

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

VICTORIA DO VALLE RAMOS

**ADAPTAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL NA PERSPECTIVA DAS
FAMÍLIAS**

SÃO CARLOS -SP
2024

VICTORIA DO VALLE RAMOS

**ADAPTAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA
PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado como requisito para
conclusão do curso de Licenciatura em
Educação Especial da Universidade
Federal de São Carlos - UFSCar.

Orientadora: Profª Drª Fabiana Cia.

São Carlos-SP

2024

Dedico este trabalho à minha amiga e ex-aluna Vitória, que me presenteou com sua amizade e parceria, me ensinou tanto sobre a deficiência visual e me inspirou a seguir na área da Educação Especial.

Agradecimentos

Neste momento da minha formação, agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por me abençoar com a oportunidade de estar em uma universidade pública, e à Nossa Senhora e São Tomás de Aquino, padroeiro dos estudantes e universitários, que me concederam força, compreensão e sabedoria em todos os momentos do meu processo de pesquisa e escrita.

À minha mãe Marlene, que trabalhou arduamente toda a vida como professora, me inspirou na escolha da profissão e me ensinou o valor da docência e do cuidado. Ao meu pai Claudio, por todo o investimento e apoio em todas as etapas da minha vida acadêmica, pelos conselhos, orgulho e palavras de carinho. À minha irmã Maíra, por ser a melhor irmã que alguém poderia ter nesse mundo, por todo diálogo, amor e amparo nos momentos bons e difíceis. Ao meu cunhado Bruno, à minha sobrinha Maria Alice e minha madrinha Marilene, por me trazerem alegria e leveza em todos esses anos.

À minha amiga Nádia, por ser a melhor amiga, dupla e irmã que São Carlos poderia ter me dado, por me acolher na sua trajetória e por todos os momentos felizes, de dedicação ao estudo e à amizade. Às minhas amigas Letícia, Edna e Vivian, por estarem sempre ao meu lado e me mostrarem também o significado de parceria e amor.

À todas as pessoas que me deram a mão enquanto estive em São Carlos, todos os professores, funcionários e colegas. Em especial, à minha orientadora Fabiana, professora pela qual tenho o máximo respeito e admiração desde a primeira aula que lecionou para a minha turma e que foi responsável por me guiar, me ajudar e me incentivar em todas as etapas de elaboração deste trabalho.

Resumo

A Educação Infantil é considerada etapa fundamental para o desenvolvimento infantil e para a constituição do sujeito. Ao ingressarem pela primeira vez na escola, as crianças passam pela adaptação escolar, que também é vivida diretamente pelas famílias e profissionais da educação. Ela pode ser vivenciada com mais intensidade e desafios por famílias de crianças com deficiência, como é o caso das famílias com filhos com cegueira ou baixa visão. Diante disso, o presente estudo teve por objetivos: descrever o processo de adaptação escolar de crianças com deficiência visual, segundo a opinião da família; analisar os sentimentos vivenciados pelas famílias no processo de adaptação escolar da criança com deficiência visual; e identificar os serviços oferecidos pela escola e as adaptações realizadas para a criança com deficiência visual, segundo a opinião das famílias. Participaram da pesquisa três mães de crianças com baixa visão em idade pré-escolar, sendo que uma também tinha TEA e outra era considerada legalmente cega, matriculadas na Educação Infantil da rede regular. As participantes responderam a uma entrevista online baseada em um roteiro semiestruturado. A pesquisa teve caráter descritivo e exploratório e a análise foi feita em forma de estudo de caso. Os resultados mostraram que todas as crianças ingressaram na creche antes dos 3 anos e que os principais motivos para a matrícula foram a necessidade dos pais voltarem ao mercado de trabalho, a indicação clínica, o desejo ou convicções dos pais. Sobre o processo de matrícula, todas as mães passaram alguma informação sobre as necessidades das crianças, mas apenas uma escola aceitou marcar uma reunião com a mãe, a equipe pedagógica e uma profissional especializada para tratar sobre as demandas e adaptações para a criança, já as outras mães não foram chamadas mesmo solicitando ou entregando o laudo. Os principais sentimentos vivenciados pelas participantes nesse processo foram entusiasmo, insegurança, angústia, receio, acolhimento, segurança, esperança e felicidade. As três crianças vivenciaram a adaptação de forma única, assim como as três escolas conduziram esse processo de forma variada. Apenas uma escola tinha equipe de Educação Especial e oferecia atendimento na sala de recursos multifuncionais, serviço classificado como de ótima qualidade pela mãe. Nenhuma das escolas realizou qualquer tipo de mudança na estrutura para acessibilidade física. Papéis A3, plano inclinado, materiais táteis, adaptações sensoriais e atenção diferenciada foram algumas das estratégias mencionadas por duas participantes para tornarem as aulas mais acessíveis aos seus filhos. Todas as mães observaram mudanças positivas no desenvolvimento das crianças após o ingresso na escola, com foco na socialização e exploração, bem como concordaram que uma boa relação entre a família e a escola era um fator essencial para uma adaptação escolar bem sucedida, principalmente quando envolvia crianças com deficiência visual. Conclui-se que o cenário da inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil ainda necessita de melhorias na prática, como a maior sensibilização das equipes escolares e investimento na formação e preparação dos professores, nos serviços de apoio, recursos e acessibilidade física, bem como maior abertura das escolas para convênio com equipes especializadas.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Infantil. Família. Adaptação Escolar. Deficiência Visual.

Abstract

Children Education is considered a fundamental stage for child development and the constitution of the subject. When children enter school for the first time, they go through school adaptation, which is also experienced directly by families and education professionals. It can be experienced with more intensity and challenges by families of children with disabilities, as is the case of families with children who are blind or have low vision. That said, the objectives of the present study were: to describe the school adaptation process of children with visual impairments, according to the family's opinion; analyze the feelings experienced by families in the process of school adaptation for children with visual impairments; and identify the services offered by the school and the adaptations made for children with visual impairments, according to the families' opinion. Three mothers of preschool-aged children with low vision participated in the research, one of whom also had ASD and the other was considered legally blind, enrolled in regular Children Education. Participants responded to an online interview based on a semi-structured script. The research had a descriptive and exploratory nature and the analysis was carried out in the form of a case study. The results showed that all children entered daycare before the age of 3 and that the main reasons for enrollment were the parents' need to return to the job market, clinical indication, and parents' desire or convictions. Regarding the enrollment process, all mothers provided some information about the children's needs, but only one school agreed to schedule a meeting with the mother, the pedagogical team and a specialized professional to discuss the demands and adaptations for the child, as the other mothers were not called even though they requested or delivered the report. The main feelings experienced by the participants in this process were enthusiasm, insecurity, anguish, fear, acceptance, security, hope and happiness. The three children experienced the adaptation in a unique way, just as the three schools conducted this process in different ways. Only one school had a Special Education team and offered assistance in the multifunctional resource room, a service classified as being of excellent quality by the mother. None of the schools made any type of change to the structure for physical accessibility. A3 papers, inclined planes, tactile materials, sensory adaptations and differentiated attention were some of the strategies mentioned by two participants to make classes more accessible to their children. All mothers observed positive changes in children's development after entering school, with a focus on socialization and exploration, and agreed that a good relationship between family and school is an essential factor for successful school adaptation, especially when it involves children with visual impairment. It is concluded that the scenario of inclusion of children with visual impairment in Children Education still requires improvements in practice, such as greater awareness among school teams and investment in the training and preparation of teachers, support services, resources and physical accessibility, as well as such as greater openness of schools to agreements with specialized teams.

Key-words: Special Education. Children Education. Family. School Adaptation. Visual Impairment.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 Educação Infantil e adaptação escolar.....	8
1.2 Famílias de pessoas com deficiência.....	13
1.3 Deficiência visual.....	18
2 MÉTODO	25
2.1 Participantes.....	25
2.2 Aspectos Éticos.....	26
2.3 Instrumento de coleta de dados.....	26
2.4 Local da coleta de dados.....	26
2.5 Procedimentos de coleta de dados.....	26
2.6 Procedimentos de análise de dados.....	28
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	28
3.1 Decisão de matricular a criança na Educação Infantil e como ocorreu a matrícula.....	28
3.2 Processo de adaptação da criança na escola.....	32
3.3 Serviços oferecidos pela escola e acessibilidade.....	36
3.4 Percepção de mudanças no desenvolvimento do filho após o ingresso na Educação Infantil.....	40
3.5 Opinião das mães sobre a importância da relação família e escola.....	41
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
5 REFERÊNCIAS	46
APÊNDICE A - Carta de Autorização	53
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Online	54
APÊNDICE C - Roteiro semiestruturado para entrevista com as famílias	57

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como temática a adaptação escolar na Educação Infantil de crianças com deficiência visual de acordo com as famílias. Dessa forma, a presente revisão bibliográfica contemplará os seguintes tópicos: (a) Educação Infantil e adaptação escolar; (b) Famílias de pessoas com deficiência; e (c) Deficiência visual.

1.1 Educação Infantil e adaptação escolar

Ao longo da história, o modo como se enxergava a infância e suas particularidades sofreu diversas transformações, afetando também a maneira como a sociedade lida até hoje com a educação das crianças. No Brasil, por exemplo, até meados do século XIX as crianças eram responsabilidade unicamente de suas famílias, o que passou a mudar a partir da época da industrialização e com a ida das mulheres ao trabalho, fazendo com que surgissem as “criadeiras”, que cuidavam das crianças de forma extremamente precária (Paschoal; Machado, 2009).

No início do século XX, a partir de reivindicações das mães trabalhadoras, começaram a ser criadas as primeiras creches do país, que tinham um forte caráter assistencialista, assim como apareceram diversas instituições filantrópicas e religiosas com o mesmo objetivo (Paschoal; Machado, 2009).

Nas décadas de 30 e 40, enquanto se debatia sobre a estimulação das crianças mais favorecidas de creches particulares, psicólogos começaram a difundir a ideia de que as crianças menos favorecidas tinham desajustes e problemas no desenvolvimento e que, portanto, a creche era um bom lugar para elas, as quais a maioria ainda permaneceu sendo atendida por instituições filantrópicas até a década de 50 (Paschoal; Machado, 2009).

Com o aumento da industrialização e das reivindicações por creches, em 1961 é promulgada a Lei nº 4024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que declara que as crianças menores de sete anos fazem parte da educação pré-primária, que deve ser administrada em escolas maternas e jardins de infância e que as empresas devem se organizar para oferecer um espaço de Educação Infantil para os filhos de suas funcionárias (Paschoal; Machado, 2009).

Depois de 1964, com o golpe militar, perseverou-se ainda o estímulo à criação de instituições filantrópicas para as crianças, que aos poucos começou a ter um trabalho pedagógico. Na década de 70, as famílias de baixa renda começaram a reivindicar uma educação formal para seus filhos e que o Estado ficasse responsável pela Educação Infantil.

Como a demanda era grande, o sistema incentivou ainda a criação de “creches lares”, mas vários lugares já estavam trabalhando, de forma adequada ou não, a parte pedagógica (Paschoal; Machado, 2009).

Com o fim da ditadura, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016) determina que a educação é dever do Estado e, na década de 90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2021) defende o direito à educação básica e, em 1996, surge a Lei nº 9394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que declara em seu Art. 29 que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2018, p. 22).

A LDB/96 define que a Educação Infantil deve ser oferecida em “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” e “II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 2018, p. 22).

O documento também traz informações sobre a Educação Especial, entendida como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2018, p. 39), e declara que a mesma deve ser ofertada desde a Educação Infantil estendendo-se ao longo da vida (Brasil, 2018), o que é reforçado pela Lei nº 13146/2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2019).

Agora no século XXI, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aborda o ensino infantil no seu desenvolvimento integral, respeitando princípios éticos, políticos e estéticos, e entende a criança como:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Mais recentemente, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seu capítulo sobre a Educação Infantil, aborda a questão da indissociabilidade do cuidar e educar no ensino das crianças e que, nesse sentido, as escolas têm por objetivo ampliar a gama de experiências, habilidades e conhecimentos das crianças a partir da incorporação de suas vivências do contexto familiar com propostas pedagógicas, buscando consolidar novas aprendizagens de uma forma complementar à educação familiar, especialmente no ensino de

bebês e crianças bem pequenas, em que conceitos como socialização, autonomia e comunicação são ainda mais presentes (Brasil, 2018).

A BNCC (2018) ainda traz, baseada na DCNEI/2009, que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa se baseiam nas interações e brincadeira, já que é a partir dessas experiências, sejam elas organizadas pelo educador da creche ou pré-escola ou pela própria rotina diária, que a criança irá formar e se apropriar dos conhecimentos do mundo ao seu redor.

A Educação Infantil como conhecemos hoje é, portanto, “uma modalidade de ensino que enfatiza, prioriza e preserva a infância” (Santana; Mata, 2016, p. 9), daí sua importância em termos de direito à educação, à segurança e ao direito sociais das crianças e suas famílias, princípios que vêm sendo abordados desde a Constituição de 1988 (Campos; Rosemberg; Ferreira, 1995) e que estão fortemente ligados ao fato da creche ser uma alternativa concreta, tanto para a necessidade das mães ou responsáveis retornarem para o mercado de trabalho, como para o próprio favorecimento do desenvolvimento infantil (Kramer, 1985 *apud* Rosemberg, 1989).

Nas creches e pré-escolas, o trabalho “tem caráter educativo e visa garantir assistência, alimentação, saúde e segurança com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais e culturais para as crianças” (Kramer, 2000, p. 45). Oliveira *et al.* (2009) também apontam para a mesma direção ao afirmarem que a creche pode ser considerada um dos contextos de desenvolvimento da criança, uma vez que, além de prestar os cuidados básicos, ela produz condições para o desenvolvimento cognitivo, social, simbólico e emocional das crianças e, por isso, deve ser entendida como um espaço de socialização diferente do seio familiar, onde as crianças podem conviver, explorar, conhecer e construir suas visões de si próprias como sujeitos no mundo (Oliveira *et al.*, 2009).

De acordo com o manual de Fontes para a Educação Infantil, elaborado pela Unesco em 2003, a ciência vem mostrando que o período de 0 a 6 anos de idade é o mais importante na construção de habilidades e competências para o curso de toda a nossa vida. Por isso, é tão importante que a criança explore e seja bem explorada no meio familiar e principalmente na etapa da Educação Infantil, de modo que se torne “um adulto mais crítico, com uma mente mais aberta para entender e conviver num mundo que está em constante mudança e modernização” (Santana; Mata, 2016, p. 10).

Para isso, as creches e pré-escolas devem procurar desenvolver socialização, as potencialidades e habilidades de todas as crianças, promovendo atividades que despertem os

aspectos físico, psicológico, intelectual e social de cada uma delas, levando em conta as particularidades e dificuldades das mesmas nesse contexto escolar (Santana; Mata, 2016).

