

AVALIAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇA INDÍGENA COM PARALISIA CEREBRAL E BAIXA VISÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

EVALUACIÓN E INCLUSIÓN DE NIÑO INDÍGENA CON PARÁLISIS CEREBRAL Y BAJA VISIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

ASSESSMENT AND INCLUSION OF INDIGENOUS CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY AND LOW VISION IN CHILDHOOD EDUCATION

MARIA GORETTI DA SILVA MATTOSO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD
MARIAGSM@GMAIL.COM
HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-4579-4807

MARILDA MORAES GARCIA BRUNO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD
MGBRUNO@UOL.COM.BR
HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-1568-2185

WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD
WCSN1984@YAHOO.COM.BR
HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-1942-0390

RESUMO: O estudo objetivou descrever a avaliação das necessidades específicas e educacionais de uma criança indígena Kaiowá com paralisia cerebral e baixa visão, bem como indicar orientações pedagógicas para a sua inclusão no âmbito da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de viés etnográfico, caracterizada como um estudo de caso. O contexto etnográfico foi a Terra Indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul. Participaram do estudo, os pais e duas professoras (uma regente e uma especialista em Educação Especial) da criança indígena. Quanto às técnicas e aos instrumentos, a pesquisa fez uso de: a) observação da criança indígena nos ambientes familiar e escolar; b) diálogos espontâneos e entrevistas abertas com os pais e as professoras da criança indígena; c) três instrumentos elaborados por Bruno (2005) e adaptados à linguagem e cultura Kaiowá, a saber, formulário de avaliação na perspectiva dos pais, protocolo de avaliação funcional da visão e protocolo de avaliação do desenvolvimento global da criança indígena. Os resultados descreveram as potencialidades, as dificuldades e as necessidades específicas e educacionais especiais da criança. Além disso, apresentaram orientações de atividades, adaptação de recursos e materiais pedagógicos e, principalmente, estratégias de interação, comunicação e linguagem e uso funcional da visão para otimização do desenvolvimento global e para melhores oportunidades de aprendizagem da criança indígena estudada.

PALAVRAS-CHAVE: Identificação de Deficiências. Educação Inclusiva. Educação Indígena. Educação Especial.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo describir la evaluación de las necesidades específicas y educativas de un niño indígena Kaiowá con parálisis cerebral y baja visión, así como indicar orientaciones pedagógicas para su inclusión en la Educación Infantil. Se trata de una investigación con un enfoque cualitativo, con un sesgo etnográfico, caracterizada como un estudio de caso. El contexto etnográfico ha sido la Tierra Indígena de Dourados, Mato Grosso del Sur. Los padres y dos maestras (una de las asignaturas y una especialista en Educación Especial) del niño indígena han participado en el estudio. En cuanto a las técnicas e instrumentos, la investigación ha utilizado: a) observación del niño indígena en el entorno familiar y escolar; b) diálogos espontáneos y entrevistas abiertas con los padres y maestras del niño indígena; c) tres instrumentos desarrollados por Bruno (2005) y adaptados al idioma y cultura Kaiowá, a saber: un formulario de evaluación desde la perspectiva de los padres, un protocolo de evaluación funcional de la vista y un protocolo de evaluación del desarrollo global del niño indígena. Los resultados describen el potencial, las dificultades y las necesidades específicas y educativas especiales del niño. Además, se presentan directrices para actividades, adaptación de recursos y materiales didácticos y, principalmente, estrategias para la interacción, comunicación y lenguaje y el uso funcional de la visión para optimizar el desarrollo global y mejorar oportunidades de aprendizaje para el niño indígena estudiado.

¹ Dedicado à memória de Antonio Luiz Mattoso, pelo apoio irrestrito ao desenvolvimento da pesquisa “Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos”, cujos resultados parciais são apresentados, oportunamente, no presente texto.

PALABRAS CLAVE: Identificación de Discapacidades. Educación Inclusiva. Educación Indígena. Educación Especial.

ABSTRACT: The study aimed to describe the assessment of specific and educational needs of a Kaiowá indigenous child with cerebral palsy and low vision, as well as to indicate pedagogical guidelines for his inclusion in the scope of Early Childhood Education. This is a research with a qualitative approach, with an ethnographic bias, characterized as a case study. The ethnographic context was the Indigenous Land of Dourados, Mato Grosso do Sul. The parents and two teachers (a conductor and a specialist in Special Education) of the indigenous child participated in the study. Concerning techniques and instruments, the research used: a) indigenous child observation in family and school environments; b) spontaneous dialogues and open interviews with the indigenous child's parents and teachers; c) three instruments developed by Bruno (2005) and adapted to the Kaiowá language and culture, namely, an assessment form from the parents' perspective, a functional vision assessment protocol and a global developmental assessment protocol for the indigenous child. The results described the child's potential, difficulties and specific and special educational needs. In addition, they presented guidelines for activities, adaptation of resources and pedagogic materials and, mainly, strategies for interaction, communication and language and functional use of vision to optimize global development and to improve learning opportunities for the studied indigenous child.

KEYWORDS: Disability Identification. Inclusive Education. Indigenous Education. Special Education.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças indígenas com deficiência nas escolas é um fato recente no Brasil, fruto das políticas afirmativas das últimas décadas (CHAMORRO, 2015). As questões socioculturais, políticas e pedagógicas que permeiam e constituem a escolarização de indígenas com deficiências têm sido abordadas no âmbito da interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena (BRUNO, 2014; SÁ; CAIADO, 2015; BRUNO; COELHO, 2016; SILVA; BRUNO, 2016a; 2019; NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019).

Esta interface foi expressa pela primeira vez na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar a previsão nos projetos político-pedagógicos e a disponibilização de recursos, de serviços e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas indígenas, considerando suas diferenças socioculturais (BRASIL, 2008).

Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica garantem o AEE para os estudantes indígenas com deficiência (BRASIL, 2012). O AEE “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2009).

A institucionalização do AEE no projeto pedagógico da escola deve prever: sala de recursos multifuncionais²; matrícula do estudante no AEE “condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola”; e plano de AEE, com “[...] identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2009).

Considerando que a interface Educação Especial e Educação Escolar Indígena é uma proposta política em construção (BRUNO, 2014), as pesquisas ganham relevância para compreensão, descrição e análise, contingencial, dos desdobramentos desse fenômeno nos microcontextos educacionais (NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019).

² As salas de recursos multifuncionais são definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, destacamos alguns estudos realizados com os povos Kaiowá, Guarani e Terena do sul de Mato Grosso do Sul, particularmente quanto à identificação das necessidades específicas e a escolarização de indígenas com deficiência.

O trabalho de Souza (2011, p. 126) identificou que, entre indígenas de aldeias dos municípios de Dourados e de Paranhos, a “[...] maior incidência é de deficiência física e principalmente os casos de paralisia cerebral”. Por sua vez, a pesquisa de Sá e Bruno (2012), desenvolvida com 6.618 estudantes indígenas Kaiowá e Guarani, entre seis e 21 anos de idade, matriculados em 19 escolas indígenas sul-mato-grossenses, revelou alta prevalência de cegueira (0,15%) entre os escolares – dado significativo, já que a Organização Mundial da Saúde (OMS) indica que, no Brasil, a estimativa da prevalência de cegueira é de 0,062%, na população até 15 anos de idade.

