

**Mediação e acessibilidade: caminhos para a inclusão da criança cega no âmbito da escola regular<sup>1</sup>**

**Mediation and accessibility: pathways to the inclusion of blind children in mainstream schools**

**Mediación y accesibilidad: caminos para la inclusión del niño ciego en la escuela regular**

DOI: 10.54033/cadpedv22n12-022

Originals received: 8/29/2025

Acceptance for publication: 9/22/2025

---

**Lilian Cristina dos Santos**

Doutoranda em Letras e Linguística  
Instituição: Universidade Federal de Goiás (UFG)  
Endereço: Goiânia, Goiás, Brasil  
E-mail: lilianpsi2012@gmail.com

**Juliana Guimarães Faria**

Doutora em Educação  
Instituição: Universidade Federal de Goiás (UFG)  
Endereço: Goiânia, Goiás, Brasil  
E-mail: julianagf@ufg.br

**Fabrizio Soares**

Doutor em Engenharia Elétrica  
Instituição: Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
Endereço: Uberlândia, Minas Gerais, Brasil  
E-mail: fabrizio.soares@gmail.com

---

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades pedagógicas capazes de contribuir na mediação docente e, conseqüentemente, na inclusão da criança cega no contexto da escola regular. Para tanto, a pesquisa caracteriza-se como um estudo exploratório, de natureza qualitativa, com fundamentação em autores como Mantoan, (2003), Figueiredo, (2019) e Santos, (2019). A fim de ampliar as reflexões propostas, o estudo exploratório foi associado à entrevista semiestruturada, a qual foi realizada com uma professora da Rede Municipal de

---

<sup>1</sup> Os autores agradecem pelo suporte da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Código de Financiamento 001, e CAPES/PDPP n.17/2023 - Políticas Afirmativas e Diversidade (Projeto: 3156/2023 / 88881.914011/2023-01).

Educação de Anápolis-Go, a partir de sua experiência como professora de apoio junto a uma criança cega no contexto da escola regular, entre os anos de 2016 e 2018. Os resultados obtidos apontam que são inúmeras as possibilidades pedagógicas capazes de contribuir significativamente para o processo de inclusão escolar da criança cega. Contudo, para que estas se mostrem, de fato, efetivas, é necessário que os docentes envolvidos se coloquem disponíveis para realizar uma mediação genuinamente inclusiva e que o poder público garanta os recursos necessários para a materialização dessa prática nas rotinas escolares.

**Palavras-chave:** Criança Cega. Escola Regular. Inclusão. Mediação Docente.

### ABSTRACT

This article aimed to analyze the pedagogical possibilities that can contribute to teaching mediation and, consequently, to the inclusion of blind children in the context of regular schooling. To this end, the research is characterized as an exploratory study of a qualitative nature, based on authors such as Mantoan (2003), Figueiredo (2019), and Santos (2019). In order to expand the proposed reflections, the exploratory study was combined with a semi-structured interview conducted with a teacher from the Municipal Education Network of Anápolis/GO, based on her experience as a support teacher for a blind child in the context of regular education between 2016 and 2018. The results showed that there are numerous pedagogical possibilities that can significantly contribute to the school inclusion process of blind children. However, for these to be truly effective, it is necessary for the teachers involved to be genuinely open to inclusive mediation, as well as for public authorities to ensure the resources needed to implement this practice in school routines.

**Keywords:** Blind Child. Pedagogical Possibilities. School Inclusion. Teaching Mediation.

### RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo analizar las posibilidades pedagógicas capaces de contribuir en la mediación docente y, en consecuencia, en la inclusión del niño ciego en el contexto de la escuela regular. Para ello, la investigación se caracteriza como un estudio exploratorio, de naturaleza cualitativa, fundamentado en autores como: Mantoan (2003), Figueiredo (2019) y Santos (2019). Con el fin de ampliar las reflexiones propuestas, el estudio exploratorio se asoció a una entrevista semiestructurada, realizada con una profesora de la Red Municipal de Educación de Anápolis/GO, basada en su experiencia como profesora de apoyo de un niño ciego en el contexto de la escuela regular entre los años 2016 y 2018. Los resultados obtenidos indicaron que existen numerosas posibilidades pedagógicas que pueden contribuir significativamente al proceso de inclusión escolar del niño ciego. Sin embargo, para que estas sean realmente efectivas, es necesario que los docentes implicados se dispongan a una mediación genuinamente inclusiva, así como que el poder público garantice los recursos necesarios para la materialización de esta práctica en la rutina escolar.