Oliveira (2010), tratando a respeito da “escola da infância”, aponta a necessidade das creches e pré-escolas associarem conceitos como cultura, linguagem, cognição e afetividade na construção da lógica e imaginação das crianças e que a transmissão desses conhecimentos deve se dar na vivência do cotidiano com parceiros significativos, em situações que envolvam a expressão de sentimentos e recordações, a interpretação de histórias, a compreensão de fenômenos da natureza que “transmitam à criança novas maneiras de “ler” o mundo e a si mesma” (Oliveira, 2010, p. 46).

Com isso, Oliveira (2010) quer dizer que as creches e pré-escolas não devem ser reduzidas somente ao atendimento das necessidades físicas das crianças, mas deve, acima de tudo, serem um ambiente que se comprometa com a segurança psicológica e física delas, possibilitando oportunidades de exploração e construção de sentidos do mundo e de si mesmas.

Da mesma forma, Oliveira *et al.* (2009) afirmam que o ambiente da creche deve ser rico em experiências de exploração ativa baseadas no diálogo entre os pares, de maneira que a criança construa significados a partir da coordenação de suas ações com as de outras pessoas, explore o ambiente ao seu redor e desenvolva a criatividade e fantasia por meio de brincadeiras e faz-de-conta, apreendendo e ressignificando a realidade que ela já conhece.

Através dessa gama de experiências que envolvem o lúdico, relacionando a fantasia com a realidade e vice-e-versa, que a criança vai construindo, aos poucos, conhecimentos e esquemas cognitivos referentes às relações, classificações, explicações e resolução de problemas, constituindo-se como sujeito único num mundo simbólico (Oliveira *et al.*, 2009).

Para que tudo isso seja possível, vale destacar a importância da qualificação do profissional que atua nas creches e pré-escolas, que, de acordo com a BNCC (2018), deve ficar a cargo de “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017). Ainda discorrendo sobre o professor, o documento aborda sobre o conceito de intencionalidade educativa da etapa da Educação Infantil, que consiste basicamente no planejamento de experiências que permitam às crianças conhecer a si mesmas e as relações com o outro, com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se manifestam nos cuidados básicos, nas brincadeiras, nas experiências com diferentes materiais, com a literatura e com as demais pessoas (Brasil, 2017).

Na Educação Infantil, o professor, além de suas demais atribuições, também precisa aprender a lidar de forma adequada com o fenômeno da adaptação escolar, já que é nessa etapa que os bebês ou crianças deixarão o seio da família e terão seu primeiro contato com a escola. A adaptação escolar é, pois, um processo contínuo e gradativo, que tem início antes mesmo da entrada da criança na escola e que envolve a família, os educadores e toda a comunidade escolar, em que o objetivo é a criação de vínculos afetivos com a escola e a motivação ao desenvolvimento da aprendizagem (Silva; Alves; Bonfim, 2020; Verçosa, 2016).

Durante esse processo, que pode levar de uma semana até meses ou ter regressões após momentos de ausência, as crianças têm diferentes reações que são influenciadas por fatores internos e externos (questões sociais, emocionais, condições do ambiente, fases do próprio desenvolvimento infantil, entre outros), sendo que algumas podem logo se interessar pelos brinquedos, colegas e atividades enquanto outras podem se sentir inseguras e insatisfeitas, chorando ou se recusando a participar das atividades (Verçosa, 2016).

A separação afeta as crianças. Afeta os pais. Faz brotar sentimentos nos professores. O início da vida escolar pode ser uma ocasião excitante ou também uma ocasião desagradável. Junto com aqueles que realmente estão encantados por estarem iniciando sua vida escolar, existem frequentemente outras crianças chorando ou pais tensos e nervosos. Os professores com frequência se sentem pressionados pelas necessidades contraditórias das crianças, pelas exigências dos pais e por suas inclinações pessoais (Balaban, 1998, p. 24 *apud* Verçosa, 2016, p. 10).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, criado em 1998 com o objetivo de apontar metas de qualidade para a Educação Infantil no país, destaca que o ingresso das crianças na escola é um período que “exige muita habilidade, por isso, o professor necessita de apoio e acompanhamento, especialmente do diretor e membros da equipe técnica uma vez que ele também está sofrendo um processo de adaptação” (Brasil, 1998, p. 82). O documento também aponta que, nestes primeiros dias, o professor pode organizar o ambiente e a rotina de acordo com o interesse, os gostos e preferências das crianças, utilizando materiais de pintura, desenho, modelagem, brinquedos de casinha, areia, água, enfim, tornando o ambiente mais atrativo para os alunos (Brasil, 1998).

É nesse momento que os professores vão aos poucos criando uma ligação afetiva com os alunos, em especial para os bebês pequenos, o que ajuda na construção do conhecimento, já que “as crianças necessitam de amor, aceitação e acolhimento para que se despertem para a aprendizagem, por isso necessitam encontrar na sala de aula objetos, atividades e jogos que sirvam aos seus interesses, ou seja, que lhes atraiam” (Dias *et al.*, 2018, p. 3-4).

Para uma adaptação escolar satisfatória, é necessário que família e escola compreendam a diversidade e as singularidades de cada criança, entendendo que “cada aluno tem seu tempo para adaptar-se de forma esperada ao ambiente escolar, é preciso respeitar este tempo, bem como as manifestações e reações que o aluno apresenta” (Silva; Alves; Bonfim, 2020, p. 1661).

Da mesma forma, também é crucial que a família seja ouvida, acolhida e respeitada, para que possa também colaborar ativamente com o processo de adaptação, visto que esse é um momento de confronto com o desconhecido e que, se bem planejado pelas escolas, pode servir para fortalecer o relacionamento com as famílias e aperfeiçoar as rotinas, espaços físicos e atividades, tendo como objetivo sempre o bem-estar das crianças (Oliveira, 2018).

Diversos fatores facilitadores ou não-facilitadores estão envolvidos no processo de adaptação. Sentimentos da família em relação ao processo (tranquilidade, segurança, medo, angústia), confiança na equipe da escola (acolhimento dos pais, feedback das atividades escolares e comportamento dos filhos), temperamento das crianças (não estranhamento, bom humor, insegurança, choro exaustivo) e reações ao ambiente (mudança no padrão de alimentação, de sono, de controle esfíncteriano, adoecimentos) são alguns exemplos destacados por Bossi, Brites e Piccinini (2017).

Sendo assim, para não gerar imposições e traumas nas crianças, a adaptação não pode ser fixa ou rígida, é um processo que vai se transformando de acordo com o estabelecimento de contato e aumento de confiança entre os envolvidos, que vão, aos poucos, atribuindo novos significados a esse novo contexto (Oliveira, 2018). Desse modo, fica claro que o desenvolvimento da adaptação escolar da criança pode ser influenciado ou até mesmo determinado, tanto pelas experiências, como pela qualidade das interações em que estão envolvidos a própria criança, sua família e a equipe da escola, que se tornam mediadores culturais no seu processo de formação (Verçosa, 2016).

1.2 Famílias de pessoas com deficiência

Segundo Ferreira, Marques e Lucena (2016), a família é o primeiro grupo em que o ser humano é inserido, é onde estabelece seus primeiros relacionamentos, aprende a se comportar e a formar sua personalidade, ou seja, é por meio da família que a criança construirá sua experiência com o ambiente social e que moldará quem é e as expectativas que os cercam.

Influenciada por fatores externos e internos, a família passou por diversas transformações ao longo da evolução social e econômica da história de cada lugar, resultando

hoje em um modelo contemporâneo marcado pelos princípios do capitalismo e dos novos meios de produção e tecnologia, o que transforma também constantemente as relações e papéis familiares e de gênero (Gualda; Borges; Cia, 2013).

A família é, sem dúvidas, a mais velha das instituições, que serve como base para a civilização e é apoiada por esta. A família também é um elemento natural da vida humana, sendo a primeira e mais importante rede de apoio e intervenções da criança, interferindo de forma substancial na constituição e no desenvolvimento da mesma (Toledo; González, 2007; Givigi *et al.*, 2015).

Quando uma nova criança chega à família, antes mesmo de seu nascimento ou chegada seus pais e familiares já alimentam fantasias, desejos e expectativas para esse novo membro.

[...] É comum que essas fantasias estejam ligadas aos conteúdos emocionais dos genitores e que atendam a uma idealização dentro dos padrões de nossa sociedade; padrões que enfatizam o perfeito, o saudável, o bonito. A mãe já imagina seu filho aconchegado em seu seio com os traços que lhe são familiares e atrativos. O pai, por sua vez, pode imaginar, em seus devaneios, o filho correndo atrás de uma bola saltitante e feliz. Não só é corriqueiro como perfeitamente saudável que os pais e demais membros da família exercitem essa produção de imagens, que nada mais é do que a materialização de um futuro próximo e desejável. (Batista; França, 2007, p. 118).

A chegada de uma criança com deficiência desfaz e modifica todas ou partes dessas expectativas e anseios, gerando uma série de sentimentos contraditórios e a redefinição de papéis e posicionamentos no contexto familiar. O filho tão “idealizado” cede lugar ao filho real e a maneira como a família recebe e lida com o diagnóstico influenciará de forma decisiva na construção da identidade da família, tanto de forma individual como coletiva (Batista; França, 2007; Givigi *et al.*, 2015).

Diante dessa situação, os familiares, principalmente os pais, podem reagir de diferentes formas, a depender do modo e da época do diagnóstico (durante a gestação, após o nascimento ou durante os primeiros anos de vida do filho), do contexto cultural, das concepções sobre a deficiência, da personalidade e dos valores de cada membro (Oliveira, 2018; Batista; França, 2007).

Camargo e Londero (2008) apontam que o exercício como pais de uma criança com deficiência é algo novo e complexo e que para enfrentar esse desafio “eles precisam dispor de um diagnóstico médico compreensível, conforto com os sentimentos de culpa, incerteza e medo, bem como uma vaga ideia de como será o futuro para eles e para o filho” (Camargo; Londero, 2008, p. 279).

De qualquer maneira, um filho com deficiência modifica os planos, ressignifica a experiência da parentalidade (Fiamenghi Jr; Messa, 2007) e faz com que a família passe por diferentes fases de enfrentamento:

(a) fase de choque – que ocorre ao receber a notícia de que a criança tem uma deficiência; (b) fase de negação – em que muitas famílias, após passado um tempo do recebimento da notícia, ignoram o problema ou questionam a veracidade do diagnóstico; (c) fase de reação – em que a família vive uma série de sentimentos (como irritação, culpa e depressão), os quais deve expressar, pois esta fase faz parte dos primeiros passos de uma adaptação; e (d) fase de adaptação – em que os pais se sentem mais calmos, têm uma visão mais prática e realista da situação e procuram de organizar para poderem ajudar os filhos (Goitein; Cia, 2011, p. 44).

Correia e Serrano (2008), baseados em Cook, Tessier e Klein (1992), ao abordarem sobre os estágios de reação dos pais frente a um filho com deficiência, apontam que no estágio de “choque, negação, pânico” os comportamentos mais comuns dos pais são “vergonha, culpa, desmotivação, sobrecompensação e saltar de médico em médico”; no estágio de “raiva, ressentimento” os pais apresentam “projeção da revolta na escola, nos familiares ou parentes e abuso verbal para com os profissionais”; no estágio de “negociação, exigência” os pais tendem a “adiar a aceitação racional do inevitável e trabalhar com determinação”; no estágio de “depressão, desânimo” os sintomas são “incapacidade e tristeza pela perda do filho idealizado”; e, por último, no estágio de “aceitação” os pais adquirem “percepção de que se pode fazer algo, adaptações do estilo de vida e vontade de envolvimento ativo”.

Também há um consenso de que essas famílias vivenciem mais situações estressantes devido ao pouco apoio social, podendo até mesmo abdicarem de atividades pessoais por causa das demandas do filho com deficiência, além de ser comum a mãe ficar com a sobrecarga diante dos cuidados com este filho e o pai se omitir dessas tarefas se refugiando no trabalho (Goitein; Cia, 2011).

De forma geral, todas as famílias passam por um processo de transição após a chegada de uma nova criança, já que este é um período de conhecimento e adaptações à essa nova fase. Quando essa criança é diagnosticada com alguma deficiência, a necessidade de adaptação aumenta, uma vez que, para além das modificações que todas as famílias passam, essa família geralmente precisará buscar mais apoio médico e informações sobre o desenvolvimento e especificidades de seu filho, podendo vivenciar com mais frequência sentimentos de insegurança, culpa, ansiedade, vergonha, entre outros (Goitein; Cia, 2011).

De fato, o diagnóstico de deficiência de um membro da família vai reorganizar o núcleo familiar e é completamente natural que esses sentimentos e conflitos mudem e evoluam com o passar do tempo e com as novas situações a que todas as famílias estão sujeitas (Toledo; González, 2007).

Azevedo (2018) comenta que as famílias de crianças com deficiência são semelhantes a qualquer outra, o que torna suas experiências um pouco diferentes são as buscas por serviços de apoio especializado, a intensidade de sentimentos e possíveis conflitos que podem surgir durante o processo de aceitação da deficiência e reorganização familiar, que pode levar anos e é influenciado pela qualidade das ligações emocionais e afetivas entre os familiares, logo, existirão famílias mais bem sucedidas em adaptar a vida junto ao filho com deficiência, enquanto outras encontrarão maiores desafios.

Apesar da fase de adaptação e da vivência de sentimentos diversos, a forma como cada família irá enfrentar e vivenciar a deficiência do filho, dependerá de diversos fatores, como por exemplo, apoio social recebido, grau de dependência da criança, suporte financeiro, dentre outros (Spinazola, 2020).

Um dos momentos que podem ser vividos de forma mais intensa ou com mais preocupações por famílias com crianças com deficiência é o momento de ingresso na creche ou pré-escola. Em fases de transição como essa uma nova crise pode ser instalada e a família pode vivenciar novamente sentimentos ambivalentes e inseguranças (Goitein; Cia, 2011; Veiga, 2008).

Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009), pesquisando sobre as expectativas de diferentes grupos sobre a inclusão escolar, afirmam que é importante lembrar que esses pais já “tiveram que se adaptar a uma situação inesperada e podem, inclusive, estar ainda no processo de adaptação à nova realidade, ou mesmo no processo de negação da deficiência de seu filho” (Cintra; Rodrigues; Ciasca, 2009, p. 56).

A entrada na creche é geralmente a primeira grande separação entre as crianças e seus responsáveis, o que gera muitos sentimentos diferentes e contraditórios. Ao mesmo tempo que os pais se sentem orgulhosos com essa nova etapa tão significativa na vida de seus filhos, também se sentem inseguros e podem se questionar se este é o momento certo para deixar seus filhos sozinhos, se fizeram a escolha certa ou se serão bem cuidados (Verçosa, 2016).

Conforme Lira (2022), esse momento de saída do filho do ambiente familiar para o ambiente desconhecido da escola é um desafio mais impactante para as famílias de crianças com deficiência, uma vez que estas costumam ser mais sensíveis a mudanças de planos, sendo

extremamente importante a presença de recursos para lidarem com a deficiência, suas características e evolução para que possam passar por essa experiência mais tranquilamente.

