



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANNA CAROLINE MARINHO FRANCA

**ENSINO FUNDAMENTAL E DEFICIÊNCIA VISUAL: UM
OLHAR SOBRE OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Salvador
2025

ANNA CAROLINE MARINHO FRANCA

**ENSINO FUNDAMENTAL E DEFICIÊNCIA VISUAL: UM
OLHAR SOBRE OS DESAFIOS DA PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso realizado pela discente Anna Caroline Marinho Franca, sob a orientação da Profa. Dra. Patrícia Carla da Hora Correia, como parte das exigências para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Salvador
2025

ANNA CAROLINE MARINHO FRANCA

**ENSINO FUNDAMENTAL E DEFICIÊNCIA VISUAL: UM
OLHAR SOBRE OS DESAFIOS DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Monografia apresentada como requisito parcial de avaliação obrigatória da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Orientadora: Profª Drª Patrícia Carla da Hora Correia

Aprovada em 09 de Julho de 2025

Documento assinado digitalmente
 PATRICIA CARLA DA HORA CORREIA
Data: 10/07/2025 12:04:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Patrícia Carla da Hora Correia
Universidade do Estado da Bahia



Profª Me Janeide Medrado Ferreira
Universidade do Estado da Bahia

Profª Esp. Maria Almeida de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia

Documento assinado digitalmente
 MARIA ALMEIDA DE OLIVEIRA
Data: 09/07/2025 19:51:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre investiram na minha educação e esperam o melhor de mim, e aos meus amigos, pelo incentivo e por não me deixar desistir.

FRANCA, Anna Caroline Marinho. **Ensino Fundamental e deficiência visual: um olhar sobre os desafios da prática pedagógica**. Orientadora: Patrícia Carla da Hora Correia. 2025. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2025.

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a inclusão de crianças com deficiência visual nas escolas de ensino regular, sejam elas públicas ou privadas. Como questão de investigação, tem-se como foi realizado o processo de inclusão de uma aluna com deficiência visual no Ensino Fundamental, no período de 2019 a 2021? O objetivo geral é compreender o processo de inclusão de uma criança com Deficiência Visual no Ensino Fundamental no período de 2019 a 2021 e apresentar possibilidades para que isso torne-se possível. A metodologia adotada possui uma abordagem qualitativa, com base em relato pessoal de experiências vivenciadas ao longo da trajetória acadêmica da autora, incluindo os desafios enfrentados, sugestões de adaptações, criação de materiais pedagógicos e os resultados obtidos por meio do aprendizado do Sistema Braille e do sorobã. O estudo revela que a luta pelo respeito às diferenças está presente, embora ainda aquém do ideal. Isso evidencia que há muito a ser feito em prol da igualdade, da empatia e do respeito à diversidade. Ainda assim, percebe-se que a busca por uma educação mais justa e inclusiva está em constante evolução.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência visual. Educação.

FRANCA, Anna Caroline Marinho. **Visual Impairment in Elementary Education: Reflections on the Challenges of Pedagogical Practice**. Advisor: Patrícia Carla da Hora Correia. 2025. 43 s. Final Course Work (Degree in Pedagogy) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2025.

ABSTRACT

The construction of this work promotes a reflection on the inclusion of children with visual impairments in regular schools, whether public or private. In this regard, the case study in which I am involved aims to analyze the pedagogical work of teachers when it comes to truly including students with visual impairments in the school environment. The methodology used is qualitative and the instrument used was the personal report. The specifications addressed throughout the study will be the challenges encountered, suggestions for adaptation and creation of materials, results obtained through learning the Braille System and the soroban, teacher training and the history of Special Education in Brazil. Thus, we can recognize that the fight for respect for differences is present, even if not in the expected way. This means that there is still much to be done in favor of equality, empathy and respect for diversity. However, we can note that this incessant search for a more fair and inclusive education is in continuous progress.

Keywords: Inclusion. Visual impairment. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAP	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
ICB	Instituto de Cegos da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCD	Pessoa com Deficiência
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNDP	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	DEFICIÊNCIA VISUAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS	12
2.1	UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA.....	12
2.2	UM BREVE HISTÓRICO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	14
2.3	PANORAMA INICIAL DAS POLÍTICAS E ASPECTOS LEGAIS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA.....	18
3	CONHECENDO A DEFICIÊNCIA VISUAL	25
3.1	DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITO E CLASSIFICAÇÃO.....	25
3.2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR E OS ESTUDOS INTERACIONISTAS.....	26
3.3	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS NECESSIDADES DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	27
4	METODOLOGIA	30
4.1	ABORDAGEM QUALITATIVA E PESQUISA DESCRITIVA.....	30
4.2	ESTUDO BIBLIOGRÁFICO ACERCA DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, HISTÓRICOS E LEGAIS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	31
4.3	PROCEDIMENTO DE PESQUISA.....	31
4.4	EXPERIÊNCIA DE VIVÊNCIAS FORMATIVAS COM UMA ALUNA CEGA... 32	
4.4.1	Possibilidades em sala de aula para inclusão de estudantes com deficiência visual	32
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
	REFERÊNCIAS	41

