, há uma crença no coletivo cultural de que pessoas com deficiências não são capazes de desempenhar algumas funções e atividades básicas para sua sobrevivência, agência ou permanência nos contextos sociais. Por exemplo, na Educação Infantil, as crianças com DV são frequentemente subjugadas por adultos e por outras crianças nos afazeres escolares. Quando tentam realizar sozinhas as atividades do dia a dia, muitas vezes são impedidas de fazê-lo, sendo privadas de se expressarem à sua maneira e no seu próprio tempo.

A criança com DV tem um ritmo próprio para experienciar habilidades, como o andar, exercer a coordenação motora, desenvolver as atividades diárias, entre outras. Nesse sentido, é necessária uma estrutura adequada para que ela se sinta segura e confiante para o desenvolvimento dessas habilidades, pois, diferente da criança sem DV, ela não aprende por imitação, mas por experimentação, tocando, sentindo, ouvindo e utilizando todos os outros sentidos corporais.

Corroborando os Estudos Sociais da Infância, defendemos que as crianças, com ou sem DV, são capazes de se expressar, interagir e produzir conhecimento e cultura nos contextos em que vivem. Elas agem nos seus mundos de pertença, com os recursos que possuem – seus corpos, seus conhecimentos e sentimentos. Considerando isso e à luz do Modelo Social de Deficiência, entendemos que há necessidade de adequações estruturais nas instituições escolares, bem como na cultura escolar, a fim de promover a participação consciente das pessoas com DV.

Nas escolas de Educação Infantil, essas adequações se referem às estruturas físicas, de rotina, de aparato pedagógico e mobiliárias, às atitudes nas relações e ao entendimento sobre DV, de modo a garantir que as crianças com DV tenham experiências significativas e possam participar dos processos escolares de forma protagonista.

Considerando minha experiência escolar, as questões que pude observar nas escolas, no decorrer do Estágio, e os estudos que hoje me motivam, elegi como questão norteadora desta pesquisa: como a criança com Deficiência Visual (DV) expressa seus entendimentos sobre suas experiências de aprendizagem na Educação Infantil?

Em consonância com essa questão, o objetivo geral é analisar as expressões da criança com Deficiência Visual (DV) sobre suas experiências de aprendizagem na Educação Infantil. Os objetivos específicos, nesse sentido, são: a) Identificar as expressões da criança com Deficiência Visual em uma turma do último ano da Educação Infantil; b) Conhecer as experiências de aprendizagem vivenciadas pela criança com Deficiência Visual na Educação Infantil.

Para alcançar tais objetivos, estabelecemos como processo investigativo o procedimento metodológico por meio da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. O lócus da pesquisa foi uma escola municipal localizada em Ponta Grossa/PR, indicada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do município. A produção de dados se deu por meio de observação no ambiente escolar acerca das experiências de aprendizagem de uma criança com DV e seus colegas videntes, todos matriculados em uma turma do último ano da Educação Infantil. Realizamos, ainda, a entrevista-conversa (Saramago, 2001) com a criança com DV.

Destacamos que foram respeitados os princípios éticos necessários para a realização de pesquisas com seres humanos. Desse modo, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), o qual foi aprovado em dezembro de 2024. Posteriormente, tivemos o aceite da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (SME) e dos integrantes da pesquisa, neste caso, os responsáveis e a criança como coprodutora de dados, que recebeu o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Por esse instrumento, deixamos claro para ela que poderia participar ou não da pesquisa, iniciar ou desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Também foi entregue ao responsável o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de conceder a autorização para que a criança participasse da investigação.

Como base epistemológica, ancoramo-nos nos Estudos Sociais da Infância, dialogando com autores como Sarmiento (2005), Fernandes (2016), Camargo e Garanhani (2022), Marques (2017), entre outros autores. Também perpassamos o Modelo Social de Deficiência, cujas raízes fundamentam-se nos ideários de Vigotsky.

Porém, nesta investigação, usaremos como referência Diniz (2007) e demais autores que defendem a necessidade de quebrar barreiras para legitimar a pessoa com deficiência e suas vivências e experiências em sociedade.

Os desdobramentos da pesquisa ocorreram da seguinte forma: no primeiro capítulo, trazemos uma revisão de literatura a fim de identificar possíveis lacunas referentes ao tema, dentre elas a dificuldade em encontrar pesquisas com a criança e não sobre elas. Também discutimos os conceitos inerentes à criança e à Sociologia da Infância, articulando-os ao Modelo Social de Deficiência. Além disso, apresentamos o conceito de capacitismo e do movimento anticapacitista, destacando como práticas capacitistas, muitas vezes, iniciam-se de forma velada na escola.

No segundo capítulo, trazemos como se deu todo o percurso metodológico, incluindo a apresentação da criança coprodutora de dados na pesquisa, além de um panorama de como se deu a produção de dados junto a ela. Descrevemos o tipo de pesquisa, as questões éticas envolvidas na pesquisa com crianças, bem como a descrição do locus de desenvolvimento do trabalho. Destacamos que, respeitando os princípios éticos dos Estudos Sociais da Infância, a criança teve a possibilidade de escolher como gostaria de ser chamada durante a realização da pesquisa. Assim acolhemos Cadrez, nome escolhido por ela para ser chamada em todo o processo da pesquisa.

Já no terceiro capítulo, tratamos da análise de dados. Para isso, optamos por dividir os dados produzidos em categorias de análise: a) Expressões de Cadrez sobre suas experiências individuais de aprendizagens, e b) Expressões de Cadrez na coletividade entre pares.

Por último, apresentamos as considerações finais, nas quais destacamos os pontos positivos e negativos, considerando tanto a minha realidade no ambiente escolar quanto a de Cadrez. Buscamos trazer apontamentos, avanços desafios e possibilidades para a inclusão de crianças com DV na Educação Infantil.

CAPÍTULO 1

A PERSPECTIVA SOBRE A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, tratamos de alguns conceitos relacionados à escolarização das crianças com Deficiência Visual. Nosso eixo epistemológico é influenciado pela Sociologia da Infância, por meio de autores como Sarmento (2005), Marques (2017), entre outros, que evidenciam a potencialidade da criança e sua participação plena nas etapas escolares.

Apresentamos também o conceito de capacitismo e o movimento anticapacitista no contexto escolar, considerando que, na primeira infância, um dos fatores que impedem o protagonismo da criança trata-se do ato de fazer por ela, colocando sua condição em primeiro plano e reduzindo suas possibilidades de ação e autonomia.

Discutimos, ainda, os ideários do Modelo Social de Deficiência, conforme Diniz (2007), pois acreditamos na articulação entre a Sociologia da Infância e este modelo, no sentido de que ambos defendem a escuta do sujeito e sua legitimidade. Por último, trazemos a revisão de literatura, a fim de identificar o que já tem sido pesquisado e as lacunas referentes ao tema.

1.1 DIFERENTES FORMAS DE APRENDER DA CRIANÇA COM DV

Ao considerarmos o Modelo Social de Deficiência, ou seja, aquele que compreende a condição da pessoa com deficiência como uma particularidade do sujeito, diferenciando-o sem inferiorizá-lo, enfatizamos que os tempos de aprendizagem e desenvolvimento precisam ser compreendidos. Sabemos que as crianças possuem um ritmo próprio para aprender e se desenvolver. A criança com DV não é diferente.

Segundo a OMS (2003), a Deficiência Visual configura-se como a perda total ou parcial do sentido da visão, sem correção óptica, sendo subdividida em três níveis: cegueira total, baixa visão e cegueira legal. Diante desta particularidade, suas maneiras de aprendizagem e experiências ocorrem por meio de diversos sentidos corporais, sendo prioritariamente o tato, o auditivo e olfativo os mais utilizados.

É importante destacar que, para acontecer uma aprendizagem efetiva e significativa, a escola deve respeitar as particularidades e singularidades de cada

criança. No caso de uma criança com deficiência, quando falamos em aprendizagem, faz-se necessário focar nas potencialidades e habilidades a serem desenvolvidas e não naquilo que lhes falta em decorrência de não ter o sentido da visão. Assim, a criança com Deficiência Visual faz suas descobertas por meio das vivências, utilizando os demais sentidos corporais.

Lima (2001) destaca que a criança se constitui como um sujeito de personalidade própria e como membro de um grupo social a partir das experiências concretas que vivencia em seu meio.

As vivências das crianças com DV dependem se os incentivos encontrados afetam os outros sentidos corporais. Se mediado de modo correto, os incentivos diminuem as dificuldades e barreiras impostas por sua condição. Vale ressaltar que, assim como para todas as crianças, a criança com DV precisa ter amplas, profundas e significativas vivências, no sentido de diversificar seu cabedal de conhecimentos.

É no período da infância que a criança pode se apropriar das mais variadas vivências para construir conceitos próprios. Waly (2010) destaca que alguém que enxerga percebe o que está à sua volta por meio do sentido da visão; já a pessoa com Deficiência Visual precisa ser incentivada por outros sentidos, para, posteriormente, construir significados e atribuir sentidos ao que lhe rodeia. Uma das formas de incentivos para uma criança com DV é a brincadeira, em suas diferentes variantes.

O brincar estimula muito mais do que habilidades físicas como correr, andar, subir e descer... Brincar estimula a criatividade, o conhecimento de mundo que a cerca e seu intelecto. No caso de uma criança com deficiência visual, o brincar se torna ainda mais fundamental. (Waly, 2010, p. 52).

Assim como para as demais crianças, o brincar é algo essencial no que diz respeito ao processo de descobertas e vivências. Por isso, a criança com DV não deve ser privada da brincadeira em decorrência da sua particularidade. É válido ressaltar que sua autonomia em uma brincadeira é algo essencial. Como já citado anteriormente, a criança com Deficiência Visual vive e faz descobertas por meio dos outros sentidos, e para que estes sejam mobilizados, incentivos devem ser oferecidos constantemente.

Os sentidos auditivo e tátil têm importância fundamental na vida de uma criança com DV. Por meio da audição, o sujeito com DV recebe a linguagem e pode diferenciar, por exemplo, animais de pessoas ou de objetos (Santos, 2007).

É importante desmistificar o conhecimento popular de que a audição de uma pessoa com Deficiência Visual é mais aguçada e desenvolvida. Isso nem sempre é verdade. O que acontece é que uma pessoa com a audição aguçada pode ter recebido muitos incentivos para desenvolvê-la na primeira infância. As descrições dos objetos ou situações, as conversas cotidianas com a família, as verbalizações de pensamentos, sentimentos e ações incentivam a criança no desenvolvimento da linguagem verbal, ampliam o vocabulário, favorecem a imaginação, contribuem para a capacidade de organização dos pensamentos, sentimentos e ações e promovem a participação (Brasil, 2002). A audição auxilia também na orientação e mobilidade, visto que é por meio desta que a criança com DV faz a decodificação e consegue se orientar no ambiente (Santos, 2007). Então, vale afirmar que é por meio da audição que a criança, desde bem pequena, conhece o mundo à sua volta.

Outro sentido de grande importância na vida de uma pessoa com Deficiência Visual é o tato e/ou sinestesia, pois é por meio dele que a criança tem os primeiros contatos com o mundo à sua volta. Corroboramos com Copo, Rodriguez e Bueno (2003, p.153), ao afirmarem que: “As sensações táteis e sinestésicas são o primeiro contato que as crianças têm com o mundo que as rodeia. Quando são tocadas, levantadas e acariciadas pelos adultos, respondem girando, movendo-se e/ou chorando”.

As crianças com DV devem realizar experiências táteis que valorizem suas potencialidades e habilidades. Essas só ocorrerão de modo significativo quando considerarmos a importância da integração sensorial como um caminho para que a criança com Deficiência Visual tenha a possibilidade de conhecer o mundo, elaborar reações e conceitos e obter desenvolvimento e autonomia (Brasil, 2002). Esse processo deve iniciar na Educação Infantil, proporcionando que a criança conheça seu próprio corpo e seus sentidos, descobrindo que é por meio deles que se estabelece o contato e a integração com o mundo.

Portanto, as diferentes formas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com DV devem ser valorizadas. Aliado a todas essas questões, destacamos também o conceito de corpo-criança:

Pressupomos que a evidência da existência humana é intimada pelos movimentos do corpo, que se transformam e transformam um determinado espaço e tempo por meio de movimentos e gestos traduzidos na linguagem que pautam nossas relações sociais. Dessa forma, a criança compreende,

interpreta, cria cultura e se relaciona com o seu universo social a partir do seu corpo em movimento (Camargo; Garanhan, 2022, p. 4).

Noutros termos, a criança com DV, sujeito social corporal, que evidencia no corpo o vetor de sua existência, é tão potente quanto uma criança sem DV. Por meio do seu corpo e expressões, a criança com DV é capaz de demonstrar suas descobertas. Seus gestos de percepções de mundo são assimilados e interpretados por meio dos outros sentidos, cabendo a nós compreendê-los e legitimá-los. Desse modo, o corpo se torna produtor de cultura e significado em todo o processo.

Há estudos que afirmam que a criança com DV tende a ter seu desenvolvimento atrasado (Rodrigues, 2002). Isso ocorre devido à ausência de incentivos corporais desde o seu nascimento. Quando os movimentos corporais são pouco explorados pelas crianças, pode ocorrer a demora em desenvolver habilidades físicas básicas que promovem sua independência, como, por exemplo, quando há demora para começar a caminhar, entre tantas outras ações do cotidiano.

Ao mencionarmos algumas formas de aprendizagem da criança com DV, não podemos deixar de considerar a relação criança-criança. Na interação entre pares, um aprende com outro, no compartilhamento das tomadas de decisão, na vivência de diferentes papéis sociais, na distribuição de tarefas, na forma lúdica em que as relações se dão no contexto em que estão inseridas. Segundo Vygostky (1997), o contexto social é fundamental na construção da personalidade da criança com limitação visual. Desse modo, as dificuldades que a criança com DV apresenta poderá ser menor se as interações com os pares forem abundantes e significativas. Para isso, é necessário que as crianças sem DV assumam o papel de acolhimento e ajam de forma anticapacitista com as crianças com DV. Além disso, é importante que o ambiente seja enriquecido com estruturas relevantes para ambas as crianças atuarem.

Aliado a essas questões, é essencial considerar as expressões das crianças com Deficiência Visual em relação ao seu processo de aprendizagem. Elas demonstram seus modos de aprender por meio de diferentes manifestações corporais, seja pela verbalização, pelos gestos ou pelos movimentos.

Outro aspecto relevante no que tange ao desenvolvimento da criança com DV refere-se aos ambientes em que ela está inserida. Assim como para as demais crianças, o espaço deve ser acolhedor e cheio de incentivos para a criança exercer

seu protagonismo. De modo geral, aqueles que têm limitação visual, seja total ou parcial, precisam desenvolver autonomia e independência, processos que iniciam na infância, sobretudo, no ambiente escolar.

O ambiente em que vive a criança com DV não pode fazê-la sentir medo. Ela deve sentir-se segura para transitar pelo espaço sem qualquer interrupção. Isso implica organizar o ambiente com materiais ao seu alcance, mas de forma que não a impeçam seu deslocamento. Os brinquedos devem estar dispostos de forma acessível ao toque e, se possível, com sons e cores em tons fortes, favorecendo especialmente as crianças com baixa visão, um aspecto essencial para o desenvolvimento de pessoas com DV. Dessa forma, sua interação com o mundo fica ainda mais e prazerosa, permitindo experiências significativas que marcam sua vida. Segundo Galvão (2004, p. 30), “somente a partir de experiências sensório-motoras vividas, integradas, organizadas e refletidas pela própria criança é que ela vai atuar no mundo como um ser pensante, criativo e participante”. Tais experiências podem assumir caráter concreto, exploratório, funcional ou lúdico, constituindo a base para que a criança com DV desenvolva autonomia, independência e protagonismo desde a infância.

1.2 POTENCIALIDADES DA CRIANÇA COM DV

Antes de falarmos sobre as potencialidades da criança, faz-se importante compreender sobre este conceito, bem como entender as características da infância, pois os dois caminham juntos. A infância, enquanto categoria social e histórica, não pode ser reduzida a uma etapa biológica ou um período preparatório para a vida adulta; refere-se a um tempo próprio, marcado por modos singulares de ser e agir.