Nessa fase de adaptação escolar, os pais de crianças com deficiência podem ter receios quanto à inclusão em salas regulares devido ao medo do preconceito ou hostilidade dos coleguinhas ou de pais de outras crianças da turma, podem achar que seus filhos não estão maduros o suficiente para enfrentar a adaptação, podem temer que haja uma estimulação muito exigente ou a total falta de estimulação, podem se preocupar em relação à adequação da rotina e do espaço físico ou podem ainda ter tido experiências negativas de inclusão anteriormente e acabarem transferindo esses sentimentos para uma nova tentativa (Veiga, 2008).

A adaptação inclusiva tem suas especificidades assim como a criança com deficiência também as têm, sendo assim, é primordial o acesso ao máximo de informações sobre o comportamento da criança, sua rotina, alimentação, quadro clínico, entre outros. Para esse conhecimento acerca da criança é preciso diálogo e proximidade com a família (Santos; Cenci, 2018, p. 101).

Figueiredo e Lira (2021), buscando identificar os desafios encontrados pelas famílias no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência/transtorno, constataram que os principais sentimentos vivenciados pelos responsáveis ao deixarem seus filhos na escola pela primeira vez foram: (1) insegurança por vivenciarem uma situação nova fora do ambiente familiar; (2) ansiedade, alegria, misto de sentimentos positivos e negativos por ser um momento significativo, mas também desconhecido na vida do filho; (3) satisfação, medo pelas possíveis dificuldades e avanços na adaptação; e (4) animação, segurança pela decisão e confiança em relação à pré-escola.

Os autores também verificaram que os principais motivos para essas famílias matricularem seus filhos na escola estavam relacionados à importância e necessidade de estimulação do desenvolvimento da aprendizagem por meio do convívio e interação social, além da garantia do direito à educação escolar e o incentivo à independência e autonomia das crianças. Os principais desafios encontrados nesse processo se referiam à insegurança em deixar o filho na escola, à qualificação dos professores, ao acolhimento da escola, à busca por atendimento educacional especializado e à aceitação pelos colegas da turma.

Na mesma direção, Santos e Cenci (2018) destacam a importância de se atentar aos sentimentos e emoções dos pais e crianças para a construção do vínculo entre a família e a escola, ponto crucial para o processo de adaptação escolar, uma vez que para o sucesso da adaptação da criança com deficiência é importante entender e respeitar a família e trabalhar em relação a autonomia dos envolvidos.

Veiga (2008) também aponta que para haver uma boa adaptação escolar das crianças com deficiências é necessário que o espaço físico da escola, os materiais disponíveis e os funcionários sejam apresentados a elas e suas famílias, bem como seus pais devem conhecer a proposta pedagógica, a rotina e os mecanismos que promovam a inclusão escolar, além de terem oportunidade de colaborar com ideias de adaptação da escola, já que eles são os que mais conhecem as demandas de seus filhos.

Santos (2017), pesquisando sobre o acolhimento e inclusão de crianças com deficiência em escolas públicas de Educação Infantil, também comenta que esse processo é amplo e complexo e envolve reações emocionais diversas como ansiedade e insegurança, tanto para as crianças como para os pais.

Percebe-se, portanto, a partir do exposto, a importância de a comunidade escolar entender e acolher os sentimentos das famílias de crianças com deficiência, tanto em relação ao processo de aceitação da deficiência, quanto suas inquietações e expectativas relativas ao ingresso de seus filhos na escola, pois é a construção desses vínculos entre a família, a escola e a criança que vai determinar o sucesso da adaptação escolar (Santos; Cenci, 2018).

1.3 Deficiência visual

A capacidade do ser humano de ver e interpretar imagens visuais depende de um sistema integrado e complexo que envolve desde aspectos fisiológicos, sensório-motores e perceptivos até funções psicológicas, sendo que qualquer alteração ou malformação ocorrida nesse sistema pode prejudicar ou inviabilizar a função visual (Bruno; Mota, 2001). Dessa forma, a deficiência visual (DV) é uma deficiência sensorial, entendida pela limitação ou impossibilidade de captação de informações do mundo por meio da visão (Nunes; Lomônaco, 2008).

A DV abrange o espectro de sujeitos que possuem desde a cegueira até a popularmente conhecida baixa visão, classificados de acordo com a avaliação da capacidade visual de cada um, ou seja, pela acuidade visual (discriminação de formas e detalhes), campo visual (área de percepção da visão a partir de um ponto fixo), binocularidade (fusão da imagem dos dois olhos), percepção de cores (distinção de tons e nuances das cores), sensibilidade à luz (adaptação aos diferentes níveis de luminosidade) e sensibilidade ao contraste (distinção de pequenas diferenças na luminosidade de superfícies) (Crós *et al.*, 2006).

Conceitualmente, a baixa visão é entendida como qualquer alteração significativa dessa capacidade visual, já a cegueira vai desde a perda total da visão até a ausência de percepção da luz (Bruno; Mota, 2001). Em relação à sua origem, a DV pode ser congênita (desde o nascimento) ou adquirida (quando a perda visual acontece mais tarde), tendo como suas causas mais frequentes a retinopatia da prematuridade, a catarata congênita, o glaucoma congênito, as degenerações da retina, as alterações visuais corticais, entre outras doenças ou traumas causados por acidentes (Gil, M., 2000).

Uma das definições de DV mais amplamente aceita é a da Organização Mundial da Saúde (OMS), proposta em 1972 e que considera com cegueira os indivíduos com acuidade visual de 0 a 20/200, no melhor olho após a melhor correção óptica (ou seja, enxergam a 20 pés de distância o que alguém com visão normal enxerga a 200 pés) e aqueles que possuam um campo visual com ângulo restrito a 20°, e considera com visão subnormal (ou baixa visão) os indivíduos que, apesar de terem alguma alteração grave na capacidade visual, possuem resíduo visual e podem usufruir de correções através de recursos ópticos especiais (Santos; Falkenbach, 2008).

Do ponto de vista legal, relacionado à obtenção de benefícios legais, o Decreto nº 5.296/2004 classifica a DV levando em conta a acuidade e o campo visual, em que é cega aquela pessoa na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, e possui baixa visão aquela pessoa com acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, além também dos casos em que a somatória da medida do campo visual dos dois olhos for igual ou menor que 60° ou casos em que haja a ocorrência simultânea de qualquer dessas condições (Brasil, 2004).

Na perspectiva clínica e considerando no que se respalda a legislação, em especial a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2019), pode-se classificar a DV de acordo com a 11ª Revisão da Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID-11). A CID-11 categoriza a perda visual a partir da avaliação da acuidade visual apresentada, com correção óptica somente se disponível. Assim, considera-se: ausência de deficiência visual (categoria 0) se o valor é igual ou maior que 0,5; deficiência visual leve (categoria 1) se o valor é igual ou maior a 0,3 e menor que 0,5; deficiência visual moderada (categoria 2) se o valor é menor que 0,3 e maior ou igual a 0,1; deficiência visual grave (categoria 3) se o valor é menor que 0,1 e maior ou igual a 0,05; cegueira (categoria 4) se o valor é menor que 0,05 e maior ou igual a 0,02; cegueira (categoria 5) se o valor é menor que 0,02 e maior ou igual do que a percepção de luz; cegueira (categoria 6) quando não apresenta

a percepção de luz; e indeterminado ou não especificado (categoria 9) (Conselho Brasileiro de Oftalmologia, 2019)

Nessa perspectiva, o termo “baixa visão” é substituído pelas categorias de deficiência visual moderada e grave. Além disso, a CID-11 inclui a categoria de deficiência visual para perto, quando o valor da acuidade para perto for menor que 0,8M e indivíduos com campo visual menor do que 10° no melhor olho também devem ser considerados com cegueira binocular (Conselho Brasileiro de Oftalmologia, 2019).

Para além de todas essas medidas, o verdadeiro impacto da deficiência visual sobre o desenvolvimento individual e psicológico vai variar muito a depender da época em que ocorreu a perda visual, da causa da perda, da dinâmica familiar, das intervenções e acompanhamento multidisciplinar, da personalidade da pessoa e principalmente do uso funcional da capacidade visual residual e das habilidades sensoriais de cada sujeito (Gil, M., 2000; Ferroni, 2012).

Em vista disso, a DV também pode ser classificada de acordo com a abordagem educacional, em que são consideradas cegas aquelas pessoas que não possuem visão residual suficiente para aprender a ler em tinta e utilizam os outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) em seu processo de aprendizagem, aprendendo a ler e escrever pelo Sistema Braille; e com baixa visão aquelas pessoas que podem utilizar seu potencial visual residual no processo de leitura e escrita, mesmo que necessitem de algumas adaptações e recursos específicos (Bruno, 2006).

Segundo dados da pesquisa de 2019 do Plano Nacional de Saúde (PNS), 3,4% da população brasileira com 2 anos ou mais de idade declarou ter muita dificuldade ou não conseguir enxergar, o que equivale a quase 7 milhões de brasileiros com deficiência visual, sendo que cerca de 0,5% desse grupo estava na faixa de 2 a 9 anos de idade, tendo maior incidência na população do sexo feminino (4,0%) do que do masculino (2,7%).

Historicamente, a trajetória das pessoas com DV não é muito diferente das outras deficiências. Desde os primórdios, essa população sofreu com a falta de inclusão social devido ao estigma, preconceito e misticismo, já que a ausência ou diferença em algum dos sentidos sensoriais era visto pela sociedade como “anormal” em relação aos padrões físicos e mentais da época (Torres; Santos, 2015).

Motta (2008) comenta que, desde a antiguidade, as pessoas com DV eram tidas como seres incapazes e dependentes, sendo maltratadas, negligenciadas e até mesmo eliminadas da sociedade. Nas sociedades mais primitivas, a existência dessas pessoas não era tolerada, sendo comum práticas segregacionistas ou eliminatórias como o infanticídio, a morte prematura, o

abandono ou o isolamento forçado, frequente entre os povos hebreus, por exemplo, que consideravam que os cegos eram indignos e que a deficiência era uma forma de castigo por pecados cometidos (Gasparetto, 2015).

Na Grécia Antiga, embora o conceito de estigma fosse algo muito presente, algumas pessoas com DV eram veneradas e tidas como profetas, pois achavam algo milagroso o aprimoramento dos outros sentidos, e na Roma Antiga, mesmo que a maioria dessas pessoas vivessem em situação de total miséria, alguns conseguiam aprender a ler e escrever, se tornando músicos, advogados ou poetas (Motta, 2008). Na Idade Média, a DV era tida como um castigo e era atribuída como uma prática de vingança e somente a partir de 1600 passaram a receber algum apoio dos governantes (Gasparetto, 2015).

Torres e Santos (2015) apontam que com surgimento do Cristianismo essas pessoas passaram a ser consideradas dignas e filhas de Deus e a DV passou a ser entendida como uma maneira de entrar no paraíso, tanto para a pessoa com DV como para quem tivesse piedade dela. A partir do século XVIII, a incidência da DV aumentou e então começaram a surgir as primeiras pesquisas de cunho anatomofisiológico que buscavam compreender o funcionamento do olho e do cérebro (Torres; Santos, 2015).

Entre os séculos XVIII e XIX, houveram importantes marcos na história da educação das pessoas com DV com a criação, em 1784, do Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris por Valentin Haüy, espalhando o mesmo modelo de instituição para outros países na Europa e nos Estados Unidos, além da criação, em 1829, do Sistema Braille por Louis Braille, aluno do instituto de Haüy, e que se tornou o código tátil universal de leitura e escrita para pessoas com cegueira utilizado até os dias de hoje (Gasparetto, 2015).

No Brasil, um desses marcos importantes aconteceu a partir do decreto imperial nº 1.428, do Imperador Pedro II, que criou o Imperial Instituto de Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, hoje conhecido como o renomado Instituto Benjamin Constant, única instituição que se responsabilizou pela educação das pessoas com DV até 1926, quando outros institutos com o mesmo objetivo foram inaugurados, como o Instituto São Rafael (1926), em Belo Horizonte, Instituto Padre Chico (1927), em São Paulo, Instituto Santa Luzia (1935), em Porto Alegre, Instituto de Cegos da Bahia (1936), entre outros (Torres; Santos, 2015; Gasparetto, 2015).

A partir da década de 50, começaram as primeiras tentativas de educação de pessoas com DV em classes regulares nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, que logo serviram de exemplo para outras cidades do país (Santos, 2007). Atualmente, a educação e acompanhamento em programas de estimulação precoce para pessoas com DV são

assegurados pela legislação, mecanismos necessários para o pleno desenvolvimento dessa população, tendo em vista que a falta de tratamento e suporte adequados para essas pessoas podem trazer prejuízos para o resto de suas vidas (Torres; Santos, 2015; Amiralian, 1997).

Autores como Gil, M. (2000), Nunes e Lomônaco (2008), França (2008), Paulino (2010) e Ferroni (2012) abordam sobre as características do desenvolvimento das pessoas com DV. Sabendo que a visão é o sentido mais importante e mais usado pelo ser humano, a sua ausência sem dúvidas é uma condição que vai exigir adaptações, já que as informações do meio terão de ser captadas de formas adaptadas ou com os outros sentidos, através de um processo de aprendizagem diferente e mais complexo do que nas outras pessoas (Nunes; Lomônaco, 2008).

A linguagem, por meio da audição e de aspectos cognitivos, se constitui como um dos aliados fundamentais para a pessoa com DV, uma vez que é por ela que a pessoa “pode se comunicar com os outros e ter acesso ao conhecimento daquilo que não pode ver”, além de ter “um papel fundamental na mediação de todo o seu processo de aprendizagem” (França, 2008, p. 6). França (2008) ainda aponta que as crianças com DV, principalmente as congênitas, podem apresentar dificuldades na permanência de objeto e na relação entre os significados e os objetos que não pode ver, por isso é importante que ela aprenda essa relação através de experiências perceptivas próprias.

O tato é outro sentido crucial para a pessoa com DV, pois é por meio dele que a pessoa com DV vai poder explorar o ambiente, os objetos, tamanhos, formas, adquirindo conceitos espaciais, noções de relação entre objetos e integrando-os ao pensamento abstrato (Gil, M., 2000). Gil, M. (2000) também comenta que o tato permite uma percepção gradual e parcelada, por isso é importante propiciar à pessoa com DV situações de aprendizagem sem precipitações nem impaciência para que ela possa integrar essa percepção às demais informações.

O olfato, o paladar e o sistema cinestésico (que organiza as sensações corporais, o movimento e o equilíbrio) também são importantes aliados da pessoa com DV, pois por meio deles também é possível explorar o ambiente, adquirindo noções de posição, temperatura, texturas, entre outros, que aliadas à audição, ao tato e às funções mentais geram uma experiência perceptiva mais organizada e globalizada (Nunes; Lomônaco, 2008).

A estimulação adequada de todos esses sentidos é importante, pois “a deficiência visual compromete a capacidade da criança de se orientar e de se movimentar no espaço, requisitos fundamentais para o desempenho seguro e independente da criança no local onde se

encontra (França, 2008, p. 8), afetando o desenvolvimento o motor caso não hajam esses estímulos ou não se introduzam recursos auxiliares necessários.