Em análise ampla de investigações realizadas nas aldeias dos municípios de Amambaí, Antônio João, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Douradina, Dourados, Eldorado, Japorã, Maracajú e Paranhos, Bruno (2014, p. 157) apontou

[...] elevada produção da deficiência nas comunidades indígenas [...], muito acima da média nacional, por falta de ações preventivas de saúde; os órgãos responsáveis pela saúde indígena têm sido ineficientes quanto ao diagnóstico, tratamento e atendimentos das especialidades médicas. A qualidade de vida dessas crianças depende de modificação do meio, eliminação de barreiras atitudinais e do efetivo acesso à saúde e à educação.

De acordo com Silva e Bruno (2016a, p. 81), a identificação da deficiência de indígenas em processo de escolarização se dá durante o Ensino Fundamental, principalmente quando o aluno apresenta dificuldades na alfabetização e na realização das operações matemáticas e, na maioria das vezes, “[...] quando a deficiência é visível”.

Mattoso (2015) narrou o início das atividades pedagógicas para crianças indígenas com deficiência, das etnias Kaiowá, Guarani e Terena, na sala de recursos multifuncionais de uma escola rural, localizada nas imediações da Reserva Indígena de Dourados. O relato evidenciou o difícil percurso do trabalho, iniciado em 2011, com a chegada dos primeiros alunos, passando por uma ampliação da demanda por avaliações das necessidades educacionais e específicas até a ação de esclarecimento junto às famílias indígenas que, diante de representações sociais da deficiência, não matriculavam seus filhos surdos na escola.

Silva e Bruno (2016b; 2019), em estudos realizados nas aldeias Jaguapiru e Bororó da Terra Indígena de Dourados, indicaram barreiras à escolarização de alunos indígenas com deficiência, que transitaram desde as questões linguísticas e socioculturais, passando pela ausência de acessibilidade arquitetônica das escolas indígenas até as dificuldades de articulação entre o trabalho pedagógico da sala de aula comum e do AEE. Além disso, os autores problematizaram o distanciamento do AEE da proposta da educação indígena intercultural.

Nessa direção, Bruno e Coelho (2016, p. 686) levantaram a hipótese de que, no estado de Mato Grosso do Sul, as formações ofertadas aos professores indígenas para promover a inclusão escolar de alunos com deficiência, quando ocorrem, “[...] em nada se diferenciam das formações oferecidas aos professores das áreas urbanas”.

Em face dessas produções e atentos às lacunas da área, objetivamos, com o presente texto, caracterizado como um relato de pesquisa, descrever a avaliação das necessidades específicas e educacionais de uma criança indígena Kaiowá com paralisia cerebral e baixa visão, bem como indicar orientações pedagógicas para a sua inclusão no âmbito da Educação Infantil.

Conceitualmente, neste trabalho, entendemos por:

- necessidades específicas: aquelas decorrentes da condição de deficiência que a pessoa vivencia nas diversas situações da vida cotidiana, no contexto familiar, escolar e comunitário (BRUNO, 2006);
- necessidades educacionais especiais – o “[...] tipo de resposta educativa, de recursos e apoios que a escola deve proporcionar para que o aluno obtenha sucesso escolar” (BRUNO, 2009, p. 28);
- paralisia cerebral – “[...] um grupo de desordens permanentes do desenvolvimento do movimento e postura atribuído a um distúrbio não progressivo que ocorre durante o desenvolvimento do cérebro fetal ou infantil [...]” (BRASIL, 2013, p. 9);
- baixa visão – situação em que a pessoa mesmo tendo feito tratamento ou correção óptica, usando óculos, lentes de contato ou até mesmo cirurgias oftalmológicas, “[...] continua apresentando redução na função visual, com acuidade visual menor que 0,3 e campo visual menor de 10 graus” (HADDAD, 2006, p. 6).

PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, com aporte etnográfico, percorrendo os caminhos do estudo de caso. A abordagem qualitativa considera “[...] as representações, as definições da situação, as opiniões, as palavras, o sentido da ação e dos fenômenos” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 147). O viés etnográfico deu-se no exercício de compreensão do fenômeno com o “olhar de dentro”, da cultura, dos pais e dos professores indígenas.

A etnografia é uma referência ao procedimento da pesquisa de campo, como também do trabalho descritivo. Para uns, a etnografia é apenas uma “descrição”; para outros, é um processo de construção de uma teoria sobre a funcionalidade de uma cultura, o mais próximo possível de acordo com a percepção desta cultura sobre o universo (ROCKWELL, 1989).

Por sua vez, o estudo de caso foi adotado com a vontade de compreender os “fenômenos sociais” complexos, permitindo que se faça uma investigação com o fim de manter as características globais e os significados dos fatos da “vida real” (YIN, 2001).

O contexto etnográfico da pesquisa foi a Terra Indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul. O caso estudado foi constituído em torno de uma criança indígena Kaiowá, de cinco anos, com paralisia cerebral e baixa visão, matriculada na Pré-Escola e no AEE em sala de recursos multifuncionais, de uma unidade de ensino situada nas imediações da Reserva Indígena de Dourados. Participaram do estudo: os pais e duas professoras (uma regente e uma da sala de recursos multifuncionais) da criança indígena.

Salientamos que, para o desenvolvimento da investigação, foram realizados todos os procedimentos éticos em pesquisa, com a devida autorização das instituições e com a assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido pelos participantes.

Quanto às técnicas e aos instrumentos de pesquisa, realizamos: a) observação da criança indígena nos ambientes familiar e escolar; b) diálogos espontâneos e entrevistas abertas com os pais e com as professoras (uma regente e uma especialista em Educação Especial) da criança indígena, empreendidos, respectivamente, na casa da família e na escola; c) aplicação, no contexto familiar, de três instrumentos elaborados por Bruno (2005) e adaptados³ à linguagem e cultura Kaiowá, a saber, formulário de avaliação na perspectiva dos pais, protocolo de avaliação funcional da visão e protocolo de avaliação do desenvolvimento global da criança indígena. Es-

³ A adaptação foi realizada duas professoras indígenas, da etnia Kaiowá, que atuaram como juízas dos instrumentos.

tes instrumentos – formulário e protocolos – foram aplicados pela primeira autora deste texto, reportada como pesquisadora, ao longo de três encontros.

As atividades investigativas desenvolvidas entre a pesquisadora e a família da criança foram acompanhadas por uma terceira pessoa, fluente na língua portuguesa e na língua Kaiowá, que atuou, quando necessário, como mediadora e tradutora.

O formulário e os protocolos propostos por Bruno (2005) possibilitaram a avaliação das necessidades específicas e educacionais especiais. Tais instrumentos sustentam-se, teoricamente, na perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996), que prioriza a observação da criança em seu ambiente natural e as interações em diferentes contextos.

Bronfenbrenner (1996) nos ajudou a entender as relações que se estabelecem entre os vários ambientes em que a criança indígena está inserida e a influência sobre o processo de aprendizagem e a qualidade de vida. Para o autor, “[...] o indivíduo não é considerado isoladamente, o desenvolvimento acontece levando-se em conta os vários sistemas no qual o indivíduo está inserido” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5).

Nessa perspectiva ecológica, “[...] utiliza-se para análise e interpretação dos dados de avaliação, de variáveis comunicativas de nível intrapessoal, interpessoal e grupal; variáveis situacionais, nas quais os materiais, os espaço e tempo são rearranjados no contexto natural” (BRUNO, 2009, p. 33).