Abramowicz (2009, p. 180) destaca que

A ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo. Vincula-se, portanto, a uma espécie de densidade.

Concordando com a autora, defendemos que a infância não está atrelada somente a idade entre 0 e 12 anos, como indica o Estatuto da Criança e do

Adolescente (Brasil, 1990). Isto é, a infância deve ser compreendida como uma condição existencial e sociocultural, e não apenas como um recorte etário.

Do ponto de vista da psicologia, a infância é a fase de desenvolvimento da criança, na qual se inicia o processo para a construção da personalidade, por meio das relações com as pessoas e com o meio em que vive.

Considerando isso, podemos afirmar que a infância é uma etapa da vida do sujeito em que há grandes descobertas, por meio das vivências no âmbito cultural, familiar, escolar, social, entre outros.

Na medida em que as concepções de infância foram evoluindo, passou-se a ter um olhar para a criança como um sujeito único, com suas especificidades e particularidades, dotado de expressões próprias e características particulares. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) destaca, em seu artigo 15, que: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e a dignidade como pessoa humana em processo de desenvolvimento como sujeito de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição”. Nesse sentido, é importante reconhecer a criança como um sujeito social de direitos.

É correto dizer que a criança é um sujeito em desenvolvimento. Mesmo porque todos os seres humanos, independente da etapa da vida em que estejam, estão em desenvolvimento. É certo também afirmarmos que a criança é um sujeito competente e criativo, cheia de potencialidades para ser e estar no mundo em que vive. Ela não precisa ser adulta para ser competente. Não precisa ser adulta para ser um sujeito pensante. A criança é pensante, é especialista em interpretar, sentir e agir. Ela é um sujeito completo e diferentemente do adulto, usa o corpo com muito mais autenticidade, pois encontra nele a potência do seu existir. Expressa suas opiniões com sinceridade e demonstra autenticidade para falar de si e do contexto em que vive (Camargo; Garanhani, 2025).

Quando falamos em liberdade não nos referimos a deixar a criança livre, ou seja, “fazer o que quiser”, pois cabe a nós mediar e incentivar o seu desenvolvimento. A liberdade se refere aqui a oferecer espaços de ação e expressão, para que possa encontrar seu modo, seu tempo e seu lugar. Crianças não se expressam como os adultos. Tem um modo próprio de expressão, que perpassa a linguagem lúdica, da brincadeira e do faz de contas, do tempo recursivo e das semânticas da infância (Sarmiento, 2005).

Portanto, ser criança é ter o direito à infância, é ter o direito a ser autêntica. É válido ressaltar que há uma diversidade na infância, pois há vários tipos de criança e com inúmeros costumes, de diferentes classes sociais e culturas. Desse modo, a infância está vinculada a questões sociais em que a criança vive. Marques (2017) destaca que a infância é uma construção social e a criança, nesse sentido, é um sujeito ator e produtor de cultura.

Segundo os avanços nos estudos e na criação de legislações referentes à criança, destacamos como marco legal a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), que reconhece a criança como sujeito de direitos (Unicef, 1989). Em realidade, defendemos também todas as infâncias e corroboramos com Marques (2017), ao afirmar que a criança é ator social e produtora de cultura em todos os processos dos quais participa. Ademais,

Na perspectiva sociológica crítica implica a desconstrução da concepção da normativa da infância e a focalização dos fatores sociais que, em simultâneo, contribuem para a justificação da universalidade dos direitos e para a desigualdade de sua aplicação (Sarmiento; Thomás, 2020, p. 17).

Ou seja, historicamente, a infância foi marcada por desigualdades de ordem econômica, religiosa, de classe, gênero, etnia, escolarização, espaço geográfico e também pela condição física ou patológica (deficiência).

Nesse sentido, a infância deixa de ser somente uma questão etária e passa a ser compreendida como uma categoria social e geracional, tendo assim diversas infâncias. Ou seja, do ponto de vista sociológico a criança é um sujeito de direitos, potencialidade e habilidades. Corsaro (2011) afirma que, na perspectiva sociológica, deve-se considerar as adaptações e internacionalizações do processo e reproduções vivenciados pelas crianças. Assim, a criança é parte do coletivo, compartilha e cria cultura com os adultos e seus pares, ou seja, não é apenas uma receptora passiva da cultura adultocêntrica que a envolve e prevalece nos espaços sociais, mas coprodutora ativa de significados.

Afirmamos que é preciso ultrapassar o “discurso esmagador legitimado historicamente pela razão adultocêntrica que até o momento alimentou as ciências humanas e sociais” (Martins Filho; Barbosa, 2010, p. 12). Desse modo, há uma grande necessidade de conceituar a condição da criança como socialmente construída no

cotidiano, nas relações e nas experiências vividas entre adultos e crianças em contextos sociais específicos (Ferreira, 2002).

A Sociologia da Infância, entre outros aspectos, tem por objetivo a investigação das infâncias vista como construção social que sofrem transformações ao longo do tempo e com os diferentes espaços. Nas palavras de Machado e Brostolin (2022, p. 43), observa-se que:

A sociologia da infância coloca a criança e a infância como centro do seu campo teórico. Traz novos olhares para as crianças rompendo com a ideia abstrata de um modelo universal de desenvolvimento da criança: nela as crianças são compreendidas como sujeito sociais atravessados pela complexidade e pluralidade dos contextos sociais e produtor de cultura.

As referidas autoras destacam e defendem que os estudos devem ser realizados com crianças e não sobre a criança. Nessa perspectiva, suas vozes (verbais e gestuais) são ouvidas e legitimadas, pois as reconhecem como sujeitos autores, potentes, competentes e criativos. Vale lembrar que essa postura se aplica a todas as crianças, incluindo aquelas que possuem alguma deficiência. Todas as crianças, a seu modo, com suas condições específicas, “ao mesmo tempo em que são influenciadas influenciam pessoas a sua volta” (Machado; Brostolin, 2022, p. 42).

Corroboramos com Camargo e Garanhani (2022) que a criança tem ampla habilidade para se expressar pelos movimentos corporais e pelas gestualidades. Entendemos que “[...] com o corpo em movimento (livre ou reprimido), com suas gestualidades, as crianças revelam suas interpretações de mundo [...]” (Camargo; Garanhani, 2022, p. 5). Com esse entendimento, defendemos que todas as crianças são capazes de entender, compreender e interpretar a realidade. Isto é, elas têm potencialidade para agir e produzir cultura nos espaços em que fazem parte, pois elas têm um modo próprio de habitar o mundo (Sabala, 2015).

Ao nos referirmos às expressões e interpretações das crianças por meio do corpo e gestualidade, destacamos o conceito de corpo-criança, entendido como “a maneira como as crianças experenciam, interpretam suas realidades, compreendem os contratos sociais, constroem culturas, se regulam e se relacionam em sua vida social” (Camargo; Garanhani, 2022, p. 7).

Desse modo, esse sujeito, independentemente de sua condição, tem a capacidade e a potencialidade de ser ativo, ser ator e produtor de cultura e interpretar o mundo a sua volta por meio do seu corpo, seja livre ou reprimido. Cabe a nós

promover reflexões inerentes a este sujeito; para isso, faz-se necessário um olhar atento para a criança como um sujeito social e de direitos.

Entendemos, portanto, que as crianças são altamente competentes para interpretar e agir no ambiente escolar (Camargo; Garanhani, 2022), e sobretudo, que é preciso compreendê-las como sujeitos agentes, e não como receptáculos passivos que são preenchidos com informações ao longo do processo de aprendizagem.

1.3 O CAPACITISMO E O MOVIMENTO ANTICAPACITISTA: SUA RELAÇÃO NAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O conceito de capacitismo, tema bastante abordado em estudos no que tange à pessoa com deficiência, atualmente encontra-se arraigado em nossa sociedade, mesmo que de modo inconsciente.

As reflexões envolvendo o tema bem como as abordagens históricas relacionadas às pessoas com deficiência trazem grandes contribuições para compreensão acerca do assunto. Neste trabalho, por exemplo, observamos a caracterização do capacitismo e suas implicações na primeira infância de uma criança com Deficiência Visual, visando um movimento anticapacitista.

De modo geral, o capacitismo é a leitura que uma pessoa, sem deficiência, faz a respeito de outra, com deficiência, evidenciando sua própria condição como um parâmetro para definir a capacidade dela, ou seja, subjugando-a como limitada em sua habilidade e competência.

O capacitismo impõe dificuldades sociais e de interação às pessoas com deficiência, tendo como consequência sua exclusão em diferentes espaços (Campbell, 2008).

Quando conhecemos as histórias de vida de pessoas com deficiência, podemos observar as consequências de ações capacitistas, como a privação de experiências individuais e coletivas, a negação de seus direitos de ser, estar e agir no contexto em que vivem. Percebemos que tais ações retiram o protagonismo das pessoas com deficiência.

Ao invés de criarem estruturas físicas, logísticas e sociais, as pessoas sem deficiência, agem de forma capacitista e consideram estar contribuindo com a pessoa com deficiência. No entanto, alterações estruturais, construídas de forma

compartilhada, são necessárias para que as pessoas com deficiência possam se tornar protagonistas de suas histórias, encontrando condições que lhes favoreçam para desempenhar seus papéis sociais.

Nesta investigação, partimos do pressuposto de que a criança com Deficiência Visual é um sujeito ativo, que deve ser protagonista nos espaços da escola.

Todavia, observamos que historicamente as crianças que nasciam com algum tipo de anomalia eram mortas ou escondidas da sociedade. Houve momentos em que eram segregadas a viver em abrigos, isoladas do convívio social, sendo culpabilizadas por sua condição. Acreditava-se que não poderiam interagir no contexto onde vivam pois, por sua culpa, eram incapazes, inábeis, vulneráveis, etc. Ou seja, o preconceito, mesmo que aceito pelo coletivo, acometia as pessoas com deficiência. Para Marchesam e Carpenedo (2021), a perspectiva de limitação, de natureza biológica, decorrente de uma concepção sócio-histórica, é baseada em vários preconceitos, impactando significativamente a vida da pessoa com deficiência. “Essa análise ressalta a importância de se combater estereótipos e preconceitos promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva das habilidades e potencialidades deste público” (Santos *et al.*, 2023).

O contexto sócio-histórico brasileiro, conforme aponta Loreto (2021), coloca em evidência que o termo capacitismo surgiu a partir de discussões do movimento feminista, quando mulheres com deficiência passaram a questionar os padrões impostos pela sociedade, o ideal de “corpo perfeito”, que não considerava a subjetividade e a individualidade de cada pessoa. Ou seja, há um estereótipo criado pela sociedade de que a deficiência é um defeito; assim, quem a possui tende a ser inferiorizado.

Na infância, a criança com alguma deficiência é diminuída a ponto de não ter autonomia para se desenvolver e realizar as atividades cotidianas. Suas capacidades e potencialidades não são legitimadas, enquanto suas dificuldades são evidenciadas. No contexto escolar, atitudes como a negação de matrículas, a falta de adequações estruturais ou pedagógicas que garantam a participação da criança com deficiência, ou ainda a consideração de sua condição como um pré-requisito para classificá-la como inferior, configuram comportamentos capacitistas (Santos *et al.*, 2023). Outro aspecto relevante do capacitismo na escola, especialmente no segmento da Educação Infantil, é infantilizar a criança; neste caso, nos referimos às atitudes e falas

que colocam a criança em uma condição inferior à sua fase de desenvolvimento (Santos *et al.*, 2023).

Destacamos que o capacitismo se manifesta na imposição de barreiras atitudinais descritas na legislação como obstáculos, atitudes ou comportamentos que restrinjam ou impeçam a participação efetiva e social da pessoa com deficiência, inclusive interferindo no exercício de seus direitos (Brasil, 2015). Portanto, as concepções capacitistas produzem e reproduzem ambientes excludentes e constituem identidades e relações de forma negativa (Mello; Cabistani, 2019).

No ambiente escolar, o capacitismo se expressa na redução do sujeito a padrões e normas que o limitam a aspectos biológicos e médicos, anulando e/ou desconsiderando as constituições sociais, históricas e culturais.

Historicamente, o capacitismo manifestou-se de diversas formas e em diferentes espaços, entre eles, a educação. Crianças com alguma deficiência eram impedidas de frequentar escolas regulares, sendo submetidas a permanecer em escolas especiais, o que evidenciava a segregação desses sujeitos e impedia o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

No contexto educacional, observamos diferentes fases em relação à educação da criança com deficiência. Inicialmente, houve um período de total exclusão, em que essas crianças eram mantidas fora do ambiente escolar. Depois, emergiu o período da segregação, marcado pelo surgimento das escolas especializadas. Nessa fase, a interação das crianças com deficiência era quase que restrita às crianças com a mesma condição. Noutros termos, além do convívio com suas famílias, a socialização ocorria apenas entre pares igualmente segregados, reforçando a ideia de que pertenciam aos espaços comuns da infância.

No período da integração, inicia-se a discussão sobre inclusão e se possibilita a matrícula de crianças com deficiência em escolas regulares, porém não havia ações efetivas para, de fato, incluí-las nesse contexto. Destacamos que a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu artigo 4º, estabelece que “toda a pessoa com Deficiência tem direito à oportunidade de igualdade e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015). Já o artigo 27 prevê que a educação se constitui como um direito da pessoa com deficiência, ou seja, negar a matrícula de uma criança em tal condição configura-se como um ato discriminatório e ilegal. Posteriormente, avançamos para um período em que, mais do que nunca, se fala em inclusão. Nos dias atuais, há propostas que buscam a interação de todos no processo de ensino e aprendizagem,

com adequações, adaptações, métodos e abordagens inclusivas que favorecem um ambiente com condições equânimes para a participação e aprendizagem de todas as crianças (Santos *et al.*, 2023).

Observamos, no contexto escolar, um novo discurso para a superação do capacitismo e para o favorecimento da participação efetiva e do acesso de todas as crianças à aprendizagem de modo significativo.

As reflexões que permeiam um movimento anticapacitista nos espaços sociais são de suma importância, tendo como ponto de partida a criança com deficiência. Para que esse movimento se efetive na escola, faz-se necessária a real compreensão acerca da inclusão. A inclusão de pessoas com deficiência amplia o acesso ao ensino, ao adaptar o ambiente, os mobiliários, os equipamentos, as estratégias pedagógicas e por consequência, as relações escolares, possibilitando que todos os grupos sociais se beneficiem do processo de escolarização (Picollo, 2022). Portanto, a inclusão não se trata somente de inserir a criança com deficiência na escola, mas sim de proporcionar a ela condições de participação efetiva no processo, havendo assim a aprendizagem entre todos, não limitando o aluno à sua condição e/ou deficiência.

O movimento de inclusão procura buscar uma modificação profunda na sociedade – ao ser compreendido como uma questão de cidadania, participação de todos os seus membros com os mesmos direitos, deveres e atuações dinâmicas em diversos grupos sociais (Xavier; Almeida; Valin, 2024).

É válido ressaltar que somente ocorrerá a participação efetiva da criança com deficiência, quando suas ações, seus pensamentos e sentimentos forem legitimados por todos na escola. Assim sendo, o movimento anticapacitista e a inclusão estão interligados, pois, se a inclusão é um direito de todas as crianças, não com o objetivo de torná-las iguais, mas sim de respeitar suas individualidades e particularidades e singularidades (Xavier; Almeida; Valin, 2024), é necessário que as pessoas sem deficiência também as legitimem dessa forma.

Pelo movimento anticapacitista, a criança com deficiência não deve ser vista como especial, tampouco tratada de forma especial. Sob essa perspectiva, é imprescindível desconstruir a visão estereotipada da incapacidade, dependência e limitação com que as pessoas com deficiência são percebidas (Glat, 2018). A autora também destaca que, para que a inclusão ocorra, é necessário olhar para o sujeito e romper com barreiras atitudinais e capacitistas que sustentam a representação do

indivíduo como incapaz. Romper com essa barreira, na infância, implica deixar de fazer pela criança aquilo que ela pode realizar, permitindo-lhe realizar suas descobertas com autonomia. Implica, ainda, torna-la partícipe, estabelecendo uma relação de compartilhamento de saberes com ela, ouvindo-a, validando sua participação e reconhecendo sua existência.