O desenvolvimento cognitivo das pessoas com DV também pode ser afetado pela falta desses estímulos, já que a ausência da visão gera a redução de informações do ambiente, podendo interferir na construção do conhecimento do sujeito (Paulino, 2010). A socialização também pode ser afetada, uma vez que a relação com os pares é tipicamente aprendida visualmente pela imitação de padrões de comunicação e interação, o que pode gerar comportamentos estereotipados e verbalismos em pessoas com DV, por isso a estimulação nessa área também é importante (Ferroni, 2012; Paulino, 2010).

Assim, pode-se compreender que na deficiência visual não há a compensação automática dos sentidos remanescentes, mas sim um aprimoramento pelo uso e necessidade, sendo de extrema relevância a conscientização da família, do acompanhamento com equipe multidisciplinar e do preparo das instituições escolares de todos os níveis (Paulino, 2010), desde a Educação Infantil, fase em que essas crianças podem e devem ser incluídas, desde que possuam condições mínimas de comunicação, interação e capacidade de explorar e compreender o meio (Bruno; Mota, 2001).

Bruno e Mota (2001) apontam que a importância da inclusão das crianças com DV em creches e pré-escolas está ligada à oportunidade de socialização com outras crianças da mesma faixa etária, enriquecimento e ampliação de diferentes experiências sensorio-motoras integradas, noções de espaço-tempo por vivências corporais, construção de significados e pensamento simbólico por meio de atividades lúdicas e funcionais e, principalmente, o desenvolvimento máximo da autonomia e independência.

Para que isso seja possível, além do comprometimento dos professores, equipe escolar e família, é necessário que o ambiente escolar esteja acessível e seguro para a criança com DV, eliminando barreiras físicas, obstáculos e objetos perigosos, adaptando rampas, banheiros, corrimãos e sinalizando os ambientes por meio de pisos táteis e comunicação sensorial ou em braile em todos os espaços (Bruno, 2006). Pedagogicamente, essas crianças podem necessitar de diferentes adaptações ou materiais específicos, de brinquedos, jogos ou atividades adaptados para necessidades sensoriais (uso de materiais tridimensionais e concretos, adaptações com informações táteis, auditivas, olfativas, livros sensoriais ou livros falados etc), atividade física adaptada (uso de barras, cordas, bolas com guiso etc), uso de recursos ópticos e não-ópticos específicos para auxílio de visualização e discriminação (lupas, materiais de alto contraste, tipos ampliados, plano inclinado, softwares de ampliação de tela

ou sintetizadores de voz etc) e uso de recursos específicos para escrita (reglete, punção, máquina braile, sorobã adaptado) (Bruno; Mota, 2001; Sá; Campos; Silva, 2007).

Essas adaptações podem envolver também aspectos voltados às necessidades específicas do desenvolvimento das crianças com DV, como: proposta de formas alternativas de relacionamento e comunicação para estabelecimento de vínculo e confiança com o professor e colegas; maior incentivo para participação ativa nas atividades e brincadeiras em grupo para estimular uma autoimagem positiva e competência social; planejamento de atividades que trabalhem a imagem corporal tátil-cinestésica, o equilíbrio e o refinamento do desenvolvimento perceptivo com foco na exploração e discriminação tátil; ação pedagógica que priorize brincadeiras corporais, toque, imitação, gestos, ação funcional e vivência de Atividades de Vida Diária (AVD) para construção natural de conceitos; e organização padronizada e sinalizada da sala e dos materiais escolares; treino de Orientação e Mobilidade (OE) para aquisição de movimentação autônoma e independente, domínio do espaço e iniciativa de locomoção (Bruno, 2006).

Por fim, pode-se compreender que a criança com DV na Educação Infantil deve ser entendida como um ser integral, que possui sua maneira própria de se relacionar e perceber o mundo, não necessitando obrigatoriamente de um currículo diferenciado, mas de “adaptações e complementações curriculares, tais como adequações de recursos específicos, tempo, espaço, modificação do meio, procedimentos metodológicos e didáticos e processos de avaliação adequados a suas necessidades” (Bruno, 2006, p. 59).

Considerando os estudos que apontam a importância do processo de adaptação escolar para o desenvolvimento da criança e para que a família se sinta segura, além da escassez de estudos que analisam a adaptação escolar de crianças com deficiência visual na opinião das famílias, esse estudo tem por objetivos: (a) descrever o processo de adaptação escolar de crianças com deficiência visual, segundo a opinião da família; (b) analisar os sentimentos vivenciados pelas famílias no processo de adaptação escolar da criança com deficiência visual; (c) identificar os serviços oferecidos pela escola e as adaptações realizadas para a criança com deficiência visual, segundo a opinião das famílias.

2 MÉTODO

Essa pesquisa teve dois delineamentos: descritivo e exploratório. As pesquisas descritivas têm como foco a descrição de características e a relação de variáveis, considerando um determinado grupo de participantes. As pesquisas exploratórias buscam analisar variáveis de grupos que são pouco pesquisados (Gil, A., 2002).

2.1 Participantes

Participaram da pesquisa três mães de crianças com deficiência visual, em idade pré-escolar, matriculadas na Educação Infantil da rede regular de ensino, seguindo os critérios de seleção. Para garantir o sigilo de suas identidades, as participantes foram identificadas como M1, M2 e M3.

A idade média das mães foi de 30 anos, M1 tinha 25 anos, M2 31 anos e M3 34 anos. M1 morava em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, enquanto M2 e M3 moravam em uma cidade metropolitana do Estado de Pernambuco. Em relação às suas ocupações, M1 trabalhava como recepcionista, M2 era autônoma e M3 atuava como farmacêutica. Todas as mães tinham apenas um filho, eram casadas e moravam junto com marido e filho.

Em relação às crianças, o filho de M1 tinha 4 anos e estava matriculado na Fase 5 de uma escola pública. O filho de M2 tinha 2 anos e estava matriculado no Maternal I de uma escola particular. O filho de M3 tinha 3 anos e estava matriculado no Infantil I também de uma escola particular. Todas as crianças possuíam diagnóstico de baixa visão, o filho de M1 por condição hereditária, o filho de M2 por conta de microftalmia¹ e o filho de M3 por conta da Amaurose Congênita de Leber².

O filho de M2, além da deficiência visual, também era diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista³, no nível 1 de suporte. O filho de M3 possuía, além do laudo de “baixa visão grave”, outro laudo atestando que ele era considerado legalmente cego. Segundo M3, ainda não era possível saber o percentual verdadeiro de visão de seu filho, pois o exame que confirma essa informação com precisão só é feito a partir dos 4 anos, mas ela considera que

¹A microftalmia é uma alteração do desenvolvimento que se caracteriza pela redução do tamanho do bulbo ocular, que pode manifestar-se esporadicamente ou por herança autossômica dominante ou recessiva e estar associada a outras manifestações oculares (Novelli *et al.*, 2009).

²A Amaurose Congênita de Leber (ACL) ou síndrome de Leber é uma das formas mais graves de distrofia da retina, sendo uma doença genética que se manifesta por herança autossômica recessiva e causa a perda progressiva da visão desde o início da infância (Silva, 2023).

³O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por déficits persistentes na comunicação e interação sociais em vários contextos, bem como a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (APA, 2022).

ele provavelmente possui cegueira, pois não se adequa a recursos adaptados para baixa visão e já utiliza recursos com adaptação tátil.

2.2 Aspectos Éticos

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CAEE: 70533323.5.0000.5504). Todas as participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com informações sobre a participação, os objetivos da pesquisa e o procedimento de coleta de dados (APÊNDICE B). Também foi assegurado o sigilo da identidade e das informações e as participantes tiveram total autonomia em relação à participação na pesquisa.

2.3 Instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado elaborado e organizado para contemplar os objetivos da presente pesquisa. O roteiro possui 11 questões abertas, que tratam das temáticas: dados demográficos, ingresso da criança na escola, sentimentos vivenciados pelos pais ou responsáveis no processo de adaptação escolar da criança, processo de adaptação escolar, serviços de apoio oferecidos a escola, impactos da escola no desenvolvimento da criança, adaptação curricular e relação família e escola (APÊNDICE C). Esse roteiro foi construído com base em instrumento já existente (Figueiredo; Lira, 2021) e passou por dois juízes da área (Psicólogo e Professor Universitário).

2.4 Local da coleta de dados

A coleta de dados ocorreu por meios digitais, por conta da distância entre a pesquisadora e as participantes. Dentre as opções (videochamada pelo *Google Meet* ou entrevista pelo *WhatsApp*), todas as participantes optaram por realizar a entrevista por meio do aplicativo *WhatsApp*, com base no roteiro de entrevista semiestruturado.

2.5 Procedimentos da coleta de dados

Inicialmente, foi feito contato telefônico com prefeituras e Secretarias Municipais de Educação de cinco municípios do interior do Estado de São Paulo para saber a relação de alunos com deficiência visual matriculados em escolas da Educação Infantil. Dentre os contatos, somente duas prefeituras declararam possuir alunos com deficiência visual na Educação Infantil e passaram para a pesquisadora o nome das escolas onde estavam esses

alunos. Depois, foi feito contato telefônico com essas escolas para explicar o projeto e saber se autorizavam o contato com as famílias após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética. De cinco escolas contatadas, quatro autorizaram e assinaram uma Carta de Autorização (APÊNDICE A).

Após a aprovação da pesquisa pelo comitê de ética da UFSCar, a pesquisadora retornou o contato com as escolas. Das quatro escolas, somente foi possível contatar duas. Em uma delas, a diretora passou o contato da professora de Educação Especial da escola para que ela pudesse conversar com a família. Após contato com a professora e explicação da pesquisa, a mesma conversou com a mãe do aluno, que concordou em participar da pesquisa e entrou em contato com a pesquisadora. Na outra escola, após explicação da pesquisa novamente, a vice-diretora passou seu contato para a pesquisadora, mas depois não retornou mais.

Para buscar mais participantes, foi feito contato via e-mail com quatro instituições especializadas em atendimento para pessoas com deficiência visual explicando a pesquisa e pedindo se o convite da pesquisa poderia ser enviado para pais de crianças atendidas. Três instituições não autorizaram o convite e uma delas enviou o convite para uma mãe, mas ela não atendia aos critérios de seleção.

Continuando a busca por participantes, foi feita a divulgação online do convite para a pesquisa em diferentes aplicativos, como *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*. Não havendo retorno da divulgação, foi feita uma busca online no aplicativo do *Instagram* por perfis de mães de crianças pequenas com deficiência visual. Foram encontrados cerca de 10 perfis. Em todos, a pesquisadora enviou uma mensagem com informações e o convite para a pesquisa. Dos 10 convites enviados, três mães retornaram e duas aceitaram participar e passaram seus contatos.

Com as três mães, foi feito o contato pelo *WhatsApp*, explicada novamente a pesquisa e verificada a opção de coleta de dados. As três mães optaram por realizar a entrevista pelo próprio *WhatsApp*. Dessa forma, foi marcado um dia e horário em que cada uma estivesse livre para responder as perguntas. Todas as entrevistas aconteceram no período da noite.

Para a realização da entrevista, a pesquisadora enviava antes o TCLE por meio de *Google Forms* para consentimento na participação e perguntava os dados demográficos presentes no roteiro de entrevista semiestruturado. Após essa etapa, as perguntas eram enviadas uma de cada vez para a participante, que tinha a opção de responder por escrito ou por áudio. A pesquisadora digitava a pergunta e a participante respondia a questão. Assim que respondia, era digitada a próxima questão e ia na sequência, até a finalização da entrevista. Todas optaram por responder por escrito (texto digitado via *WhatsApp*). Entre uma pergunta e

outra, a pesquisadora aproveitava para realizar outras perguntas que ajudariam a complementar os dados. Em média, as entrevistas duraram entre 1 hora e 1 hora e meia.

2.6 Procedimentos de análise de dados

Os dados obtidos por meio do roteiro de entrevista semiestruturado foram organizados em uma planilha do *Excel* e passaram por uma análise qualitativa. Com base nesta, foram elaboradas categorias de análise e discussão extraídas a partir do próprio instrumento de coleta. As categorias foram as seguintes: (1) decisão para matricular a criança na Educação Infantil e como ocorreu a matrícula; (2) processo de adaptação da criança na escola; (3) serviços oferecidos pela escola e acessibilidade; (4) percepção de mudanças no desenvolvimento da criança após o ingresso na Educação Infantil; (5) opinião das mães sobre a importância da relação família e escola.

As análises foram realizadas separadamente para cada participante em cada categoria, em forma de estudo de caso, uma modalidade de estudo profundo que possibilita um extenso e detalhado conhecimento acerca de um ou poucos objetos (Gil, A., 2002).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões do presente estudo serão divididos em cinco tópicos: (1) decisão de matricular a criança na Educação Infantil e como ocorreu a matrícula (correspondente às questões 1, 2 e 3 do instrumento de coleta de dados); (2) processo de adaptação da criança na escola (correspondente às questões 4, 5 e 6); (3) serviços oferecidos pela escola e acessibilidade (correspondente às questões 7, 9 e 10); (4) percepção de mudanças no desenvolvimento do filho após o ingresso na Educação Infantil (correspondente à questão 8); (5) opinião das mães sobre a importância da relação família e escola (correspondente à questão 11).

3.1 Decisão de matricular a criança na Educação Infantil e como ocorreu a matrícula

Primeiramente, em relação à idade em que as crianças ingressaram na Educação Infantil, o filho de M1 ingressou com 1 ano, o filho de M2 com 1 ano e 8 meses e o filho de M3 com 2 anos e meio, sendo que para os filhos de M2 e M3 é o primeiro ano frequentando a escola. Mesmo havendo uma certa variação em relação à idade de ingresso na escola, todas as crianças iniciaram a vida escolar antes dos 3 anos e tiveram contato com a modalidade conhecida como creche.

É importante ressaltar que quando o filho de M1 entrou na escola, ele ainda não tinha diagnóstico. Ela comentou que seu filho está na mesma escola desde 1 ano e que recebeu o diagnóstico com 2 anos, que "*na verdade a professora que percebeu, aí levamos ele ao oftalmo e levamos o laudo [para a escola]*" (M1).

É comum que, até a iniciar a vida escolar, a deficiência visual não seja percebida pelos pais ou familiares, já que em casa, por não desempenhar muitas atividades que demandem esforço visual, a criança não tem consciência de que não enxerga bem, o que se agrava pela ausência de exames oftalmológicos periódicos (Gasparetto *et al.*, 2004).

Na pesquisa de Gasparetto *et al.* (2004), sobre os conhecimentos e ações de professores do Ensino Fundamental que atuavam com alunos com visão subnormal, mais da metade dos professores participantes declarou ter identificado alunos que apresentavam dificuldades visuais e, destes, a maioria declarou ter procurado a escola e a família para dar alguma orientação, assim como fez a professora do filho de M1.