Dessa maneira, os dados coletados junto à família e à escola foram organizados em três eixos analíticos, em consonância com o objetivo desse estudo, oportunizando, assim, a apresentação de informações sobre a criança indígena, a avaliação das necessidades específicas e educacionais especiais e, por fim, a disponibilização de orientações pedagógicas para a inclusão dessa criança na Educação Infantil.

Para preservar a identidade da criança indígena, atribuímos-lhe o nome fictício de *Mitã Rory*, que na língua Kaiowá significa criança feliz/alegre, característica presente no infante, conforme relato da família e das professoras.

SOBRE MITÃ RORY

Mitã Rory nasceu em 08 de julho de 2009, com o sexo masculino, filho de pais da etnia Kaiowá, falantes da língua materna, oriundos da aldeia Sucuri, em Maracaju/MS. A mãe relatou que teve uma gestação tranquila e que o nascimento da criança se deu por meio de parto normal.

Com um mês de vida, *Mitã Rory* teve uma pneumonia. Ele ficou oito dias internado no hospital para tratamento, voltou para casa, mas não obteve melhora de saúde. Assim, os pais levaram a criança novamente ao hospital, onde permaneceu por quatro meses em Unidade de Terapia Intensiva.

Nesse cenário, de acordo com a mãe, o médico a informou que *Mitã Rory* não teria mais chances de vida, já que ele só respirava com ajuda de aparelhos. Contrariando as expectativas médicas, conforme a mãe, a criança se desenvolveu e começou a andar com dois anos de idade e, aos três, já falava as iniciais das palavras.

Em 2014, quando a criança tinha cinco anos de idade, os pais vieram morar Missão Evangélica Caiuá, em Dourados/MS, para cursar o Instituto Bíblico Philippe Landes, pelo período de três anos. Nesse ano, a criança foi matriculada na Pré-Escola, no período vespertino, com o acompanhamento de um professor de apoio educacional⁴, e no AEE em sala de recursos multifuncionais, no turno contrário, de uma instituição de ensino que ofertava a Educação In-

⁴ O professor de apoio educacional de *Mitã Rory* era falante da língua Kaiowá.

fantil e o Ensino Fundamental (do 1^a ao 9^a ano), localizada nas imediações da Reserva Indígena de Dourados. A criança era falante da língua materna Kaiowá.

À época do estudo de caso, *Mitã Rory* ainda não tinha laudo. Contudo, por meio de orientação escolar, a família buscou atendimento clínico para a criança. Entretanto, os encaminhamentos para as especialidades médicas são morosos, principalmente na saúde indígena (SOUZA, 2011; SÁ; BRUNO, 2012; BRUNO, 2014).

Os pais demonstraram cuidados e preocupação com o menino. Na opinião deles, *Mitã Rory* era alegre e agitado, contudo, inconstante no humor e se irritava facilmente. Ainda, relataram que o filho era desligado, mas muito curioso e participativo nos eventos domésticos. Também informaram que *Mitã Rory* era dependente em muitas coisas, embora apresentasse força de vontade.

No convívio com os adultos, os pais disseram que, dependendo da pessoa, ele reagia de forma agressiva e agitada, todavia, era capaz de conviver bem com outras crianças. Quanto aos objetos, em sua maioria, os tratava com indiferença, não os explorava, nem procurava por eles, mas mostrava interesse naqueles com estímulos sonoros, embora os pais não soubessem responder se o filho tinha interesse por objetos de cores vibrantes.

De acordo com os pais, *Mitã Rory* gostava muito de brincar deitado, colocava os objetos no lado direito, fazia movimentos repetitivos, gostava de correr, pular, ver livros e figuras muito perto dos olhos. Os pais consideravam importante oferecer a ele brinquedos sonoros (som fraco), brinquedos manuseáveis e brinquedos iluminados capazes de captar sua atenção. Relataram que a criança tinha dificuldades para se comunicar, reconhecia as pessoas pela voz e os objetos pela visão, pelo tato e pelo som.

Entre suas atividades preferidas, os pais apontaram que *Mitã Rory* gostava de passear, estar entre os parentes, que conversassem com ele, de cantarolar hinos da igreja com o pai, ouvir música. Ele não gostava muito de ver televisão e quando assistia era bem de perto e perdia o interesse rapidamente. *Mitã Rory*, segundo os pais, não gostava de dormir, pentear os cabelos, guardar seus pertences, tinha dificuldades para obedecer e não gostava de mudanças nas atividades e na rotina.

Os pais apresentaram preocupações com o filho quanto ao convívio na escola e na sociedade. Na verdade, a mãe demonstrou ter mais preocupação quanto a isso do que o pai. Eles manifestaram desejos e expectativas sobre a superação das deficiências que o filho apresenta, quanto à comunicação, à independência, as amizades, a escolaridade, ao brincar com as outras crianças, à paciência dos professores e à aprendizagem.

Para uma compreensão mais aprofundada do caso, apresentamos, na sequência, os relatos das professoras que atuam com *Mitã Rory* nas atividades pedagógicas junto à sala de aula comum e à sala de recursos multifuncionais.

A professora regente relatou que nos primeiros três dias de adaptação escolar, o pai ficava com *Mitã Rory* na sala de aula e ele permanecia quieto, sem maiores alterações comportamentais. Contudo, após esse período, a ausência do pai o deixava desesperado e ele chorava muito, embora as professoras tentassem acalmá-lo. “Seu emocional oscila muito”, afirmou a professora regente. Informou, ainda, que a criança era sociável com os colegas de sala, porém não entendia as atividades que eram desenvolvidas em sala.

Acrescentou a professora regente que *Mitã Rory* “[...] não tinha limites dentro da sala de aula e nos ambientes fora dela, talvez porque não entendia os comandos que lhes eram pedidos nem os valores relacionais facilmente apreendidos pelas outras crianças”, como não bater, não puxar o cabelo do colega, não pegar objetos das mãos dos outros sem pedir etc. Por outro lado, a

professora regente narrou que, quando a sala de aula tinha poucas crianças, ele “[...] se mostrava um pouco mais calmo e a interação se tornava possível, ainda que limitada”.

Conforme a professora regente, quanto ao aspecto da visão, ao manusear livros ou qualquer outro objeto, ele colocava bem perto do olho direito. Quanto às atividades pedagógicas, o aluno não tinha habilidade motora fina para pintar dentro dos espaços, portanto, sua pintura se limitava a movimentos circulares e rabiscos. Quando não havia a presença do professor de apoio educacional para supervisioná-lo, “[...] espalhava todo o material pela sala, por se tratar de uma criança irrequieta”, como reportou a professora regente.

A professora da sala de recursos multifuncionais informou que o aluno apresentava “[...] paralisia leve do lado esquerdo, dificuldades de concentração e atenção e oscilações comportamentais e emocionais”. Registrou que *Mitã Rory* não apresentou agressividade nos atendimentos, era um aluno calmo, porém mudava de humor facilmente e fazia alguns movimentos repetitivos com os braços. Comunicava-se na língua materna Kaiowá, através de gestos e falava algumas palavras em português, repetindo o que os colegas diziam.