1 INTRODUÇÃO

A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população. (Gadotti, 2007, p. 12)

Por séculos, pessoas com deficiência e com transtornos diversos enfrentaram discriminação e exclusão, inclusive na escola, muitas vezes sendo marginalizados da educação formal e da participação plena na sociedade. Essa exclusão era sustentada por concepções errôneas sobre capacidade e produtividade que perpetuavam um sistema educacional segregacionista e desigual.

A educação inclusiva é um tema que vem sendo abordado com o intuito de mobilizar a sociedade como um todo e realizar um trabalho singular quando se trata de inserir e incluir, verdadeiramente, o aluno atípico no grupo escolar. A vivência que tive com uma criança cega despertou em mim um olhar mais sensível e curioso sobre o mundo da deficiência visual, um mundo cheio de possibilidades e desafios com o qual, geralmente, não temos contato e por isso vai ficando cada vez mais secundarizado.

Diante da relevância social e educacional, levando em conta que essa temática ainda é negligenciada por muitas instituições e profissionais da área, torna-se necessária a criação de mecanismos que auxiliem a gestão e o corpo docente na busca por metodologias pedagógicas que possibilitem a inclusão do aluno deficiente visual em sala de aula, qualificando-os para proporcionar um ensino de qualidade, de maneira que possa atender às suas especificidades.

As concepções de Vygotsky estabelecem princípios em relação ao desenvolvimento da criança com deficiência, como na seguinte afirmação: "O cego e o surdo estão aptos para exercer todos os aspectos da conduta humana, quer dizer da vida ativa; a questão particular de sua educação se reduz apenas à substituição de umas vias por outras para a formação das conexões necessárias" (Vygotsky, 1989, p. 46). Nesta perspectiva, uma escola de qualidade é aquela que sabe lidar com a diversidade, buscando assegurar às crianças um ambiente acolhedor e a oportunidade de aprenderem juntas.

O processo educacional das crianças como um todo exige ações intencionais dos seus responsáveis para alcançarem, com êxito, os objetivos propostos. A educação das pessoas com deficiência visual não é diferente, pois além destas ações, torna-se essencial uma compreensão mais profunda a respeito das especificidades e das reais dificuldades encontradas por conta da cegueira.

A questão da pesquisa é: **como foi realizado o processo de inclusão de uma aluna com deficiência visual no Ensino Fundamental no período de 2019 a 2021?**

O objetivo geral é compreender **o processo de inclusão de uma criança com Deficiência Visual no Ensino Fundamental no período de 2019 a 2021**. Os objetivos específicos são: **identificar as necessidades de alunos com deficiência visual; analisar sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores para lidar e incluir alunos com deficiência visual e apresentar estratégias de ensino e de adaptação de materiais para crianças cegas a serem utilizadas pelos professores**. Desse modo, utilizaremos materiais desenvolvidos em outros contextos sociais, mas ainda assim, voltados ao processo de inclusão de estudantes com deficiência visual.

A metodologia desta investigação possui uma abordagem qualitativa, conforme Gil (2010), revelando um caráter interpretativo e reflexivo sobre o objeto que se pretende analisar. O tipo de pesquisa adotado é o descritivo, utilizando-se relatos da minha¹ experiência em contato com uma estudante cega.

O presente estudo deve-se a uma experiência que tive no ano de 2019, quando fui contratada para atuar em uma escola da rede particular de ensino como estagiária. Na seleção, fui informada que eu seria acompanhante pedagógica de uma criança cega e, apesar de todo receio, não pensei em desistir da vaga. Desde o início do curso fiz estágio com crianças com deficiências e transtornos, mas naquela época eu não imaginava que um desafio maior estava por vir.

Saber o tamanho do desafio vivido pelos pais dela me fez pensar que eu poderia contribuir de alguma forma. Com isso, resolvi aprender o Sistema Braille, pois para fazer a diferença em contato com o outro, precisamos aprender com as diferenças, e assim essa relação com a criança me transformou e me fez perceber como a mudança precisa existir para que haja inclusão.

¹ Peço licença ao leitor para falar em primeira pessoa do singular por conter relatos pessoais.