Por essa razão, é tão importante que os professores, principalmente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sejam sensibilizados em relação à observação das dificuldades visuais e queixas dos alunos nas atividades escolares como comportamentos diferentes relativos à dificuldade de se locomover, ler, copiar, desenhar ou aproximar exageradamente os materiais dos olhos, bem como a necessidade de campanhas e projetos de triagem da acuidade visual a fim de detectar problemas visuais nos alunos que estão ingressando na escola (Gasparetto *et al.*, 2004; Mazzaro, 2008).

Além da creche e da pré-escola serem ambientes que podem auxiliar no diagnóstico e identificação desses comportamentos de risco, o Plano Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006) também ressalta a importância do ingresso na Educação Infantil de forma geral, uma vez que ela é considerada uma etapa fundamental para o processo de constituição do sujeito. Segundo o Plano, pesquisas da área mostram a relevância do trabalho educacional nesta faixa etária devido à estimulação para a aprendizagem, construção de personalidade e inteligência, desenvolvimento e socialização com pares e adultos externos ao círculo familiar.

Em relação ao motivo que levou as famílias a matricularem as crianças na Educação Infantil, M1 respondeu que foi porque ela precisou voltar a trabalhar e M2 disse que foi por conta de indicação clínica e desejo dela e do marido. Já M3 comentou que houve diferentes motivos para essa decisão, como pela necessidade de voltarem a trabalhar, por acreditarem que nessa idade a criança já deveria frequentar a escola para iniciar seu processo de aprendizado e também para incentivar o contato do filho com outras pessoas e crianças.

Fala ilustrativa:

“I. nasceu em 2020, em plena pandemia, e não tinha muita oportunidade de contato com as crianças. Até 2 anos de idade, estivemos de certa forma um pouco envolvidos demais no processo do diagnóstico dele e não mergulhamos de cabeça no mundo infantil. Na escola, sabíamos que ele teria esse ambiente saudável” (M3).

Dentre os vários motivos que levaram as famílias a matricularem as crianças na Educação Infantil, atualmente a principal motivação é a necessidade dos responsáveis voltarem ao trabalho, sobretudo a mãe, como relatado pelas três participantes, assim como por vontade própria dos pais e o entendimento da creche como um espaço que incentiva a socialização e o processo de aprendizado, como mencionado por M2 e M3. Esses dados vão de encontro com Paschoal e Machado (2009) que apontam que, além de ser reconhecida como uma alternativa concreta para as mães ou responsáveis que precisam retornar ao mercado de trabalho, a creche também é vista, nos dias de hoje, como um ambiente que favorece o desenvolvimento infantil.

Da mesma forma, Oliveira *et al.* (2009) indicam que a creche pode ser entendida como um contexto de desenvolvimento da criança, uma vez que, além dos cuidados básicos, possibilita condições para o desenvolvimento cognitivo, social, simbólico e emocional das crianças, proporcionando processos de convivência, exploração, construção e conhecimento diferentes do seio familiar.

Outro motivo apontado por M2 para o ingresso da criança na escola foi a indicação clínica, dado que compactua com Bruno e Mota (2001), que comentam sobre a importância das crianças com DV frequentarem a Educação Infantil pelas oportunidades de socialização, enriquecimento e ampliação de experiência sensoriais e motoras, vivências corporais, construção de pensamento simbólico e desenvolvimento de autonomia. No caso do filho de M2 essas oportunidades são ainda mais enriquecedoras, tendo em vista que além da baixa visão, ele também possui o diagnóstico de TEA.

Especificamente sobre a fala de M3, em relação ao tempo que ela e o marido passaram focados no diagnóstico do filho, Goitein e Cia (2011) comentam que existe um consenso de que famílias com filhos com deficiência vivenciam mais situações estressantes por causa do pouco apoio social, inclusive podendo até mesmo abdicarem de atividades pessoais devido ao foco nas demandas da deficiência do filho.

Quando questionadas se a escola chamou-as para conversar antes do início das aulas ou se houve alguma troca de informações, M1 respondeu que não, mesmo após a descoberta do diagnóstico de seu filho.

Fala ilustrativa:

“[...] apenas levamos o laudo e a professora disse que iria anexar no arquivo escolar dele [...] só pedimos para a professora nos informar como ele ficava em aula até acostumar com o óculos” (M1).

M2 disse que ela mesma solicitou uma conversa com a coordenação e com os responsáveis pedagógicos, *“[...] porém não tive sucesso com a solicitação. Então, enviei o laudo médico e avisei a coordenação as necessidades da criança” (M2).* Sobre as informações que ela passou para a escola, M2 respondeu que informou a escola sobre a seletividade alimentar de seu filho e sobre sua locomoção e cuidados em ambientes externos.

Por sua vez, M3 também solicitou uma reunião com a escola, que foi acatada e que participaram a diretora, a professora da sala do seu filho, a psicopedagoga da escola e uma psicopedagoga contratada por M3, que já acompanhava seu filho desde os 3 meses de idade. M3 comentou ainda que, antes de matricular seu filho, fez uma triagem para escolher uma escola que tivesse experiência com alunos com baixa visão e que foi justamente neste processo que teve a constatação de que seu filho era considerado legalmente cego.

Fala ilustrativa:

“[...] nessa reunião fiz esse apontamento e a escola foi sincera ao informar que não tinha experiência com crianças cegas, porém, que estava completamente disposta a aprender. A psicopedagoga se colocou dizendo que a criança com deficiência consegue aprender tudo [...] com as adaptações necessárias” (M3).

Sobre as informações que ela e a psicopedagoga contratada passaram para a escola, M3 respondeu que elas deram diversas informações e orientações sobre como adaptar as tarefas em sala de aula utilizando tecidos, texturas, colas coloridas, entre outros, bem como informaram sobre a importância de descrever os acontecimentos do ambiente ao redor, de explorar os demais sentidos e de não superproteger a criança com deficiência visual.

Entende-se que a adaptação escolar se inicia muito antes do ingresso da criança na Educação Infantil, desde o momento da decisão da matrícula pela família, da escolha e contato com a escola até o efetivo ingresso da criança no ambiente escolar (Verçosa, 2016). Santos e Censi (2018), discorrendo sobre o processo de adaptação na Educação Infantil das crianças com deficiência no contexto da escola inclusiva, comentam que a adaptação inclusiva possui suas especificidades da mesma maneira que a criança com deficiência também as possui, dessa forma é crucial que a escola acesse o máximo de informações possíveis sobre o comportamento da criança, sua rotina, alimentação, quadro clínico, entre outros, para preparar o ambiente, a equipe e os aspectos pedagógicos da melhor maneira para receber essa criança, necessitando para isso o diálogo e a proximidade com a família.

Veiga (2008) explica que para que as crianças com deficiência tenham uma adaptação escolar bem sucedida é essencial que sejam apresentadas a elas e suas famílias, antes do início das aulas, o espaço físico da escola, os materiais disponíveis e os funcionários, assim como é imprescindível que os responsáveis conheçam a proposta pedagógica da escola, a rotina e os mecanismos que promovam inclusão e tenham oportunidade de colaborar com ideias para a adaptação, levando em conta que eles são os maiores conhecedores das demandas de seus filhos.

Ora, se a adaptação escolar se inicia antes do ingresso na escola e a troca de informações com a família sobre as necessidades da criança é tão importante, indaga-se sobre a forma como as escolas dos filhos de M1 e M2 acolheram ambas, suas famílias e as crianças. Percebe-se que, nestes casos, houve falta de preparo e sensibilização das equipes escolares, pois, mesmo informadas sobre a matrícula ou o diagnóstico de um aluno com deficiência visual, o que claramente impacta de forma direta o trabalho e a rotina escolar, não se propuseram a conversar com essas mães para entender os anseios das famílias e as especificidades das crianças para se prepararem de forma mais adequada para recebê-los ou atendê-los, deixando somente na mão das mães a responsabilidade de passar para a escola as demandas das crianças.

Diferentemente, a escola onde estava matriculado o filho de M3 concordou em dialogar com ela antes de seu filho ingressar na creche, visando entender melhor o que poderia ser feito para auxiliar no desenvolvimento escolar do aluno. Além disso, foram sinceros sobre a falta de conhecimento em relação aos alunos cegos e aceitaram receber instruções sobre possíveis adaptações e condutas, tanto da mãe, quanto de uma profissional que já conhecia e acompanhava a criança. Vale ressaltar que, neste cenário, o conhecimento, as condições e os apoios que M3 possui para atender seu filho divergem muito das outras participantes, o que pode ter influenciado na escolha da instituição, na abordagem com a equipe e na forma como a mesma reagiu.

3.2 Processo de adaptação da criança na escola

Acerca dos sentimentos vivenciados pela família durante o processo de adaptação na escola, M1 respondeu que na adaptação antes da descoberta do diagnóstico ela sentiu entusiasmo, insegurança e angústia de separação. Depois, quando seu filho recebeu o diagnóstico, M1 disse que ela e o marido ficaram bastante preocupados em relação ao desenvolvimento dele e se ele teria ajuda das professoras. Ainda sobre os sentimentos

vivenciados, M2 respondeu que sentiu “*angústia e receio*” (M2) e M3 disse que sentiu “*acolhimento, segurança, esperança, felicidade!*” (M3).

Goitein e Cia (2011) apontam que todas as famílias passam por um processo de transição com a chegada de uma nova criança e que quando essa criança é diagnosticada com alguma deficiência a necessidade de adaptação da família aumenta, fazendo com que geralmente necessitem buscar mais apoio médico e informações sobre o desenvolvimento e especificidades da criança, vivenciando com mais frequência sentimentos de insegurança e ansiedade. O ingresso na creche é um momento que pode, portanto, ser vivenciado de forma mais intensa ou com mais preocupações por essas famílias, fazendo surgir novamente inseguranças e sentimentos ambivalentes.

Outro ponto importante apontado por Cintra, Rodrigues e Ciasca (2009), ao pesquisar sobre as expectativas de diferentes grupos sobre a inclusão escolar, é que essas famílias já tiveram que se adaptar à uma nova realidade e podem estar ainda, inclusive, no processo de descoberta da deficiência de seu filho, como foi o caso de M1, que recebeu o diagnóstico de baixa visão do filho após o ingresso na escola.

A respeito disso, Santos e Censi (2018) ressaltam que é muito importante que a comunidade escolar busque entender e acolher os sentimentos e emoções dessas famílias, tanto em relação ao processo de aceitação da deficiência, como suas expectativas e apreensões em relação ao ingresso de seus filhos na escola, já que é a construção desse vínculo entre a escola e a família que determinará o sucesso da adaptação escolar.

Figueiredo e Lima (2021), pesquisando sobre os desafios encontrados por famílias de crianças com deficiência/transtorno no processo de inclusão escolar, apontaram que os principais sentimentos vivenciados pelas famílias participantes durante a adaptação escolar estavam ligados à insegurança por vivenciarem uma situação nova fora do ambiente familiar, bem como ansiedade, alegria, misto de sentimentos positivos e negativos por ser um momento significativo, mas também desconhecido, além de satisfação e medo pelas possíveis dificuldades e avanços na adaptação de seus filhos, assim como animação, segurança pela decisão e confiança em relação à escola.

Todos esses sentimentos se assemelham com o que foi relatado pelas participantes. Muito provavelmente M1 e M2 vivenciaram sentimentos mais negativos e inseguranças justamente pela falta de diálogo e troca de informações com a escola acerca das necessidades de seus filhos. Já pelo contrário, M3 foi a única participante que relatou sentimentos positivos e segurança, também provavelmente por ser a única que teve maior acolhimento e confiança na equipe da escola.

Com relação a como aconteceu o processo de adaptação escolar das crianças, M1 disse que no começo foi bem difícil, pois seu filho chorava muito e eles precisavam buscá-lo antes do horário, necessitando de algumas semanas para se acostumar. Quando recebeu o diagnóstico de baixa visão, ele já estava adaptado à escola em si, tendo como nova demanda a adaptação com o uso do óculos, como mencionado por M1.

M2 respondeu que no processo de adaptação de seu filho, durante a primeira semana, os pais poderiam estar presentes na escola e na segunda semana poderiam retirar a criança em horário especial. Ela disse que seu filho demorou um pouco para se acostumar devido à troca de professores, mas que se identificou mais com o cuidado e atenção da professora nova. Já M3 disse que seu filho se adaptou bem, dentro do esperado, conforme as outras crianças, que *“chorou no primeiro dia, no segundo já não queria voltar para casa, no terceiro não quis ir novamente, com 1-2 meses estava completamente adaptado”* (M3).

Acerca da adaptação escolar, Verçosa (2016) comenta que esse é um processo que pode levar de uma semana até meses, além de ter regressões após momentos de ausência. Da mesma forma, segundo a autora, cada criança apresenta reações diferentes influenciadas por fatores internos e externos (questões sociais, emocionais, condições do ambiente, fases do próprio desenvolvimento infantil, entre outros), algumas podendo se interessar mais facilmente pelas atividades e colegas, enquanto outras podem ficar mais inseguras e insatisfeitas, chorando e se recusando a participar da nova rotina.

Como observado, os filhos das três participantes apresentaram reações e se adaptaram em tempos diferentes, bem como nos três relatos não houve queixas em relação às possíveis dificuldades de adaptação das crianças devido à deficiência visual em si. Enquanto o filho de M1 ficou mais inseguro e precisou de mais apoio da família para se acostumar, o filho de M2 se sentiu mais confortável depois da troca de professora e o filho de M3 teve reações progressivas até se adaptar completamente. Em relação a isso, Silva, Alves e Bonfim (2020) apontaram que é necessário que tanto a família como a escola entendam a diversidade e as singularidades de cada criança, compreendendo que cada uma se adaptará dentro de seu ritmo e de uma forma diferente, sendo crucial que sejam respeitados o tempo e as diferentes manifestações de cada aluno.

Sobre como a escola conduziu o processo de adaptação das crianças, M1 disse que durante os primeiros dias a professora sempre dava feedback de como havia sido o dia do seu filho e dizia que no início era normal ele chorar e não querer ficar na escola. Sobre a adaptação em sala após a descoberta do diagnóstico, ela disse que

Fala ilustrativa:

“[...] ano passado a professora ajudava muito ele, estava sempre do lado. Esse ano a professora tenta dar uma atenção a mais também, mas como são mais crianças em sala de aula fica mais difícil” (M1).

M2 comentou que a escola conduziu esse processo de forma extremamente insatisfatória, mesmo ela oferecendo apoio de profissionais especializados para auxiliar a equipe escolar.

Fala ilustrativa:

“[...] terrivelmente, deixou a desejar em muitas coisas. Inclusive disponibilizei a equipe multidisciplinar para escola receber o treino e nada foi feito” (M2).

M3 respondeu que na escola de seu filho teve semana de adaptação, mas que as crianças cumpriam o horário normal desde o primeiro dia e só chamavam os pais caso a criança chorasse muito, o que não foi necessário com seu filho.

