

DOI: <https://doi.org/10.5585/rgss.v8i1.13677>

Data de recebimento: 27/08/2018

Data de Aceite: 13/03/2019

Editora Executiva: Lara Jansiski Motta

Editora Científica: Sonia Monken

## **A INTERDISCIPLINARIDADE NA GESTÃO DA SAÚDE E EDUCAÇÃO: A SENSIBILIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA PARA O DALTONISMO**

**Katia Maria Thomazetti Csorgo Henriques<sup>1</sup>****Ligia de Carvalho Abões Vercelli<sup>2</sup>**

### **RESUMO**

Esta pesquisa-intervenção parte dos seguintes questionamentos: “O que o professor de educação infantil entende por daltonismo?”, “Os docentes reconhecem a necessidade de formação continuada para a contextualização e reflexão das práticas pedagógicas inclusivas, a fim de atenderem crianças daltônicas?”, “É possível planejar um trabalho de rastreio e inclusão dessas crianças na educação infantil?”. O objetivo neste estudo foi sensibilizar os professores para que possam entender as dificuldades enfrentadas pela criança daltônica. O universo da pesquisa foi composto por um Centro de Educação Infantil (CEI), que atende crianças de zero a três anos e 11 meses, e uma Escola de Educação Infantil (Emei), que recebe crianças de quatro a cinco anos e 11 meses, ambas localizadas no município de São Paulo. Os sujeitos foram 22 professoras, 2 coordenadoras pedagógicas, 2 diretoras, 2 agentes de apoio e 2 auxiliares técnicos de educação (ATE). A metodologia utilizada foi a de cunho qualitativo, do tipo intervenção pautada na pesquisa-ação, e os instrumentos de coleta de dados foram: observação da vivência durante o uso dos brinquedos, depoimento escrito e entrevista. A pesquisa se fundamentou nos seguintes autores: Mantoan, Santos, Farina e Oliveira. Os resultados indicam que os profissionais de educação infantil participantes da pesquisa não têm clareza sobre o que é daltonismo, como se constitui geneticamente, quais dificuldades uma criança daltônica enfrenta dentro dos espaços escolares e como planejar um trabalho pedagógico inclusivo diante da presença de uma criança daltônica em sala.

**Palavras-chave:** Daltonismo. Educação infantil. Inclusão. Sensibilização.

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove). São Paulo, SP (Brasil). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2473-8603> E-mail: [katiahqs@terra.com.br](mailto:katiahqs@terra.com.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove). São Paulo, SP (Brasil). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1381-464X> E-mail: [vercelli.ligia@gmail.com](mailto:vercelli.ligia@gmail.com)



**INTERDISCIPLINARITY IN HEALTH AND EDUCATION MANAGEMENT:  
RAISING AWARENESS OF EARLY CHILDHOOD SCHOOLTEACHERS  
ABOUT DALTONISM**

**ABSTRACT**

This intervention research is based on the following questions: “What do early childhood schoolteachers understand color blindness to be?”, “Do teachers recognize the need for ongoing training to put into context and reflect on inclusive pedagogical practices in order to serve colorblind children?”, “Is it possible to plan screening and inclusion of these children in early childhood education?”. The goal is to raise awareness of teachers so that they can understand the difficulties faced by colorblind children. The study was focused on a Center for Early Childhood Education (CEI), which serves children aged from zero to three years and 11 months and on a School of Early Childhood Education (Emei) that serves children aged four to five years and 11 months, both located in the municipality of Sao Paulo. The subjects were 22 teachers, 2 pedagogical coordinators, 2 directors, 2 support agents and 2 technical educational assistants (ATE). The study adopted a qualitative intervention methodology, based on action research, and employed the following data-collection instruments: observation of the experience during the use of the toys, written testimonials and interviews. The research was based on the following authors: Mantoan, Santos, Farina and Oliveira. The results indicate that primary schoolteachers are not clear about what color blindness is, how it is genetically constituted, what difficulties children with colorblindness face in their school environments and how to plan an inclusive pedagogical approach in the presence of colorblind children in the classroom.

**Keywords:** Color blindness. Early childhood education. Inclusion. Awareness.

**1 INTRODUÇÃO**

Atualmente, o exercício da docência se depara com grandes desafios e dentre eles, a inclusão de pessoas com deficiência<sup>3</sup> nas escolas de educação básica que, de acordo com a Constituição Brasileira de 1988, garante o acesso ao ensino fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção, ganhando ainda mais força com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394, 1996). Diante disso, justificam-se as muitas pesquisas e grupos de estudos a respeito dessa temática. Em razão dessa demanda e da preocupação dos educadores em prestar um bom atendimento a essa população, há uma crescente oferta de cursos *lato sensu*, uma vez que os cursos de graduação não conseguem tamanha amplitude. Outro desafio para os que procuram especialização tem sido discutir com a comunidade escolar – outros professores, funcionários de apoio, gestores e familiares, com maior aprofundamento, os conhecimentos sobre as diferentes deficiências – tais como cegueira, surdez, dislexia, paralisia – pela própria dinâmica estabelecida, pela carga horária e rotina escolar, o que pode dificultar a resolução de problemas que surgem ao lidarem com um indivíduo portador.

Quando a necessidade a ser atendida se revela de maneira clara, como nos casos de crianças com síndrome de Down ou paralisia cerebral, a preocupação na adequação dos espaços

---

<sup>3</sup> O termo “com deficiência”, adotado neste trabalho, está em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96.



e materiais é mais evidente, mesmo que não seja providenciada de imediato; porém, quando a necessidade da criança se apresenta invisível aos olhos de quem vê, o desafio situa-se também na “descoberta” do quadro. Diante dessa perspectiva, construímos esse trabalho de pesquisa baseado numa proposta de rastreamento, discussão e instrumentalização do professor de educação infantil sobre o daltonismo.

Como rastrear possíveis casos de daltonismo na escola? E o que fazer depois da confirmação desse distúrbio em uma criança por um oftalmologista? Essas são questões importantes na reflexão sobre o tema. Desejamos que os professores compreendam como o mundo se apresenta para aqueles que não conseguem distinguir as cores, diante de uma sociedade repleta de signos onde a cor é atributo determinante.

Em virtude de nossa experiência profissional na área da Educação (Katia, como funcionária efetiva da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município de São Paulo, e Lígia, como professora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), da Universidade Nove de Julho), não poderíamos ter outro pressuposto como fundamento para nossos pensamentos e ações, visto que esse é o alicerce recomendado no que se refere à orientação sobre o conteúdo que deve subsidiar o proposto nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das Unidades Educacionais do Município de São Paulo, para que os estudantes tenham seus direitos garantidos pela adequação didática e metodológica diante de suas peculiaridades.