Para a professora especialista em Educação Especial, que atuava na sala de recursos multifuncionais, *Mitã Rory* se distraía facilmente e era muito disperso. Apresentava dificuldade visual: colocava os objetos bem próximo de si para enxergar; era mais perceptível ao som das coisas e mostrava dificuldade para identificar figura e localizar objeto guardado em lugar diferente. Era dependente de ajuda no quesito fisiológico, pois não tinha iniciativa própria para ir sozinho ao banheiro e, para se alimentar, precisava de ajuda para pegar na colher e incentivo para comer. “Ele enche a boca e não mastiga, tem [sic] que pedir para engolir”, relatou a professora sala de recursos multifuncionais. Por fim, esta professora especialista acrescentou que *Mitã Rory* gostava muito de brincar com bola e de manusear livros com figuras, principalmente os que continham figuras de animais.

AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS E EDUCACIONAIS ESPECIAIS DE MITÃ RORY

Nesta seção, descreveremos a avaliação das necessidades específicas e educacionais especiais de *Mitã Rory*, por meio de dois protocolos elaborados por Bruno (2005), a saber: o protocolo de Avaliação Funcional da Visão e o protocolo de Avaliação do Desenvolvimento Global. Reiteramos que estes instrumentos foram adaptados à linguagem e à cultura Kaiowá. Salientamos também que os referidos protocolos instrumentalizaram uma avaliação educacional (e não clínica!) da criança indígena com paralisia cerebral e baixa visão, de modo a detectar as suas habilidades funcionais, suas competências e suas necessidades específicas e educacionais (BRUNO, 2005; 2009).

A Avaliação Funcional da Visão e do Desenvolvimento Global constitui-se em “[...] um procedimento qualitativo e contínuo, realizado por meio da observação informal e natural da criança em todas as situações da vida e nas atividades cotidianas” (BRUNO, 2009, p. 29). Esta avaliação objetiva reunir informações sobre o funcionamento da visão, levantar as possibilidades globais e identificar as necessidades específicas e educacionais especiais que permeiam o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças com deficiência visual associada à múltipla deficiência, na primeira infância (BRUNO, 2005; 2009).

Para a realização da Avaliação Funcional da Visão e do Desenvolvimento Global, Bruno (2009, p. 29-30) recomenda que:

- a mudança de foco da avaliação e da intervenção centradas na criança para uma perspectiva que reflete a ênfase na ecologia da família, do ambiente e comunidade. A crença é de que a criança se desenvolve como resultado da interação com os pais e outras pessoas no ambiente;
- a avaliação de múltiplos sistemas, isto é, da família, das interações, do ambiente, da cultura. Esses sistemas interagem e influenciam-se mutuamente e não podem ser tratados de forma isolada;
- a avaliação e intervenção centrada na família, ou seja, registros contínuos das observações e das conversações entre pais e profissionais seriam a base para as decisões acerca da intervenção;
- ênfase na conversa com a família, por meio de questionários abertos de modo a reunir informações que dirigiriam o processo de intervenção;
- atenção aos rituais familiares, às rotinas diárias e às brincadeiras que refletiriam os padrões da vida da família e seriam os meios pelos quais a intervenção seria produzida;
- além da observação das etapas de desenvolvimento da criança, utilização de uma estrutura e coleta de informações adequadas e variadas por meio de informações sobre as interações, o desenvolvimento da criança, sobre os ambientes, os sistemas de apoio e o nível de satisfação dos pais;
- o uso de formulários de registros serviria para ajudar o professor a trabalhar com a família; obter informações ao longo do tempo sobre a criança, tais como as interações, o perfil de desenvolvimento, as percepções, os objetivos, as necessidades, as expectativas da família, e informações sobre o ambiente;
- emprego de materiais que oferecessem meios para os pais refletirem sobre as necessidades da criança, das famílias sobre recursos disponíveis e sobre suportes do ambiente.

Embasada na perspectiva ecológica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENER, 1996), a Avaliação Funcional da Visão e do Desenvolvimento Global não focaliza apenas a criança, mas busca analisar o que pode ser útil e funcional no meio para promover todas as suas possibilidades, ou seja, também avalia a qualidade da interação, da comunicação, das estratégias educacionais e da qualidade de vida em seu meio familiar, comunitário e escolar (BRUNO, 2009).

Ainda, atentos às articulações entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena, destacamos que a avaliação das necessidades específicas e educacionais especiais deve ser realizada contextualmente, considerando os saberes, as práticas e as culturas indígenas (SILVA; BRUNO, 2016a).

Assim, alguns dos materiais selecionados para a avaliação foram: lanterna de foco grande; copo de tereré⁵ com contraste branco e preto, caneca, prato, colher (usados pela família da criança); chocalho; bichos de plástico, cavalo, sapo, aranha, rato, boi, vaca, cachorro (animais do cotidiano indígena); fita métrica para medir o alcance visual. Reiteramos que a avaliação foi realizada pela pesquisadora.

AVALIAÇÃO FUNCIONAL DA VISÃO

A avaliação do funcionamento da visão de *Mitã Rory*, considerou os seguintes aspectos: funções visuais básicas⁶, funções viso-motoras⁷ e funções viso-perceptivas⁸, conforme protocolo proposto por Bruno (2005).

⁵ Bebida típica do sul de Mato Grosso do Sul, elaborada com a infusão da erva-mate (*Ilex paraguariensis*) em água fria.

⁶ Funções visuais básicas: “[...] nível de consciência e atenção visual mediante a reação à luz natural e artificial, à adaptação ao escuro e à luz e ao brilho [...]”, bem como a reação “[...] a padrões de alto e baixo contraste, a cores de alta e baixa intensidade, a formas simples e complexas, ao contato visual, campo visual e esfera visual” (BRUNO, 2002, p. 30).

⁷ Funções viso-motoras: “[...] capacidade de fixação, seguimento visual e acomodação (ajustar o poder de refração do olho para focalizar objetos), porque são comportamentos visuais que dependem dos músculos extrínsecos e intrínsecos no olho e também da adequação do meio ambiente em termos do nível de visão, iluminação, contraste e adaptação visual” (BRUNO, 2002, p. 31).

⁸ Funções viso-perceptivas: “[...] relacionadas ao nível de assimilação, integração, decodificação e elaboração dos estímulos visuais presentes como também à capacidade de generalizar e associá-los às experiências passadas” (BRUNO, 2002, p. 32).

FUNÇÕES VISUAIS BÁSICAS E VISO-MOTORAS

Mitã Rory apresentava sensibilidade aos contrastes; reagia ao movimento de pessoas, à luz quando bem próxima a ele, aos rostos e sorrisos de pessoas conhecidas. O contato visual em relação aos objetos era rápido, havia momentos que o olhar era desligado. Reagia aos objetos com brilho e alto contraste quando próximo cerca de 30 cm de distância. Mostrou dificuldade para fixação e manutenção do contato visual com objetos em posição central. Preferia brincar deitado, do lado direito, para facilitar a fixação e a identificação dos objetos.

Quanto ao seguimento visual, este mostrou-se prejudicado, apresentava movimentos involuntários e evidenciava o estrabismo. Por outro lado, o aluno era capaz de buscar o objeto em movimento e pelo som, assim, a busca visual dirigida era difícil (com movimentos oculares); movimentava a cabeça toda em direção ao chocalho.