É comum que as escolas de Educação Infantil tenham autonomia para decidir como conduzirão o processo de adaptação escolar de seus alunos, algumas permitindo a presença dos pais, outras flexibilizando horários nas primeiras semanas ou ainda mantendo o horário padrão, mas recorrendo aos pais caso as crianças tenham reações mais difíceis. Sobre o acolhimento e inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, Santos (2017) indica que esse é um processo amplo e complexo, que envolve reações emocionais diversas, tanto para as crianças, como para as famílias. Oliveira (2018) comenta que a adaptação escolar não pode ser entendida como um processo fixo ou rígido, ao contrário, deve se transformar de acordo com o estabelecimento de contato e aumento de confiança entre todos os envolvidos.

Laplane e Batista (2008), discorrendo sobre a participação de crianças com deficiência visual na escola, afirmam que o universo da criança se amplia de forma considerável ao ingressar na escola, mas que as características e o funcionamento do sistema educacional fazem com que muitas vezes a própria dinâmica escolar crie barreiras entre a criança com deficiência visual e o conhecimento. Como relatado por M1, classes com muitos alunos que acabam privilegiando aqueles que não necessitam de adaptações ou atenção específica, e por M2, a falta de interesse da escola em receber instruções de equipe especializada para personalizar o ensino para um aluno que necessita, são exemplos de barreiras colocadas pela própria dinâmica da escola e que geram impacto na adaptação ou no desenvolvimento escolar desses alunos.

Ainda sobre o relato de M2, Bruno (2006) comenta que a escola pode e deve buscar orientações obtidas com demais profissionais que atendam a criança com deficiência visual,

criando uma ação transdisciplinar com a equipe e com a família, a fim de elaborar as adaptações e complementações curriculares necessárias para atender esse aluno na classe comum e na rotina escolar, algo do qual a escola do filho de M3 se beneficiou como relatado anteriormente, e que a escola do filho de M2 poderia ter se beneficiado e provavelmente gerado uma experiência de adaptação mais positiva para todos os envolvidos.

3.3 Serviços oferecidos pela escola e acessibilidade

A respeito dos tipos de serviço de apoio que as escolas ofereciam para as crianças, como por exemplo, atendimento na sala de recursos multifuncionais, apoio de professor da Educação Especial, auxiliar/acompanhante em sala de aula, M1 respondeu que seu filho era atendido na sala de recursos multifuncionais uma vez por semana no contraturno das aulas. Ela disse ainda que considerava este um serviço de ótima qualidade, pois *“quando ele vai percebo que ele volta muito mais comunicativo”* (M1).

Por outro lado, M2 disse que a escola não oferecia nenhum tipo de serviço de apoio, mesmo sendo solicitado. Já M3 comentou que a escola contava com cuidadoras e que cada sala tinha duas delas, sendo que na sala de seu filho uma sempre ficava junto dele e a outra com as demais crianças. Porém, ela disse que, apesar de muita boa vontade, amor e carinho das cuidadoras, ela percebe que o despreparo da equipe é imenso.

Fala ilustrativa:

“[...] Muito colo e superproteção marcaram o comecinho do processo e eu tive que pedir para pararem. Agora que I. está crescendo sinto o despreparo maior, pois ele vai requerer ainda mais recursos, como por exemplo o braille” (M3).

Sobre essa fala da M3, Bruno (2006) comenta que é comum que pessoas que convivem com crianças com deficiência visual tenham atitudes de pena, medo, ansiedade e superproteção, protegendo-as de forma exagerada, não deixando brincarem com as demais crianças, falando e fazendo tudo por elas. Por isso, no ambiente escolar, o autor indica que uma das atitudes positivas que devem ser adotadas por professores e pela equipe é justamente evitar a superproteção, pois a criança com DV necessita de liberdade e espaço para brincar, agir e explorar o ambiente e desenvolver autonomia e espontaneidade.

Sobre os apoios, como abordado anteriormente, documentos importantes como a LDB/1996 (Brasil, 2018) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2019), garantem a oferta da Educação Especial para os alunos com deficiência, modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino desde a Educação Infantil estendendo-se ao longo da vida. Dentro dessa modalidade, segundo a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009),

os sistemas de ensino devem ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que pode acontecer em salas de recurso multifuncionais ou centros de AEE, com objetivo de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação e aprendizagem. Esse serviço também pode acontecer por meio do apoio de um professor de Educação Especial itinerante, um professor do Ensino Colaborativo, um professor auxiliar em sala de aula, entre outros.

Na rede pública, os serviços da Educação Especial são organizados pelas Secretarias de Educação, com apoio e financiamento do Ministério da Educação e do Governo Federal. Já na rede privada, essa organização ficava a cargo da escolha e da disponibilidade das próprias instituições, o que poderia justificar, dentre outros fatores, o fato de que somente o filho de M1, que estudava em uma escola pública era atendido por uma professora de Educação Especial na sala de recursos já na etapa da Educação Infantil, e os filhos de M2 e M3 ainda não tinham contato com esse tipo de serviço dentro do ambiente escolar.

Em concordância com os relatos de M2 e M3, Teixeira (2020), pesquisando sobre a adaptação de tecnologias de apoio em crianças com baixa visão na sala de recursos, afirma que ainda há diversos desafios e entraves para a efetivação da inclusão escolar no país, como a fragilidade das políticas educacionais, a falta de investimento na contratação de profissionais especializados, a escassez de articulação entre os profissionais do ensino comum e da Educação Especial, entre outros. E concordando com o relato de M1, a pesquisadora também confirmou em sua pesquisa que o trabalho desenvolvido na sala de recursos foi significativo e eficaz para um aluno com baixa visão, possibilitando melhora em seu desempenho e participação em vários contextos da vida escolar.

No que diz respeito a possíveis mudanças na estrutura física das escolas para receber alunos com deficiência visual, sejam eles com baixa visão ou cegueira, as três participantes responderam que nenhuma das escolas realizou qualquer tipo de mudança no ambiente, como demonstra a fala de M3:

Fala ilustrativa:

“Não vi nenhuma mudança estrutural. Também não vejo, ainda hoje, a implementação de piso tátil e outros recursos táteis na escola” (M3).

Na teoria, as Leis nº 10.048/2000 (Brasil, 2000a) e nº 10.098/2000 (Brasil, 2000b), que estabelecem critérios gerais para promoção de acessibilidade e prioridade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, tratam do direito de ir e vir com total autonomia

desse público por meio da eliminação de quaisquer tipos de barreiras físicas nos diferentes espaços de convivência, como é o caso das escolas.

Entendendo a acessibilidade como um aspecto da inclusão, todo o ambiente escolar deve ser acessível aos alunos com deficiência, incluindo as salas de aula, biblioteca, informática, salas da gestão, quadras, pátios, refeitório, banheiros, parquinhos, entre outros, devendo haver para os alunos com deficiência visual: sinalização e comunicação em Braille ou símbolos de compreensão geral; piso tátil de alerta em escadas, rampas, mobiliário e obstáculos; cores contrastantes entre portas, pisos e paredes; pilares isolados em locais com pouco fluxo; sanitários acessíveis com barras de apoio e lavatório no mesmo ambiente; mobiliário, equipamentos e dispositivos de ajuda técnica para atividades escolares; e transporte coletivo acessível (Mazzarino, Falkenbach, Rissi, 2011).

Porém, na prática tudo isso parece muito longe do ideal, tendo em vista que as três participantes relataram não haver nenhuma mobilização das escolas para promoção de acessibilidade de seus espaços físicos em relação aos alunos com deficiência visual, nem mesmo após o ingresso desse público, situação comum tanto nas escolas particulares, quanto na escola pública, fator que pode implicar a longo prazo em dificuldades para a permanência e inclusão dessas crianças no ambiente escolar.

No que se refere à acessibilidade das aulas para os alunos com deficiência visual, M1 comentou que não considerava as aulas acessíveis e que ainda era necessário melhorar as práticas pedagógicas. M2 respondeu que, por ser Educação Infantil, as atividades de seu filho eram realizadas em papéis A3 para ampliação do tamanho,

Fala ilustrativa:

“[...] então mesmo sem perceber é uma adaptação. Porém nas aulas de contação de histórias e ou demais atividades lúdicas, solicitei ele próximo da professora e por conta própria enviei um plano inclinado” (M2).

M3 foi a participante que mais apontou adaptações em relação às aulas. Ela disse que as tarefas realizadas em sala e os livros eram os mesmos para todas as crianças, mas para seu filho as imagens e figuras eram cobertas com estruturas de relevo, como corte de tecido, miçangas, cola colorida, canetinha 3D, entre outros. Nas atividades de pintura, ela comentou que ele acompanhava normalmente com essas limitações dos desenhos em 3D e que em seu primeiro contato com as letras foram utilizadas letrinhas em madeira, também em 3D.

M3 apontou ainda que, embora considere que ainda é necessário melhorar alguns pontos, a escola costumava ser aberta aos seus apontamentos sobre possíveis modificações para as adaptações em sala.

Fala ilustrativa:

“Percebi que a escola se esforçou muito no começo. Agora no mês passado identifiquei falhas, já pontuei e foram sanadas” (M3).

Conforme explicam Bruno e Mota (2001) e Sá, Campos e Silva (2017), pedagogicamente, o aluno com deficiência visual pode necessitar de diferentes adaptações ou materiais específicos para acessar os conteúdos e participar das atividades, como brinquedos e jogos adaptados sensorialmente (uso de materiais tridimensionais e concretos, adaptações com informações táteis, auditivas, olfativas, livros sensoriais ou falados, etc), atividade física adaptada (uso de barras, cordas, bolas com guizo, etc), uso de recursos ópticos e não-ópticos específicos para auxiliar na discriminação e visualização (lupas, materiais de alto contraste, tipos ampliados, plano inclinado, softwares para ampliação de tela ou sintetizadores de voz, etc) e uso de recursos específicos para leitura e escrita (reglete, punção, máquina para escrita em braille, sorobã adaptado, etc).

Bruno (2006) ainda explica que essas adaptações podem estar voltadas também para necessidades específicas do desenvolvimento da própria criança com deficiência visual, como: proposta de formas alternativas de relacionamento e comunicação para estabelecimento de vínculo e confiança nos colegas e professores; maior incentivo para participação nas atividades práticas; planejamento de atividades que estimulem a imagem corporal, o equilíbrio, a percepção e o refinamento tátil; ações pedagógicas que incentivem a vivência de Atividades de Vida Diária (AVD); organização padronizada e sinalizada da sala e dos materiais; e treino de Orientação e Mobilidade (OE) para aquisição de autonomia e locomoção independente.

Alguns exemplos das adaptações, recursos e práticas indicadas pelos autores são encontradas nos relatos de M2 e M3, como a ampliação do tamanho das atividades, o uso do plano inclinado, proximidade com a professora para melhor compreensão e participação nas atividades e o uso de recursos e adaptações táteis com materiais diferenciados.

Silva e Kato (2010) comentam que para que haja uma educação de qualidade para o aluno com baixa visão é necessário que as escolas disponham de recursos humanos e materiais que permitam que ele acesse o currículo comum, trabalhando de forma diferenciada e estimulando o uso adequado do resíduo visual e dispondo de recursos apropriados para a sua aprendizagem e autonomia. Porém, isso não foi encontrado nos relatos de M1 e M2, uma vez que M1 relatou não considerar as aulas acessíveis e M2 comentou que necessitou solicitar por conta própria que seu filho ficasse próximo da professora em determinadas atividades, além de precisar mandar para a escola um plano inclinado para uso de seu filho, mostrando a

fragilidade da escola em relação à aquisição de materiais e adaptações pedagógicas para alunos com deficiência visual.

É interessante observar que M1 foi a única participante que relatou não considerar as aulas acessíveis e não pontuou nenhuma adaptação feita para seu filho, porém M1 também foi a única participante que relatou a presença de um professor de Educação Especial na escola, que atendia seu filho na sala de recursos e que poderia auxiliar a professora da sala comum nas adaptações das atividades para esse aluno. Isso reforça o que dizia Teixeira (2020) sobre a falta de articulação entre o professor da sala comum e o professor da Educação Especial ser um entrave para a plena inclusão dos alunos com deficiência.

Sobre o relato de M3 em relação aos apontamentos que ela faz à escola para possíveis melhorias nas adaptações, Guimarães (2020) afirma que, quando os pais de filhos com deficiência visual compreendem a condição de seu filho, eles passam a buscar mais informações que lhes ajudem a conhecer e entender as especificidades da deficiência e costumam consolidar trocas mais produtivas com a escola e demais profissionais especializados que convivem com seu filho.

3.4 Percepção de mudanças no desenvolvimento do filho após o ingresso na Educação Infantil

Em relação às possíveis mudanças observadas no desenvolvimento das crianças após o ingresso na Educação Infantil, todas as mães indicaram que perceberam mudanças positivas. M1 disse que percebeu progressos na fala e na inteligência de seu filho para fazer as atividades que passavam em casa. M2 indicou que o principal avanço de seu filho foi em sua socialização. M3 foi a participante que mais apontou mudanças observadas em seu filho, indicando que ele estava explorando mais os ambientes e apresentava enormes avanços cognitivos e em suas habilidades corporais e de expressão.

Fala ilustrativa:

“[...] canta muito, conversa bem mais, fala palavras em inglês e já diz com que letra começam as palavras. Na parte corporal já pede muito pra correr, jogar queimado, brincar de bola. A mudança no desenvolvimento é nítida!”
(M3).

O relato em comum das três participantes sobre aspectos positivos observados no desenvolvimento de seus filhos após o ingresso na Educação Infantil já era algo esperado, tendo em vista os vários benefícios da creche e da pré-escola apontados pela literatura.

O manual de Fontes para a Educação Infantil, elaborado pela Unesco em 2003, por exemplo, indica que a ciência sinaliza que o período de 0 a 6 anos de idade é fundamental para a construção de habilidades e competências que serão levadas por todo o curso de nossas vidas. Desse modo, Santana e Mata (2016) comentam sobre a importância de toda criança explorar e ser bem explorada no ambiente familiar e principalmente na etapa da Educação Infantil, onde vai aprimorar sua socialização e desenvolver suas habilidades e potencialidades através de atividades que a escola deve planejar de forma adequada, abarcando aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais das crianças, atendendo as suas particularidades e dificuldades no contexto escolar.

Sabendo que na deficiência visual há um processo de aprimoramento dos sentidos remanescentes pelo uso e necessidade (Paulino, 2010), Bruno (2006) afirma ainda que a inclusão de crianças com algum tipo de deficiência visual na etapa da Educação Infantil, que já compreendeu por si só um ambiente de cultura e socialização, pode desempenhar um papel significativo em seus processos de desenvolvimento, aprendizagem e participação social, como bem apontado nos relatos das participantes sobre a percepção de progressos na fala, socialização, habilidades corporais e cognitivas das crianças após iniciarem a vida escolar.

O autor pontua ainda que a educação precoce para essas crianças, além de servir como otimização para seus potenciais de aprendizagem, como abordado pelas participantes, também auxilia no rompimento de barreiras e visões preconceituosas sobre a deficiência visual nas instituições de ensino e possibilita a participação dessas crianças em espaços lúdicos e de vivência coletiva.