**Palabras clave:** Inclusión Escolar. Mediación Docente. Niño Ciego. Posibilidades Pedagógicas.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades pedagógicas que podem subsidiar a mediação docente e, conseqüentemente, favorecer a inclusão da criança cega no contexto da escola regular. Para tanto, a pesquisa está pautada pela mediação do professor de apoio nesse ambiente, considerando-se seu papel fundamental na implementação de práticas inclusivas.

No que tange à definição dos termos centrais deste estudo, destaca-se que, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/2015), o papel do professor de apoio consiste em mediar a educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, além de promover a inclusão efetiva desses estudantes no ambiente escolar regular. O professor de apoio é responsável por adaptar as atividades pedagógicas, oferecendo suporte individualizado e contribuindo para a eliminação de barreiras que possam dificultar a aprendizagem, com foco na plena participação e desenvolvimento do estudante.

Em relação à cegueira, conforme Sasaki (2006), esta caracteriza-se pela perda total ou significativa da visão, classificando-se em cegueira total, quando há ausência completa de percepção luminosa, e em baixa visão, quando há um resíduo visual funcional, mas insuficiente para a realização de tarefas cotidianas sem adaptações. Tal condição pode ser congênita ou adquirida e impacta diretamente a forma como o indivíduo interage com o ambiente, exigindo a utilização de recursos táteis e auditivos para a aprendizagem e a comunicação.

A motivação para a realização desta pesquisa se fundamenta na necessidade, evidenciada em estudos da área, de que os profissionais que atuam diretamente com crianças cegas na escola regular tenham acesso a mecanismos que possibilitem a implementação de práticas pedagógicas eficazes, promovendo a inclusão desse público no ambiente escolar. Tal perspectiva alinha-se às diretrizes estabelecidas pela Declaração de Salamanca

(Unesco, 1994), bem como a outras normativas legais que defendem o direito de todos os indivíduos, independentemente de possuírem ou não alguma deficiência, a aprenderem juntos e compartilharem o mesmo espaço educacional.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo exploratório de natureza qualitativa, com o objetivo de compreender, a partir de uma experiência prática, os processos de mediação pedagógica no ensino de crianças cegas em um contexto escolar inclusivo. Para tanto, o estudo fundamenta-se na realização de uma entrevista semiestruturada com uma professora de apoio da Rede Municipal de Educação de Anápolis-Go, que acompanhou um estudante com cegueira congênita do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, entre os anos de 2016 e 2018.

Segundo Gil (2017), a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Diante do exposto, ressalta-se que a escolha deste método se justifica pela intenção de descrever e analisar, com profundidade, as práticas desenvolvidas pela referida profissional, os desafios enfrentados e os saberes mobilizados no processo de ensino-aprendizagem de uma criança cega no contexto da escola regular.

Cabe destacar que a professora entrevistada buscou, por iniciativa própria, cursos de capacitação voltados à alfabetização e ao ensino de pessoas com deficiência visual, antes mesmo de iniciar seu trabalho como professora de apoio. Esse aspecto confere à sua experiência um caráter singular e valioso para o estudo, atuando como critério de inclusão da participante nesta pesquisa, pois evidencia a articulação entre formação continuada e prática docente, o que, conforme Gatti (2008), é essencial para a construção de uma atuação docente crítica e responsiva às demandas da educação inclusiva.

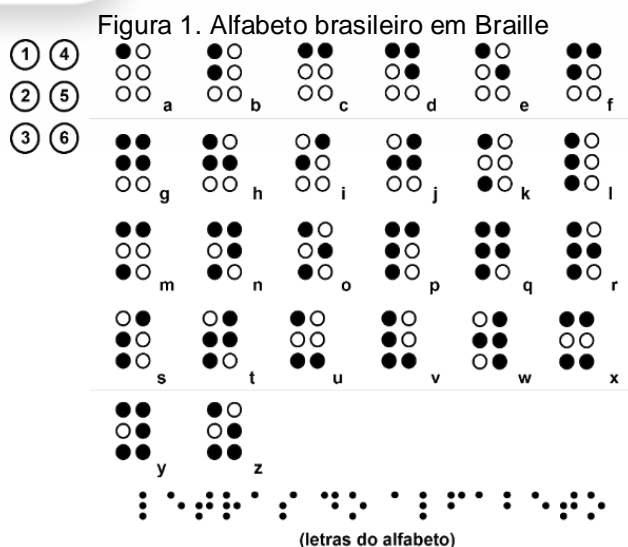
A partir da abordagem qualitativa, ancorada na realidade vivenciada pela participante, esta pesquisa busca compreender as estratégias pedagógicas utilizadas, a mediação do conhecimento por meio do Sistema Braille e a interação com os demais sujeitos do processo educacional, conforme propõe Sampieri, Collado e Lucio (2013), ao defenderem a valorização da experiência subjetiva e da complexidade dos contextos educativos.