Quanto ao campo visual, percebemos que a região central foi prejudicada, pois ele apresentou dificuldade para focar o objeto nessa região, assim, ocorreram movimentos involuntários oculares tanto para a região central quanto para a inferior. Por outro lado, quando o objeto estava em sua lateral direita, a criança era capaz de visualizá-lo; para o campo visual superior, apresentava muita dificuldade: girava a cabeça para o lado direito para visualizar e direcionava os olhos para cima com dificuldade; já para baixo, ele conseguiu fixar apenas quando se aproximou bastante do objeto.

Para observar as habilidades visuais básicas e as viso-motoras, usamos uma lanterna com o foco grande. Durante a avaliação, estava uma tarde chuvosa, logo começou a escurecer, o que favoreceu este procedimento no ambiente familiar. Nessa ação, a pesquisadora informou que iria apagar a luz, mas que não iria ficar totalmente escuro, pois seria ligada uma lanterna, e solicitou que a criança buscasse a luz.

O foco da lanterna foi dirigido à parede próxima, na altura do olhar de *Mitã Rory*. Ele se mostrou confuso, parecia que não sabia para onde dirigir o olhar. Em seguida, o foco foi direcionado para o chão próximo dele, depois sobre seus pés e, em seguida, no braço e no teto. Seu interesse pelo foco de luz se deu quando ele percebeu que podia manusear a lanterna.

Observou-se esfera visual de 01m para localizar os objetos grandes. Apresentava a fixação fugaz; o rastreamento visual e o seguimento de objetos, realizava com muita dificuldade. Coordenava olho-mão/olho-objeto, no campo visual útil; encaixava e empilhava objetos com dificuldades motoras e necessitava de ajuda verbal para realizar a atividade.

A criança explorava o ambiente visualmente identificando pessoas da família e familiares pela voz e carros pelo som. Não localizava objetos escondidos atrás de si, se movimentava e se deslocava no espaço se encurvando sempre para o lado direito. Selecionava objetos no espaço somente com ajuda verbal. A visão espacial era restrita: desviava de obstáculos com ajuda verbal, orientava-se no espaço com ajuda física (pela mão), utilizava a visão para caminhar, sempre olhando para o chão.

Na sua rotina escolar, às vezes tropeçava em raízes expostas pelo pátio da escola devido à sua limitação visual. A pesquisadora colocou alguns brinquedos atrás da criança e lhe perguntou onde estavam os brinquedos. *Mitã Rory* não sabia onde procurá-los e se mostrou bastante confusa, portanto, foi preciso mostrar a ele onde estavam. Ele começou a dispersar a atenção e a brincadeira foi mudada. Com solicitação da pesquisadora, ele guardava os objetos na caixa.

FUNÇÃO VISO-PERCEPTIVA

Mitã Rory reconhecia seus brinquedos e alguns dos objetos de seu cotidiano, como prato, colher e caneca. Foram separados para avaliação brinquedos que a família relatou que ele tem interesse como o carro e animais, em especial, o sapo, carrinhos e bola. O combinado entre a pesquisadora e o menino era que seriam mostrados alguns animais de brinquedos e ele deveria falar o nome, caso soubesse. Ele estava muito agitado, mas a pesquisadora se sentou bem perto dele, e foi mostrando cada um dos objetos. Ele não queria tocar em nenhum dos objetos, mas conseguiu identificar e expressou verbalmente: “cavaju” (cavalo), “patii” (patinho), “pirá” (peixe), lagartixa disse que era “pirá”. Quando a pesquisadora lhe mostrou um sapo de brinquedo, ele gritou muito, mas observou-se que não era medo, mas, sim, porque ele estava alegre. Ele também identificou os cavalos grandes e os pequenos e era incentivado quando acertava pela pesquisadora, que lhe dizia: “muito bem *Mitã Rory*”. Por vezes, ele mesmo se incentivava e batia palmas quando acertava.

Ao término da exposição de objetos para identificação, quando viu o caminhão, *Mitã Rory* quis brincar e foi logo se deitando no tapete do lado direito, assim como o pai relatou que ele gostava de brincar: “deitado sempre assim do lado direito”.

Os brinquedos foram apresentados à distância entre 30 cm, os mais próximos, e 01 m, os mais distantes. Observou-se que o menino identificou os objetos pela forma, não pela cor. Embora não houvesse diagnóstico oftalmológico, trata-se de baixa visão, tendo em vista a esfera visual prejudicada.

A pesquisadora se colocou a 01 m de distância e pediu para ele identificar os bichos novamente, que o fez sem apresentar dificuldades. A pesquisadora solicitou que ele fosse colocando no basculante somente os animais de brinquedo que ela falasse o nome: o menino relutou bastante em tocar nos animais, principalmente o sapo, que sua mãe disse que era o preferido dele. Ele fez tudo sem dificuldades, pegava o objeto solicitado, colocava no caminhão dava uma volta e vinha pegar outro.

Em seguida, foram apresentados livros com figuras grandes de bichos conhecidos para que ele identificasse, o que demorou um pouco para fazê-lo. Ele o fez aproximando-se bastante das imagens e, quando conseguiu, foi logo mostrando para o pai, a mãe e o irmão. Contudo, seu interesse se esvaiu rapidamente, apesar de ter demonstrado gostar de manusear e observar. Aproximou para bem perto dos olhos figuras menores de peixe e pássaros em livros e revistas para decodificar. Ele apresentou dificuldade para decodificar a figura de pássaros.

AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO GLOBAL

O protocolo dessa avaliação, elaborado por Bruno (2005), foi composto por observação de quatro áreas: Interação, Comunicação e Linguagem; Habilidade Sensório-Motora; Conhecimento Físico, Função Simbólica e Pré-Operatória; e Autonomia e Competência social. Neste momento, iremos descrever os resultados das áreas mais fortes da criança, a saber: Interação, Comunicação e Linguagem e Habilidade Sensório-Motora.

INTERAÇÃO, COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

Os pais e professores da criança, de certa forma, consideram que a sua interação com adultos seja melhor. *Mitã Rory* gosta de ouvir histórias, músicas e cantarolar os hinos da igreja.

Reage à voz familiar, aceita pouco contato físico, faz saudações como “boa tarde” e estende a mão para cumprimentar. Foi observado pela pesquisadora que ele sorri à presença de pessoas familiares, reage a pessoas estranhas, muda de humor e corresponde a sorrisos, gestos, movimentos. Ainda, tenta se expressar falando com dificuldades, responde ao ser chamado pelo nome, bate palmas, dá “tchau” com dificuldades motoras. Atende à comunicação familiar: “não”, “vamos” e compreende ordens simples.

Para a avaliação, foi selecionada uma cena simples para a observação da construção do real. Trata-se do ludodiagnóstico, com a cena “Que tal vamos fazer um lanche?”, como sugere Bruno (2005), contendo os objetos de plástico, de uso diário, como copo, caneca, prato, colher e banana.

Assim que a mesa foi organizada, ele foi sentando e puxou o prato para perto e foi verbalizando do jeito dele que era um prato. “Sim”, confirmou a pesquisadora e o convidou: “Vamos brincar de comer? Para comer, o que você vai usar?”. Ele pensou um pouco e levou a colher à boca, como se estivesse se alimentando. A pesquisadora mostrou a caneca de plástico e lhe perguntou: “Para que serve? O que você pode fazer com ela?”. Ele imediatamente pediu à sua mãe para ir buscar água para ele.