## 2 A CONSTITUIÇÃO GENÉTICA DA PESSOA DALTÔNICA

A medicina voltada à Oftalmologia Pediátrica revela que a criança não nasce pronta para distinguir todas as cores. De acordo com Patrice de Laage de Meux, oftalmologista francês: “A diferenciação das cores se inicia por volta dos 02 meses e continua a evoluir até o início da adolescência”. (Meux, 2007, p. 21).

O ser humano é dotado da faculdade de distinguir cores e tons cromáticos, mas por um erro ligado ao cromossomo X, alguns não conseguem fazer determinadas distinções. O primeiro estudo de que se tem notícia foi realizado por John Dalton, em 1798, após confrontar-se com sua própria dificuldade em reconhecer certas cores. Por ter sido o primeiro a discutir o assunto, deu nome a essa característica que pode ter origem genética ou ser adquirida ao longo da vida. No caso de origem genética, temos:

Caso 1 – O feto herda de seu pai o cromossomo Y normal e de sua mãe, o cromossomo X normal: nascerá uma criança do gênero masculino normal, com cromossomos XY.

Caso 2 – O feto herda de seu pai o cromossomo Y normal e de sua mãe, o cromossomo x recessivo: nascerá uma criança do gênero masculino daltônica, com cromossomos xY.

Caso 3 – O feto herda de seu pai o cromossomo X normal e de sua mãe, o cromossomo X normal: nascerá uma criança do gênero feminino normal, como cromossomos XX.

Caso 4 – O feto herda de seu pai o cromossomo X normal e de sua mãe, o cromossomo x recessivo: nascerá uma criança do gênero feminino portadora do gene recessivo Xx, porém não daltônica.

Caso 5 – O feto herda de seu pai o cromossomo x recessivo e de sua mãe, o cromossomo X normal: nascerá uma criança do gênero feminino portadora do gene recessivo Xx, semelhante ao caso 4, não daltônica.

Caso 6 – O feto herda de seu pai o cromossomo x recessivo e de sua mãe o cromossomo x, também recessivo: somente neste caso, nascerá uma criança do gênero feminino daltônica.

Como o cromossomo comprometido é sempre o X, para que um menino seja daltônico, é necessário herdar de sua mãe o x recessivo. Se receber o X normal, não será daltônico. Para que uma menina seja daltônica, será necessário receber de seu pai o cromossomo x recessivo (isso pode acontecer se o pai for daltônico) e coincidentemente receber também o cromossomo



x recessivo de sua mãe. Neste caso, a menina terá dois cromossomos recessivos (xx) e somente desta forma poderá ter comprometida sua capacidade de distinguir cores, sendo assim daltônica.

Por essa dinâmica genética é que se explica a desproporção de casos de daltonismo, sendo esse distúrbio muito maior em homens do que em mulheres. Entre os daltônicos existem particularidades quanto à sua constituição e quanto ao comprometimento na distinção das cores.

Em geral, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, cerca de 1 entre 12 pessoas do sexo masculino tem uma forma de daltonismo. Contudo, somente uma entre 200 pessoas do sexo feminino é afetada pelo mesmo mal. A razão é que o daltonismo está relacionado aos cromossomos ligados ao sexo. Por ter base genética, o daltonismo tende a ser comum nos membros de uma mesma família. (Parker, 1993, p. 38).

No que se refere à constituição genética dos seres humanos, encontram-se os que possuem em sua retina cones defeituosos e outros que não os possuem. Em consulta à pesquisa de Gruchouskei (2016, p. 7), essas variações genéticas são classificadas por tipos e estão dispostas entre acromatopsia (comprometimento total na distinção das cores) e discromatopsia (comprometimento parcial na percepção das cores).

São tipos e os comprometimentos seguem de formas distintas conseqüentemente. A seguir, descreveremos brevemente quais são:

- ✓ Acromatopsia – tipo muito raro de daltonismo no qual o indivíduo enxerga em preto e branco e suas nuances. O sujeito é conhecido como acromata ou daltônico total.
- ✓ Discromatopsia – está dividida em dois grupos: dicromacia e tricromacia anômala.
  - Dicromacia – o indivíduo sofre de ausência de um cone na retina. Há três tipos:
    - Protanopia – ausência de cones “vermelhos” impossibilitando a distinção das cores no segmento verde-vermelho-amarelo.
    - Deuteranopia – ausência de cones “verdes” impossibilitando a distinção das cores no segmento verde-vermelho-amarelo.
    - Tritanopia – ausência de cones “azuis” impossibilitando a distinção das cores no segmento azul-amarelo.
  - Tricromacia anômala – o indivíduo tem os cones, porém sofre de mutação ou alteração de seu funcionamento normal. Há três tipos:
    - Protanomalia – mutação resultante dos cones sensíveis à cor “vermelha” resultando em baixa percepção e confusão com a cor “preta”.
    - Deuteranomalia – mutação resultante dos cones sensíveis à cor “verde” resultando em baixa percepção da cor verde.
    - Tritanomalia – mutação resultante dos cones sensíveis à cor “azul” resultando em baixa percepção das cores azul-amarelo.

As cores estão em nossa vida diária e não há como evitar tal influência. As pessoas as utilizam para indicar perigo, para chamar atenção, para evidenciar qualidade, para identificar acidez nos alimentos industrializados, em gráficos, sinalizações, indicações de percurso, e muitos outros fins. Até mesmo pequenas questões da vida diária acabam por se tornar desafios,



muito bem registrados no documentário “Diários Daltônicos”<sup>4</sup>, que torna explícita a rotina dessas pessoas e seus desafios, como por exemplo, o de escolher e comprar legumes.

Oliver Sacks, conhecido neurologista e escritor, depois de visitar a Ilha de Pingelap relata, em seu livro *A ilha dos daltônicos e a ilha das cicadáceas*, uma de suas experiências diante de pessoas daltônicas. Nesta ocasião, depara-se com uma população de daltônicos. Em seus relatos, esclarece de maneira simples a forma congênita desse distúrbio e fornece dados sobre o número de implicações na relação homem/mulher.

O daltonismo mais comum, provocado por um defeito nas células da retina, é quase sempre parcial, e possui algumas formas muito frequentes: a cegueira para o vermelho e o verde ocorre em certo grau em um a cada vinte homens (é muito rara em mulheres). Mas o daltonismo total e congênito, ou acromatopsia, é incomparavelmente raro, afetando talvez uma em cada 30 ou 40 mil. (Sacks, 1997, p. 22).