Nesse sentido, ao invés de usarmos as famílias como fonte de informação para perguntas como: O que ela quer comer? Como ela brinca? Ela faz sozinha? podemos oportunizar que a própria criança se expresse e ensine aos demais quais são suas potencialidades. Independentemente de sua condição, ela é capaz de responder perguntas relacionadas ao seu dia a dia; neste caso, ninguém precisa falar por ela.

Dessa forma, observamos que o movimento anticapacitista e a inclusão visam, juntos, eliminar a concepção de que a pessoa com deficiência é um sujeito incapaz. Ao contrário, a pessoa com deficiência tem potências e habilidades incomuns e por isso, necessita, para participar ativamente da sociedade, de adequações sociais que extrapolem o que é comum. Assim, as adequações sociais precisam ser oportunas a todos os sujeitos sociais, não apenas aos sujeitos sem deficiência.

1.4 MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA CRIANÇA COM DV

Neste trabalho, abordaremos, como um dos nossos referenciais, o Modelo Social de Deficiência, que não se trata de uma simples expressão de lesão ou patologia que impõe restrições à participação social da pessoa. Este é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas também denuncia, sobretudo, as estruturas sociais que oprimem a pessoa (Diniz, 2007). Esse modelo originou-se das contribuições teóricas de Vigotsky, especialmente no campo da *Defectologia* que antecipa os princípios centrais desse modelo. Para o autor, o defeito orgânico não determina de forma linear o desenvolvimento humano, portanto, a limitação imposta pela deficiência não decorre diretamente da condição biológica, mas sim das barreiras sociais que impedem a participação plena do sujeito na vida cultural (Vigotsky, 1997).

O termo deficiência, de acordo com esse modelo, refere-se ao “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com uma ou mais barreiras pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015). É

válido destacar que, no âmbito educacional, a definição de deficiência e suas reflexões devem superar o modelo médico-clínico. Esse, grosso modo, culpabiliza o indivíduo por sua condição, focando em descrever sintomas e comportamentos, ou seja, sua particularidade é colocada acima do processo de escolarização. Sua condição, o problema, precisa ser tratado ou curado. Portanto, esta perspectiva não supre as demandas educacionais, pois seu pressuposto é de que a pessoa precisa se ajustar e se adaptar ao ambiente.

Como movimento antagônico ao modelo médico-clínico, o Modelo Social de Deficiência compreende a deficiência como resultado de uma série complexa de barreiras existentes na sociedade. Ou seja, o indivíduo deixa de ser culpabilizado por sua condição, e a deficiência passa a ser entendida socialmente. Assim, na medida em que o ambiente é transformado, a pessoa com deficiência passa a ser atuante e participante ativa nos diferentes contextos. A deficiência, portanto, é uma construção social. Quando falamos em barreiras de caráter social, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) destaca, entre elas, as atitudinais, que envolvem preconceitos, discriminações, negligências e o capacitismo, já discutido na seção anterior. Há também as barreiras de acessibilidade, sendo a mais comum a arquitetônica, relacionada à estrutura dos espaços.

No caso de uma pessoa com Deficiência Visual, os ambientes precisam oferecer condições para ao sujeito transitar com autonomia e independência. Há, também, a acessibilidade comunicacional, que envolve compreender as diferentes formas de se comunicar, verbais ou não verbais. Por último, e não menos importante, há a barreira de serviços, que, no âmbito educacional, dizem respeito às práticas pedagógicas. Tais práticas devem ser planejadas de modo inclusivo, ou seja, quando há uma criança com Deficiência Visual o ensino deve focar em seu aprendizado por meio de outros sentidos, possibilitando que ela seja participante ativo no espaço escolar (Brasil, 2015).

É importante frisar que, nesse modelo, são valorizadas as escolhas e a voz da pessoa com deficiência. Portanto, a escuta desse sujeito é fundamental. Mesmo que este seja uma criança, é importante deixar de lado a perspectiva da superproteção, pois, como já vimos nas seções anteriores, a criança é ator social e produtora de cultura no ambiente em que está inserida. Logo, deve ser ouvida e legitimada. Diante disso, a Deficiência Visual não significa um isolamento, mas sim a necessidade de condições sociais favoráveis ao desenvolvimento. Nessa concepção,

o objetivo é fomentar a participação e a emancipação desse público (França, 2013). Isso tem início na infância, quando as práticas são pensadas e planejadas para garantir a inclusão e a participação ativa e efetiva da criança com Deficiência Visual, considerando suas potencialidades e habilidades. Cabe destacar que, sob essa perspectiva, a deficiência não se trata de lesão ou restrição em si, mas como expressão das limitações impostas pelas barreiras sociais à funcionalidade e à participação (Diniz, 2007).

O Modelo Social de Deficiência parte do pressuposto de que a Deficiência Visual somente se manifesta na medida em que a sociedade não possui um olhar sensível às formas de vida presentes em determinado ambiente social. Podemos considerar esse aspecto como um desafio no que tange à interação do sujeito com deficiência e a sociedade, visto que, historicamente, estamos acostumados a interpretar sua condição como um fator limitante para participação social. Isso se evidencia no ambiente escolar quando se nega à criança o direito a uma aprendizagem significativa, sem que haja reflexão acerca das práticas e ações que promovam seu protagonismo.

A deficiência não deve ser entendida como uma tragédia biomédica ou pessoal, mas sim como uma questão de ordem social (Diniz, 2007). Cabe destacar que tal condição não é atribuída ao sujeito; ao contrário, transfere-se a responsabilidade da deficiência para a sociedade, que se mostra incapaz de incorporar a diversidade.

Este modelo assume a deficiência como uma questão sociológica, retirando-a do domínio exclusivo dos saberes médicos. Assim, a deficiência não deve ser vista como uma desigualdade natural, e sua compreensão não pode ser responsabilidade apenas dos saberes da medicina, mas sim de intervenções políticas e do Estado. (Diniz, 2007). Cabe destacar que tais políticas necessitam influenciar o espaço escolar, promovendo a quebra de barreiras e possibilitando a escuta e a legitimidade do sujeito com deficiência. Nessa perspectiva, a Deficiência Visual não está no fato de a pessoa não enxergar, mas sim na falta de condições necessárias, sejam elas de ordem atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais ou pedagógicas, para sua verdadeira inclusão. A deficiência, portanto, emerge da interação entre o sujeito e um ambiente que não foi pensado para acolher a diversidade humana.

Destacamos que há uma relação entre a Sociologia da Infância e o Modelo Social de Deficiência, à medida que ambos valorizam a escuta do sujeito. Na

Sociologia da Infância, a criança deve ter sua voz ouvida e legitimada; ou seja, o adultocentrismo precisa ser deixado de lado em detrimento da valorização da criança como um sujeito de direitos. Já na perspectiva do Modelo Social de Deficiência, o foco recai sobre a quebra das barreiras sociais que impedem a participação plena da pessoa com deficiência. Assim, como a Sociologia da Infância reivindica a escuta e a legitimidade da voz da criança, o Modelo Social reivindica a escuta e a legitimidade da pessoa com deficiência, compreendendo que sua participação só se efetiva quando o ambiente, e não o indivíduo, é transformado.

1.5 PRODUÇÕES SOBRE A CRIANÇA COM DV NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM: ESTADO DO CONHECIMENTO

A revisão de literatura tem por objetivo identificar as pesquisas já existentes relacionadas à temática a ser investigada. Exige uma análise crítica e sistemática das publicações já produzidas, tecendo possíveis relações com o objeto a ser pesquisado. Isso nos leva a afirmar que se trata de um “ponto de partida” no que tange aos conhecimentos referentes ao tema, indicando os caminhos a serem trilhados na realização da investigação. Trata-se de uma etapa fundamental em qualquer trabalho acadêmico ou científico, uma vez que tem como parâmetro a organização e discussão de conhecimentos já produzidos, possibilitando ao pesquisador uma compreensão do estado atual das pesquisas, oferecendo a oportunidade de identificar lacunas, contradições e avanços no campo de estudos (Romanowisk; Ensz, 2006).

A importância de se realizar uma revisão de literatura está no fato de que esta subsidia a pesquisa e pode ser utilizada como aporte teórico, contribuindo nas discussões inerentes ao desenvolvimento do estudo. É por meio dela que o pesquisador demonstra conhecimento e justifica a relevância da temática a ser estudada. Destacamos também que a revisão de literatura orienta a formulação de hipóteses e escolhas de métodos mais adequados para elucidar os questionamentos da pesquisa. Assim, a revisão de literatura deve fazer parte do processo da pesquisa, pois “a análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços da ciência e da tecnologia” (Romanowski; Ens, 2006. p. 39).

Os autores também ressaltam que o Estado do Conhecimento pode trazer um importante significado na construção de uma área a ser pesquisada, pois ajuda a

identificar aportes relevantes para articulação entre teoria e prática. Cabe destacar que a revisão de literatura do tipo Estado do Conhecimento irá subsidiar o presente trabalho, pois, de acordo com Romanowis e Ens (2006, p. 42), esse tipo de estudo permite “apontar as restrições sobre o campo que norteia a pesquisa, e suas lacunas de disseminação e assim identificar experiências inovadoras investigadas que apontam alternativa inerentes ao lócus da pesquisa”.

1.6 ACHADOS DA REVISÃO DE LITERATURA

Após realizarmos a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “educação infantil” + “deficiência visual”, encontramos 70 dissertações, que se referem ao tema pesquisado. Ao refinarmos a busca com um recorte temporal de 2015, anos da regulamentação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI), até 2024, encontramos 24 dissertações. Após a leitura dos títulos, resumos e introduções dos trabalhos, selecionamos três pesquisas (duas dissertações e uma tese) que estabelecem relação com o nosso objeto de estudo.

Destacamos que, na leitura prévia dos trabalhos, observou-se que a maior parte tratava de métodos de ensino para crianças com DV, de relatos da família em relação à criança ou de análises referentes a disciplinas específicas, não tendo como foco central a Educação Infantil.

Ressaltamos que, para realizar as buscas no repositório, devido à minha condição (pessoa com Deficiência Visual), foi necessário contar com a ajuda de uma terceira pessoa, considerando a falta de acessibilidade em todas as plataformas que fornecem esses dados.

Na sequência, apresentamos as pesquisas selecionadas, acompanhadas de um breve resumo de seus conteúdos.

A dissertação intitulada “A criança com cegueira na educação infantil: interação entre os contextos de desenvolvimento”, apresentada na Universidade Federal da Bahia (UFB), em 2015, de Lana Tuan Borges de Jesus, investiga a autonomia e o desenvolvimento da criança com cegueira na Educação Infantil. O estudo centra-se nos eixos das interações e brincadeiras, analisando como esses elementos contribuem para construção da identidade da criança, a partir da

perspectiva da profissional especializada, da família e da professora da classe comum.

A pesquisa constituiu-se a partir da compreensão das relações e dos contextos que a criança está inserida, família, escola e centro de atendimento, no estado da Bahia. A dissertação discute o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na inclusão de crianças com cegueira na Educação Infantil, partindo do pressuposto de que a atividade no AEE, quando realizada em parceria com os diversos contextos de desenvolvimento em que a criança está inserida, são potencializadores de vivências escolares positivas e facilitadores do aprendizado.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. A autora utilizou o método de espiral, no qual uma situação problema serve como ponto de partida para a busca de avanços e possíveis soluções. O estudo de caso é compreendido como um fenômeno que permite analisar a vida real e social. A dissertação também apresenta breve histórico sobre o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

Os instrumentos de dados utilizados incluíram entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa: duas crianças cegas, profissionais que realizam o AEE, as professoras da escola comum que atuam com as crianças e os familiares responsáveis pelo acompanhamento escolar. A pesquisa também assumiu caráter documental, com análise dos documentos que norteiam o AEE. Além disso, foram realizadas observações das crianças em diferentes contextos. A análise ocorreu por meio da triangulação, buscando unir as diferentes fontes, apresentando e discutindo a relevância da interação entre os contextos para a construção da identidade, autonomia e inclusão escolar da criança com Deficiência Visual. O lócus da pesquisa foi um único Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) localizado na cidade, além das escolas regulares em que as crianças estavam matriculadas.

A pesquisa concluiu, a partir dos dados produzidos, que as crianças investigadas participam de ambientes estimuladores, o que lhes permite desenvolver consciência de si, definir preferências, desejos e vontades, além de adquirir ações autônomas. Cabe destacar, contudo, que os resultados encontrados foram construídos por meio da perspectiva do adulto. Assim, não houve escuta e legitimação das vozes das crianças envolvidas na pesquisa.

A dissertação intitulada “O brincar e habilidades sociais de uma criança cega e seus pares videntes na pré-escola”, apresentada na Universidade Federal de São

Carlos (UFSCAR) em 2015, de Carolina Biondo da Silva, analisou o brincar de uma criança cega e seus pares videntes, da mesma idade, matriculados na mesma turma de Educação Infantil do ensino regular.

A autora partiu da premissa que a Deficiência Visual pode restringir a aprendizagem e influenciar negativamente o desenvolvimento social e a interação com pares. Ela destaca que esse público infantil, na maioria dos casos, apresenta algumas particularidades e comportamentos, como maior dependência dos adultos e dificuldades de socialização com outras crianças, especialmente quando não há estímulos de maneira adequada.

O objetivo da pesquisa foi compreender os comportamentos do brincar de uma criança cega e seus pares videntes em atividades lúdicas. O procedimento metodológico se deu por meio de abordagem qualitativa do tipo pesquisa de campo, tendo como sujeitos participantes três crianças, sendo uma com cegueira, com idade entre cinco e seis anos, e duas crianças videntes da mesma faixa etária.

A produção de dados foi realizada dentro da escola. A pesquisadora realizou filmagens com duração de 15 minutos para cada situação vivenciada pelas três crianças que fizeram parte da pesquisa. ela realizou as filmagens das crianças separadas, para realizar esse comparativo. Foi aplicado também um sociograma para os sujeitos participantes da pesquisa. Ela aplicou um questionário com validade em território nacional para a professora regente responder. Esse questionário tem como objetivo analisar as habilidades sociais, problemas de comportamento e o desempenho acadêmico. O questionário foi utilizado sob supervisão de um psicólogo.

Como considerações finais, a pesquisa identificou semelhanças no que se refere aos aspectos do brincar entre as três crianças. Todavia, o ato de brincar e os brinquedos foram os elementos que mais demandaram tempo. A criança cega, em comparação às videntes, gastou mais tempo com o comportamento do brincar em relação as outras, além de apresentar características próprias da Deficiência Visual. De modo geral, os resultados sinalizaram importantes aspetos entre o ato de brincar de crianças cegas e seus pares videntes na pré-escola, demonstrando que a criança com DV é socialmente competente em suas interações sociais durante o momento da brincadeira. Destacamos que não houve, de fato, uma legitimação da voz das crianças, o que impera na pesquisa é o olhar adultocêntrico.

A tese intitulada “Análise funcional da atenção compartilhada adulto-criança pequena com deficiência visual”, defendida na Universidade Federal de São Carlos

(UFSCAR), em 2019, de Mirian Adalgisa Bedim Godoy, investigou a atenção compartilhada como um marco no desenvolvimento infantil, especialmente por ser um dos mais importantes componentes para o contato visual. A autora destaca que, em crianças com Deficiência Visual, a atenção compartilhada é bastante escassa e limitada, o que pode comprometer processos comunicativos e relacionais.

A referida pesquisa estruturou-se por meio de três estudos complementares: o primeiro teve como objetivo caracterizar os componentes da atenção compartilhada de crianças com Deficiência Visual. O segundo estudo buscou identificar empiricamente os componentes comportamentais no desempenho do iniciar e do responder das crianças com baixa visão em relação à atenção compartilhada com um adulto durante a brincadeira livre. Por último, foi realizado um estudo com o objetivo de verificar quais componentes do iniciar e do responder à atenção compartilhada são apresentadas pelas crianças com baixa visão em situação de atividades estruturais.