Quando lhe foi perguntado “Vamos comer banana, *Mitã Rory*?”, ele ficou em dúvida, demorou para decidir, já que a banana era de plástico. Ao ser indagado pela pesquisadora “E a banana, *Mitã Rory*? Como você come a banana?” Ele colocou o objeto inteiro na boca. Ele foi repreendido levemente: “Ai, ai, ai, você comeu com a casca?”. Então, a mãe falou em Kaiowá com ele. Aí o menino imitou que estava tirando a casca da banana. Em seguida, foi oferecida uma banana de verdade para ele, que a descascou e a comeu.

Mitã Rory mostrou que constrói o real, utilizava os objetos por uso e função. Ele era capaz de brincar de faz-de-conta. Evidenciou-se a importância da comunicação na língua materna para que a criança compreendesse as situações e solicitações realizadas.

Quanto à linguagem, mostrou que tem uso e função dos objetos, compreendeu o contexto de cena de alimentação, cenas de animais, significado de palavras como bola, carro e cavalo. Em relação à linguagem expressiva, era capaz de decodificar e expressar palavras, ainda que com dificuldades. Apresentava ecolalia, que é um fenômeno frequente em crianças com deficiência visual acentuada que não tiveram a oportunidade de orientação para estimulação da linguagem na ausência da visão.

HABILIDADE SENSÓRIO-MOTORA

Mitã Rory apresentava dificuldade motora e visual para marchar, já para atividades de visualização e brincadeira, mantinha a cabeça lateralizada, às vezes mais para o lado direito – que é o olho que enxergava melhor; controlava o tronco, movimentava-se espontaneamente. Sentava-se, flexionava membros inferiores e superiores. Deslocava-se, mudava de posição, ficava em pé, andava, pulava e corria de maneira descoordenada.

Utilizava as mãos para comer e brincar, agarrava e soltava objetos com dificuldades motoras e os manipulava com dificuldade. Comia com as próprias mãos, utilizava colher para comer e a caneca para tomar água. Iniciava a coordenação dos esquemas sensório-motores, fazia combinações simples, explorava objetos pela visão e audição, empurrava, puxava, arremessava, tirava e colocava objetos em caixas, embora com dificuldade. Mostrava a identificação dos objetos, combinação e resolução de problemas simples: sabia os utensílios que são para comer e beber; sabia descascar a banana e comer sozinho e iniciava o jogo de faz-de-conta.

Quanto à função simbólica, *Mitã Rory* indicava níveis elementares como nomeação de pessoas e objetos, uso e função de objetos de uso pessoal, imitação simples e brincadeira de faz-de-conta com temas do cotidiano.

Em relação à autonomia física, *Mitã Rory* se locomovia sozinho, com intencionalidade, explorava um pouco o ambiente, locomovia-se em ambientes interno e externo com ajuda verbal. Quanto à autonomia pessoal, além de alimentar-se sozinho, cooperava para vestir-se, necessitava de ajuda para tirar ou vestir roupas ou calçados. Pedia para ir ao banheiro e utilizava o sanitário com ajuda.

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE *MITÃ RORY* NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo presente os resultados da avaliação das necessidades específicas e educacionais especiais de *Mitã Rory*, foram elaboradas – em conjunto com a professora especialista em Educação Especial da sala de recursos multifuncionais – orientações pedagógicas objetivando a promoção de melhores condições para a inclusão dessa criança na Educação Infantil. Estas atividades foram disponibilizadas junto à unidade de ensino na qual o aluno encontrava-se matriculado.

Mitã Rory apresentava sintomas, sinais e resposta visual compatíveis com baixa visão, perda acentuada da função visual e importante restrição de campo visual. Como não cabe ao professor especialista em Educação Especial realizar diagnóstico oftalmológico, cabe à escola realizar o encaminhamento do aluno a um hospital, para avaliação oftalmológica e da necessidade de correção óptica de alterações visuais e de possível indicação de recursos ópticos especiais para atividades escolares.

O plano de AEE da sala de recursos multifuncionais e as atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula regular devem levar em consideração as necessidades específicas do educando em relação aos aspectos visuais, funções viso-motoras e perceptivas, bem como a estimulação da linguagem, da função simbólica e da autonomia e independência pessoal e nos jogos e brincadeiras coletivas.

ORIENTAÇÕES PARA O AEE

1) Necessidade específica: melhorar a fixação, o uso funcional na visão e coordenação das ações. Estratégias: no AEE, a professora poderá propor brincadeiras de fixação e seguimento visual, por todo o campo visual, com objetos médios e pequenos a uma distância entre 30-50 cm de forma gradativa. Após o sucesso na atividade, estimular a busca visual do objeto. Modificar a brincadeira com os mesmos objetos: colocá-los em caixa mais próxima, jogá-lo no cesto (bola ao cesto) aumentando a distância; de forma semelhante, as atividades devem ser realizadas com o menino sentado à mesa. Propor atividades como jogos de boliche e, ainda, estimular o uso da visão em diferentes posições para ajudá-lo na organização espacial. Recursos e adaptações: bexigas, peteca, bolas médias pequenas brilhantes com contraste e jogo de boliche grande. Tipo de mediação: pista verbal apenas quando a resolução estiver difícil; movimentos coativos (fazer junto, com o professor por detrás para compreensão do movimento) para as atividades de coordenação viso-motora.

2) Necessidade específica: resolução visual para decodificação e agrupamento de objetos e figuras. Para compensação do campo visual, os objetos deverão ser colocados no melhor

campo visual (lado direito) para fixação a uma distância de 30 cm e movidos lentamente em posição horizontal, vertical, passando por todo o campo visual. Como o seguimento é rastreado, se perder a fixação retorne ao ponto de fixação. Caso o aluno mostre fadiga visual, piscar muito ou aumentar o tremor ocular realize a atividade em ambiente pouco iluminado e use um foco de luz dirigido ao objeto. Estratégias: o professor pode estimular a leitura de objetos como boneco, carro, cavalo, sapo, cachorro, gato, entre outros, solicitando a visualização de partes como olhos, braços, pernas, barriga, rabo e, a partir das partes, formar a imagem do todo. Depois, repetir a atividade com figura dos objetos visualizados e solicitar a nomeação das partes. Propor agrupamentos de objetos simples por forma e cor, por exemplo, dois copos, duas colheres, dois cavalos da mesma cor. Realizar o pareamento de formas geométricas por forma e cor, inicialmente utilizar somente um atributo, depois associar dois atributos. Relacionar o objeto à figura correspondente (tirar foto e imprimir) para elaborar o álbum de gravuras correlativas. Devem ser gravuras isoladas e não agrupadas. Com ajuda do professor, organizar os brinquedos e materiais no armário por categorias. Recursos e adaptações: objetos com contraste ou cores vibrantes. Os brinquedos e materiais para categorização poderão ser guardados em caixas forradas de cores diferentes. Observar o tamanho da gravura para melhor visualização, pois com restrição de campo visual, figuras grandes trazem maior dificuldade para identificação. Tipo de mediação: inicialmente, pedir que o aluno encontre cada parte, apontando com o dedo; quando apresentar dificuldade, ajudá-lo com apoio físico para que encontre a parte solicitada; as figuras poderão conter alto contraste e textura para ajudar na visualização, o tato guia os olhos. Utilizar o porta-texto para apresentação de figura, no lado direito, em linha média, e depois à mesa em posição alta para permitir boa visualização e organização postural com a aproximação do aluno.