A organização do artigo visa proporcionar uma leitura clara e dinâmica. Para tanto, o texto encontra-se estruturado em seções que abordam: (i) as concepções teóricas sobre as possibilidades pedagógicas voltadas ao ensino e a aprendizagem de crianças cegas na escola regular; (ii) uma análise dos desafios da prática docente nesse contexto; e (iii) as considerações finais.

A fim de dar sustentação às reflexões propostas, a seguir, cabe destacar a questão norteadora para a proposição desta pesquisa, a saber: em que medida, as possibilidades pedagógicas refletidas no decorrer desta pesquisa podem, de fato, contribuir no processo de inclusão da criança cega no âmbito da escola regular?

## **2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS VOLTADAS À INCLUSÃO DA CRIANÇA CEGA NO ÂMBITO DA ESCOLA REGULAR**

Entre as possibilidades pedagógicas destinadas à manutenção e ao aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem, bem como à inclusão da criança cega no espaço da escola regular, está o Código Braille, o qual se refere ao sistema oficial de leitura e escrita elaborado para atender às necessidades específicas de pessoas cegas. Este sistema foi desenvolvido pelo francês Louis Braille, sendo “um código baseado em 64 símbolos em relevo, resultantes da combinação de até seis pontos organizados em duas colunas de três pontos cada. Por este sistema, é possível representar todas as letras do alfabeto, os algarismos, os sinais de pontuação, as notas musicais, entre outros” (Zanette; Toniazco, 2017, p. 4), como mostra a Figura 1.



Fonte: Siqueira (2017).

Existem dois instrumentos usuais para a escrita em Braille, sendo a máquina Braille e a reglete. Similar à máquina de escrever comum, a máquina Braille permite, por meio da combinação de 6 teclas, a escrita com maior rapidez e praticidade que a reglete. Criada por Louis Braille, a primeira versão da reglete corresponde a uma prancha com uma régua, contendo celas iguais, na qual cada cela é constituída por seis pontos. Para escrever, o usuário introduz nesse instrumento, uma folha de papel A4, que é perfurada por uma punção - objeto pontiagudo que proporciona a percepção das letras em relevo (Batista, 2018).

Embora o Sistema Braille constitua um código, a leitura realizada por pessoas cegas não se configura como um processo de codificação. Por se tratar de uma modalidade usual de leitura para esses indivíduos, sua apropriação ocorre de forma significativa, envolvendo processos de construção de sentido, tal como acontece com leitores videntes em relação à escrita em tinta. Assim, é apropriado afirmar que a pessoa cega lê em Braille e não decodifica. Por outro lado, a codificação propriamente dita ocorre quando um indivíduo vidente tenta compreender o Braille, uma vez que, não sendo este seu sistema convencional de leitura, o processo requer um esforço analítico e sistemático para sua decodificação. Afinal, “[...] quando se utiliza a escrita não de forma artificial, mas de acordo com o uso social para o qual ela existe, possibilita-se que a escrita se torne uma necessidade natural da criança, da mesma forma que a necessidade de falar foi para ela constituída (Mello, 2010, p. 341).

O processo de alfabetização por meio do Sistema Braille apresenta uma estrutura similar àquela observada na alfabetização convencional, seguindo a mesma sequência de assimilação de letras e ensino de palavras com base na combinação silábica (Maruch; Steinle, 2009). A partir do pressuposto de que a leitura e a escrita em Braille são mediadas, predominantemente, pelo tato, torna-se essencial que os educadores envolvidos na alfabetização de crianças cegas promovam atividades práticas que favoreçam o desenvolvimento da discriminação tátil. Entre as estratégias pedagógicas possíveis, destaca-se o uso de jogos como recurso didático para potencializar as habilidades inerentes aos indivíduos cegos. Segundo Figueiredo, (2019, p. 78), a utilização dos jogos proporciona aos aprendizes “refletir sobre a língua que estão aprendendo, bem como trabalhar vários aspectos da língua em questão, tais como pronúncia, gramática, vocabulário, sintaxe etc.”