O procedimento metodológico da pesquisa se deu por meio de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica e de campo, coma inserção direta da pesquisadora no ambiente dos participantes. Os instrumentos utilizados foram revisão de literatura e vídeo-gravação.

O estudo concluiu afirmando que as três abordagens contribuíram para a descrição dos componentes da atenção compartilhada entre crianças com Deficiência Visual. Destacamos que este foi o único trabalho que tem como sujeito participante a criança com baixa visão.

Devido ao fato de os resultados encontrados, no levantamento bibliográfico, não terem satisfeito a relação com o nosso objeto de pesquisa, fez-se necessário uma nova busca na BDTD, usando outros descritores: “Pesquisa com criança” + “criança com deficiência visual” + “Educação infantil”, mantendo o mesmo recorte temporal de 2015 a 2024. Com esses, obtivemos como resultado 45 trabalhos encontrados entre teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso (TCCs). Após a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, selecionamos somente dois, sendo uma dissertação e um TCC.

Salientamos que, assim como ocorreu na busca anterior, a maior parte das pesquisas localizadas tratava de métodos para a aprendizagem de pessoas com DV, bem como estudos baseados em como se deu o ensino de disciplinas específicas, especialmente o de Matemática. A seguir, apresentamos um breve resumo dos trabalhos selecionados.

O trabalho intitulado “A literatura infantil e as crianças com deficiência visual na educação infantil: um estudo de caso na rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte”, apresentado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2023, de Luciana Chaves de Aguiar Pacheco, trata-se de uma dissertação cujo objetivo foi investigar como ocorrem as orientações das professoras atuantes no AEE, para mediar a literatura, e realizar uma análise das mediações de leitura literária desenvolvidas por essas profissionais junto a crianças de quatro e seis anos com DV, matriculadas na Educação Infantil. O estudo buscou compreender a concepção de leitura, inclusão e educação por parte das professoras participantes. Buscou também avaliar a qualidade dos livros utilizados para trabalhar com crianças com DV.

Como procedimentos metodológicos, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa e de campo, com o cunho estudo de caso. Participaram nove professoras atuantes na Educação Infantil e crianças com DV, tendo como ideário aproximá-las do mundo literário. Destacamos que esta tentativa de aproximação se deu do ponto de vista do adulto, ou seja, a criança não teve sua voz legitimada nesse processo de pesquisa. Sendo assim, apesar de descrever as crianças como sujeitos da investigação, o estudo se limitou a uma análise do olhar das professoras no que diz respeito à literatura infantil. A coleta de dados se deu por meio de entrevista-conversa com as professoras escolhidas, e observação participante nas salas de AEE, nas quais havia crianças com DV.

O trabalho concluiu, que após a coleta de dados, embora haja presença da literatura no contexto investigado, existem lacunas no que tange à apresentação da obra literária em sua total dimensão artística e estética. Podemos dizer que tais lacunas se referem da ausência de investigação a partir do ponto de vista da criança e sua relação com a literatura infantil. Ressaltamos que, ao aproximar a criança com DV do mundo literário, os recursos e estratégias são necessários, mas a participação ativa da criança é fundamental, pois é por meio dela que se compreendem e aprimoram as estratégias de ensino, legitimando esse público como sujeito de direitos. Nesse sentido, concordamos com Larkins (2021, p. 386), ao defender que a participação acontece quando “As crianças comunicam e exercem influência nos espaços familiares, nas ruas, nas comunidades, nas instituições e nos relacionamentos entre profissionais-criança”.

A pesquisa intitulada “Recursos e estratégias pedagógicas para a inclusão de uma criança com baixa visão na educação infantil” apresentada à Universidade

Federal da Paraíba (UFP), em 2019, de Lidiane Paulino da Silva, é um TCC, cujo objetivo foi realizar e analisar intervenções implementadas por meio de recursos pedagógico envolvendo uma criança com DV (baixa visão). O procedimento metodológico ocorreu através de uma pesquisa qualitativa e de campo, tendo como lócus um centro de referência em Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa. Como coleta de dados, foi utilizada a revisão bibliográfica com o objetivo de caracterizar as necessidades de uma criança com baixa visão, bem como as intervenções no que diz respeito a adequações de recursos para efetivar a inclusão, analisando quais seus impactos no desenvolvimento da criança investigada.

O trabalho concluiu que a criança, independentemente de sua condição física, se tiver inserida em um ambiente acolhedor e de qualidade, que supra suas necessidades e amplie suas possibilidades, apresenta desenvolvimento integral e aprendizagem significativa (Silva, 2019). Destacamos que, mesmo havendo ao envolvimento da criança com baixa visão, esta não foi ouvida durante o processo. Os recursos adaptados e utilizados foram desenvolvidos sob a óptica do adulto, o que limita a compreensão das experiências infantis e reafirma a existência de uma perspectiva adultocêntrica.

Após a leitura atenta e uma breve análise dos trabalhos selecionados, na revisão de literatura, enfatizamos a necessidade de ouvir e legitimar a voz da criança com Deficiência Visual. Nesse sentido, a Sociologia da Infância defende que a criança é sujeito social, ator e produtor de cultura (Marques, 2017). Por isso, adotamos o perfil epistemológico de desenvolver pesquisa com crianças e não sobre elas. Enfatizamos também a necessidade de ouvir e legitimar as crianças com Deficiência Visual no ambiente escolar, haja vista que nas pesquisas encontradas, nesta revisão de literatura, apenas uma teve o posicionamento metodológico de pesquisar *com* crianças.

A escola deve ser um espaço em que a criança tenha possibilidades de exercer o protagonismo. O que nos leva a um questionamento fundamental: Por que não há um olhar para as crianças com DV no ambiente escolar, considerando que este é um espaço que o sujeito passa grande parte da vida?

Sabemos que os Centros de Atendimento Educacional Especializados (CAEEs) funcionam como atendimento complementar, mas, na escola, enquanto um espaço de diversidade, as crianças com DV devem encontrar condições adequadas para a sua participação e protagonismo.

Na revisão de literatura, observamos como lacuna a ausência de produção acadêmica no Sul do país. Notamos que há uma diversidade em relação ao polo de realização das pesquisas, com exceção de dois trabalhos encontrados na UFSCAR, universidade referência no campo acadêmico da Educação Especial no Brasil, contando com um programa específico na área da Educação Inclusiva.

Dessa forma, o Estado de Conhecimento nos permitiu posicionar esse estudo como inovador, pois foi realizado por uma pesquisadora com DV, com uma criança com DV, no contexto da escola pública.

No capítulo que segue, apresentaremos o percurso metodológico desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os caminhos investigativos para a realização da pesquisa. Como eixo epistemológico, trazemos os ideais dos Estudos Sociais da Infância. Desse modo, buscamos realizar a produção de dados com uma criança com Deficiência Visual (DV), considerando-a como coprodutora de dados junto à pesquisadora. Como metodologia, a pesquisa configura-se com uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, tendo como instrumento de produção de dados, observações participantes no ambiente escolar e entrevista-conversa (gravadas em áudio), com a criança participante. Considerando que o objetivo dessa investigação é compreender as expressões da criança, com Deficiência Visual (DV), sobre suas experiências de aprendizagem na Educação Infantil, apresentamos, a seguir, o sujeito da pesquisa, sua autodescrição e o contexto em que está sendo desenvolvida a pesquisa com a criança, tendo como princípio norteador a participação da criança.

2.1 PARTICIPANTE DA PESQUISA

Cadrez! Assim escolheu ser chamado durante a produção de dados da pesquisa. Ele é uma criança de cinco anos, com baixa visão, mostra-se bastante criativa e gosta muito de desenhar e de ajudar a professora no decorrer das aulas. Realiza as atividades diárias com bastante autonomia, em poucos momentos necessita de ajuda da professora e dos demais colegas. Porém apresenta certa timidez, fala pouco ou fala somente quando é questionado. Seu assunto favorito é sobre jogos virtuais. Em certos momentos, apresenta um comportamento agressivo, reproduzindo aquilo que um dos seus colegas da turma faz, movimentos bruscos imitando luta corporal.

Cadrez está inserido em uma turma de 18 crianças, sendo 11 meninos e 7 meninas. Sua relação com os demais colegas é saudável, porém sua maior interação ocorre com os colegas que se sentam no mesmo grupo. Seu melhor amigo é o Rodrigo, chegando até mesmo a imitar seus comportamentos. As crianças o tratam bem, sem atitudes que remetem ao preconceito por sua condição, ajudando-lhe quando necessário.

Cadrez é o sujeito coprodutor de dados nesta investigação, mas não podemos deixar de situá-lo no contexto da sua turma, dos seus pares.

2.2 LÓCUS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada na cidade de Ponta Grossa/PR. A escola conta com turmas da pré-escola (Infantil IV e V) e turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cadrez e seus colegas de turma estão no último ano do segmento da Educação Infantil, mas seguem a rotina e organização do Ensino Fundamental, visto que a escola não é exclusiva para a Educação Infantil.

Ou seja, as crianças usam cadeiras e carteiras tradicionais, a professora usa o quadro de giz. Não há a organização dos espaços de interesse, conforme estabelecido no Referencial Curricular da Educação Infantil em consonância com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018) e vivenciados em alguns Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município de Ponta Grossa/PR.

A estrutura da escola conta com salas de aula, banheiros adaptados, biblioteca, sala de recursos, refeitório, cozinha, bem como uma área verde e quadra coberta. O ambiente também dispõe de rampas de acessibilidade, visando atender as pessoas com deficiência, porém não conta com a instalação do piso tátil, algo importante para a locomoção de uma pessoa com DV. Nos espaços onde há presença de escada, esta não traz um contraste com a cor do piso, o que pode dificultar o acesso da pessoa com baixa visão.

O público atendido por esta escola são alunos que em sua grande maioria residem no mesmo bairro ou em bairros próximos. Seu quadro de funcionários é composto por: professores, coordenadora pedagógica, diretora, escriturário, funcionário da cozinha e limpeza, bem como auxiliares de inclusão para atender o público-alvo da Educação Especial.

Cabe destacar que optamos em realizar a pesquisa exclusivamente no ambiente escolar, considerando que a criança passa grande parte de seu dia nesse espaço. Corroboramos com Saramago (2001), ao defender que a escola pode ser eleita como um ambiente privilegiado para se a observação de grupos de crianças, uma vez que se constitui como um importante contexto de interação, sendo, assim, um lugar significativo para a infância.

Dessa forma, a Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual (APADEVI) não se enquadra como lócus da pesquisa, haja vista que a instituição se trata de um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), em que os atendimentos oferecidos, especialmente na Educação Infantil, são voltados ao estímulo visual, visando pouco o processo de escolarização, de socialização e de interação entre pares, elementos essenciais para os objetivos deste estudo.

Vale lembrar que a escola em que nos inserimos, para esta investigação, foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Ponta Grossa. Nossa proposta de pesquisa foi avaliada por uma comissão da SME, após ter sido aprovada no Comitê de ética em pesquisa na UEPG. Na ocasião, a SME justificou a indicação dessa escola, afirmando que, na rede municipal, há somente duas crianças com DV e, no segmento da Educação Infantil, há somente Cadrez.

2.3 A PESQUISA COM CRIANÇAS

Ao optarmos por realizar uma pesquisa com crianças, assumimos a posição de valorização das diferentes formas de expressão da criança, compreendendo-a como sujeito produtor de cultura e conhecimento.

Compreendemos a infância como categoria social e a criança como um sujeito social histórico (Kramer, 2002). Desse modo, sua legitimação é fundamental em todo o processo, pois estes são sujeitos, que na relação com a pesquisadora, formulam e produzem conhecimento. Para tal, precisamos respeitar os modos de ser das crianças (Martins Filho; Barbosa, 2010). Por esse motivo é que defendemos os Estudos Sociais da criança como a base teórico-metodológica para esta pesquisa.

Corroborando Martins Filho e Barbosa (2010), no contexto histórico da educação das crianças pequenas, predominou a necessidade de prescrever formas, modelos e técnicas, ou seja, modos de *fazer para* as crianças e não *fazer com* as crianças ou *fazer das* crianças. Vivemos em uma tradição cultural adultocêntrica, em que estamos acostumados e aculturados a tomar todas as decisões, ignorando as vontades, opiniões, ações, necessidades e, sobretudo, a voz da criança no ambiente escolar.

Nesta investigação, optamos por extrapolar o convencional. Demarcamos a criança como sujeito criativo, competente e curioso, sendo, portanto, perita em infância (Camargo, 2020). Defendemos que ela tem o direito de participar ativamente

dos processos escolares, isto é, ter sua expressão validada a ponto de influenciar e ser influenciada em todas as decisões e ações.

Destacamos que o desenvolvimento de uma pesquisa com a criança ancora-se no entendimento epistemológico de que estas são sujeitos sociais e históricos, capazes de produzir sentidos sobre suas experiências, relações e contextos. Este entendimento se insere no campo da Sociologia da Infância, que propõe um deslocamento da criança de objeto de estudo para coprodutora de dados ou protagonista em todo o processo da construção da pesquisa (Sarmiento, 2005).

Tradicionalmente muitos estudos sobre a infância limitam-se a tratar da criança como fonte de dados, conduzidas por interpretação adultas, configurando-se como uma dinâmica de pesquisa sobre a criança. Neste sentido, buscamos a proposta da pesquisa com criança, implicando no reconhecimento de sua capacidade comunicativa, de sua agência e legitimidade de seus modos próprios de ver e narrar o mundo (Martins Filho; Barbosa, 2010). Posto que a criança com DV possui suas formas próprias de enxergar e interpretar o mundo a sua volta, ela deve, portanto, ser ouvida, validada e legitimada.

Esta discussão sustenta a necessidade de uma metodologia mais sensível e dialógica para a pesquisa. Segundo Martins Filho e Barbosa (2010), a pesquisa com criança demanda metodologia que valorize a escuta sensível, o respeito às diferentes formas de expressão próprias da infância e a criação de espaços de participação efetiva. Para tal, exige-se do pesquisador o uso de metodologias adaptadas ao universo infantil, por exemplo: rodas de conversas, brincadeiras, registros visuais, entre outros, que possibilitem o engajamento genuíno das crianças no processo investigativo.

2.3.1 O papel do adulto na pesquisa com criança

No contexto de uma pesquisa com criança, o papel do adulto adquire, entre outros fatores, um significado ético, epistemológico e metodológico específico e distinto do convencional. Diferentemente das pesquisas tradicionais, envolvendo a criança, as quais o pesquisador, adulto, ocupa uma posição de controle sobre o processo e os sujeitos da investigação, colhe informações a respeito das crianças com outros adultos ou apenas observada situações onde a criança está, a pesquisa com criança exige um reposicionamento do adulto. É necessário o deslocamento da

autoridade adultocêntrica, do uso do poder e da lógica, abrindo espaço para a participação ativa e efetiva da criança, respeitando seus modos de ser, expressar e conhecer. Diante disso, o adulto torna-se um parceiro que compartilha o processo investigativo, ou seja, seu papel é de criar, juntamente com a criança, estratégias para que todos tenham condição de produzir conhecimentos.

Corroborando Sarmiento (2005), que ao reconhecer a infância como categoria social e a criança como sujeito protagonista, compreendemos que o adulto pesquisador não deve atuar a partir de uma autoridade hierárquica, mas como mediador sensível, capaz de captar as múltiplas formas de expressão e de traduzir isso metodologicamente. Cabe destacar que esse papel não é neutro no processo, o adulto deve ser consciente de que sua presença e suas escolhas afetam diretamente a forma como as crianças se sentem e se posicionam na pesquisa. Assim sendo, é de suma importância estabelecer uma relação com a criança, não do ponto de vista de autoridade sobre ela, mas sim de confiança, buscando com que este sujeito possa se sentir potente no processo investigativo.