Em outro momento, Oliver Sacks apresenta um caso de daltonismo adquirido. Trata-se do quadro clínico de um paciente que exercia o trabalho de pintor. Em busca de respostas para um diagnóstico preciso, ele descreve sua perplexidade:

O pintor continuava perguntando se eu já havia encontrado esse problema antes, se podia explicar o que estava acontecendo com ele – e se teria como ajudá-lo.

Aquela carta parecia extraordinária. Daltonismo, tal como se costuma entendê-lo, é algo congênito – uma dificuldade para distinguir vermelho e verde, ou outras cores, ou (o que é extremamente raro) incapacidade de enxergar todas as cores, decorrente de defeitos nos cones, as células fotossensíveis da retina. Mas certamente não era este o caso do meu missivista, Jonathan. Ele havia enxergado normalmente a vida toda, nascera com o sistema completo de cones em suas retinas. Torna-se daltônico depois de ter vivido 65 anos enxergando as cores normalmente – totalmente daltônico, ‘como se estivesse diante da tela de um televisor em preto-e-branco’. O caráter repentino do acontecimento era incompatível com todas as lentas deteriorações que podem acometer as células cônicas da retina e sugeria, em vez disso, um acidente de ordem superior, em uma das partes do cérebro especializada na percepção da cor. (Sacks, 1995, 21).

Conforme a descrição de Sacks em seu relato sobre o caso do pintor, o daltonismo total que acometia seu paciente chama-se acromatopsia cerebral e decorre de acidente, de lesão no cérebro. Sacks entra em contato com seu amigo Robert Wasserman, um notável oftalmologista, e juntos embarcam em busca de respostas à questão. Em seguimento, o neurologista/escritor fala do acidente de carro leve que o paciente havia sofrido e da posterior amnésia que teve o pintor, tendo esta desaparecido aos poucos. Assim, uma pessoa pode ser daltônica por hereditariedade ou por doença adquirida, conforme também nos informa Caliari (2007, p. 4):

Os distúrbios adquiridos são mais raros do que os distúrbios congênitos. São decorrentes de certas doenças da retina, do nervo óptico e das vias ópticas. Acometem homens e mulheres igualmente, sendo mais comuns os defeitos tritan. O indivíduo costuma apresentar comprometimento de um ou ambos os olhos, com acuidade visual comprometida. Pode haver uma história recente de dificuldade na percepção de cores, sem uma condição hereditária positiva. O distúrbio pode agravar ou evoluir para a cura de acordo com a condição que está

<sup>4</sup> O documentário encontra-se disponível em <https://globosatplay.globo.com/canal-brasil/v/4814052/>



afetando a visão em cores. Exemplos de distúrbios, situações ou drogas que se enquadram neste perfil são a cloroquina ou a hidroxicloroquina, o diabetes mellitus, a exposição a solventes químicos, o glaucoma, entre inúmeras outras causas.

Entendemos que, como educadoras da infância, necessitamos compreender o que é daltonismo e como se constitui geneticamente para que possamos acolher a criança daltônica nos diversos espaços/ambientes, planejando o trabalho pedagógico a fim de proporcionar-lhe oportunidades compatíveis, de maneira inclusiva.

### **3 O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DEFICIENTES NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E OS CONCEITOS DE EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO, INCLUSÃO**

A inclusão tem sido objeto de muitos estudos e pesquisas, e os resultados das discussões nos remetem a novas direções em relação a como vemos, como pensamos e como escrevemos a respeito das diferenças. A temática está vinculada à construção humana da pessoa, em suas crenças, suas opiniões, seus sonhos, seus desejos, suas preferências e vivências acumuladas no decorrer de sua vida. Portanto, entendemos que o desenvolvimento humano é algo muito complexo que interfere diretamente na formação da nossa identidade, com reflexos na vida familiar e social, tendo a escola, papel fundamental na desconstrução dos enganos do passado quanto ao lugar “dos diferentes”.

Segundo José Geraldo Silveira Bueno (2016), as funções prioritárias das instituições voltadas ao atendimento de crianças deficientes eram, em primeiro lugar, promover acesso à cultura e ao desenvolvimento para uma vida relativamente útil; seguindo-se da separação e segregação daqueles que “atrapalhavam” a ordem social, culminando no conformismo da existência de uma instituição apropriada para a vida e o trabalho segregado, isto é, uma instituição nascida para acolher esses indivíduos reconhecidos como inaptos à vida social/escolar normal e que, de certa forma, podiam conviver com seus iguais, sem serem molestados. A separação desses indivíduos, de acordo com o autor, por anos de suas vidas, atrás dos muros dos internatos, ainda se constituiu como “fato natural”, assim como, a instituição de uma prática educativa para pessoas deficientes e apartadas.

Os movimentos industriais, intensificados da década de 1930, impulsionaram a criação das “primeiras classes especiais em escolas regulares” (Freitas, 2016, p. 264), ocasionando iniciativas de integração escolar, ainda muito longe do processo de inclusão propriamente dito, como esclarece Mantoan (2003, p. 16):

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar.

Um novo conceito acerca do atendimento às crianças deficientes começava a surgir. Novos entendimentos se constituíam resultando em novos saberes sobre aqueles que em outros momentos foram colocados apartados dos demais no convívio social, cultural e emocional.

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social — alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. (Mantoan, 2003, p. 18).



A mesma escola que acolhia algumas crianças, excluía outras, também crianças, como indivíduos indesejados. Esta configuração se perpetuou por muitos anos até o momento em que não se podia mais desconsiderar o que acontecia fora de seus portões, assim como não se podia continuar marginalizando as diferenças. Isso porque não se trata de mudar nomenclaturas e de proclamar concepções, mas de encontrar disposição e dispostos à mudança. Sassaki (2005, p. 21) afirma que a inclusão “consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía certas pessoas do seu meio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas”.

Sendo assim, a educação inclusiva passa a ter como papel primordial, a busca incessante em confrontar as práticas e criar alternativas de superação diante do debate social referente ao papel da escola na atualidade, fundamentada na ética, no respeito e no direito à autonomia das crianças.

Para Mantoan (2003, p. 14): “A indiferenciação entre o processo de integração e o de inclusão escolar é prova dessa tendência na educação e está reforçando a vigência do paradigma tradicional de serviços educacionais. Muitos, no entanto, continuam mantendo-o ao defender a inclusão!”.

Propor-se à mudança, mas não se engajar: esse é o desafio da escola de ontem e da escola de hoje. Precisamos compreender o processo de inclusão como acolhimento a cada um dos “diferentes” que frequentam as escolas, porque, afinal, todos somos diferentes uns dos outros. Temos aptidões, interesses, desejos e necessidades individuais e uma escola pensada para a coletividade, não pode cumprir seu papel desconsiderando essas especificidades. Diante disso, nascem diversos movimentos de política nacional, com foco nas ações que promovam o respeito aos direitos da pessoa e uma educação de qualidade para todos, deixando para trás a visão de educação que privilegia grupos e que se intitula como reprodutora da ordem social.