Neste contexto, convém citar como exemplo o dominó tátil, o qual pode ser confeccionado pelo próprio professor, com a utilização de materiais de diferentes espessuras, entre outros, lixa, esponja e algodão. A utilização deste jogo (Figura 2) possibilita a percepção e a interpretação por meio da exploração sensorial, estimulando a coordenação motora fina, essencial para a leitura e escrita Braille (Reily, 2004).

Figura 2. Dominó tátil



Fonte: Arquivo das autoras.

Ao contrário do que muitos imaginam, o indivíduo cego não nasce com uma percepção tátil mais aguçada que os demais. Ainda que este, em razão da

ausência da visão, demonstre expressiva habilidade ao desempenhar diversas atividades por meio do tato, como em qualquer outro indivíduo, para que ele se desenvolva, tanto esta quanto outras áreas sensoriais precisarão ser aprendidas, mediadas e socialmente constituídas (Reily, 2004).

Neste aspecto, ao analisar as perspectivas teóricas desenvolvidas em torno dos processos educativos voltados à criança cega, Vygotsky (1997) sustenta que a principal fonte de compensação à ausência da visão não se encontra centrada apenas nos fatores de ordem biológica relacionados ao tato e à audição. Para o autor, a intersubjetividade compreende o mecanismo que consolida o processo de significação da pessoa cega, sendo que o acesso ao mundo externo se concretiza a partir da mediação do outro. Conforme esse autor,

[...] o pensamento coletivo é a principal fonte de compensação pelas consequências da cegueira. Ao desenvolver o pensamento coletivo, eliminamos a consequência secundária da cegueira, quebramos a cadeia criada em torno do defeito no ponto mais fraco e eliminamos a causa do desenvolvimento incompleto de funções psíquicas superiores na criança cega, empregando possibilidades enormes e ilimitadas (Vygotsky, 1997, p. 230.)

Diante do exposto, é fundamental compreender que as relações interpessoais, quando plenamente experienciadas, constituem um elemento central no processo pelo qual indivíduos cegos desenvolvem mecanismos próprios para a construção de significados sobre o mundo e os fenômenos que o compõem.

Neste contexto, torna-se imprescindível reconhecer que, para que os processos educativos destinados a crianças cegas sejam eficazes e, de fato, promovam sua ascensão social e intelectual, é necessário que estes indivíduos sejam compreendidos em sua totalidade. Assim, qualquer limitação atribuída à condição da cegueira não deve se sobrepôr ao reconhecimento de suas reais habilidades e potencialidades.

Outro exemplo de recurso capaz de contribuir para a ascensão social e intelectual dos indivíduos cegos, são os leitores de tela, os quais se configuram como um recurso tecnológico relevante para a promoção da ascensão social e

intelectual de indivíduos cegos. Estes softwares são desenvolvidos para interagir com o sistema operacional de computadores e dispositivos móveis, capturando informações textuais e convertendo-as em retorno auditivo por meio de sintetizadores de voz. Dessa maneira, a navegação nestes dispositivos é realizada exclusivamente pelo teclado, dispensando o uso do mouse.

Ademais, a utilização de um leitor de tela não exige adaptações físicas no teclado, como marcações em Braille, uma vez que o software proporciona, de forma automática, um feedback sonoro correspondente a cada tecla pressionada. Entre os leitores de tela mais utilizados, destacam-se: Jaws, Virtual Vision, DosVox, NVDA, Orca e VoiceOver (Santos, Reis, Siqueira, 2020).

Diante do exposto, cabe salientar que, ainda que os leitores de tela proporcionem maior praticidade e autonomia em diferentes aspectos, sua utilização não substitui a necessidade de que a criança cega seja alfabetizada por meio do sistema Braille. Isso se justifica por ser somente por meio do contato direto com a leitura e a escrita que este público específico terá, além do prazer de ler e escrever, o acesso à grafia correta das palavras, o que não seria possível apenas ouvindo os conteúdos por meio do leitor de telas.