Reiteramos que o papel do adulto na pesquisa com crianças não se trata somente de aplicar métodos sobre elas, mas sim de construir com elas um espaço de diálogo, em que seja possível emergir suas vozes, suas linguagens e seus significados (Christensen; James, 2017). O pesquisador adulto deve atuar como um facilitador, alguém que promova interações respeitadas, garanta o tempo necessário à criança, flexibilize os procedimentos e, sobretudo, valorize a escuta. Essa escuta, no entanto, não é apenas uma questão metodológica, mas também uma exigência ética, como afirma Kramer (2002).

A relação entre adultos e crianças é atravessada por desigualdades e poder, o que exige do pesquisador uma postura ética vigilante. Desse modo, não cabe ao adulto a decisão das vontades e desejos das crianças, mas é necessário a quebra do paradigma de que o adulto sabe o que é melhor para a criança e para a pesquisa.

Portanto, o papel do adulto é de criar condições favoráveis a participação da criança como coprodutora de dados na pesquisa, não somente por meio de estratégias metodológicas adequadas, mas também por meio de atitudes que respeitem e valorizem as culturas infantis (Martins Filho; Barbosa, 2010). Os autores também apontam que o adulto não deve apenas ouvir, mas sim escutar com responsabilidade, reconhecendo que há saberes e significados que são próprios das infâncias e só se emergem quando o adulto se dispõe a aprender com a criança.

Desse modo, o papel do adulto no processo investigativo com a criança é de uma espécie de “interlocutor”, alguém que sustenta metodologicamente a investigação, mas também reconhece seus próprios limites e a necessidade de descentralização de seu poder. Então, pesquisar com criança é um exercício de escuta humilde, comprometida e responsável, que exige do adulto uma presença atenta, respeitosa e transformadora.

2.3.2 A ética na pesquisa com crianças

Quando optamos em desenvolver uma pesquisa com a participação da criança na produção de dados, é importante observar um conjunto de cuidados éticos que vão muito além das questões formais de consentimento, aprovação em comitês e dos responsáveis. Trata-se de assumir uma postura ética, comprometendo-se com o reconhecimento da criança como sujeito de direito, de vozes e de experiências, respeitando sua autonomia, suas linguagens e seus modos próprios de participação e interpretação do mundo a sua volta.

Cabe destacar que um dos cuidados éticos de extrema relevância nesse contexto, é a relação adulto-pesquisador e a criança. Kramer (2002) aponta que uma das principais preocupações éticas é a assimetria de poder entre adultos e criança. Nesse sentido, o pesquisador não deve representar uma figura autoritária sobre a criança, ambos precisam estabelecer uma relação de igualdade, a criança precisa se sentir pertencente a pesquisa. A presença do adulto, mesmo que bem-intencionada, pode causar impressões não tão sutis; diante disso é fundamental garantir não apenas o consentimento legal, mas também o assentimento da criança em linguagem acessível sendo questionada ao longo do processo.

Enfatizamos que é importante deixar claro para a criança que ela tem o direito de recusar, de interromper sua participação bem como silenciar-se. Esse direito deve ser respeitado sem qualquer retaliação ou outras consequências. Aliado a isso, Fernandes (2016) afirma que a ética na pesquisa com criança deve considerar: quem decide, como decide e quem interpreta os dados.

Algumas vezes, apesar do discurso de participação das crianças, observamos práticas de pesquisa com pseudoparticipações. Isso é, são estratégias em que os adultos captam as vozes da criança, mas mantêm total controle sobre as interpretações e decisões. Nesses casos, o pesquisador interfere na participação

efetiva da criança, influenciando suas expressões. Para superar essa questão, Fernandes (2016) propõe o envolvimento da criança em todo o processo investigativo, incluindo na devolutiva da pesquisa, oportunizando que este sujeito possa reconhecer sua coautoria na pesquisa.

Um outro aspecto ético fundamental, na realização da pesquisa com criança, trata-se do cuidado com o anonimato e a exposição. Nesse sentido, Kramer (2002) propõe que a criança escolha a forma como deseja ser chamada na pesquisa. De acordo com a autora, esse gesto reforça a noção de respeito à identidade e à subjetividade infantil, além de dar às crianças o controle sobre sua representação.

Aliado a essas questões, a Sociologia da Infância, citada por Sarmento (2005), reforça que a ética deve estar alinhada à escuta das crianças em sua pluralidade. As crianças não são todas iguais, portanto, a pesquisa deve considerar gênero, etnia, classe social, deficiência, cultura, entre outras questões, reconhecendo as desigualdades que perpassam as infâncias e demandam atenção diferenciada do pesquisador. Diante disso, uma escuta ética, de acordo com os estudos sociais da infância, envolve o reconhecimento das diferenças e a criação de estratégias específicas para que todas as vozes tenham espaço de expressão.

Assim, a ética na pesquisa com criança não deve ser reduzida a uma questão burocrática, é também um princípio orientador de todo o processo investigativo, implicando na responsabilidade, escuta, cuidado e, sobretudo, o compromisso com a dignidade, o protagonismo e o direito da criança enquanto sujeito de direito, conhecimento e saberes.

Destacamos que essa foi nossa postura nessa pesquisa. Cadrez foi partícipe do processo investigativo. Desde o momento em que apresentamos a pesquisa, e solicitamos seu assentimento, por meio da leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), ele demonstrou interesse e entusiasmo pela investigação.

2.4 PERCURSO DA PESQUISA

Como encaminhamento metodológico, este trabalho configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Enfatizamos que para Gil (2002, p. 17):

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõem de informações suficientes para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser relacionado adequadamente ao problema.

Nesse sentido, vale lembrar que nosso problema de pesquisa visa compreender as expressões das crianças com DV, sobre seus processos escolares na Educação Infantil.

No que tange à abordagem qualitativa, o autor aponta que ela se caracteriza pelo não emprego de quantificação, tanto na produção de informações quanto na análise de dados. Assim, ela envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos diretamente da fala das pessoas, da observação do comportamento, bem como da análise de documentos. Diante disso, considerando que nosso objeto de estudo é a expressão da criança com DV sobre seu processo de escolarização, justificamos a necessidade de tal abordagem, buscando um caráter interpretativo para os dados, e valorizando o contexto social do sujeito como fonte legítima de conhecimento, articulando com os estudos Sociais da Infância.

Como estratégia metodológica da pesquisa, optamos pelo estudo de caso, devido a sua capacidade em investigar de maneira aprofundada uma realidade específica (Gil, 2002). Ainda segundo o autor, este tipo de pesquisa é definido como uma técnica que se propõe a analisar com profundidade uma ou poucas unidades com o objetivo de compreender seus diferentes contextos.

Essa abordagem traz contribuições significativas quando se busca compreender fenômenos complexos em seu contexto real. O estudo de caso enfatiza a singularidade e os significados atribuídos pelos sujeitos participantes da pesquisa. Cabe destacar que, neste trabalho, daremos ênfase prioritariamente à voz e às expressões de uma criança com DV no ambiente escolar, bem como à observação de sua participação na turma do infantil V (último ano da Educação Infantil), e às experiências de aprendizagem que vivencia nesse contexto.

2.5 INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

Nesta seção, abordaremos questões específicas referentes à produção de dados. Antes disso, entendemos que é necessária uma quebra de paradigma nas

pesquisas envolvendo crianças: é fundamental ouvir este sujeito, reconhecendo-o como coprodutor de dados na investigação. Destacamos, também, a importância de conhecer o processo de escolarização vivenciado pelas crianças com DV no ambiente escolar.

Para compreender e conhecer um pouco do processo escolar onde Cadrez está inserido, optamos por utilizar como instrumento de produção de dados as observações participantes, registradas em diários de campo, e a entrevista-conversa.

Essas estratégias permitiram acompanhar, em diferentes momentos, as experiências vivenciadas por Cadrez em todo o espaço escolar, observando-o em atividades do cotidiano que fazem parte de sua rotina escolar. No primeiro momento, foram realizadas as observações em sala de aula; e, posteriormente, foram ampliadas para outros espaços e tempos da escola, tais como o refeitório, as aulas de Educação Física, sua chegada à escola e também os momentos em que frequentava a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Compreendemos que a observação participante é uma das ferramentas metodológicas mais relevantes que o pesquisador dispõe para realizar uma pesquisa com crianças (Corsaro, 2011). Essa estratégia possibilita que o pesquisador não apenas acompanhe de perto os comportamentos e interações infantis, mas também se integre ao ambiente a ser estudado, estabelecendo relações de confiança e pertencimento. Essa estratégia permite que o pesquisador tenha acesso a significados construídos pelas crianças em suas interações cotidianas, ao mesmo tempo em que exige do pesquisador uma postura sensível, ética e dialógica no campo. Trata-se de uma estratégia que, para além de observar, envolve aprender com e por meio das crianças, construindo conhecimento a partir de suas experiências e modos de significar no mundo.

Para a realização das observações participantes no contexto escolar, devido à minha condição enquanto pesquisadora (pessoa com Deficiência Visual), foi de extrema importância o auxílio da minha tutora Cryslaine, que me ajudou em todo o processo de realização da pesquisa. Na produção de dados, seu papel foi fundamental, considerando a falta de acessibilidade da escola designada como locus de pesquisa. Apontamos também que os espaços escolares ainda não estão preparados para atender as pessoas com deficiências em todas as especificidades e particularidades. Assim sendo, para um melhor desempenho e eficácia na análise dos

dados produzidos, a descrição do ambiente e de situações em que Cadrez estava inserido foi obtido pela tutora Crysleine.

Essa descrição ocorreu em todo o ambiente onde a criança estava presente, na disposição dos móveis e materiais em sala de aula, na narração de situações em que o sentido da visão se fazia necessário, nos momentos de interação com pares e nas aulas de Educação Física. Essas narrações e descrições foram essenciais na escrita do diário de campo, um dos instrumentos da análise de dados. A presença da tutora também foi importante na minha locomoção nas imediações da escola, considerando as barreiras de acessibilidade presentes em todos os espaços.

Portanto, diante das questões citadas acima, podemos visualizar as interfaces do Modelo Social de Deficiência, no qual se evidencia que o sistema, e, de modo particular a escola, ainda não está preparado para atender a pessoa com deficiência em todas as suas especificidades, tampouco para validar de forma autônoma sua participação ativa e efetiva em todo o processo educativo e investigativo.

Como uma das estratégias metodológicas da pesquisa com crianças, elencamos para a produção de dados a entrevista-conversa, que se constitui como uma técnica de produção de materiais empíricos (Saramago, 2001). A autora também afirma que

A entrevista-conversa não é sinônimo de uma técnica de entrevista menos baseada nos princípios do rigor científico da investigação empírica sociológica. É, pelo contrário, uma técnica que implica um conjunto de preocupações adicionais na sua preparação, desenvolvimento e aplicação (Saramago, 2001, p. 16).

Nesse sentido, ao realizar uma pesquisa que valoriza e legitima a voz da criança, é essencial estabelecer um vínculo com o sujeito participante do processo investigativo, e observar, além do rigor metodológico, linguagens compreensíveis e significativas para criança. Neste caso, trata-se das experiências de aprendizagem vivenciadas por Cadrez. Diante disso, é de grande importância a organização de um conjunto de questões que orientem a conversa, mas não a delimite.

Afirmamos que assim fizemos em nossa pesquisa, ao realizarmos as entrevistas-conversa com a criança participante do processo, definimos como temas centrais: suas atividades no ambiente escolar, sua rotina, sua interação entre pares, sua autonomia para realizar as atividades do cotidiano.

Esse tipo de metodologia, após a definição de blocos temáticos, permite que o pesquisador possa estabelecer uma conversa com a criança, buscando compreender o que ela quer contar sobre seu processo escolar (Saramago, 2001). Destacamos que essas entrevistas foram gravadas e transcritas, sempre respeitando os princípios éticos de uma pesquisa com criança.

Antes de iniciar os blocos temáticos inerentes à pesquisa, é fundamental estabelecer vínculo com a criança, ou seja, deixar que ela fale sobre sua vida, suas vontades, seus gostos e interesses. Somente após essa aproximação com a criança é que deve ser feito o bloco inicial da entrevista-conversa. Saramago (2001) aponta que, de modo geral, as crianças gostam de falar, por isso é preciso que o adulto saiba propor temas que sejam interessantes e significativos para ela.

O roteiro da produção de dados se deu da seguinte forma: primeiramente realizei o contato com a escola, a fim de conhecer o local e a criança participante da pesquisa. Logo após, iniciei, junto à minha tutora, as observações participantes, com o objetivo de estabelecer vínculo com Cadrez e entender um pouco de como se dá sua vivência no cotidiano escolar. Após vários dias de observações, realizei entrevistas, tendo como enfoque ouvir suas expressões acerca desse processo.

As perguntas norteadoras favoreceram a compreensão das suas perspectivas em relação às experiências de aprendizagem, por exemplo, foi perguntado a Cadrez: o que você acha da escola? O que você faz na escola? Com quem você brinca? Entre outras. Posterior a isso, para a análise de dados, foram definidas as categorias ou temas, tendo como aporte teórico Graue e Walsh (2003), que enfatizam que tais categorias emergem a partir dos dados produzidos. Ou seja, trata-se de um processo que deve ser construído ao longo da investigação, com uma abordagem mais interpretativa e flexível, na qual o pesquisador começa a perceber recorrências e significados e só então organiza os temas de análise. Dessa forma procedemos em nossa pesquisa.

No próximo capítulo, apresentamos as análises dos dados da pesquisa, pautadas na observação participante e na entrevista-conversa.

CAPÍTULO 3

EXPRESSÕES DA CRIANÇA COM DV NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Buscamos analisar, neste capítulo, as expressões da criança, considerando-a coprodutora de dados junto à pesquisadora. Desse modo, iniciamos trazendo uma breve apresentação do Cadrez, feita por ele mesmo.

Sou um menino de cinco anos, mas já vou fazer anos. Gosto muito de ir para a escola, meu símbolo é a arara azul, fui eu que escolhi quando conheci lá em Curitiba. Também gosto de ir na APADEVI fazer exercícios no olho. Em casa fico com a minha mãe, gosto de brincar e jogar vídeo game, sou muito inteligente e já sei muita coisa, também gosto bastante de desenhar. Minha amiga é a Yasmim, mas ela é da outra turma (Entrevista, outubro, 2025).

Cadrez se autodescreveu destacando as características que julgou importantes em si mesmo. Durante a entrevista em que realizou essa autodescrição, e em todos os outros momentos de conversa, mostrou-se um tanto quanto introspectivo. Restringia-se a responder o que lhe era perguntado. No início da pesquisa, tive a impressão que ele era um menino envergonhado ou tímido com os desconhecidos. Com o tempo de convívio, progressivamente, Cadrez passou da fala quase sussurrada para uma fala autêntica, original e bem declarada.

Com o estreitamento na relação entre pesquisadora e sujeito da pesquisa, oportunizamos uma participação genuína, permitindo que suas expressões de querer, fazer, sentir e pensar emergissem de forma original, sem influências do adulto e de suas narrativas. Assim, buscamos romper com o ideal da criança “tradicional”, que somente é observada enquanto os adultos “falam por ela”. Como já citado nos capítulos anteriores, acreditamos, ancorados nos Estudos Sociais da Infância que a criança deve ser reconhecida como ator social competente, produtora de cultura e participante ativa no processo investigativo.

Recordamos que a produção de dados se constituiu em dois momentos: a observação participante e a entrevista-conversa. Por meio desses dois instrumentos de produção de dados, buscamos compreender as percepções do Cadrez acerca das suas experiências de aprendizagem no contexto escolar, bem como a compreensão de sua relação com os pares e com o ambiente.

Apontamos que as observações de uma pesquisadora com DV ocorrem de maneira um pouco diferenciada das demais pessoas videntes. Quando nos referimos

ao verbo ‘observar’, tradicional e culturalmente, o associamos ao uso do sentido da visão. Destacamos que a observação de um ambiente por uma pessoa com Deficiência Visual não deve ser restrita à ausência da visão, mas constitui-se como um processo perceptivo e complexo que envolve múltiplos sentidos, estratégias cognitivas e a construção simbólica do espaço. Considerando isso, afirmo que minhas observações se deram por meio da audição, da descrição dos ambientes e situações realizada pela tutora que me acompanhava, e da mobilização de minhas próprias referências corporais e perceptivas no espaço em que estava inserida.