3.5 Opinião das mães sobre a importância da relação família e escola

Quando questionadas sobre suas opiniões acerca da importância da relação família e escola no processo de adaptação escolar, todas as participantes concordaram que uma boa relação entre a família e a escola auxilia no processo de adaptação.

M1 comentou que acredita que *“a sintonia entre a escola e a família possibilita o desenvolvimento e aprendizagem da criança”* (M1). M2 enfatizou que a participação da família na adaptação escolar era crucial para gerar confiança e criar laços e que, quando havia crianças com deficiência visual envolvidas neste processo, uma boa relação entre a família e a escola *“ajuda no conhecimento do manejo individual e apresenta novas percepções no campo educacional”* (M2).

M3, além de salientar a importância desta relação, ressaltou que a deficiência visual congênita é uma condição pouco frequente e, dessa forma, poucos espaços da Educação

Infantil têm a oportunidade de vivenciar experiências com esse público, o que aumenta ainda mais a importância do trabalho conjunto entre a escola e a família.

Fala ilustrativa:

“Então eu como mãe, que estou vivenciando de corpo e alma, faço questão de ensinar o pouco que eu sei, cobro que seja feito da maneira correta e tento adaptar junto com a escola” (M3).

Em sintonia com os relatos das participantes, Silva, Alves e Bonfim (2020), em sua pesquisa sobre o processo de adaptação e a importância do acolhimento na Educação Infantil, afirmam que o processo de adaptação das crianças necessita de um elo entre a família e a instituição escolar, sendo função da escola nesse processo receber as famílias e alunos e acolher suas singularidades, proporcionando um ambiente seguro e incentivador para todos.

Bossi, Brites e Piccinini (2017), discutindo sobre fatores facilitadores e não-facilitadores do processo de adaptação escolar, indicam que a confiança na equipe da escola, que envolve o acolhimento dos pais, o feedback das atividades escolares e do comportamento dos filhos, é um dos fatores principais para o estabelecimento de uma adaptação bem sucedida.

Na mesma linha, Santos e Censi (2018) salientam que é essencial que a equipe escolar se atente aos sentimentos e emoções dos pais ou responsáveis e das crianças a fim de criar um vínculo adequado entre a escola e a família, algo que será primordial no processo de adaptação escolar, principalmente quando há crianças com deficiência envolvidas, visto que nesses casos é ainda mais importante que a equipe converse, entenda e respeite as demandas da família, buscando trabalhar em relação a autonomia de todos os envolvidos.

Bruno (2006) também comenta que ao receber um aluno com deficiência visual, as instituições de Educação Infantil podem se sentir inseguras em relação às atitudes e adaptações adequadas, considerando que cada criança com deficiência visual é única e necessita de adaptações e recursos específicos a depender da classificação (cegueira ou baixa visão, se é congênita ou adquirida), dos apoios que esse criança já recebe, se possui outras deficiências ou comorbidades, entre outros, o que torna a adaptação escolar dessas crianças um processo coletivo e conjunto entre a escola, a família e a comunidade, em que todos devem contribuir e cooperar visando a construção de uma escola mais inclusiva, como enfatizam principalmente M2 e M3.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da presente pesquisa, foi possível alcançar os objetivos propostos de descrever o processo de adaptação escolar de crianças com deficiência visual, segundo a opinião das famílias, bem como analisar os sentimentos vivenciados por essas famílias no processo de adaptação das crianças, além de identificar os serviços oferecidos pela escola e as adaptações realizadas para essas crianças, também segundo a opinião das famílias.

Os resultados mostraram que, em relação à idade da matrícula, todas as crianças ingressaram na creche antes dos 3 anos, sendo que uma recebeu o diagnóstico um ano depois do ingresso na escola e outra também tinha diagnóstico de TEA. Sobre o motivo da matrícula, as mães apontaram razões como a necessidade de volta ao mercado de trabalho, a indicação clínica e a convicção de que nessa idade a criança já deve frequentar a escola para iniciar seu processo de aprendizagem e socialização.

A respeito de como aconteceu o processo de matrícula, a mãe da criança que recebeu o diagnóstico após o ingresso escolar comentou que a escola não marcou uma conversa com ela nem mesmo após a entrega do laudo e sua única solicitação foi que a professora desse um feedback sobre a adaptação de seu filho com o óculos. Outra mãe indicou que a escola também não conversou com ela antes do início das aulas, mesmo ela solicitando uma reunião com a equipe, e que ela passou para a escola informações relativas à seletividade alimentar e as necessidades de locomoção de seu filho.

Apenas uma mãe respondeu que conseguiu uma reunião com a equipe escolar e com uma profissional que acompanhava seu filho, situação em que a escola se mostrou aberta ao diálogo e em que ela constatou que seu filho era legalmente cego, passando diversas orientações sobre como adaptar as atividades e a necessidade de descrição dos acontecimentos e de evitar a superproteção.

Acerca de como aconteceu o processo de adaptação das crianças na escola, as mães indicaram que vivenciaram diferentes sentimentos, como entusiasmo, insegurança, angústia, receio, acolhimento, segurança, esperança e felicidade. Sobre a adaptação das crianças, as três vivenciaram esse processo de forma única e diferente, algumas com um começo mais difícil ou com mais choro, outras se acostumaram mais rápido à rotina na escola.

As mães também apontaram que cada escola conduziu esse processo de forma diferente, variando na forma que as professoras abordaram as reações das crianças, na flexibilidade de horários, na comunicação com os pais e na abertura da escola para receber apoio de equipe multidisciplinar especializada.

A respeito dos tipos de serviço de apoio que as escolas ofereciam para as crianças, apenas uma das participantes indicou que a escola de seu filho tinha equipe de Educação Especial e que ele era atendido na sala de recursos multifuncionais no contraturno, classificando esse atendimento como de ótima qualidade. Outra mãe apontou que não recebia nenhum apoio e outra comentou que uma das auxiliares da turma ficava junto com seu filho durante as aulas.

Sobre a acessibilidade física, as mães relataram que nenhuma das escolas realizou qualquer tipo de mudança na estrutura para tornar o ambiente mais acessível. Já sobre a acessibilidade das aulas, uma participante não considerava as aulas acessíveis e achava que precisava melhorar, outra disse que costumavam utilizar papéis A3 para ampliação das atividades, além de um plano inclinado que ela mesma enviou para a escola, e a outra enumerou diversas adaptações táteis e sensoriais que as professoras realizavam a partir de diferentes materiais.

Quanto à percepção de mudanças no desenvolvimento das crianças após o ingresso na escola, as mães foram unânimes em afirmar que observaram mudanças positivas em seus filhos relacionadas a aspectos como a fala, inteligência, socialização, exploração do ambiente, avanços cognitivos e habilidades corporais e de expressão. Por fim, acerca da opinião das mães sobre a importância da relação família e escola, elas foram novamente unânimes em concordar que uma boa relação entre a família e a escola era um fator essencial para uma adaptação escolar bem sucedida, principalmente quando esse processo envolve crianças com deficiência visual.

Diante dos resultados encontrados, conclui-se que, embora já existam diversas políticas e diretrizes educacionais acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência, assunto que vêm ganhando cada vez mais destaque no contexto da educação nacional, quando se trata de alunos com deficiência visual o cenário ainda necessita de diversas melhorias na prática, ainda mais na etapa da Educação Infantil, que é tão importante para o desenvolvimento dessas crianças e aumenta as possibilidades de permanência desse público na escola.

À vista dos relatos das participantes, percebe-se a necessidade de maior investimento em sensibilização das equipes escolares e na formação dos professores em relação às adaptações, mudanças, recursos, posturas, entre outros, para atender os alunos com DV, bem como maior abertura das escolas para convênio com instituições ou equipes especializadas a fim de criar mecanismos de empoderamento das famílias e das próprias equipes escolares,

além de maior investimento em serviços de apoio, principalmente nas escolas particulares, e fiscalização da acessibilidade física das escolas.

Como limitações, percebe-se que esse estudo foi realizado com uma amostra pequena de participantes devido à grande dificuldade em encontrar famílias compatíveis com os critérios de seleção. A forma como aconteceu a coleta de dados (online via *WhatsApp*) também acabou limitando a profundidade das informações. Amostras ampliadas com coletas presenciais, por exemplo, poderiam trazer considerações mais detalhadas. Apesar disso, tendo em vista a importância e a escassez de estudos sobre a temática da pesquisa, o estudo permitiu compreender desafios e identificar aspectos, estratégias e possíveis intervenções que podem ser úteis para que todos os envolvidos na adaptação escolar de crianças com DV vivenciem essa experiência de forma mais adequada e positiva.

5 REFERÊNCIAS

AMARALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias**. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION-APA. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** : Fifth Edition : Text Revision : DSM-5-TR [versão eletrônica]. Washington, DC: Library of Congress Cataloging, 5th ed., 2022.

AZEVEDO, T. L. de. **Experiências de pais e mães de crianças com deficiência: estudo comparativo entre múltiplas variáveis**. 2018. 156 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11237>. Acesso em 16 dez. 2022.

BATISTA, S. M.; FRANÇA, R. M. de. Família de pessoas com deficiência: desafios e superação. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 117-121, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1139987-Familia-de-pessoas-com-deficiencia-desafios-e-superacao.html>. Acesso em 16 dez. 2022.

BOSSI, T. J.; BRITES, S. de A. N. D.; PICCININI, C. A. Adaptação de bebês à creche: Aspectos que facilitam ou não esse período. **Paidéia** [online], v. 27, n. 1, p. 448-456, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-432727s1201710>. Acesso em 16 nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** [pdf]. Ministério da Educação: Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 16 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** [pdf]. Senado Federal: Brasília, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 16 nov. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm#:~:text=Regulamenta%20as%20Leis%20nos,mobilidade%20reduzida%2C%20e%20d%C3%A1%20outras. Acesso em 29 jan. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação, Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 16 nov. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** [pdf]. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-aco-es-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em 16 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000a. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm. Acesso em 20 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000b. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em 20 nov. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência [pdf]. Senado Federal: Brasília, Coordenação de Edições Técnicas, 3. ed., 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em 16 nov. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2 ed. [pdf]. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 16 nov. 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf. Acesso em 19 nov. 2022.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 20 nov. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em 8 dez. 2023.

BRUNO, M. M. G. **Educação Infantil**: Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização – Deficiência visual. 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. da. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual vol. 1 fascículos I – II – III. Colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf. Acesso em 29 jan. 2023.

CAMARGO, S. P. H.; LONDERO, A. D. Implicações do diagnóstico na aceitação da criança com deficiência: Um estudo qualitativo. **Interação em Psicologia**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 12, n. 3, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v12i2.10207>. Acesso em 16 dez. 2022.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBRG, F. FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2 ed. Cortez; Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1995.

CINTRA, G. M. S.; RODRIGUES, S. das D.; CIASCA, S. M. Inclusão escolar: há coesão nas expectativas de pais e professores? **Revista Psicopedagogia**, v. 26, n. 79, p. 55-64, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 dez. 2022.

CONSELHO BRASILEIRO DE OFTALMOLOGIA. Sociedade Brasileira de Visão Subnormal. **Parecer técnico: Visão Monocular**, 2019. Disponível em: <http://cbo.com.br/novo/publicacoes/parecersbvsn.pdf>. Acesso em 3 fev. 2023.

CORREIA, L. de M.; SERRANO, A. M. Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais. In: CORREIA, L. de M. (Org). **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais** – Um guia para educadores e professores. Coleção Necessidades Educativas Especiais, 2ª ed., Porto Editora, 2008. p. 155-165.

CROS, X. C.; MATARUNA, L.; FILHO, C. W. de O.; ALMEIDA, J. J. G. de. Classificações da deficiência visual: Compreendendo conceitos esportivos, educacionais, médicos e legais. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 10, n. 93, 2006. Disponível em: <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes>. Acesso em 29 jan. 2023.

DIAS, B. S.; OLIVEIRA, G. F.; SIRINO, M. S.; FERRAZ, R. C. S. N. Adaptação na Educação Infantil: reações de crianças durante o processo de adaptação escolar na Educação Infantil. In: **I Seminário de Políticas Públicas Educacionais: desafios e perspectivas após o Golpe de 2016**, 2018. Disponível em: http://www2.uesb.br/eventos/politicaspUBLICAS/wp-content/uploads/2018/12/I_SEM_PPE_2018_15.pdf. Acesso em 19 nov. 2022.

FERREIRA, E. A. de C.; MARQUES, R. T. G.; LUCENA, J. E. de. A família e o processo de inclusão de pessoas com deficiência. **Revista Socializando**, ano 3, n. 4, p. 78-90, 2016. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2016/11/Socializando_20162_7.pdf. Acesso em 17 dez. 2022.

FERRONI, G. M. **Ensino de conceitos a uma criança com deficiência visual por meio de brincadeira**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3098>. Acesso em 29 jan. 2023.

FIAMENGHI JR, G. A.; MESSA, A. A. Pais, filhos e deficiência: Estudos sobre as relações familiares. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000200006>. Acesso em 16 dez. 2022.

FIGUEIREDO, S. E. de; LIRA, M. R. de. O ingresso da criança com deficiência/transtorno na escola: os desafios da família-escola. *In: IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva* (Edição Digital), 10 a 12 de novembro de 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD1_SA5_ID717_04102021220335.pdf. Acesso em 17 dez. 2022.

FONTES para a Educação Infantil. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez; São Paulo: Fundação Orsa, 2003.

FRANÇA, M. L. P. de. **Crianças cegas e videntes na Educação Infantil**: Características da interação e proposta de intervenção. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2985>. Acesso em 29 jan. 2023.

GASPARETTO, M. E. R. F. G. História e retrospectiva da deficiência visual. **Boletim FCM**, v. 10, n. 4, p. 16-17, 2015. Disponível em: https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/paganex/historia_e_retrospectiva_da_deficiencia_visual_0.pdf. Acesso em 29 jan. 2023.

GASPARETTO, M. E. R. F. G.; TEMPORINI, E. R.; CARVALHO, K. M. M. de; KARA-JOSÉ, N. Dificuldade visual em escolares: conhecimentos e ações de professores do ensino fundamental que atuam com alunos que apresentam visão subnormal. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia** [online], v. 67, n. 1, p. 65-71, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0004-27492004000100011>. Acesso em 19 nov. 2023.

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

GIL, M. **Deficiência visual**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em 29 jan. 2023.

GIVIGI, R. C. do N.; SOUZA, T. A. de; SILVA, R. S.; DOURADO, S. S. F.; ALCÂNTARA, J. N. de; LIMA, M. V. A. Implicações de um diagnóstico: o que sentem as famílias dos sujeitos com deficiência? **Revista Distúrbios da Comunicação**, v. 27, n. 3, p. 445-453, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/20892>. Acesso em 16 dez. 2022.

GOITEN, P. C.; CIA, F. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 43-51, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100005>. Acesso em 16 dez. 2022.