Entre os recursos fundamentais para a inclusão de pessoas cegas ou com baixa visão no ambiente escolar e em diversos outros ambientes, destaca-se, também, a audiodescrição. Trata-se de um recurso que traduz imagens em palavras, permitindo que indivíduos cegos ou com baixa visão compreendam conteúdos audiovisuais tais como, entre outros, figuras, filmes e peças teatrais. Para Lima, F., Lima, R. e Vieira (2009, p. 3),

O real sentido da audiodescrição também nos remete a uma nova compreensão do direito à informação e à comunicação. Por conseguinte, o significado dos vocábulos áudio e descrição é bem mais que a união dos dois elementos que o compõem, não sendo, portanto, a mera narração de imagens visualmente inacessíveis aos que não enxergam. A audiodescrição implica em oferecer aos usuários desse serviço as condições de igualdade e oportunidade de acesso ao mundo das imagens, garantindo-lhes o direito de concluírem por si mesmos o que tais imagens significam, a partir de suas experiências, de seu conhecimento de mundo e de sua cognição.

A partir do contexto apresentado, ressalta-se que, ao descrever uma imagem ou evento, torna-se essencial que cada elemento verbal, sonoro e descritivo seja cuidadosamente analisado em sua totalidade, de modo a garantir que os indivíduos que experienciam tal narrativa tenham acesso aos componentes necessários para a construção de suas próprias representações mentais. Neste sentido, a acessibilidade comunicacional assume um papel central no processo de inclusão, uma vez que possibilita a participação ativa de pessoas com deficiência visual em diferentes âmbitos.

Além da necessidade iminente de adaptação dos espaços físicos, como a implementação de pisos táteis, materiais em Braille e tecnologias assistivas, tais como a audiodescrição e computadores equipados com leitores de tela, faz-se premente o investimento na formação docente voltada para práticas pedagógicas genuinamente inclusivas. Tal formação, não apenas amplia a competência profissional dos educadores, mas, também, impacta diretamente o desenvolvimento integral da criança cega, assegurando-lhe condições adequadas para estabelecer interações significativas e contínuas com o mundo ao seu redor (Lima, 2020).

Uma vez expostas estas reflexões, o tópico subsequente propõe uma análise em torno da experiência de uma professora de apoio da Rede Municipal de Educação da cidade de Anápolis-Go, que acompanhou uma criança cega durante o 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, entre os anos de 2016 e 2018.

### **3 ANÁLISE EM TORNO DAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA ATUAÇÃO DOCENTE JUNTO À CRIANÇA CEGA**

As reflexões apresentadas, a seguir, evidenciam as possibilidades pedagógicas para a atuação docente junto à criança cega e apontam caminhos para a minimização dos desafios comumente vivenciados a partir deste cenário. Para tanto, a análise fundamenta-se em questões extraídas de entrevista realizada com uma docente da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis-Go, com foco na atuação da entrevistada que atua como professora de apoio.

Inicialmente, quando solicitada a discorrer acerca dos recursos pedagógicos utilizados durante a intervenção, bem como do seu parecer relativo à efetividade de cada um deles para o processo de inclusão da criança cega no âmbito da escola regular, a professora emitiu o seguinte relato:

A criança tinha acesso em sala [de aula] à máquina Braille, reglete, soroban, ábaco (usado para contagem e cálculos), computador (com o programa DosVox) e um gravador. Para as aulas de Ciências e Geografia, eram construídos e/ou adaptados materiais que ajudassem a formar imagens mentais e construir o conceito trabalhado, tais como maquetes, planisfério e globo terrestre tátil. A utilização de materiais concretos foi muito valorizada durante minha atuação. Como exemplo, destaco a utilização de garrafa térmica, para ensinar sobre os estados físicos da água, e algodão, para explicar sobre a formação de nuvens. Para o ensino da Matemática, foram utilizados materiais manipulativos, entre outros, bolinhas, moedas e jogos lógicos. Foram realizadas, ainda, filmagens nas quais a criança reproduzia o conteúdo apreendido. Muitas vezes, o aluno relatava o conteúdo para os demais colegas de sala, utilizando o material concreto, o que foi criando entre ele e a turma um respeito mútuo e de companheirismo. Para o trabalho literário e de leitura usei, de minha biblioteca particular, livros infantis em Braille. Todas as avaliações de aprendizagem foram adaptadas e escritas em Braille com figuras em alto relevo, para que o aluno conseguisse fazer com a maior autonomia possível. Ao final de cada avaliação, eu fazia a transcrição em tinta, das respostas escritas em Braille pelo aluno, para facilitar a leitura e a correção da prova pelo professor regente. Utilizava, também, a audiodescrição como forma de enriquecer a compreensão do conteúdo a ser apreendido e a criação de imagens mentais. Foi interessante notar que todos os alunos se beneficiavam deste recurso no enriquecimento do vocabulário, observação, atenção e descrição de figuras ou cenas.