Cabe ressaltar que “ver” é uma experiência que ultrapassa o ato fisiológico de enxergar, mobilizando as dimensões corporais, sociais e culturais. Corroboramos Sacks (2010), ao afirmar que pessoas com DV desenvolvem formas satisfatórias de reconhecimento e compreensão espacial por meio do sentido auditivo, da memória corporal e da sensibilidade tátil. O autor afirma que a percepção sonora contribui significativamente para a identificação e captação de situações inerentes a produção de dados (Sacks, 2010).

Gibson (1986) explica que a percepção é ecológica, ou seja, também deve ser constituída a partir da interação ativa entre o pesquisador e o meio. Portanto, nesse contexto a pessoa com DV não é um agente passivo, ela pode explorar o espaço usando o corpo, pistas acústicas e táteis para interpretar o ambiente.

Aliado a essas questões, Miranda (1998) aponta que a Deficiência Visual não elimina a capacidade de perceber, mas reorganiza o modo que o sujeito compreende o mundo, buscando uma quebra de paradigmas capacitistas que ainda estão arraigados em nossa sociedade. Para a autora, o sentido do tato desempenha um importante papel no reconhecimento e na construção simbólica do espaço, pois, permite acessar formas, texturas, temperaturas, entre outros (Miranda, 1998). Na mesma direção, Mazzotta (2003) afirma que a experiência cognitiva de uma pessoa com DV é construída por meio de múltiplas fontes sensoriais, o que amplia a noção de observação para além da visão. Assim ocorreu durante a realização da pesquisa, em determinados momentos tive a oportunidade de tocar e observar os materiais utilizados por Cadrez na sala de recursos.

Outro aspecto relevante no que tange à observação é que a percepção também envolve questões simbólicas, sociais e emocionais. Para Fernandes (2016), o ambiente não é percebido somente pela organização física, mas também pelas relações que são estabelecidas com o meio. Assim sendo, o tom de voz das pessoas,

o ruído do ambiente, a sensação térmica, entre outros fatores, contribui para a construção de significados do espaço. Sob esse ponto de vista, aproxima-se a percepção do ambiente e da experiência vivenciada, reconhecendo as mediações sociais que compõe o ato de observar. Corroborando essa perspectiva, enfatizamos a participação da nossa tutora, que, em todos os momentos de produção de dados, contribuiu com o ato de observar.

Portanto, observar um ambiente com o objetivo de produzir dados, no caso de uma pessoa com Deficiência Visual, é uma ação que integra o corpo, sentidos, cognição e afetividade. A experiência perceptiva constitui-se como um processo ativo e inventivo, no qual diferentes pistas sensoriais se combinam para construir uma compreensão rica e significativa do espaço. Considerando as múltiplas dimensões, é possível compreender que a DV não limita a observação, mas transforma qualitativamente a forma de perceber e se relacionar com o mundo.

Nas seções que seguem, analisaremos as expressões que Cadrez nos oportunizou observar e produziu conosco na entrevista-conversa.

3.1 ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

Esta etapa constitui-se como uma das fases mais importantes do processo investigativo, pois corresponde ao momento em que se transformam as informações produzidas, na relação entre a pesquisadora e o sujeito, em resultados possibilitando responder ao objetivo da pesquisa. Vale lembrar que o objetivo geral dessa investigação foi analisar as expressões da criança com DV sobre as suas experiências de aprendizagem na Educação Infantil.

De acordo com Gil (2008), a análise de dados consiste em examinar o material produzido buscando identificar tendências, regularidades e significados que permitem a compreensão do fenômeno estudado. Desse modo, a análise não deve se limitar a descrição de dados, mas sim envolver reflexões interpretativas tendo como orientação o referencial teórico e os objetivos da pesquisa. Dito isso, o autor também aponta que o modo de conduzir a análise depende da natureza da pesquisa. Por exemplo, na quantitativa, os dados transformam-se em números e são tratados por meio de técnicas e estatísticas, o que permite “resumir, comparar e verificar relações entre variáveis” (Gil, 2008, p. 163). Esse tipo de análise é mais adequado quando o objetivo de uma pesquisa consiste em medir ou quantificar frequências observáveis.

Por outro lado, nas pesquisas do tipo qualitativas, a análise é predominantemente interpretativa e busca compreender os significados atribuídos pelos participantes às suas ações e experiências. O autor ressalta que: “Na pesquisa qualitativa, a análise de dados é essencialmente interpretativa e procura identificar significados presentes nas falas e nos comportamentos observados” (Gil, 2008, p. 165). Assim, o pesquisador realiza leituras sucessivas dos registros, organiza categorias temáticas e interpreta as informações à luz das teorias que fundamentam o estudo.

Foi dessa forma que ocorreu a análise dos dados que foram produzidos junto ao Cadrez, por meio das observações registradas em diário de campo e da entrevista-conversa, buscando compreender suas experiências de aprendizagem no ambiente escolar.

Tratando-se de pesquisa com crianças, a perspectiva de Gil (2008) contribui no reconhecimento de que os dados, sejam eles oriundos de observações, desenhos, falas ou interpretações, precisam ser tratados com bastante sensibilidade e rigor, tendo como principal enfoque a legitimação da criança na pesquisa. É necessário cautela para não transformar os dados naquilo que queremos ou que nos é conveniente. Nos termos de Gil (2008, p. 167), “a análise de dados não se resume à apresentação de números ou descrições; é preciso interpretá-los à luz do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa”. Essa afirmação reforça que a análise trata de um processo intelectual, investigativo, interpretativo, reflexivo e contínuo, que concede a validade científica aos resultados e fundamenta as conclusões do trabalho.

Aliado a essas questões, Graue e Walsh (2003) destacam que as categorias de análise de uma pesquisa fundamentam-se na perspectiva interpretativa de investigação, enfatizando a compreensão dos significados das experiências das crianças a partir das interações sociais nos contextos nos quais estão inseridas. Os autores também apontam que as categorias de análise devem estar profundamente relacionadas às experiências construídas durante a produção dos dados.

Para melhor delineamento e organização dos dados, foi necessário a distribuição em categorias de análise. Gil (2008, p. 166) esclarece que:

A etapa mais importante da análise de dados na pesquisa qualitativa é a de sua categorização. Esta consiste em classificar os elementos do material empírico em grupos de classes que possuem características comuns. As categorias podem ser estabelecidas previamente a partir do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa, ou podem ser construídas a partir do

próprio material coletado, à medida que a análise se desenvolve. A categorização permite reduzir o volume de dados, organizar o material de forma inteligível e tornar possível a identificação de padrões, regularidades e significados, que servirão de base para a interpretação dos resultados.

Portanto, para a análise qualitativa de dados, é fundamental a organização de dados em categorias, ao passo que se proporcione uma interpretação sistemática das informações produzidas. Dito isso, após a produção e organização dos dados, optamos pela disposição em duas categorias: a) Questões individuais de Cadrez; e b) Cadrez e as interações com pares. Ambas serão apresentadas e discutidas nas próximas seções.

3.2 QUESTÕES INDIVIDUAIS DE CADREZ

Salientamos que, para a Sociologia da Infância, a criança deve ser legitimada e ouvida em todos os tipos de interação, bem como em suas individualidades independente de sua condição. Este sujeito é capaz de se expressar e contribuir nas suas experiências de aprendizagem. Desse modo, é necessário ouvi-la, observá-la e reconhecer suas diferentes expressões cotidianas no que tange ao ambiente escolar. Nesta seção, dedicamo-nos a analisar diferentes situações vivenciadas por Cadrez em suas experiências individuais de aprendizagem. A seguir, descreveremos algumas dessas situações, bem como suas expressões carregadas de significados.

No primeiro dia de observação participante, chegamos no momento em que as crianças estavam se organizando para ir ao refeitório tomar o café da manhã. Cadrez estava como o primeiro na fila de meninos, próximo à professora. Logo que iniciaram o deslocamento até o refeitório, a docente pegou na mão de Cadrez e o conduziu junto as demais crianças, descendo as escadas. Nesse momento, perguntei-me o porquê não desceram pela rampa; porém, após conversar com o Cadrez, entendi que, descer e subir pelas escadas era uma prática comum dessa professora.

Após o lanche, ao retornarem para a sala de aula, a professora, pressionada pela presença de uma pesquisadora com DV, conduziu a subida das crianças pela rampa. Acreditamos que ela se sensibilizou com minha condição e oportunizou o uso da rampa, visto que esse é um aparato mais acessível. Essa atitude de sensibilização foi importante naquele momento. Senti-me acolhida e preservada, e me perguntei se Cadrez sente isso todos os dias. (Diário de Campo, maio de 2024). Essa foi uma

questão que retomamos na entrevista-conversa e o trecho que segue revela as expressões do Cadrez.

Pesquisadora: Me conte: Você consegue andar sozinho pela escola, ou precisa que alguém te ajude nas escadas ou em outro espaço da escola?

Cadrez: eu consigo andar sozinho até na escada, mas acho ela um pouco grande (fez um gesto de descontentamento) (Entrevista-conversa, junho de 2025).

“*Ela é um pouco grande*”. Interpretamos que essa fala do Cadrez significa que ele sente a escada como sendo um aparato longo e desafiador. Muitas vezes, pessoas com DV não tem noção de profundidade e o contraste de cores não contribui para a percepção dos degraus. Acreditamos que Cadrez vivencie a escada como um espaço profundo, cuja dimensão ele não consegue captar plenamente, o que lhe gera insegurança. Comumente, as pessoas com DV temem quando não conseguem sentir a dimensão de profundidade, pois isso pode colocar em risco sua estabilidade física. Concordamos com Diniz (2007) que é necessário a quebra de barreiras para que a acessibilidade ocorra de forma funcional. Isto é, o simples ato de caminhar pela rampa oportuniza que Cadrez tenha segurança e estabilidade para caminhar autonomamente.

No segundo dia de observação participante, houve alteração nos horários da turma, e, após o lanche, as crianças foram para a aula de Educação Física. No deslocamento até a quadra de esporte, bem como no retorno à sala, Cadrez estava junto às demais crianças na fila, sem o auxílio da professora, o que nos surpreendeu, pois, a atitude habitual era outra: Cadrez segurado pelas mãos da professora. Ressaltamos que a atitude da professora, ao conduzi-lo pela mão, reforça uma ideia capacitista, recorrente na sociedade, de que a pessoa com Deficiência Visual sempre tem a necessidade de que alguém a “carregue”. Entendemos a necessidade de preservar a segurança das crianças, mas, nesse caso, o ato de segurar nas mãos retira a autonomia e veda o protagonismo. Cadrez, ao ser segurado pelas mãos, manifesta seu descontentamento, com gestualidades e com o silêncio (Diário de Campo, junho 2025).

Destacamos que a criança deve atuar como ator social e produtora de cultura, isso implica sentir-se segura e contente em seu contexto para se expressar e agir. Ressaltamos também que, neste trabalho, nosso olhar volta-se para a criança com DV e sua relação com o processo de aprendizagem, portanto, as ações docentes não

constituem o foco central da pesquisa. Todavia, a prática de conduzi-lo pela mão evidencia uma postura capacitista ainda presente na sociedade em relação às pessoas com Deficiência Visual. Entendemos que, se os aparatos e estruturas físicas da escola fossem adequadas para todos, e não somente para os videntes, todos poderiam ter mais autonomia e independência.

Observamos que, mesmo sem o pleno sentido da visão, Cadrez consegue caminhar pela escola, pegar o lanche, orientar-se em sala, devido às adequações realizadas para isso. Desse modo, para quebrar os tabus e ideias equivocadas existentes na sociedade, faz-se necessário a reflexão de que nem sempre as pessoas com DV precisam de auxílio para realizar as atividades diárias. Precisamos de adequações estruturais e físicas do ambiente para que possamos exercer nossa autonomia.

Campbell (2008) aponta que o capacitismo ainda está internalizado e deflagra uma dificuldade social em questionar as diferenças. O que podemos observar é uma falsa percepção em relação a pessoa com deficiência: considerando-a como incapaz ou inapta. Ou seja, na situação citada acima, deparamo-nos com uma ação capacitista, mesmo que de forma involuntária, o que chamamos de capacitismo velado. Nesse sentido, notamos que houve uma superproteção por parte da docente regente de sala, em detrimento da autonomia e independência de Cadrez.

Ressaltamos que, embora o capacitismo tenha grande parte de suas manifestações relacionadas ao preconceito e à discriminação direta, muitas vezes, presenciamos situações e expressões sutis ou naturalizadas e difíceis de identificar. Isso chamamos de capacitismo velado ou práticas e discursos que trazem uma aparência de cuidado, proteção ou ato de bondade, as quais reforçam a inferiorização e a restrição da autonomia da criança com DV. Nas palavras de Campbell (2008, p. 154),

O capacitismo produz um padrão de normalidade corporal que se apresenta como universal e desejável, estabelecendo uma hierarquia implícitas entre corpos considerados completos e aqueles percebidos como deficitários. Trata-se de um sistema de regulação que naturaliza a superioridade da capacidade e posiciona a deficiência como falta, desvio ou falha a ser superada.

Frisamos que desse ponto de vista, as práticas não necessariamente se reproduzem de forma preconceituosa, mas sim em expectativas e formas de controle sobre a vida da pessoa com deficiência. Nesse sentido, Campbell (2008) argumenta

que o capacitismo opera como uma matriz cultural que define quais corpos são legítimos e quais precisam ser corrigidos ou compensados.

Ampliando as discussões sobre a situação em questão, os Estudos Sociais da Infância, citados por Sarmiento (2004), afirmam que, ao reconhecer a autonomia da criança, questiona-se o adultocentrismo presente nas instituições sociais e garante-se à criança um espaço efetivo de participação. Destacamos que desenvolver a autonomia de uma criança com DV é fundamental e deve se iniciar na Educação Infantil, pois essa fase é estruturante para todas as outras etapas da vida.

No segundo dia de observação participante em sala, presenciamos duas situações em que a condição de Cadrez foi colocada em evidência e, infelizmente, sua voz não foi legitimada. Ao chegar em sala, após o retorno da aula de Educação Física, todas as crianças se sentaram em seus lugares já determinados. A professora entregou uma folha com atividade impressa, referente ao símbolo de uma das crianças, e solicitou que todos colocassem a data, na ocasião era 11 de junho, então Cadrez a chamou e disse: *“Profe não sei fazer o número seis.”*

A docente o interrompeu dizendo que ele sabia, pois já tinham aprendido. E ele respondeu: *“eu não me lembro como faz!”* Nesse momento, a professora com uma régua de material transparente apontou no quadro de giz e comentou que aquele era o numeral seis. Cadrez ficou olhando para o quadro sem compreender ou enxergar o que lá estava escrito. Então ela o pegou pela mão e o conduziu até bem próximo ao quadro e apontou qual era o número seis. Mesmo sem identificar o número, ele voltou para seu lugar, constrangido e descontente. Ao observá-lo, a professora pegou em sua mão demonstrando o traçado para que ele pudesse reproduzir, tendo êxito na atividade. Movida por essa cena, fiz algumas perguntas na entrevista-conversa, conforme pode ser observado no trecho que segue:

- Pesquisadora: me conte: quando a professora mostra atividade no quadro, você consegue enxergar?
- Cadrez: não consigo.
- Pesquisadora: nem quando ela te coloca bem perto do quadro?
- Cadrez: não eu não consigo (entrevista, 18 de junho de 2025).

Nessa situação, notamos que a condição de Cadrez e suas expressões foram desconsideradas quando a professora apontou o número no quadro, na tentativa de que ele visualizasse o que estava escrito. Não queremos nos deter no julgamento da atitude da professora, mesmo porque, percebemos que essa é uma ação comum. Ela,

como vidente, age pressupondo que todas as crianças compartilham da mesma forma de perceber o mundo.