GUALDA, D. S.; BORGES, L.; CIA, F. Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: recursos e necessidades de apoio. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 307-330, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X5379>. Acesso em 16 dez. 2022.

GUIMARÃES, M. J. S. **Design Inclusivo na Contemporaneidade**: diretrizes ao desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis a crianças cegas e com baixa visão. 2020. 227 p. Tese (Doutorado em Desing) - Universidade Federal Paulista (Unesp), Faculdade de

Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2020. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/items/78d29efc-1e99-475a-8fba-1e2cba2e2ab7>. Acesso em 20 nov. 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde: 2019 – Ciclos de Vida – Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em:
<https://www.pns.icict.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/12/liv101846.pdf>. Acesso em 4 jan. 2023.

KRAMER, S. O papel social da Educação Infantil – 1985. *In*: ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 20-27.

KRAMER, S. O papel social da Educação Infantil. **Textos do Brasil Ministério das Relações Exteriores**, Brasília, 2000. Disponível em:
https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educacao_Infantil.pdf. Acesso em 19 nov. 2022.

LAPLANE, A. L. F. de; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000200005>. Acesso em 19 nov. 2023.

LIRA, M. O. de. **A rotina na inserção/adaptação de crianças com deficiência na Educação Infantil**. 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/47560>. Acesso em 17 dez. 2022.

MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A.; RISSI, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 87-102, 2011. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000100006>. Acesso em 20 nov. 2023.

MAZZARO, J. L. Políticas para a inclusão educacional: o professor e o aluno com baixa visão. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 40-55, 2008. Disponível em:
<https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/588/553>. Acesso em: 19 nov. 2023

MOTTA, L. M. V. de. Deficiência Visual: Raízes Históricas e Linguagem do Preconceito. **Site Bengala Legal**, 2008. Disponível em:
<http://www.bengalalegal.com/deficiencia-visual#:~:text=Desde%20a%20antiguidade%2C%20a%20cegueira,chegavam%20mesmo%20a%20elimin%C3%A1%2Dlas>. Acesso em 29 jan. 2023.

NOVELLI, F. J. de; NÓBREGA, M. J.; ROSA, E. L.; BORTOLOTTI, C. M. F.; KUNTZ, J. Alterações do segmento posterior na microftalmia: relato de casos. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia** [online], v. 72, n. 5, p. 697-699, 2009. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0004-27492009000500020>. Acesso em 30 out. 2023.

NUNES, S. da S.; LOCÔMACO, J. F. B. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 119-138, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/zvVp8FNBfyxH9b3FwJYskPx/abstract/?lang=pt>. Acesso em 29 jan. 2023.

OLIVEIRA, Á. L. S. de. Dificuldades dos pais na aceitação da deficiência dos seus filhos frente a descoberta do diagnóstico. **Revista Psicologia** [online], ISSN 1646-6977, p. 1-8, 2018. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1202.pdf>. Acesso em 16 dez. 2022.

OLIVEIRA, S. C. M. de. **O processo de adaptação das crianças na Educação Infantil: os desafios das famílias e dos educadores da infância**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153912>. Acesso em 25 nov. 2022.

OLIVEIRA, Z. de M. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Z. de M.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; FERREIRA, M. C. R. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 15 ed. Editora Vozes, Petrópolis, 2009.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR Online**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>. Acesso em 16 nov. 2022.

PAULINO, V. C. **A criança com cegueira congênita na escola: uma análise da mediação de conceitos**. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SANTANA, K. C.; MATA, Á. A. R. da. A importância da Educação Infantil para o desenvolvimento do indivíduo. *In*: **III Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, 05 a 07 de outubro de 2016, Natal. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA17_ID2022_09062016000008.pdf. Acesso em 19 nov. 2022.

SANTOS, A. O. dos. **O processo de adaptação/inserção na Educação Infantil das crianças com deficiência no contexto da escola inclusiva**. 2017. Artigo Científico (Licenciatura em Pedagogia) – Curso de Pedagogia à Distância, Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/42007/2/ProcesAdaptInser_Monografia_2017.pdf. Acesso em 19 dez. 2022.

SANTOS, A. O. dos; CENCI, A. O processo de adaptação na Educação Infantil das crianças com deficiência no contexto da escola inclusiva. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 27, p. 99-112, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7538/pdf>. Acesso em 17 dez. 2022.

SANTOS, H. G. dos; FALKENBACH, A. P. Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência visual: os processos compensatórios de Vygotski. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, ano 13, n. 122, 2008. Disponível em: <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes>. Acesso em 29 jan. 2023.

SANTOS, M. J. dos. **A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional**. 2007. 113f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10613>. Acesso em 29 jan. 2023.

SILVA, B. de O. da. Principais achados em um paciente com diagnóstico de Amaurose Congênita de Leber. **Revista Brasileira de Oftalmologia** [online], v. 82, p. 1-5, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.37039/1982.8551.20230010>. Acesso em 30 out. 2023.

SILVA, M. D. D.; ALVES, V. S. L.; BONFIM, R. J. O processo de adaptação e a importância do acolhimento na Educação Infantil: Um artigo original. *In: Anais do 3º Simpósio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsona*. 2020. Disponível em: <https://www.finom.edu.br/assets/uploads/cursos/tcc/202102241002399.pdf>. Acesso em 19 nov. 2022.

SILVA, R. S. da; KATO, A. A. G. Adaptações curriculares para o ensino-aprendizagem de alunos com baixa visão. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 1, n. 1, p. 66-74, 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1109-4.pdf>. Acesso em 20 nov. 2023.

TEIXEIRA, I. de O. Adaptação de tecnologias de apoio em crianças com baixa visão na Sala de Recursos Multifuncional: estudo de caso. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 24, v. 1, n. 61, p. 40-54, 2020. Disponível em: http://antigo.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2020/_BC_61_1_revisada.pdf. Acesso em 20 nov. 2023.

TOLEDO, M. E.; GONZÁLEZ, E. Intervenção no contexto familiar dos sujeitos que apresentam necessidades educacionais especiais. *In: GONZÁLEZ, E. (Org). Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 403-434.

TORRES, J. P.; SANTOS, V. Conhecendo a deficiência visual em seus aspectos legais, históricos e educacionais. **Educação**, v. 5, n. 2, p. 33-52, 2015. Disponível em: <https://web-api-claretiano-edu-br.s3.amazonaws.com/cms/biblioteca/revistas/edicoes/6059fe20c0ce6055c496d14b/605b351083fe107cbc9757bd.pdf>. Acesso em 29 jan. 2023.

VEIGA, M. M. A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil. **Paidéia** [online], ano V, n. 4, p. 169-196, 2008. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/924>. Acesso em 17 dez. 2022.

VERÇOSA, R. M. de A. **Processo de adaptação na Educação Infantil**. 2016. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/41873>. Acesso em 25 nov. 2022.

APÊNDICE A**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da _____, informo que o projeto de pesquisa intitulado **ADAPTAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS** apresentado pela pesquisadora Victoria do Valle Ramos e que tem como objetivo principal descrever o processo de adaptação escolar de crianças com deficiência visual, segundo a opinião da família, e como objetivos específicos analisar os sentimentos vivenciados pelas famílias no processo de adaptação escolar da criança com deficiência visual e identificar os serviços oferecidos pela escola e as adaptações realizadas para a criança com deficiência visual, segundo a opinião das famílias, foi analisado e autorizada a sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: _____

Assinatura: _____

(Nome completo, legível e carimbo institucional do representante legal)

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ONLINE

Eu, Victoria do Valle Ramos, estudante do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, sob orientação da Prof^o. Dra. Fabiana Cia, o (a) convido a participar da pesquisa intitulada: ADAPTAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS.

O motivo que nos leva a estudar esse tema é a importância do processo de adaptação escolar para a segurança da família e para o desenvolvimento da criança, neste caso da criança com deficiência visual. O objetivo geral deste estudo é: descrever o processo de adaptação escolar de crianças com deficiência visual, segundo a opinião da família, e como objetivos específicos: analisar os sentimentos vivenciados pelas famílias no processo de adaptação escolar da criança com deficiência visual e identificar os serviços oferecidos pela escola e as adaptações realizadas para a criança com deficiência visual, segundo a opinião das famílias.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: ser pai, mãe ou responsável por uma criança com deficiência visual, que esteja matriculada em alguma das etapas da Educação Infantil.

Sua participação consistirá em responder um roteiro de entrevista semiestruturado, organizado para contemplar os objetivos desta pesquisa e que possui 11 questões abertas, que tratam das temáticas: dados demográficos, ingresso da criança na escola, sentimentos vivenciados pelos pais ou responsáveis no processo de adaptação escolar da criança, processo de adaptação escolar, serviços de apoio oferecidos a escola, impactos da escola no desenvolvimento da criança, adaptação curricular e relação família e escola. Este roteiro foi baseado em um instrumento já existente da pesquisa de Figueiredo e Lira (2021). A coleta de dados ocorrerá de forma remota e durará cerca de 1 hora. Você ficará livre para escolher a ferramenta em que será realizada a entrevista, considerando seus conhecimentos e acesso aos recursos tecnológicos.

Para a coleta de dados ocorrer de forma síncrona (Google Meet ou Zoom, por exemplo), a pesquisadora irá te encaminhar um link de acesso com data e hora marcada. Caso a conexão seja perdida durante a entrevista, a pesquisadora entrará em contato com você para marcar uma nova data para dar finalidade na coleta de dados. Neste formato, antes de iniciar a entrevista, a pesquisadora avisará ao responsável que a chamada será gravada para fins de transcrição dos dados posteriormente, mantendo sempre o sigilo e a segurança das informações relatadas. Para coletar os dados, a pesquisadora realizará a leitura de uma pergunta por vez e o responsável responderá de forma aberta.

No caso da coleta de dados ocorrer de forma assíncrona (E-mail ou WhatsApp, por exemplo), a pesquisadora encaminhará o roteiro de entrevista semiestruturado para que o responsável possa respondê-lo, por escrito ou por mensagem de voz, e encaminhá-lo de volta para a pesquisadora posteriormente.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o (a) senhor irá (a) decidir se deseja participar e preencher ou responder à entrevista, se deseja desistir da participação durante a entrevista ou após, e poderá retirar seu consentimento sem

nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O(a) senhor(a) ao clicar em "Aceito participar da pesquisa" irá: (a) Eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura deste termo (TCLE), o qual poderá ser impresso ou solicitado ao pesquisador via endereço de e-mail fornecido, se assim o desejar; (b) Responder à entrevista on-line que terá tempo gasto para seu preenchimento em torno 1 hora. Caso não concorde, basta fechar a página do navegador. Caso desista de participar durante a entrevista e antes de finalizá-la, os seus dados não serão gravados, enviados e nem recebidos pelo pesquisador e serão apagados ao se fechar a página do navegador. Caso tenha finalizado o preenchimento e enviado suas respostas e após decida desistir da participação deverá informar o pesquisador desta decisão e este descartará os seus dados recebidos sem nenhuma penalização. Você poderá imprimir uma via deste termo, ou se desejar, o pesquisador poderá encaminhar uma via assinada por e-mail ou da maneira que preferir.

Os dados obtidos de forma síncrona serão gravados. O pesquisador se compromete a fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Os dados serão armazenados por 5 anos e depois serão descartados. Suas informações e seus dados estarão em segurança, pois a pesquisadora estará seguindo as normas estabelecidas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e pela lei federal LGPD 13709/2018, evitando, dessa forma, os riscos de vazamento de informações de seus dados.

Durante sua participação, a pesquisadora coletará algumas informações pessoais que serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Todos os dados coletados durante o estudo serão identificados apenas através de um número, dessa maneira garantindo a sua confidencialidade e o sigilo nas informações coletadas, assim como a identidade pessoal.

Sua participação na pesquisa poderá apresentar riscos como: perda da conexão com a pesquisadora e desconfortos relacionados ao tempo despendido com aplicação dos instrumentos e/ou a algumas questões dos instrumentos de coleta e algum desconforto com relação a alteração na rotina devido a inserção de atividades diferentes das que são desenvolvidas. Portanto, sua participação poderá ser interrompida, se for de seu interesse, a qualquer momento ou mesmo se for necessário a pesquisadora poderá auxiliar em relação a tirar dúvidas ou esclarecimentos. Além disso, caberá ao pesquisador responsável conhecer a política de privacidade da ferramenta utilizada quanto a coleta de informações pessoais, mesmo que por meio de robôs, e o risco de compartilhamento dessas informações com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços de maneira a assegurar os aspectos éticos.

No entanto, ressalta-se que a mesma trará benefícios, como a análise do processo de adaptação escolar da criança com deficiência visual na Educação Infantil, contribuindo para possíveis intervenções com pais e professores.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e serão apresentados em forma de relatórios, reuniões científicas, congressos e publicações com a garantia de seu anonimato, e serão enviados para você. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e e-mail da

pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Pesquisador Responsável: Victoria do Valle Ramos

E-mail: victoriavr@estudante.ufscar.br

Contato telefônico: (11)97589-5169

APÊNDICE C

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Idade:

Profissão:

Grau de parentesco:

Idade da criança:

Deficiência da criança:

Número de filhos e adultos que residem juntos (colocar grau de parentesco):

SOBRE O INGRESSO NA ESCOLA

1. Com qual idade a criança ingressou na Educação Infantil?
2. Por que vocês decidiram matricular a criança na Educação Infantil?
3. Antes do início das aulas, a escola chamou vocês para conversar? Em caso de resposta positiva:
 - a) Quais membros da equipe escolar conversaram com você?
 - b) Que informações você recebeu?
 - c) Que informações você passou para a escola?
4. Quais sentimentos foram vivenciados pela família durante o processo de adaptação na escola?
5. Como aconteceu o processo de adaptação escolar?
6. Como a escola conduziu o processo de adaptação escolar?
7. A escola oferece algum tipo de serviço de apoio para o seu filho/filha (como por exemplo: atendimento na sala de recursos multifuncionais, apoio de professor da Educação Especial, auxiliar/acompanhante em sala de aula)?
 - a) Se sim, como esses serviços de apoio funcionam?
 - b) Qual é a sua opinião sobre a qualidade dos serviços de apoio ofertados para o seu filho?
8. Após o ingresso na Educação Infantil, você observou alguma mudança no desenvolvimento do seu filho? Em caso positivo, quais mudanças você observou?
9. A escola se preparou em termos de estrutura física para receber alunos com deficiência visual? Em caso de resposta positiva:
 - a) Quais mudanças na estrutura física foram realizadas?
10. Você considera que as aulas são acessíveis para os alunos com deficiência visual?
 - a) Em caso de resposta positiva, quais mudanças foram realizadas para tornar as aulas acessíveis para os alunos com deficiência visual?
11. Qual a sua opinião sobre a importância da relação família e escola no processo de adaptação escolar?

Baseado em:

FIGUEIREDO, S. E. de; LIRA, M. R. de. O ingresso da criança com deficiência/transtorno na escola: os desafios da família-escola. *In: IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva* (Edição Digital), 10 a 12 de novembro de 2021. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD1_SA5_ID717_04102021220335.pdf