A Figura 3 mostra o aluno cego sentado, usando um *headphone* em frente ao computador, ouvindo por meio do programa DosVox o texto estudado em sala.

Figura 3. O aluno cego ouvindo o texto estudado em sala de aula



Fonte: Arquivo das autoras.

Na Figura 4, aparecem os sólidos geométricos e objetos que possuem a mesma forma para que o aluno faça o reconhecimento e a associação entre eles.

Figura 4. O aluno cego reproduzindo o conteúdo estudado.



Fonte: Arquivo das autoras.

Na Figura 5, são mostrados exemplos de prova adaptada: prova de Matemática em tinta, prova em Braille e material manipulativo.

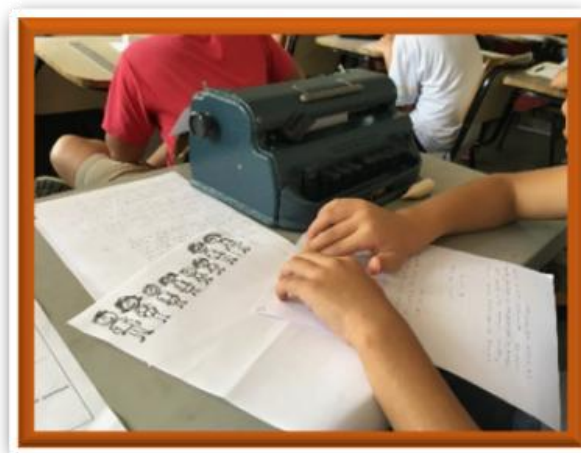
Figura 5. Exemplos de prova adaptada



Fonte: Arquivo das autoras.

A Figura 6 mostra a criança cega na mesa de trabalho, com a máquina Braille, lendo a atividade em Braille e com a folha com a figura da atividade adaptada, em alto relevo.

Figura 6. Criança na mesa de trabalho



Fonte: Arquivo das autoras.

A Figura 7 mostra a mesa com a exposição de alguns materiais: máquina Braille, reglete, soroban, jogos adaptados e livros literários em Braille utilizados no trabalho com o aluno cego.

Figura 7. Mesa de trabalho com recursos didáticos para a criança cega



Fonte: Arquivo das autoras.

Na Figura 8, o aluno cego está à frente da sala de aula com um ambu na mão, explicando sobre os movimentos de contração e relaxamento do coração e, colado no quadro, atrás dele, um cartaz tátil do sistema circulatório.

Figura 8. Criança cega durante aula de Ciências



Fonte: Arquivo das autoras.

A partir dos relatos produzidos pela professora entrevistada, percebemos que as intervenções realizadas caminharam na direção do real sentido da inclusão, visto que não se mantiveram centradas apenas no aluno cego, mas propiciaram momentos de interação entre todos os alunos. Ademais, cabe afirmar que as atividades desenvolvidas propiciaram ao aluno cego vivências extremamente significativas para a construção gradual de suas próprias

representações. Nesse sentido, os relatos alertam para a relevância de se pensar ações que oportunizem as condições necessárias para que as mais diferentes formas de ensinar e aprender tenham o devido espaço para se desenvolverem.

Diante deste cenário, ressalta-se que a possibilidade de êxito da pessoa cega no âmbito escolar requer uma política educacional inclusiva e um plano de ação voltado ao processo de formação docente, a fim de garantir que o aluno cego seja percebido e atendido em suas reais necessidades de aprendizagem. Portanto, como preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

[...] para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, p. 17).