Entendemos, porém, que os conhecimentos de Cadrez, sua forma de aprender, suas potencialidades não foram consideradas quando ele foi levado ao quadro para “ver mais de perto” o numeral. Nesse sentido, legitimar a voz da criança significa reconhecer suas formas de aprender e experiências como autênticas na produção de cultura no mundo adulto.

As crianças apropriam-se criativamente das informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas, contribuindo, assim, para a reprodução e transformação da sociedade (Corsaro, 2011). Nesse sentido, Cadrez conseguiu compreender o traçado do numeral seis, porém de forma diferente da que privilegia o ato de olhar o número. Ele precisou tocar no seu traçado. Desse modo, legitimar as expressões da criança implica deslocar as práticas adultocêntricas, reconhecer sua agência social, a multiplicidade de formas de ensinar e aprender, e proporcionar a ela espaço de participação, que possibilite, desse modo, significar as suas experiências de aprendizagem.

Um aspecto que nos chamou atenção diz respeito à forma com que ocorrem a dinâmica das atividades em sala. Não tive a oportunidade de presenciar momentos lúdicos no que se refere aos processos e experiências de aprendizagem das crianças. Portanto, o brincar, algo fundamental no desenvolvimento infantil, não foi presenciado por nós nos dias em que estivemos inseridas na turma do Cadrez. Mesmo assim, o brincar, inerente à criança, foi mencionado por Cadrez em uma das entrevistas-conversas:

- Pesquisadora: me conte do que você mais gosta da escola?
- Cadrez: eu gosto da hora do recreio;
- Pesquisadora: por quê? O que gosta de fazer no recreio?
- Cadrez: gosto muito de brincar com a Yasmin;
- Pesquisadora: e conte mais... do que você brinca?
- Cadrez: brinco de Roblox, é um jogo do celular, brinco de faz de conta.
(Entrevista, 18 de junho de 2025).

Enfatizamos a necessidade do brincar e da interação lúdica para o desenvolvimento da criança, independentemente de sua condição. No contexto da Educação Infantil, o brincar ocupa um papel central, é por meio dessa ação que a criança constrói sentido, compreende o mundo a sua volta, mobiliza a imaginação, a linguagem e internaliza normas sociais.

Vygotsky (1998) aponta que o brinquedo cria uma situação imaginária na qual a criança organiza sua experiência social produzindo novos significados. Nesse sentido, destacamos que, por meio de uma simples brincadeira, derivada de um jogo trivial, a criança pode atribuir ou construir sentidos significativos em suas relações sociais.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o Brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (Vygotsky, 1998, p. 134).

Cadrez, ao brincar de *Roblox* e de faz de conta com Yasmin no recreio, exerce a criatividade, constrói realidades, que pode modificar e ampliar seu repertório de ações para o convívio social. Todas as interpretações do cotidiano perpassam pelo corpo brincante, que, mesmo sem correr, pular, rolar, criam possibilidades de experimentar a brincadeira.

O brincar não deve ser visto somente como entretenimento, mas como um espaço de construção do pensamento abstrato. Nesse interim, a interação entre pares tem um papel fundamental nesse processo, pois é por meio da relação com o outro que a criança internaliza práticas culturais.

Quanto à criança com Deficiência Visual, Vygotsky (1998) destaca que se faz necessário o deslocamento do foco da limitação biológica para as condições sociais de desenvolvimento, pois a deficiência não determina o percurso do desenvolvimento. Desse modo, o brincar se torna ainda mais relevante para uma criança com DV, pois amplia suas possibilidades de exploração sensorial, comunicação e participação social.

Já na articulação com a Sociologia da Infância, amplia-se o olhar e a compreensão da criança como um sujeito social e produtor de cultura. Sarmento (2004) e Corsaro (2011) apontam que as crianças não apenas absorvem a cultura adulta, mas as produzem. O brincar nesse sentido, constitui uma prática social na qual a criança reinterpreta e recria o mundo social.

Acreditamos que as culturas das infâncias são compostas de ações, pensamentos, sentimentos, intuições e relações das crianças com os elementos do mundo em que vivem. Há elementos que as crianças gostam e outros que não apreciam. No universo da instituição escolar, esses elementos são diversos. Cadrez

nos indica suas preferências no espaço escolar, como pode ser visto no trecho que segue:

- Pesquisadora: *E do que você não gosta na escola?*
- Cadrez: *não gosto da hora de dormir;*
- Pesquisadora: *Por que você não gosta?*
- Cadrez: *porque dormir é só de noite, na escola tem as aulas. Durmo só na minha casa* (Entrevista-conversa, 18 de junho de 2025).

Nas instituições de Educação Infantil de Ponta Grossa-PR, é oportunizado um momento do descanso para as crianças após o almoço. Isso ocorre, especialmente, para as crianças que a frequentam a escola o dia todo. Esse é o caso de Cadrez. Ele permanece das 8h às 16 horas na instituição e, por isso, ainda é oportunizado para ele a hora do “soninho”.

Evidenciamos, pela fala de Cadrez, que esse momento não é necessário para ele. *“Dormir é só de noite [...]. Durmo só na minha casa”*. Interpretamos que ele não sente sono durante o dia ou não quer dormir na escola. Muitas vezes, as crianças de cinco anos não sentem necessidade de dormir durante o dia, como as crianças mais novas. Considerando isso e as especificidades de cada criança, é importante pensar em outras estratégias para o descanso, como um momento de jogos ou para atividades livres. Dessa forma, validamos as necessidades específicas das crianças, e oportunizamos um tempo satisfatório no espaço escolar.

O que podemos notar, a partir da fala de Cadrez, é que sua necessidade específica de não dormir não está sendo contemplada pela estratégia da hora do soninho. Esse contexto coloca em evidência a presença da cultura adultocêntrica, que tende a padronizar comportamentos e a desconsiderar as singularidades da criança.

A justificativa de Cadrez, *“tem as aulas”*, remete-nos a uma reflexão pautada pela BNCC (2018), que orienta que, na Educação Infantil, as crianças devem vivenciar experiências de aprendizagem, e não “aulas” no sentido tradicional. O termo “aulas” alude a uma concepção escolar marcada pela centralidade da mente, pela dissociação entre corpo e pensamento e pela lógica da escola tradicional propondo que, nas aulas, as pessoas devem sentar-se em uma cadeira com carteira, prestar atenção na fala dos professores, pensar, abstrair, imaginar e obedecer em silêncio.

Na Educação Infantil, essa perspectiva da escola tradicional é negada, pois entendemos que o espaço e o tempo vivido na instituição “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das

crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018, p. 38). Isto é, a criança experiencia situações do seu cotidiano de forma a considerar suas culturas corporais, emocionais, físicas, cognitivas. Então, numa sala de aula, na Educação Infantil, devemos encontrar experiências e não aulas.

Um outro aspecto que nos chama a atenção em relação à individualidade de Cadrez diz respeito à maneira que ele encontrou para se expressar: ele demonstra ser uma criança muito prestativa, gosta de ajudar os colegas e a professora em sala.

Por várias vezes, ao chegarmos para realizar as observações participantes, notávamos que a professora o escolhia para fazer a contagem do número de crianças presentes, a quantidade de meninos e de meninas. O resultado era registrado em um painel com os números em uma plaquinha, confeccionada em material ampliado para que fosse acessível a Cadrez. Na contagem das crianças, a docente o acompanhava caminhando pela sala, auxiliando-o nesse processo. Em todas as assembleias que observamos, o vimos solicitar ser escolhido para essa função.

Além disso, Cadrez buscava sempre demonstrar seus conhecimentos, com afirmações como *“sabia que já sei todas as cores, já conheço os números; já sei as letras, só algumas”*. Entendemos que essa era sua forma de autoafirmação, de se incluir no contexto, de mostrar suas potencialidades e de buscar um sentimento de pertencimento ao grupo e ao espaço escolar.

Acreditamos ser necessária a superação do paradigma da criança como um ser inferiorizado ou em preparação para a vida adulta. Nessa perspectiva, o sentimento de pertencimento é visto como parte da construção social. Quando nos referimos a uma criança com DV, esse sentimento torna-se mais específico, uma vez que está relacionado às condições de acessibilidade e formas de interação e ao reconhecimento de suas expressões. Ou seja, quando foi proporcionado a Cadrez a oportunidade de ajudar, e ele conseguiu realizar a atividade, sentiu-se pertencente, o que lhe possibilitou vivenciar uma experiência de aprendizagem mais significativa.

Sarmiento (2004), ao reconhecer a criança como um cidadão e ator social, leva-nos a pensar também sobre as formas próprias que a criança tem de se expressar, organizar e interpretar simbolicamente o mundo a sua volta. A criança se sente pertencente quando participa ativamente e efetivamente da vida social. Em consonância com essa perspectiva, Glat (2018) também contribui ao afirmar que as crianças constroem sentimento de pertencimento por meio das culturas de pares. Isto

é, demonstram o que sabem e aprendem entre si quando se relacionam com outras crianças, seus pares.

Na seção que segue, analisaremos as expressões de Cadrez em algumas situações observadas nas relações com seus pares.

3.2.1 Cadrez e suas relações entre pares

Após o retorno da aula de Educação Física, as crianças se sentaram. Solicitei à professora que eu pudesse ficar mais próxima de Cadrez para uma melhor observação e interação. Então, eu e minha tutora nos sentamos nas cadeiras que estavam vazias em um pequeno grupo de crianças no qual Cadrez estava. A professora entregou a atividade, orientou as crianças para a realização, e, em determinado momento, ele me falou:

- *Cadrez: Sabia que hoje eu estou sozinho.*
- *Pesquisadora: por quê?*
- *Cadrez: meus amigos não vieram hoje, esses que sentam perto de mim, estão doentes.*
- *Pesquisadora: e você gosta de sentar sozinho?*
- *Cadrez: não gosto. (Entrevista-conversa, 18 de junho de 2025).*

Durante todos os momentos em que realizamos as observações participantes, notamos que Cadrez conversava e interagia com seus colegas e conosco quando estávamos perto. Sua condição não dificultava as interações com seus pares, mas, como todas as crianças, ele tem preferência nas suas amizades. Quando seus amigos mais próximos não estavam na escola, ele ficava sozinho.

No momento da entrevista, questionei-o:

- *Pesquisadora: e lá na sala, quem é o seu melhor amigo?*
- *Cadrez não sei o nome dos amigos, eles gostaram da minha camiseta.*
- *Pesquisadora: Quem gostou?*
- *Cadrez: não sei o nome deles, só do Rodrigo, mas ele não foi hoje. (Entrevista, 18 de junho de 2025)*

Algo curioso é o fato de Cadrez relatar não saber o nome dos colegas de turma. Ele menciona somente o Rodrigo que se senta ao lado dele na sala. Isso pode ocorrer à forma com que está disposta a configuração das carteiras (agrupadas em retângulos). Ou seja, as crianças sentam-se sempre no mesmo lugar, com os mesmos colegas do grupo. Essa organização é benéfica para a orientação e mobilidade de

uma criança com DV, mas, ao mesmo tempo, limita o reconhecimento dos demais colegas da turma.

Nesse sentido, Diniz (2007, p. 7) afirma que “a deficiência visual não significa isolamento ou sofrimento [...] o que existe são contextos sociais pouco sensíveis a compreensão da diversidade corporal e pouco sensíveis a estilos de vida”. Para as questões de acessibilidade, não é suficiente proporcionar material em braile ou em fonte ampliada; mas sim atentar-se para os contextos sociais nos quais as pessoas com DV estão inseridas. Portanto, para que sua condição não seja um impedimento à interação entre pares, cabe, como estratégia de acessibilidade, um olhar sensível para essas questões.

Outro aspecto importante diz respeito à interação entre pares para o desenvolvimento social de uma criança com deficiência. Vygotsky (1997) afirma que o desenvolvimento de uma criança em tal condição deve ser compreendido a partir das relações sociais que são estabelecidas. Desse modo, a participação em atividades coletivas e a inserção é fundamental para o bom desenvolvimento da criança com DV, favorecendo sua agência no processo de aprendizagem. Ou seja, por meio da interação entre pares, é possível construir um espaço privilegiado de compreensão social, pois é nesse contexto que a criança com DV acessa experiências culturais compartilhadas, participa do brincar coletivo e constrói significado em interação com os demais.

Como já mencionado, Cadrez não apresenta dificuldade em interagir com os demais colegas de turma, porém isso precisa ser proporcionado a ele. Um ponto curioso é seus colegas não o tratam como diferente. Por essa razão, optamos em não os ouvir. O que pudemos observar é que as crianças não enfatizam negativamente a condição dele. Sabem de sua deficiência, mas não o excluem das atividades cotidianas, como pode ser observado na situação que segue.

Em um dos dias em que estávamos observando Cadrez em sala de aula, as crianças realizavam uma atividade na qual precisavam colorir um desenho. Em determinado momento ele disse que queria a cor azul, então uma colega encontrou o lápis no pote entregou a ele. Em outra situação, enquanto eu conversava com Cadrez, a professora de Educação Física chegou para buscar a turma. Por um instante, ele permaneceu conversando comigo; algumas crianças perceberam e voltaram para chamá-lo, garantindo que ele participasse da aula na quadra.

Ao interpretar as situações, acreditamos que as crianças são capazes de agir e produzir cultura em todos os ambientes em que estão inseridas. A preocupação em que Cadrez ficasse em sala e não participasse da atividade, fez com que as crianças voltassem para chamá-lo. Diante disso, compreendemos que as crianças são essencialmente íntegras, capazes de construir a acessibilidade necessária sem intervenção do adulto, sem julgamentos ou atitudes capacitistas. As crianças interagem entre si considerando suas capacidades e potencialidades, e não limitações. Elas têm consciência da condição de Cadrez, mas não o excluem; ao contrário, suas atitudes são orientadas para auxiliá-lo e incluí-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar as expressões da criança com Deficiência Visual (DV) sobre suas experiências de aprendizagem na Educação Infantil. Buscamos, por meio das observações em diferentes espaços da escola e das entrevistas-conversa, compreender as rotinas e como se constituíram, para a criança investigada, suas experiências individuais e com os pares. Nesse sentido, Cadrez, um menino com Deficiência Visual, foi o protagonista nesta investigação.

Ao longo do texto, destacamos vários aspectos que suscitam reflexões sobre situações em que o capacitismo se faz presente nas relações com pessoas com deficiência. Enfatizamos que o capacitismo pode ocorrer de forma explícita, mas também de maneira velada, ou seja, em situações disfarçadas de superproteção e de cuidado. Em ambos os casos, a pessoa com deficiência é invisibilizada e tem autonomia reduzida. Ressaltamos, ainda, que a individualidade da pessoa com deficiência deve ser respeitada, especialmente quando se trata de uma criança, pois essas experiências marcam e estruturam sua trajetória de vida. A atitude de pegar a criança pela mão, sem questioná-la se ela precisa de ajuda, invisibiliza sua agência e impede que ela seja autêntica.

A criança com DV, assim como as demais crianças, tem formas próprias de aprender. Suas experiências de aprendizagem se dão por meio dos outros sentidos, para além da visão. Cabe ao adulto proporcionar estratégias de acessibilidade para que ela se torne agente e pertencente desse processo.

A concepção de infâncias, defendida pelos Estudos Sociais da Infância, revela que as crianças são diferentes. vivem em diversos contextos, e, ainda assim, preservam sua individualidade e as características próprias do ser criança. Compreendemos, portanto, que as diferenças entre as crianças não podem ser impedimento para seu maior ou menor protagonismo nas instituições sociais. Na escola, essas diferenças podem se tornar oportunidades para formação de senso de diversidade, para a construção da ética e para o desenvolvimento do respeito ao outro e a si mesmo.

Enfatizamos que não há uma única forma para a criança ser protagonista do seu processo de aprendizagem. Por exemplo, a criança não necessita ver a escrita de um número, em um quadro de giz, para aprender seu traçado. Ela pode sentir o número com material em alto relevo ou então utilizar outras possibilidades corporais,

como caminhar sobre o número ampliado no chão. Isto é, há muitas formas de aprender e de ser agente produtivo e criativo nas culturas infantis.