3) Necessidade específica: estimular a linguagem expressiva, atribuição de significado, uso e função dos objetos. Para compensação do campo visual, a atividade deve ser realizada lentamente e apresentar os objetos e figuras, um de cada vez, primeiro o objeto e depois a figura, no campo visual útil, em diferentes posições: horizontal linha média e inferior. Estratégias: na interação e comunicação com os colegas, é preciso anunciar o nome da criança que estiver perto, ajudando-o a tocar o colega para conhecê-lo e cumprimentá-lo. Se tiver outra criança usuária da língua Kaiowá, é importante estimular a conversar na língua. O professor deve comunicar as ordens e solicitações de atividades na língua mãe. É importante que o professor interprete a intenção comunicativa do aluno, estimulando a expressar seus desejos e sentimentos, por exemplo: “seu amigo está brincando com a bola, você *Mitã Rory*, quer brincar com ele?”. Esperar o tempo de comunicação do aluno e perguntar novamente, se não houve resposta: “Quer brincar com a bola?” (frase curta). “Sim ou não?” O professor deve fazer o gesto bem de perto e depois observar o movimento na cabeça de *Mitã Rory*, acompanhado da informação. Vale ressaltar que a interpretação dos gestos corporais como intenção comunicativa também é útil, portanto, o profissional da educação deve interpretar e contextualizar o movimento e a ação do aluno. Para a construção do sistema de significação e linguagem, é necessário apresentar o objeto nomeando-o, comunicar a função e mostrar o que se faz ou como se brinca com o objeto. Utilizar objetos símbolos para comunicação: um pincel para representar que é hora de pintar; a caneca para indicar que hora do lanche; a escova para escovar os dentes (são objetos representativos apenas) para comunicação do pensamento. Livros sensoriais com histórias curtas sobre as ações do cotidiano: o professor narra a ação com frases curtas e ele imita. Recursos e adaptações: o livro sensorial pode ser elaborado com objetos em miniaturas, e depois com imagens dos objetos em cores e relevo. Com os objetos presos com velcro, ele pode puxar brincar e imitar e depois colocar de volta no local aderente. O professor pode elaborar também um calendário de

comunicação com objetos do cotidiano. Tipo de mediação: podem ser utilizadas pistas verbais, táteis e cinestésicas com movimento coativo.

4) Necessidade específica: estimular a função simbólica. Estratégias: jogos de faz-de-conta e ginástica historiada (pode cantar e criar pequenas histórias com animais e situações vivenciadas no dia da aldeia: pular córrego ou lagoa, subir em árvore etc.). Teatro com montagem cenas com caixas, participar e montar e desmontar cenas; teatro de fantoche na mão do aluno. Pareamento objeto-objeto e objeto-figura e depois figura-figura. Estimular a descrição de objetos e leitura de imagens. Trabalhar conto e reconto de pequenas histórias. Ensinar poesias e parlendas curtas. Recursos e adaptações: o livro de histórias pode ser elaborado em cartão duro, com poucas imagens com contraste e objetos para o aluno poder dramatizar a ação. Tipo de mediação: podem ser utilizadas pistas verbais, com movimentos coativos para compreender a ação. No momento de ouvir e recontar a história, ele necessita de ajuda e incentivo para repetir as palavras, geralmente um personagem – um boneco na mão pode ajudá-lo a se lembrar da cena e a contar.

Em face dessas proposições, de acordo Silva e Bruno (2019), o AEE deve ser ressignificado no contexto das escolas indígenas. Nesse sentido, para os autores, é preciso, dentre outras ações: compreender as especificidades culturais dos povos indígenas; “[...] contemplar as expectativas das famílias e da comunidade em relação à escola”; assegurar o uso da língua materna indígena nas atividades do AEE; atentar-se à acessibilidade arquitetônica das escolas indígenas (SILVA; BRUNO, 2019, p. 77).

ORIENTAÇÕES PARA A SALA DE AULA

1) O aluno deve assentar-se na sala entre 80 cm a 01 m de distância do quadro e da professora, do lado esquerdo para melhor utilização do campo visual direito.

2) Os objetos pequenos e figuras devem ser apresentados a 30 cm de distância no lado direito – na posição inferior e linha média do olho direito.

3) Para visualização de figuras e manuseio de livros de histórias, torna-se essencial o uso da prancha de plano inclinado, que facilita a leitura de imagens e a realização das atividades para o aluno.

4) A boa iluminação da sala é fator preponderante para boa resolução visual, luz não pode incidir pela frente, mas por trás ou lado, sem projetar sombra.

5) Mobiliário: em virtude da condição visual e motora, a mesa deve ser alta, em posição confortável para os braços, de forma que permita aproximação visual sem prejudicar a postura do aluno.

6) Diante da televisão e do computador, oriente o aluno a buscar a melhor posição para enxergar: caso se aproxime muito ou coloque o rosto na tela, não se preocupe, esta é a possibilidade de ele enxergar. Diminua o som da TV ou do computador para diminuir o estresse, ele fica irritado com barulho e o cansaço visual.

7) As figuras deverão ter poucos detalhes, em média 10 cm, pois figuras muito grandes dificultam a formação da imagem visual nos casos de alteração de campo visual.

8) Poderão ser testadas lupas manuais ou lupas eletrônicas para investigação de objetos e figuras.

9) Os materiais pedagógicos: em virtude da dificuldade motora e visual, o aluno necessita usar ainda giz de cera (grosso), folha maior para escrita e desenho de cor palha ou amarela claro, de preferência, para diminuir o reflexo do papel branco.

10) *Mitã Rory* é falante da língua Kaiowá, mas entende e usa palavras na língua portuguesa, tem momentos que se comunica nas duas línguas, a professora e/ou o apoio pedagógico deverão ser falantes da língua Kaiowá, para uma melhor interação e comunicação com ele e com a família.

11) Mediação no convívio com os colegas e nas brincadeiras. Ele empurra os colegas, buscando, assim, uma aproximação social, um modo de provocar brincadeiras. Ele deve participar de todas as atividades, substituir o empurrar pela participação com as outras crianças. Iniciar com atividades e brincadeiras em dupla (colega que ele mostre simpatia); a professora precisa mediar a comunicação e a interação com pistas verbais e ajuda física quando necessário.

12) As brincadeiras de esconde-esconde, cabra-cega são importantes. Ainda, pode colocar os animais de brinquedos que as crianças Kaiowá gostam muito de brincar também (similar a esconde-esconde), adivinhar quais objetos são. Pôr vários objetos numa sacola (bichos de plásticos, carrinhos, materiais escolares, podem ser feitos), a 30 cm de distância que é a melhor distância focal, o objeto depois de descoberto deve vir para mão dele poder ver e imitar.

13) O aluno esparrama os objetos escolares e se diverte com o barulho e a confusão provocada. Quanto ao material espalhado, deve ser convidado a recolher e guardar todas as coisas sempre no mesmo local e recipiente. “A ação funcional depende da organização do ambiente e local de fácil acesso para a criança poder agir”, conforme Bruno (2009, p. 135). É importante que tenha um local na sala onde possa guardar todos os dias sua mochila e pertences. E caixas acessíveis para guardar os materiais pedagógicos.