Quando questionada acerca da relevância da parceria entre professor regente e professor de apoio, durante o planejamento e a execução das atividades propostas, as declarações da professora entrevistada foram as seguintes:

Quando iniciei o trabalho com a criança, ela estava no 3º ano, em processo de alfabetização por meio do Braille. Tive acesso ao plano de aula da professora com antecedência e pude fazer as adaptações necessárias, como a construção de material concreto e divisão de conteúdo. Para que o trabalho do professor de apoio possa ser efetivo, é necessário que haja uma parceria entre o professor regente e o professor de apoio. Alguns professores se sentem invadidos e ficam até inibidos com a presença de mais um professor em sala, enquanto outros conseguem fazer realmente uma parceria e o trabalho é dividido entre eles. Outra situação que, também, é bem delicada é quando o professor regente vê a criança não como seu aluno e sua responsabilidade, mas como o aluno do professor de apoio, o que dificulta até mesmo a interação da criança com os demais colegas de sala.

Os relatos da entrevistada apresentam uma problemática desafiadora, uma vez que a falta de parceria entre professor regente e professor de apoio, bem como a falta de envolvimento do professor regente, no sentido de não se considerar responsável pelo processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, apontando para graves prejuízos quanto ao desenvolvimento social e intelectual do aluno em questão. Por outro lado, os relatos evidenciam que a disponibilidade dos professores envolvidos para se mostrarem abertos a uma parceria produtiva, pode ampliar, sobremaneira, as possibilidades de autonomia e participação social da pessoa com deficiência em diferentes âmbitos. Para tanto, compreende-se que um processo formativo voltado ao rompimento de paradigmas educacionais castradores e segregadores, possui grande relevância neste processo, visto que propõe à prática docente novos olhares em torno do redesenho de suas ações, o que envolve a relevância do trabalho colaborativo. Conforme Mantoan (2003, p. 81),

[...] formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda.

Ao ser solicitada a detalhar acerca das ações pautadas na interação entre o aluno cego e os demais colegas de turma, bem como das adaptações curriculares desenvolvidas a fim de promover a inclusão deste aluno nas rotinas escolares, os relatos produzidos pela professora entrevistada foram os seguintes:

Os colegas de turma eram orientados quanto à forma de abordagem e condução do colega cego, nos momentos do recreio e atividades livres. Foi feito um trabalho de sensibilização com as crianças com a leitura do livro literário Dorina Viu, da autora Claudia Cotes, editora Paulinas, e da trilha sensorial, conduzidos pela criança cega, onde as crianças com olhos vendados experienciavam situações de reconhecimento de diversos objetos e texturas utilizando outros canais sensoriais que não a visão. Ele participou de todas as atividades escolares como festa junina, contador de histórias, feira de ciências, apresentações cívicas, entre outras. Todas essas ações visavam sempre à inclusão da criança no grupo de pares e sua participação efetiva em sala de aula,

desenvolvendo os mesmos conteúdos abordados no plano de aula, tendo apenas as adaptações necessárias para o seu acesso.

A Figura 9 estampa a capa do livro *Dorina Viu*, de autoria de Cláudia Cotes (Cotes, 2013).

Figura 9. Capa do livro *Dorina Viu*



Fonte: Arquivo das autoras.

A Figura 10 traz um exemplo de trilha sensorial: crianças descalças, em fila e com os olhos vendados, tendo à frente delas mesas com materiais e seguindo a trilha de tapetes com diversas texturas.

Figura 10. Trilha sensorial



Fonte: Arquivo das autoras.

A Figura 11 mostra crianças com olhos vendados descobrindo, com o tato, o olfato e o paladar, objetos, texturas e sabores expostos na mesa.

Figura 11. Crianças com olhos vendados explorando objetos



Fonte: Arquivo das autoras.

A Figura 12 mostra a criança cega jogando com os colegas o jogo da velha adaptado.

Figura 12. Jogo da velha adaptado



Fonte: Arquivo das autoras.

Diante de tais ponderações, cabe afirmar que o estudante com deficiência não precisa de um currículo diferente do currículo dos demais alunos, mas de adaptações e complementações curriculares, tais como, entre outros, adequação de recursos específicos, tempo, espaço, modificação do meio e procedimentos metodológicos e didáticos adequados às suas necessidades específicas.

Em conformidade com as reflexões propostas neste artigo, Kozulin (1990, p. 194), afirma que, “o que a criança com visão intacta apreende através de um ato perceptivo imediato, a criança cega compreende através da imaginação e da atividade combinatória da mente”.