A inclusão acontece nas entrelinhas tecendo uma educação de qualidade para alunos com deficiência como para aqueles sem deficiências, pois colabora para a constituição de pessoas mais humanizadas, mais solidárias, mais colaborativas. Ela se parece com uma educação que é constituída emancipatoriamente e significativamente por cada vida presente nos espaços comuns de aprendizagem. Ela faz a vida do aprendiz valer a pena! Ela amplia o potencial de aprendizagem de cada aprendiz (professor, aluno, família). A inclusão promove sentidos mais profundos na vida do aprendiz, pois não se limita a conhecimentos escolares, e por isso também é híbrida. (Orrú, 2017, p. 67).

Como receber essas crianças nas unidades educativas e planejar ações eficientes de aprendizagem significativa, se o/a professor/a não encontra, na maioria dos cursos de formação, ampla vivência para o enfrentamento da rotina diária dentro de sala de aula? Essa nossa preocupação também é mostrada nos registros de Mantoan e Santos (2010, p. 18), quando fazem referência à formação de professores: “Os professores conhecem muito superficialmente o que os aguarda nas escolas logo que se formam. O fato é recorrente em muitas profissões e, no magistério, em todos os níveis, o impacto da tarefa de ensinar assusta e intimida.”. As autoras continuam a nos revelar os desafios da docência quando tornam clara a necessidade de que, ainda em formação, o/a futuro/a professor/a tenha em seu curso “estudos dos problemas dos alunos e a investigação de suas causas [...] nos quais aspectos práticos e teóricos se entrelaçam na construção do conhecimento pedagógico.” (Mantoan, Santos, 2010, p. 18). Voltamos nossa atenção neste momento ao atendimento da criança daltônica nos espaços educativos que, em quase todos os casos, não encontram locais preparados para sua ampla utilização, de maneira a



lhes conferir autonomia, quando a cor é fator determinante. Neste sentido, Oliveira (2010, p. 119) menciona que

Dessa maneira, o ambiente infantil deve ser planejado para dar oportunidade às crianças desenvolverem domínio e controle sobre seu habitat, fornecendo instalações físicas convenientes para que as crianças satisfaçam suas necessidades [...] sem assistência constante.

Justifica-se a preocupação da inclusão das crianças daltônicas em todos os espaços sociais e de convivência, pois estas também desejam explorar o mundo assim como as demais, de maneira a enfrentar desafios possíveis e compatíveis com suas possibilidades e percepções, em interação com as pessoas ao seu redor e com os objetos existentes. Novamente, nos apoiamos nas palavras de Oliveira (2010, p. 127) que nos confere legitimidade quando afirma que

Em nossa concepção, a criança participa ativamente em seu desenvolvimento através de suas relações com o ambiente, especialmente pelas suas interações com adultos e demais crianças (coetâneas ou mais velhas), dentro de um contexto sócio-histórico específico. Ela explora, descobre e inicia ações em seu ambiente, seleciona parceiros, objetos, equipamentos e áreas para a realização de atividades, mudando o ambiente por intermédio de seus comportamentos.

Apontamos a urgência em prestarmos atenção às unidades educativas e aos profissionais nelas atuantes, sejam eles professores, gestores, auxiliares de sala, porteiros, merendeiras ou equipe de limpeza ou manutenção. Todos os envolvidos que fazem parte da comunidade escolar precisam aliar-se aos preceitos respeitosos inerentes ao processo de inclusão, seja na locomoção pelos espaços, seja pela escolha de materiais, seja pela utilização de brinquedos ou mobiliários, seja também pela identificação dos indicativos e sinalizações coloridas que limitam as escolhas das crianças daltônica. “A inclusão não se alia à instituição porque ela não dociliza corpos, não controla por modelos.” (Orrú, 2017, p. 76).

As escolhas e decisões tomadas pelas instituições de ensino tornam-se evidentes diante das ações de inclusão e de exclusão praticadas, permitindo o pronto reconhecimento do posicionamento quanto ao respeito à inclusão. “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.” (Mantoan, 2003, p. 16).

Compreender o percurso dos “diferentes” e os processos pelos quais as crianças com deficiências passaram no decorrer da história faz-se necessário, e, para melhor visualização, organizamos um comparativo, apresentado no Quadro 1, com o objetivo de distinguir esses processos.





Processo	Representação visual do processo	Descrição
Exclusão		As crianças com deficiências estão fora dos espaços escolares, escondidas ou “guardadas” em suas casas, somente no convívio familiar.
Segregação		As crianças deficientes são colocadas em instituições distintas das que oferecem ensino regular, afastadas dos espaços comuns aos “normais”.
Integração		As crianças deficientes encontram-se na mesma instituição escolar que as “normais”, porém em salas ou espaços separados.
Inclusão		Todos se encontram no mesmo ambiente, na mesma instituição escolar, na mesma sala de aula, no mesmo refeitório, no mesmo parque, em equivalência de oportunidades e em vivências dialéticas com seus pares, sendo que esses pares são todos os que estão nesses espaços.

**Quadro 1** – Comparativo dos processos de exclusão, segregação, integração e inclusão de crianças deficientes  
Fonte: Quadro elaborado pelas autoras baseado no artigo *Educação especial: da segregação a inclusão?*, de Thiffanne Pereira dos Santos e Marlene Barbosa de Freitas Reis (2015, p. 114).

Entendemos que escola deva ser um espaço formal de acesso ao conhecimento, que favoreça condições de desenvolvimento pleno, na direção da construção de uma identidade cidadã abarcada de experiências socioculturais que oportunizam um futuro e vida digna. Quixaba (2015, p. 39) torna explícita a condição de muitas instituições: “no sistema educacional brasileiro tem sido constatado frequentemente a carência na oferta de serviços e, em função disso, as oportunidades educacionais têm sido impossibilitadas.”. Ainda segundo a autora, não se encontra aporte na relação atendimento/Estado, diante da persistência da não efetiva inclusão escolar:

Por outro lado, quando são oferecidos esses serviços, apresentam-se de maneira descontínua; as instituições educacionais, na maioria das vezes, têm apresentado características segregadoras e o poder público, por sua vez, tem se mantido omissivo quanto à prestação de serviços com qualidade, eficiência e eficácia. (Quixaba, 2015, p. 39).