Diversos estudos apontam que a interação entre pares é fundamental para crianças com DV, pois isso amplia seu repertório social e aprimora suas potencialidades. Assim, o adulto tem um importante papel nessas relações: o de mediar este processo para que o contato com outras crianças aconteça de forma equânime e para que todos possam ter acesso garantido às ações e participações. Isso significa que as atitudes dos adultos podem corroborar ou não com a verdadeira inclusão social. Ao deixar uma criança compor um pequeno grupo, sem realocá-la quando os colegas que o compõe estão ausentes, gera solidão e exclusão. Isso ficou evidente quando Cadrez relata não saber o nome dos amigos e que não gosta de sentar-se sozinho. Ele precisa estar envolvido em todas as atividades e sua condição deve ser respeitada.

Salientamos também que o Modelo Social de Deficiência, articulado com a Sociologia da Infância, valoriza a escuta de todos os sujeitos, desmistificando as ideias equivocadas de que as crianças “não sabem” e que o adulto deve falar por ela.

Por último, apontamos que, para uma melhor compreensão das expressões das crianças com Deficiência Visual, é necessário ouvir um número maior de crianças nessa condição. Haja vista que as pesquisas já existentes sobre o tema não contemplam a voz da criança, mas sim os adultos falando por ela. Avançar nesse campo implica deslocar o olhar, legitimar suas expressões e reconhecer que somente a própria criança pode narrar, com autenticidade, suas experiências de aprendizagem e de participação no mundo.

Consideramos também que, para uma experiência de aprendizagem ser significativa, a interação entre pares é fundamental. Por isso, é importante possibilitar a escuta de todos aqueles que fazem parte desse processo, professores, colegas de turma, família, sempre valorizando a criança.

Para finalizar, destaco que, realizar esta pesquisa sendo uma pesquisadora com Deficiência Visual, fez com que eu me deparasse com situações de capacitismo velado, nas quais me senti dependente da minha tutora. Isso ocorreu, por exemplo, quando se dirigiam a ela e não a mim para falar sobre questões da escola, ou mesmo diante da falta de acessibilidade para a minha locomoção no espaço escolar.

Acreditamos que o tema da Inclusão deve permear, de forma mais abrangente e profunda, a formação docente para superarmos práticas pedagógicas excludentes

e violências simbólicas dirigidas a crianças. A formação inicial e continuada precisa problematizar concepções, atitudes e práticas que ainda reproduzem desigualdades e invisibilizam sujeitos.

Defendemos a urgência de mais pesquisas como esta, que enfatizem concepções e formas de agir com crianças com deficiência, respeitando suas diferenças, singularidades e particularidades. Sabemos que esse assunto não se esgota aqui, mas esperamos que o debate sobre essas questões se aprofunde, especialmente no âmbito da formação docente, para que possamos avançar rumo a práticas que assumam, de forma significativa e comprometida, o *fazer com* a criança, e não o *fazer por* ela.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. L. Infâncias em Educação infantil. **Pós-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, 2009.

BRASIL. **Lei n. 13.1456 de junho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2002. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CAMARGO, G. B. **Travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: a experiência da criança**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

CAMARGO, G. B.; GARANHANI, M. C. O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239129por>

CAMPBELL, F. K. Exploring Internalized ableism using Critical race theory. In: **Disability & Sociality**, London: Palgrave Macmillan, 2008.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Edições Afrontamento, 2017.

COPO, A. D; RODRIGUEZ, N. G; BUENO, S. **Deficiência visual: aspectos Psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 97-113.

CORSARO, W. **A sociologia da infância**. Porto alegre: Artemed, 2011.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, jun./set, 2016.

FERNANDES, N. A ética na pesquisa com crianças: o estado da arte. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 47, p. 101-118, 2016.

FERREIRA, M. “Crescer e aparecer” ou... para uma sociologia da infância. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 3-12, 2002. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-cjie/article/view/1516/771>. Acesso em: 10 out. 2025.

FILHO, A. J. N; BARBOSA, M. C. S. **Metodologias de pesquisas com crianças**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013

GALVÃO, N. C. S. S. **Inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Boston: Houghton Mifflin, 1986.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

GODOY, M. A. B. **Análise Funcional da atenção compartilhada entre adulto-criança pequena com deficiência visual**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019

GRAUE, M, E. WALSH, D, J. **Investigação com crianças: teorias, métodos e éticas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JESUS, L. T. B. **A criança com cegueira na educação infantil: interações entre contextos de desenvolvimento**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 11-29, 2002.

LARKINS, C. Participação. In: TOMAS, C. (et al.) **Conceitos chaves em Sociologia da infância: perspectiva global**. Uminho editora. 2021, p. 385-391. DOI: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.48>

LIMA, M. S. L. **A formação do professor na educação infantil: um estudo de caso**. Fortaleza: Edições UFC, 2001.

LORETO, L. C. **Capacitismo: o que é isso?** 1 ed. [S.I.]: Independently Published, 2021.

MACHADO, S. M. C.; BROSTOLIN, M. R. A escuta de crianças na pesquisa em educação: um diálogo com a sociologia da infância. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 7, p. 1-18, 2022.

MARCHESAN, G. H.; CARPENEDO, J. O brincar da criança com deficiência visual na educação infantil: uma revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 2021.

MARQUES, A. C. T. L. A sociologia da infância na educação infantil: à procura de um diálogo. **Centro de Educação**, Santa Maria, v. 42, n.1, p. 149-162, 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELLO, I. S; CABISTANI, L. G. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 23, p. 118-139, 2019. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/551797794/Capacitismo-e-Lugar-de-Fala>. Acesso em: 10 abr. 2026.

MIRANDA, A. A. B. **Deficiência visual**: perspectivas na educação. São Paulo: MEC/SEESP, 1998.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CIF**: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo: EDUSP, 2003.

PACHECO, L. C. A. **A literatura infantil e as crianças com deficiência visual na educação infantil**: um estudo de caso na rede Municipal de ensino de Belo Horizonte. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

PICCOLO, G. M. O capacitismo na educação física escolar: apontamentos para uma prática pedagógica inclusiva. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, 2022.

ROMANOWSKI, J. P. ENSZ, R. T. A pesquisa denominada do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 19, v. 6, p. 37-50, set./dez, 2006.

RODRIGUES, D. **Educação inclusiva**: construindo caminhos. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

SABALA, I. A criança e seus modos de habitar o mundo. *In*: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 93-110.

SACKS, O. **O olhar da mente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, I. R. **Orientações e mobilidade para pessoas com deficiência visual**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SANTOS, G. C. M. dos et al. Barreiras atitudinais: discutindo incluso no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, p. 1-28, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X72183>

SARAMAGO. S. S. Metodologia de pesquisa empírica com crianças. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 35, p. 9-29, 2001.

SARMENTO, M. J. As culturas das infâncias nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 17-39.

SARMENTO. M. J. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 135-160, 2005.

SARMENTO, M J; THOMAZ, F. **A infância na contemporaneidade: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2020.

SILVA. C. B. **O brincar e habilidades sociais de uma criança cega e seus pares videntes na pré-escola**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SILVA. L. P. **Recursos e estratégias pedagógicas para a inclusão de uma criança com baixa visão na educação infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque: UNICEF, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Tradução Maria Penha Villalobos. Havana: Editorial Pueblov Education, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

WALY, M. H. **A criança com deficiência visual na educação infantil: o brincar e a inclusão**. 2010.

XAVIER, A.; ALMEIDA, B.; VALIN, C. O movimento de inclusão e a participação social: cidadania, direitos e práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, Marília-SP, v. 10, n. 1, p. 1-15, 2024.

ANEXO A – SOLICITAÇÃO E PARECER DA SECRETARIA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA



Universidade Estadual de Ponta Grossa
PPGE- Programa de Pós-graduação em Educação

Ponta Grossa, 04 de fevereiro de 2025.

Ilm.ª Sra: Joana D'arc Panzarini Egg.
Secretária Municipal da Educação

Assunto: Pesquisa na Educação Infantil com crianças com Deficiência Visual.

Senhora Secretária,

Meu nome é Jessica Carolina dos Santos Paiva, tenho deficiência visual, sou mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UEPG, orientanda da professora Drª Gisele Brandelero Camargo e desejo realizar uma pesquisa com crianças com deficiência visual, sendo cegueira total ou baixa visão, em uma turma de Educação Infantil, de um CMEI- Centro de Educação Municipal de Educação Infantil. Considerando o projeto de pesquisa, em anexo, objetivo analisar a narrativa das crianças (com 4 e 5 anos de idade) com deficiência visual, sendo cegueira total ou baixa visão sobre o seu processo escolar.

Assim, solicito que a Secretaria Municipal de Educação (SME) indique um CMEI, com crianças de 4 e 5 anos com deficiência visual (cegueira total ou baixa visão), matriculados nas turmas de Educação Infantil. Pretendo realizar observação participante e entrevista com as crianças, no período matutino, entre os meses de março a julho de 2025. Os instrumentos de produção de dados utilizarão a linguagem adequada às crianças, condizendo com a perspectiva teórica da Sociologia da Infância.

Apresentarei o termo de consentimento aos responsáveis e de assentimento para as crianças, explicando sobre todo o processo de pesquisa. Explicarei os benefícios e os riscos da pesquisa e que as crianças têm o direito de desistir da participação na investigação a qualquer momento. Solicitaremos ainda, autorização para gravar as entrevistas em áudio e vídeo.

Todos os dados da pesquisa serão utilizados exclusivamente na pesquisa, que posteriormente será compartilhada com a escola em que os dados foram produzidos.

Atenciosamente,

Mestranda Jessica Carolina dos Santos Paiva
Prof.ª Dr.ª Gisele Brandelero Camargo



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Valério Ronchi, n.º 55 – Uvaranas – Ponta Grossa – Paraná
CEP: 84030-320 - Telefone: (042) 3220-3130

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, **JOANA D'ARC PANZARINI EGG**, ocupante do emprego público de Secretária de Educação do Município de Ponta Grossa-PR, após ser informada sobre os objetivos da pesquisa intitulada "**A FALA DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL SOBRE SEUS PROCESSOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** " , integrante do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a ser realizada pelas pesquisadoras Jessica Carolina dos Santos Paiva e *prof. Dra. Gisele Brandelero Camargo* , **AUTORIZO** a execução da mesma para realização da coleta de dados. Informamos que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa e o Parecer Consubstanciado, conforme Resolução CNS 466/2012, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Caso necessário, como Instituição COPARTICIPANTE desta pesquisa, poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à rede de ensino, e/ou qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta rede. Declaro não ter recebido nenhum pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não poderão receber quaisquer pagamentos.

LOCAL A SER REALIZADA A PESQUISA: Escola Municipal Professora Minervina França Scudlareck.

Ponta Grossa, 04 de abril de 2025.


Prof.ª Joana D'arc Panzarini Egg
Secretária Municipal da Educação
Decreto nº 24.416 de 1º/01/2025

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E) PESQUISAS COM SERES HUMANOS

Título do projeto pesquisa: **As expressões da criança com deficiência visual, sobre suas experiências de aprendizagem na educação infantil.**

Nome do pesquisador responsável: Jessica Carolina dos Santos Paiva

E-mail: jessicacarolinasantos69@gmail.com Celular: (42) 999344831

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **As expressões da criança com deficiência visual, sobre suas experiências de aprendizagem na educação infantil.** Sob a responsabilidade da pesquisadora Jessica Carolina dos Santos Paiva a qual pretende **analisar as expressões de crianças com deficiência visual na Educação Infantil sobre seu processo de escolarização em uma escola de Educação Infantil de Ponta Grossa – PR.** A participação de seu filho (a) é voluntária e se dará por meio de observação participante e entrevista-conversa, que poderão ser gravados por vídeo ou áudio das crianças no espaço escolar, acontecendo no período de maio a julho de 2025.

Entendo que a fala e as ações da criança são essenciais para trazer elementos de reflexão acerca dos processos escolares e, conseqüentemente com a formação docente, pois a criança é um sujeito social competente para interpretar o universo em que vive e sua fala, suas expressões e entendimentos irão compor a produção de dados dessa pesquisa. **Compreendo e concordo que a criança escolherá como quer ser identificada** nessa investigação, pois ela será coprodutora de dados. Fui esclarecido(a) que os vídeos e ou áudios, gravado pela pesquisadora, **não serão expostos em nenhum ambiente virtual e serão analisados pela pesquisadora para satisfazer, única e exclusivamente, o objetivo da pesquisa.** Dessa forma, entendi que **os riscos da pesquisa compreendem a interpretação dos sentimentos, pensamentos e expressões da criança em contexto de protagonista a partir de suas perspectivas e narrativas do contexto escolar e gestão escolar,** mas que isso também pode ser entendido, concomitantemente, como os benefícios da investigação, uma vez que valida e legitima as falas e ações das crianças sobre suas experiências e vivências. O/a Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o/a pesquisador/a no número de telefone acima.

Assim, **autorizo que a criança, pela qual sou responsável, participe da pesquisa.** Compreendi ainda, **que posso desistir, sem danos nem prejuízos, a qualquer momento, da autorização de participação da criança, pela qual repondo.**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Eu, _____, portador do
CPF: _____, responsável pela criança
_____, com a idade de _____,

declaro ter sido esclarecido sobre a participação dele(a) nos projetos de pesquisa intitulado: **As expressões da criança com deficiência visual, sobre suas experiências de aprendizagem na educação infantil**, orientado pela professora Jessica Carolina dos Santos Paiva, mestranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

Ponta Grossa, ____/____/2025.

Assinatura do(a) responsável pela criança.

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO PARA MENORES PESQUISAS COM SERES HUMANOS

Título do projeto pesquisa: As expressões da criança com deficiência visual, sobre suas experiências de aprendizagem na educação infantil.

Nome do pesquisador responsável: Jessica Carolina dos Santos Paiva

E-mail: jessicacarolinasantos69@gmail.com Celular: (42) 999344831

Meu nome é Jessica, sou mestranda na universidade e queremos fazer pesquisas com as crianças. Estamos preparando uma pesquisa para analisara as expressões de crianças com deficiência visual na Educação Infantil sobre seu processo de escolarização em uma escola de Educação Infantil de Ponta Grossa – PR. Com essa pesquisa poderemos fazer os professores, que trabalham com crianças, repensar os processos de escolarização de crianças com deficiência visual. Além disso, poderemos fazer a fala e as ações das crianças serem levadas a sério no meio acadêmico e científico, já que as crianças são sujeitos competentes para observar e atuar no contexto em que vivem.

Nós convidamos você para participar dessa pesquisa. Conversamos com seus pais sobre esse convite e eles concordaram que você fosse consultado(a). Você pode escolher participar ou não. A seguir vamos expor mais informações sobre a pesquisa e, se tiver alguma dúvida, pode perguntar antes de decidir participar ou não.

Como faremos a pesquisa – Pensamos em permanecer com você, na escola, em quatro encontros, durante o ano letivo de 2025, nos meses de março a maio. Gostaríamos de gravar em áudio ou vídeo as suas falas. Nós acreditamos no seu potencial para falar o que pensa e sente e por isso vamos pedir que você escolha como deseja ser chamado ao longo da pesquisa. Se quiser pode utilizar seu nome verdadeiro ou então escolher um codinome. Você decide!

Riscos e Benefícios - Se você aceitar participar dessa pesquisa, correrá o risco de todos os adultos conhecerem suas falas, expressões e interpretações sobre o processo de escolarização que você participa. Alguns adultos podem não gostar do que você irá falar sobre isso. Outros podem achar muito interessante. Suas falas e expressões podem ajudar os adultos a (re) pensar os processos escolares. Isso será um benefício de sua participação na pesquisa, pois (re) pensar os processos escolares pode trazer melhorias para você e para outras crianças.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada mudará no seu processo de escolarização. Se você disser "sim" agora, poderá mudar de ideia depois, não haverá nenhum problema.

Se decidir participar, preencha os dados que seguem.

Eu entendi as explicações sobre essa pesquisa e sobre os riscos e benefício de minha participação nela. Decidi que quero participar!

Assinatura da criança: _____

Assinatura _____ dos

pais/responsáveis: _____

Ponta Grossa, ____/____/ 2025.