Neste sentido, para que os processos educativos voltados às crianças cegas obtenham êxito e, de fato, contribuam para a ascensão social e intelectual destes indivíduos, é indispensável que estes sejam percebidos na sua totalidade, sem que qualquer limitação imposta a partir da presença da cegueira sobreponha-se às suas reais habilidades e potencialidades.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates recorrentes acerca da valorização e do acolhimento da diversidade, seja ela cultural, racial, de gênero ou relacionada à presença de alguma deficiência, evidenciam a necessidade premente de substituição da intolerância por uma postura aberta à revisão crítica de discursos e paradigmas sociais historicamente fundamentados em concepções autoritárias, excludentes e limitadoras.

Diante desse contexto, as investigações teóricas e empíricas conduzidas no decorrer deste estudo ressaltam a importância da ampliação e do fortalecimento de práticas pedagógicas que assegurem condições propícias para que a diversidade presente no ambiente escolar seja compreendida como um ponto de partida para processos de aprendizagem recíprocos e verdadeiramente significativos.

Ao retomar a problemática apresentada na introdução, constata-se que as estratégias pedagógicas discutidas, tanto acerca das teorias abordadas quanto a partir da experiência relatada pela docente entrevistada, demonstram seu potencial para favorecer a inclusão social e intelectual da pessoa cega. No entanto, para que tais estratégias sejam efetivamente implementadas no contexto escolar, torna-se imprescindível o comprometimento ativo de todos os agentes envolvidos no processo educacional.

Sem a pretensão de esgotar a complexidade e a relevância do tema em questão, espera-se que esta pesquisa contribua para a ampliação do debate e sirva como subsídio para novos estudos voltados para o aprimoramento de práticas pedagógicas autenticamente inclusivas.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Rosana Davanzo. **O processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento da desbrailização**. 2018. 81 f. Tese (doutorado). - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista. Piracicaba, 2018. Disponível em: [https://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/pdfs/docs/04072018\\_131424\\_rosana\\_davanzobatista\\_ok.pdf](https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/04072018_131424_rosana_davanzobatista_ok.pdf). Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

COTES, Celina. **Dorina viu (livro em Braille)**. 6. ed. São Paulo: Paulinas, 2013. (Coleção Fazendo a Diferença).

FIGUEIREDO, José Francisco Queiroz. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condição para reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 29, n. 104, p. 1105-1126, out. 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KOZULIN, Alexandre. **La psicología de Vygotsky**. Madrid: Alianza, 1990.

LIMA, Francisco José; LIMA, Rosa Aparecida Ferreira; VIEIRA, Paulo Afonso Mello. O traço de união da áudio-descrição: versos e controvérsias. **Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV)**, v. 1, 2009. Disponível em: <https://www.associadosdainclusao.com.br/enades2016/sites/all/themes/berry/documentos/01-o-traco-de-uniao-da-audio-descricao-versos-e-controversias.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

LIMA, Sonia Silva. **Educação inclusiva e acessibilidade: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Universitária, 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MARUCH, Maria Aparecida Santos; STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. **Alfabetização e letramento do educando cego ou de baixa visão: uma reflexão necessária**. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2348-6.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 329-343, jul.–dez. 2010.

REILY, Lucia Helena. **Escola inclusiva: Linguagem e mediação**. Campinas-SP: Papirus, 2004. (Coleção Educação Especial).

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandes; LUCIO, Pilar Batista. **Selección de la muestra**. 6. ed. México: McGraw-Hill, 2017.

SANTOS, Lilian Cristina; REIS, Marlene Barbosa Freitas; SIQUEIRA, Joyce. O aplicativo BrailleÉcran e suas contribuições na aprendizagem de discentes cegos: reflexões suscitadas a partir dos processos de língua/linguagem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 278-293, dez. 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/7935/47967539>. Acesso em: 24 dez. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SIQUEIRA, Joyce. **BRILLEÉCRAN: uma abordagem para entrada de texto em Braille para smartphones**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação do Instituto de Informática da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. La coletividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. p. 213-234. Obras Escogidas V.

ZANETTE, Carla Roberta Sasset; TONIAZZO, Fernanda Ribeiro. Algumas reflexões sobre a aprendizagem de leitura e escrita no sistema Braille sob a ótica da linguística em Saussure. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, n. 2, v.2, s.p., 2017. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/algumas-reflexoes-sobre-a-aprendizagem-de-leitura-e-escrita-no-sistema-braille-sob-a-otica-da-linguistica-em-saussure/>. Acesso em: 26 dez. 2018.