Evidencia-se uma possibilidade de ação real, eficiente e factível no atendimento às demandas mundiais do convívio planetário (porque estamos todos imersos numa sociedade planetária) e esta reside em reconhecermos o papel das instituições de ensino como espaços



transformadores para as novas gerações, em busca de qualidade nas relações, para o convívio pacífico e colaborativo e para o respeito à diversidade.

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agir com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados (Mantoan, 2003, p. 36).

A história da Educação Inclusiva no Brasil se inicia como reflexo dos movimentos desencadeados em países da Europa e nos Estados Unidos, conforme afirma Silva (2010, p. 23), quando aponta que “alguns brasileiros, inspirados em experiências realizadas por médicos, filósofos e educadores da Europa e dos Estados Unidos, começaram a organizar serviços voltados para o atendimento das pessoas com deficiências sensoriais, mentais e físicas.”

Como podemos entender o percurso da Educação Inclusiva no Brasil, considerando-se os movimentos, leis, decretos e pareceres? Durante muito tempo, as pessoas com deficiências não eram aceitas nos meios sociais e as orientações religiosas ditavam seu destino.

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo parecidos com Deus, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana. (Mazzota, 1996, p. 16).

Segundo o documento elaborado pelo grupo de trabalho que discutiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>5</sup>, a Educação Inclusiva “é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. Precisamos nos apropriar do que dizem as leis para que possamos compreender e acompanhar sua aplicação ou contribuir para sua implementação nas mais variadas esferas e seguimentos.

#### 4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo foi a de cunho qualitativo, do tipo intervenção pautada na pesquisa-ação, e os instrumentos de coleta de dados foram: observação da vivência dos educadores pesquisados durante o uso dos brinquedos, com depoimentos escritos individuais e entrevistas. Mais do que compreender a concepção sobre daltonismo e suas implicações, desejávamos o diálogo e a participação ativa dos integrantes dos grupos. O que propusemos durante a vivência com brinquedos elaborados por uma das pesquisadoras, foi uma experiência pedagógica intencionalmente planejada para a compreensão do daltonismo e para a sensibilização do olhar, com objetivo de provocar reflexão sobre o planejamento das aulas, por meio da problematização e da tomada de consciência.

Essa escolha metodológica fomentou a conscientização individual e coletiva, em decorrência dos comentários, perguntas e discussões durante e após o processo. Não há como negar que, mesmo diante do posicionamento neutro da pesquisadora-observadora, esperávamos

---

<sup>5</sup> Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192).



que o conhecimento do tema em estudo provocasse mudanças no planejamento das atividades dos participantes.

é preciso abrir o baú, aprender a ouvir e sentir. Assim, ao invés de um tripé, teríamos de fato cinco eixos: ler, escrever, contar, ouvir e falar. Educar para ouvir é educar para intervir, para se posicionar. Sempre insistimos que a categoria pedagógica por excelência é a decisão. Afinal o que é a conscientização senão levar a decidir-se?. (Gadotti, Freire & Guimaraes, 1995, p. 90).

Segundo Flick (2004, p. 22), a pesquisa qualitativa diferencia-se da pesquisa quantitativa por “considerar a comunicação do pesquisador como campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento [...]”. Isso se dá pela aproximação do pesquisador aos sujeitos pesquisados, favorecendo a compreensão de aspectos fundamentais para a coleta de informações relevantes para a pesquisa.

Menga e André (1986, p. 11), pautando-se em Bogdan e Bikler, apontam que o ambiente natural é a fonte direta de dados na pesquisa qualitativa. Ressaltam ainda que, nesta, o pesquisador assume papel principal quando observa os elementos da situação estudada e elenca as questões de maneira descritiva, concentrando sua atenção no processo mais do que no produto, com grande empenho na compreensão da perspectiva dos participantes. Afirmam que a análise dos dados coletados evidencia o processo indutivo do pesquisador.

Severino (2016, p. 127) aponta que “a pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada.”. Assim sendo, a pesquisa-ação aponta para o estudo do objeto durante o processo de investigação, ao mesmo tempo que envolve os diversos atores, numa mudança da prática até então tida como ideal.

O universo da pesquisa foi composto por um Centro de Educação Infantil (CEI), que atende crianças de zero a três anos e 11 meses, e uma Escola de Educação Infantil (Emei), que recebe crianças de quatro a cinco anos e 11 meses, ambas localizadas no município de São Paulo. Para compor a amostra, selecionamos 22 professoras, 2 coordenadoras pedagógicas, 2 diretoras, 2 agentes de apoio e 2 auxiliares técnicos de educação (ATE).

## **5 DALTONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SENSIBILIZANDO PROFESSORES**

“O que o professor de educação infantil entende por daltonismo?”. Esta foi a primeira pergunta que a pesquisa objetivou responder. Pudemos constatar que os participantes compreendiam pouco sobre o que é daltonismo e suas variações. Grande parte das professoras sabia que a característica atingia uma parcela da população, mas não conhecia a informação sobre a proporção, assim como não consideravam a possibilidade de terem se deparado com crianças daltônicas. Durante os relatos se mostraram surpresas e decepcionadas porque, a partir da compreensão dos dados expostos, admitiram que possivelmente receberam em suas salas de aula crianças daltônicas. A maioria das pesquisadas não considerava esta condição por entender o daltonismo como uma característica muito rara.

No experimento, durante as brincadeiras e com o uso dos óculos simuladores de daltonismo, ouvimos vários relatos sobre as dificuldades em identificar determinadas cores e avançar com sucesso nas atividades propostas. Algumas destas dificuldades foram constatadas também nos relatos escritos, mas foi durante a terceira fase da pesquisa, na qual os grupos do CEI e da Emei estiveram separados, que pudemos compreender a preocupação das envolvidas em conhecer mais sobre esta característica e o interesse em ações formativas que as subsidiassem no trabalho de planejamento e acompanhamento pedagógico.



Este foi o momento em que encontramos a resposta à segunda questão desta pesquisa: “Os docentes reconhecem a necessidade de formação continuada e contextualização das práticas pedagógicas inclusivas, a fim de atenderem crianças daltônicas?”. Os grupos reconhecem, de maneira unânime, que, ter passado por momentos de dificuldade em identificar as cores nos jogos, foi importantíssimo para a compreensão das dificuldades enfrentadas pela criança daltônica, mas falta-lhes ainda aprofundamento para o planejamento de atividades individuais ou coletivas. Apontam muitas dúvidas sobre como planejar o envolvimento das crianças daltônicas em espaços ainda não preparados para elas e qualificar as brincadeiras.