14) Relógio para sequência temporal: conforme Bruno (2009, p. 173), “[...] este relógio pode ser confeccionado com a turma toda, com ponteiros móveis”, ele é indicado para que *Mitã Rory* possa desenvolver conceitos de tempo e rotina das ações.

15) Atividades de Matemática: sempre com material concreto para que ele possa manusear e compreender o processo de construção do conhecimento. Usar pareamento de objetos, de blocos lógicos, barras e material dourado se houver na sala. Trabalhar os conceitos de maior, menor, grande e pequeno a partir do tamanho dele, dos colegas e dos objetos da sala que ele possa tocar.

16) O calendário sensorial da rotina diária é importante estratégia para o aluno organizar-se para ação. Pode conter o objeto representativo da ação e a figura.

17) Cânticos e músicas: aproveitar a facilidade que ele tem para a música, cantar e fazer gestos estimulando os movimentos, principalmente para o lado esquerdo e atrás do corpo.

18) Brincadeiras e jogos pedagógicos: necessita jogar com os colegas, em dupla, no grupo para socializar e compreender a ação.

Nas atividades recreativas e lúdicas, apresenta dificuldade: gosta de brincar sozinho e deitado de lado, na maior parte das vezes. Na escola, ele pode participar de jogos ao ar livre com os colegas com ajuda física e verbal. Participar de brincadeira de roda e de faz-de-conta com ajuda verbal. Cabe pontuar que as crianças com deficiência visual necessitam de mediação intensa para essas atividades, uma vez que a interação com o meio, a imitação da ação e o controle do ambiente são as principais necessidades específicas decorrente da condição de deficiência que vivem (BRUNO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças indígenas com deficiência na Educação Infantil é uma temática complexa, pois sua constituição, emergência e materialidade dá-se por meio de atravessamentos

epistêmicos, políticos, sociais e culturais. Trata-se de proposta desafiadora que traz a exigência de uma educação a ser construída para um sujeito que é criança, indígena e com deficiência, ou seja, uma pedagogia nas intersecções das identidades e das diferenças – múltiplas, híbridas e posicionadas contingencialmente.

Diante desse fértil terreno investigativo, realizamos um estudo de caso com uma criança indígena, de cinco anos, da etnia Kaiowá, com paralisia cerebral e baixa visão, matriculada na Pré-Escola e no AEE ofertado na sala de recursos multifuncionais de uma unidade de ensino, situada na Terra Indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul.

O estudo de caso da criança possibilitou o levantamento tanto das necessidades específicas relacionadas ao funcionamento da visão e do desenvolvimento global, quanto das necessidades educacionais especiais, com vistas à planificação de atividades pedagógicas para o AEE e para a sala de aula. Para tanto, foram sugeridas algumas estratégias de ensino, adaptações do ambiente, materiais pedagógicos e tipos de ajuda que a criança necessita para a promoção da aprendizagem.

Os desdobramentos da pesquisa evocam demandas por efetivação de políticas públicas, sobretudo nas áreas de Educação, de Saúde e de Assistência Social, e também de outras investigações nas interfaces Educação Especial e Educação Escolar Indígena, dentre as quais destacamos: intervenção precoce/essencial para bebês indígenas com deficiência; formação de professores indígenas para avaliação das necessidades específicas e educacionais especiais; propostas pedagógicas híbridas que atendam às necessidades específicas e as diferenças socio-culturais das crianças indígenas com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. **Diretrizes de atenção à pessoa com paralisia cerebral**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRUNO, M. M. G. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar**. 2. ed. Campo Grande: Plus, 2002.

BRUNO, M. M. G. **Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos**. 2005. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2005.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão – dificuldades de comunicação e sinalização – deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRUNO, M. M. G. **Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil**. Dourados: Editora da UFGD, 2009.

BRUNO, M. M. G. A pessoa com deficiência na cultura Guarani-Kaiowá: o que dizem as pesquisas. In: MENDES, E. G.; CIA, F. (Org.). **Inclusão escolar e o atendimento educacional**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2014, p. 145-159.

BRUNO, M. M. G.; COELHO, L. L. Discursos e práticas na inclusão de índios surdos em escolas diferenciadas indígenas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 681-693, jul./set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300681. Acesso em: 01 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661084>

CHAMORRO, G. Prefácio. In: BRUNO, M. M. G.; OLIVEIRA, O. V. (Org.). **Educação escolar indígena: (re)pensando práticas pedagógicas**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2015, p. 9-13.

DESLAURIERS, J. P.; KERISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POU-PART, J. et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p. 127-153.

HADDAD, M. A O. **Habilitação e reabilitação visual de escolares com baixa visão: aspectos médico-sociais**. 2006. 169 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, 2006.

MATTOSO, M. G. S. Experiência como professora de sala de recursos multifuncionais na Escola Municipal Francisco Meireles (Dourados, MS) com crianças indígenas Kaiowá, Guarani e Terena. In: BRUNO, M. M. G.; OLIVEIRA, O. V. (Org.). **Educação escolar indígena: (re)pensando práticas pedagógicas**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2015, p. 25-27.

NOZU, W. C. S.; SÁ, M. A.; DAMASCENO, A. R. Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. IV, n. 07, p. 51-64, jul./dez., 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/256/700>. Acesso em: 01 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps-v4i7.256>

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989, p. 31-54.

SÁ, M. A.; CAIADO, K. R. M. Interface da educação especial com a educação escolar indígena: a invisibilidade dos alunos indígenas com deficiência. In: BRUNO, M. M. G.; OLIVEIRA, O. V. (Org.). **Educação escolar indígena: (re)pensando práticas pedagógicas**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2015, p. 15-137.

SÁ, M. A.; BRUNO, M. M. G. Deficiência visual nas crianças indígenas em idade escolar das etnias Guarani e Kaiowá na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre a incidência e as necessidades específicas e educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 629-646, out./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400007. Acesso em: 02 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400007>

SILVA, J. H.; BRUNO, M. M. G. A avaliação das necessidades específicas e educacionais de crianças indígenas com deficiência da Terra Indígena de Dourados/MS. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.1, p. 77-88, jan./abr. 2016a. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/29081>. Acesso em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v19i1.29081>

SILVA, J. H.; BRUNO, M. M. G. A escolarização de indígenas com deficiência nas aldeias de Dourados/MS. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, Número Especial, p. 241-258, 2016b. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2641>. Acesso em: 03 mar. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp241-258>

SILVA, J. H.; BRUNO, M. M. G. Educação especial nas escolas indígenas de Dourados – MS: desafios e possibilidades do serviço de apoio para os indígenas com deficiência. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 42, p. 67-84, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1482/47965960>. Acesso em: 04 mar. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20190027>

SOUZA, V. P. S. **Crianças Kaiowá e Guarani**: um estudo das representações sociais sobre deficiência e sobre o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SOBRE OS AUTORES

Maria Goretti da Silva Mattoso: Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS.

Marilda Moraes Garcia Bruno: Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Washington Cesar Shoiti Nozu: Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH) da UFGD. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

MATTOSO, Maria Goretti da Silva; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Avaliação e inclusão de criança indígena com paralisia cerebral e baixa visão na educação infantil. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1, p. 000-000, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/rep/article/view/6258>>. E-ISSN: 2675-3294. DOI: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294rep.v1i1.6266>.

Submetido em: 06/04/2020

Aprovado em: 14/04/2020