Durante a pesquisa, totalmente imersas nas brincadeiras, as participantes constataram maior ou menor dificuldade nos jogos propostos. Isto se deu porque os óculos simuladores de daltonismo utilizados durante o processo permitem apenas uma aproximação das sensações visuais pelas quais um indivíduo daltônico poderá passar. As variantes estão no grau e na intensidade do comprometimento em diferenciar as cores. Existem daltônicos que têm pouco comprometimento em distinguir cores; já para outros a dificuldade torna-se mais intensa e alguns ainda encontram-se num grau mais severo, tornando a tarefa de distingui-las impossível.

O que torna a percepção variável é a intensidade do comprometimento e isto se revela no fato de o indivíduo ter cones receptores da cor verde, vermelha ou azul comprometidos pela má-formação ou por não tê-los. A maioria das pessoas, mesmo tendo preservados todos os seus cones, também apresenta diferente capacidade receptiva. Esta é a característica, entre muitas outras, que nos torna únicos no mundo. Sendo assim, vemos o mundo por ângulos de maneira única. Diante disso, podemos compreender o porquê de algumas participantes da pesquisa, mesmo como os óculos simuladores de daltonismo, terem conseguido concluir sem muitas dificuldades as brincadeiras, e outros, diferentemente, encontrarem enormes dificuldades.

Na terceira questão – “É possível planejar ações de rastreio e inclusão destas crianças na Educação Infantil?” –, a coleta de dados revela-nos que o planejamento intencional de atividades, as quais tenham como requisito primordial a combinação ou a identificação de cores pelas crianças, pode ser instrumento valioso para a observação dos desempenhos individuais.

Os integrantes dos grupos analisados reconhecem que nem todos os jogos causaram total estranhamento durante a execução das brincadeiras. A dificuldade em distinguir as cores variou entre os participantes, embora tenham usado o mesmo modelo de óculos. Para ambos os grupos ficou evidente a necessidade de mais instrumentos de avaliação de daltonismo e que a observação se intensifique a fim de que possam compreender melhor as dificuldades das crianças daltônicas.

Muitas atividades podem evidenciar as dificuldades das crianças daltônicas, mas é preciso um olhar sensível e respeitoso para a questão. Como nos ensina Paulo Freire (2016, p. 138): “Outro testemunho que não nos deve faltar em nossas relações com nossos alunos é o de nossa permanente disposição em favor da justiça, da liberdade, do direito de ser.”. Direito inclusive de não reconhecer o mundo como todos os outros o reconhecem, de não enxergá-lo como outros o enxergam. Com relação à percepção das cores, crianças muito pequenas podem se confundir facilmente e, até certo ponto, isso é normal, faz parte do processo de desenvolvimento dos sentidos humanos por esse motivo é preciso uma observação mais atenta para se identificar as daltônicas.

Diante da suspeita de ter encontrado uma criança daltônica, é preciso antes, avaliar se as instruções sobre as atividades foram realmente bem compreendidas. Se a aparente confusão se revelar durante atividades artísticas (em que o uso de tintas ou lápis coloridos é parte do proposto), é necessário ouvir da criança as razões de suas escolhas.

Como contribuição à discussão, a pesquisadora afirmou que

---

Se diante de muitas evidências, a suspeita tomar corpo, nenhum educador poderá afirmar se a criança é daltônica ou não. Há um profissional capacitado para tal tarefa e este é o



oftalmologista. A criança, através de conversa franca com família, deve ser encaminhada a este profissional.

A partir da constatação e do documento (relatório médico) emitido pelo oftalmologista, o professor precisa replanejar o trabalho pedagógico de maneira que a criança daltônica não seja incapaz de participar plenamente.

Em consonância e em busca de um consenso, os grupos reconheceram que as atividades não precisam obrigatoriamente da cor como determinante para as respostas. Em caso de extrema necessidade, o código desenvolvido pelo português Miguel Neiva, o ColorAdd<sup>6</sup>, pode ser de grande valia e fazer parte de modo contínuo das atividades por ser simples em seu uso.

Os grupos referiram que incluir crianças daltônicas nas atividades escolares não se torna um desafio inalcançável se houver instrumentos que identifiquem as cores por nomes ou por símbolos. Em relação às Formações, sejam iniciais ou continuadas, devem alcançar a todos dentro das instituições de ensino, pois atendem as mesmas crianças. Não basta que somente o professor(a) tenha essa compreensão. Esta é a proposição mais coerente, que legitima todo e qualquer processo de inclusão, ao mesmo tempo em que exige dos docentes e demais profissionais da instituição educacional, atualização e aperfeiçoamento do atendimento e das práticas pedagógicas, numa constante revisita aos currículos, propostas, projetos e intencionalidades.

Há muito tempo sentimos a necessidade de um esforço conjunto, em busca da modificação de um sistema desatualizado, que “grita” por modernização e respeito à diversidade humana, com vistas a atender as necessidades das crianças, em suas especificidades, estejam elas em instituições públicas ou particulares, sem que se permita continuar sob as justificativas outrora usadas por qualquer movimento que injustamente fomente qualquer modalidade de exclusão.

Referente aos indivíduos daltônicos, pouco sabemos a respeito das lutas travadas para a adequação dessas pessoas aos sistemas instituídos, sejam eles relativos ao trabalho; ou às escolhas diárias, como as combinações entre roupas, acessórios e sapatos; ou sobre o trânsito e suas sinalizações; ou sobre todo o conjunto de signos regidos pelas cores e seus valores; ou até mesmo sobre os conteúdos apresentados nas escolas e cursos, muitas vezes pautados em legendas, gráficos, trabalhos artísticos, entre tantas outras possibilidades.

Quando falamos sobre a inclusão de crianças daltônicas, objeto desta pesquisa, o desafio a ser superado parece longe do alcance de muitos docentes, mesmo na atualidade. Em todas as etapas do ensino básico, a preocupação pelo bom atendimento a esta parcela da população faz-se justa; porém, nosso desejo é que este processo de inclusão tenha início já na Educação Infantil, que abarca crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, conforme a legislação nacional.

Os espaços escolares são repletos de atividades lúdicas próprias à educação da infância. As crianças brincam ao mesmo tempo em que representam situações que provocam alegria, prazer, conflitos e angústias de forma muito verdadeira. Mas, e quando a brincadeira se transforma em angústia? Quase sempre, dentro desses espaços e fora deles nos deparamos com uma série de recursos previamente planejados objetivando a ludicidade infantil. São elementos projetados em suas formas, texturas e cores para a brincadeira de muitas crianças; entretanto, não estão projetados para a população infantil daltônica.

A criança daltônica, em situação escolar *na qual* a brincadeira seja coletiva e relacionada à cor, pode experimentar momentos de constrangimento quando não consegue corresponder ao grupo. *Se* a atividade tem como foco a individualidade, o adulto pode ser o agente constrangedor, uma vez que pode aprovar ou desaprovar suas escolhas. Isso se dá porque não é evidente a dificuldade do daltônico em diferenciar as cores das coisas, dos objetos, da natureza.

<sup>6</sup> Disponível em <http://www.coloradd.net/>



Pode parecer, aos olhos dos leigos, que é má vontade, despreparo, falta de atenção ou a terrível adjetivação, ainda usada por alguns: “burrice”!

Como proporcionar às crianças daltônicas, momentos prazerosos durante as brincadeiras? Brincadeiras individuais ou coletivas, intelectuais ou de força física, brincadeiras estratégicas, desafiadoras... São tantas as possibilidades e tantas as cores envolvidas em cada uma delas, na maioria das vezes: camisetas que determinam os times, bolinhas coloridas nos jogos, carrinhos de todas as cores nas disputas em estradinhas de terra e muitas outras opções nas brincadeiras das crianças. Diferentemente de outras necessidades, como as das crianças com deficiências físicas, as do daltonismo não se evidenciam tão claramente. É necessário um tempo ao lado da criança para que se possam notar equívocos na sua percepção das cores.

Brinquedos de encaixe por cores, brinquedos de combinação de cores, de identificação por meio das cores, ou a própria nomeação dessas, são *instrumentos valiosos para professores atentos*. A “competência” durante as brincadeiras é parte importante no desenvolvimento integral da criança, que encontra, na ludicidade, suporte para uma infância feliz e promissora. A confusão resultante da impossibilidade na identificação das cores poderá causar desânimo na criança, alterando o curso saudável da construção de sua autoestima.

Quando a ludicidade se vale das atividades artísticas, não há como se desconsiderar que a criança chega aos espaços escolares carregando consigo certos padrões estéticos, que aplica em suas produções com autenticidade. E quando nos referimos à arte na infância, é inevitável a associação ao leque de cores disponíveis nos diversos lápis de cor, tintas, papéis coloridos, colas... (apenas para citar algumas das opções).

O uso das cores nessas atividades pode ser encarado como essencial ou poderíamos oportunizar liberdade criativa total a cada criança, durante o uso dos materiais e suas experimentações? E depois, faz-se necessário, sem dúvida alguma, ouvir suas explicações e as justificativas sobre suas escolhas, permitindo a contemplação dessas construções, em momentos de fruição, tanto para nós professores, como para seus colegas de turma/sala.

A construção criativa de um trabalho infantil e suas cores intensas, ou quando se apropria de outros “leques”, de outras opções, reforça que “a atitude de um indivíduo frente à cor se modifica por influência do meio em que vive, sua educação, seu temperamento, sua idade etc.” (Farina, Peres & Bastos, 2011, p. 25), e aqui acrescentamos: de acordo com sua capacidade de enxergar o mundo e de distinguir suas cores!

Quando falamos de crianças que não conseguem distinguir cores, a questão fica ainda mais preocupante, pois, mesmo sem habilitação para tal, há uma tendência de alguns educadores em estigmatizar a criança como depressiva, confusa ou não eficiente, seja pelo uso que ela faz das cores por meio das tintas e dos lápis ou pela escolha dos brinquedos preferidos, uma vez que é muito comum a criança daltônica confundir a cor vermelha com a cor preta ou com a cor marrom, dependendo de suas intensidades.

Potencialize as sensações ainda mais, esse é o convite. Imagine então o caso: indivíduos que não distinguem e pior, não sabem que confundem cores em seus trabalhos, em suas combinações e causam espanto em suas escolhas absurdas. Os olhares disparados pelos outros, sejam os pais, os cuidadores ou seus professores, podem ser doloridos para a criança daltônica porque ela percebe que a consideram diferente das demais, mas não compreende onde está a diferença. Ela não compreende porque sempre enxergou o mundo da mesma forma e não conhece as cores, as justificativas e escolhas dos outros. Para a criança daltônica, tudo permanece como sempre foi. Para os que lidam com ela, um estranhamento vez por outra, um comentário deselegante e a condição se arrasta por anos, até que, na maioria dos casos, na fase adulta, o indivíduo descobre que não distingue as cores como os outros.

Professores, equipe gestora e toda a equipe de apoio escolar precisam ser capazes de “olhar para ambos os lados” na elaboração da proposta pedagógica ou na condução das rotinas dentro dos espaços educativos, posicionando-se no ponto exato de neutralidade que, nesta



pesquisa nomeamos como Ponto de Interpolação Cromática (PIC), atendendo as necessidades da criança que consegue distinguir cores sem desconsiderar as que não conseguem fazê-lo.

Não há como não levar em conta as palavras de Rubem Alves, pois elas expõem o sentimento mais dolorido da infância com deficiência, da “infância diferente”:

Existe uma estória que foi construída em torno da dor da diferença: a criança que se sente não bem igual às outras, por alguma marca no seu corpo, na maneira de ser... Esta, eu bem sei, é estória para ser contada também para os pais. Eles também sentem a dor dentro dos olhos. Alguns dos diálogos foram tirados da vida real. Ela lida com algo que dói muito: **não é a diferença, em si mesma, mas o ar de espanto que a criança percebe nos olhos dos outros [...].** O medo dos olhos dos outros é sentimento universal. **Todos gostaríamos de olhos mansos...** A diferença não é resolvida de forma triunfante, como na estória do Patinho Feio. **O que muda não é a diferença. São os olhos...** (Alves, 1999, p. 7, grifos nossos).

Não se trata de um plano individual, mas de um trabalho focado na mesma oferta de possibilidades, no mesmo contexto, que respeite e favoreça o acesso de todos, em iguais condições e direitos, apesar das diferenças e particularidades, visando ao desenvolvimento pleno e integral das crianças. Mais que isso, um trabalho que inclua, que dê sentido de pertencimento ao grupo. A escola, de maneira geral, classifica massificando o valor da aprendizagem. São métricas que na maioria das vezes surgem de métodos nem sempre justos, na pesagem das competências adquiridas pelos alunos.

Exigir de qualquer indivíduo aquilo que não pode concluir, nunca poderá ser visto como oferecer as mesmas oportunidades e, assim sendo, a rotulação de “bom aluno” aos que atendem as expectativas docentes não revela a verdadeira face dos educandos. Ao contrário, algumas vezes, os educandos são punidos sem que saibam ou entendam o porquê. Punidos com notas ou adjetivos injustos. Punidos com olhares estigmatizados. E no caso de estarmos lidando com uma criança daltônica, isso pode acontecer durante muitos anos até que o diagnóstico seja feito. Na educação infantil, elas são punidas por não conseguirem guardar as peças coloridas no baldinho correspondente, seguindo-se por uma série de equívocos e enganos, vistos ainda como próprios da idade, mas que se arrastarão anos adentro, até os anos finais do ensino fundamental, onde serão punidas por não conseguirem nomear cores nas tarefas da Língua Inglesa, punidas por não preencherem corretamente atividades com legendas coloridas, punidas por não encontrarem o livro de capa vermelha para a aula de história, punidas por não pintarem corretamente as cores do semáforo durante a atividade proposta sobre segurança no trânsito. Pior e mais doloroso ainda, punidas por não se adequarem às brincadeiras ou aos jogos multicoloridos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa realizada indicam que os participantes do estudo não têm clareza sobre o que é daltonismo, sobre como se constitui geneticamente, quais dificuldades uma criança daltônica enfrenta dentro dos espaços escolares e de como planejar um trabalho pedagógico inclusivo diante da presença de uma criança daltônica em sala.

Por meio do uso dos óculos simuladores de daltonismo, as educadoras puderam se aproximar das sensações vividas pelos que não conseguem distinguir as cores. Reconheceram a necessidade do olhar atento durante as atividades propostas, sejam elas de brincadeiras, alimentação ou quaisquer outras em que a cor se faça elemento importante. Elas comentaram ainda que os jogos apresentados pela pesquisadora revelam-se de fácil construção e são muito eficientes para o rastreio de crianças daltônicas. Apontam, como essencial, a oferta de cursos



de formação complementar, além dos cursos de graduação e especialização, para ampla compreensão das características diversas do daltonismo. O grupo de educadoras revela ainda a preocupação e compromisso diante da necessidade de posicionarem-se de forma que possam enxergar as atividades planejadas do ponto de vista daqueles que conhecem o mundo colorido e daqueles que não podem fazê-lo, mesmo que este se apresente como um posicionamento desafiador. As participantes destacaram a importância da sensibilização ocasionada pela aproximação do que sente uma pessoa daltônica quando precisa lidar com esse universo de cores e não consegue distingui-las.

O esforço em compreender as sensações vividas por uma criança daltônica revela o compromisso com uma educação de qualidade, de equidade e inclusiva. O “vestir-se” da necessidade do outro sugere muito mais que somente uma atitude empática dos profissionais da educação. Esse exercício representa “colocar-se dentro” do outro e sentir suas sensações, para imaginar quais seriam os verdadeiros entraves e as possíveis soluções para o convívio social igualitário. É um posicionamento para além da empatia. É muito mais que isso. É sentir a incapacidade do outro para pensar soluções para que este esteja inserido ao grupo. É olhar com outros olhos. Olhos que preveem o olhar da criança daltônica.

O lúdico é parte do trabalho nas escolas de educação da infância e deveria ser ofertado proporcionando diversão, prazer, novidade, criatividade, questionamentos e reflexões, por isso, faz-se necessário que o professor conheça a atividade lúdica escolhida e que tenha pleno domínio da proposta, para permitir que as crianças possam transitar entre o erro e o acerto, entre jogos e brincadeiras já conhecidas e novos jogos, novas brincadeiras com novas regras, contemplando as singularidades da criança daltônica.

Toda a equipe escolar deve ter bem claros os objetivos e o planejamento metodológico para que nenhuma criança seja deixada de fora. Incluir a todos deveria ser parte do processo de socialização, de humanização. O direito à inclusão como evidência da diferença nos remete a um conceito de dificuldade porque tendemos a encarar esse direito como uma personalização da educação.

Ainda que não se reconheça o daltonismo como deficiência para garantia de todos os direitos legais, a educação deveria atentar para essa parcela da população e, no caso da educação infantil, para as crianças, de modo a contemplá-las em todas as práticas educativas e sociais, dentro dos espaços escolares. Buscar informações é parte inerente do processo de qualificação do atendimento.

Encontrar crianças daltônicas na educação infantil é possível somente com o olhar sensível dos educadores. Acolhê-las e inclui-las nos planejamentos, nas atividades, nos contextos de forma integral é parte do desafio da escola moderna. Todos somos indivíduos únicos, singulares e precisamos nos sentir acolhidos para o pleno desenvolvimento de nossas habilidades e a proposição de novos desafios. Sentir-se parte do todo é requisito fundamental para as crianças e, especialmente, para as daltônicas, nos espaços educativos das cidades.

## REFERÊNCIAS

Alves, R. (1999) *Como nasceu a alegria*. Coleção estórias para pequenos e grandes. São Paulo: Paulus.

Bueno, J. G. S. (2016). A produção social da identidade do anormal In Freitas, M. C. de. *A história social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Caliari, J. V. (2007) *Rastreamento de discromatopsia em estudantes do ensino básico de uma escola da rede pública municipal de Florianópolis*. Trabalho de Conclusão de Curso





(Graduação em Medicina), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, RS, Brasil.

Farina, M., Perez, C. & Bastos, D. (2011). *Psicodinâmica das cores em comunicação*. São Paulo: Blucher.

Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.

Freire, P. (2016). *Professora, sim; tia, não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, M. C. (2016). *A história social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Gadotti, M., Freire, P. & Guimarães, S. (1995). *Pedagogia, dialogo e conflito*. São Paulo: Cortez.

Gruchouskei, S. S. (2016) *O aluno daltônico na educação infantil: contribuições na formação docente*. 2016. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes), Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil.

*Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

Mantoan, M. T. E. & Santos, M. T. (2010). *Atendimento educacional especializado*. São Paulo: Moderna.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.

Mazzota, M. J. S. (1996). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.

Menga, L. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Meux, P. L. (2007). *Oftalmologia pediátrica*. São Paulo: Tecmedd.

Oliveira, Z. M. R. (Org). (2010). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez.

Orrú, S. E. (2017). *O re-inventando da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: Vozes.

Parker, S. (1993). *O olho e a visão*. São Paulo: Scipione.

Quixaba, M. N. O. (2015). *A inclusão na educação: humanizar para educar melhor*. São Paulo: Paulinas.

Sacks, O. (1995). *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras.

Sacks, O. (1997). *A ilha dos daltônicos*. São Paulo: Companhia das Letras.



Santos, T. P. & Reis, M. B. F. (2015). *IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento*. Educação Especial: da segregação a inclusão?, Recuperado em maio, 2018, de <http://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/viewFile/5008/2845>

Sasaki, R. K. (2005, out.). Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão: Revista de Educação Especial*, Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 1(1). Recuperado em 4 de maio, 2018, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>

Severino, A. J. (2016). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.

Silva, A. M. (2010). *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: IBPEX.