A mudança que se quer para a inclusão deve-se partir de dentro para fora. Sendo a escola um ponto importante, pois ela é um fator de transformação da sociedade, mas, para isso é fundamental que se estabeleça relações de aprendizagem em rede com outras escolas, com as famílias e a população.

Incentivar que a aluna se tornasse mais independente não foi uma tarefa fácil. Primeiro, porque, de fato, era mais cômodo ter pessoas ao seu redor facilitando tudo: qualquer criança a levava pelo braço pela escola, até mesmo para o banheiro, o que fazia com que ela muitas vezes nem abrisse a bengala para usar; os colegas de turma, nos trabalhos em grupo, sempre queriam dar as respostas das atividades por ela, achando eles que dessa forma ajudariam, o que resultava em deixá-la em uma zona de conforto; na hora do lanche, algum colega abria toda a lancheira e ia arrumando tudo na mesa para ela.

Gestos como estes só reforçam, primeiro: o quão atenciosos os colegas eram, mas o que eles faziam com muita boa intenção, atrapalhava a autonomia dela. Segundo, não permitir que as pessoas, adultos e crianças, a tratassem como incapaz, frágil e "diferente" era visto de forma espantosa. As pessoas sabiam que ela já conhecia todos lugares, portas e rampas da escola, e mesmo assim ainda ficavam com medo de deixar que ela fosse ao banheiro sozinha.

Paulo Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, traz uma reflexão sobre o profissional que queremos ser e o que escolhemos ser: "É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática" (p. 61). Qual o sentido de tornar-se educador, mas não agir como tal? Transformar o mundo é ter empatia e solidariedade, valorizar e respeitar as particularidades de cada indivíduo, considerando suas origens e contextos sociais.

O trabalho está organizado em cinco seções. A *Introdução* apresenta um breve panorama do tema, a pergunta de pesquisa e os objetivos do estudo. Em seguida, a segunda seção com a *Fundamentação Teórica* que aborda os aspectos históricos e legais relacionados às condições dos deficientes visuais na educação. A terceira seção, intitulada *Conhecendo a Deficiência Visual*, discute os conceitos, as classificações e a perspectiva interacionista, além de tratar do atendimento educacional especializado e das necessidades específicas desse público. A quarta seção é a *Metodologia* que descreve a abordagem adotada, os procedimentos metodológicos, o tipo de pesquisa e o local da investigação. Também inclui o relato

da vivência da pesquisadora com uma estudante com deficiência visual, destacando algumas estratégias pedagógicas utilizadas. Por fim, apresentam-se as *Considerações Finais* e as *Referências*.

2 DEFICIÊNCIA VISUAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

O acesso à escola é um dos princípios democráticos fundamentais do nosso país, sendo um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, nos artigos 205, 206 e 208 (Brasil, 1988), que garantem aos estudantes com necessidades específicas o acesso a uma educação de qualidade. Nesse contexto, não basta apenas assegurar a matrícula nas instituições de ensino; é essencial promover o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de modo a favorecer o pleno desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

2.1 UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Quando pensamos em crianças com deficiência (PCDs), é notável que, durante um longo período da história, a educação não foi formalmente concebida para atender às suas necessidades. Essas pessoas eram frequentemente vistas como objetos de caridade ou como indivíduos rejeitados e pecadores. Não há registros objetivos que revelem com clareza como se dava a relação entre a sociedade e a deficiência no cotidiano da Roma e da Grécia antigas, ou mesmo em outras sociedades da Antiguidade.

Naquele período, tudo o que era considerado valioso estava associado à nobreza. Pessoas com deficiência ou necessidades especiais eram, em sua maioria, excluídas da sociedade e, muitas vezes, abandonadas, sem que isso fosse considerado um problema ético ou moral. Suas diferenças e limitações não eram levadas em consideração, sendo tratadas como um fardo a ser eliminado. Como aponta Kanner (1964), “a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e de seus hóspedes” (p. 5).

Na Idade Média, com o avanço do cristianismo e o fortalecimento da Igreja Católica, o clero passou a ocupar posição de destaque, concentrando maior poder político, econômico e social, antes pertencente à nobreza. Nesse contexto, pessoas com doenças ou algum tipo de deficiência eram muitas vezes exterminadas, pois não eram vistas como dignas de valor. Contudo, com a ascensão das crenças cristãs, elas passaram a ser reconhecidas como criaturas de Deus e, portanto, não

mais podiam ser eliminadas. Apesar disso, continuaram sendo ignoradas e deixadas à própria sorte, sobrevivendo graças à bondade e caridade de terceiros. Algumas ainda eram exploradas como fonte de entretenimento, atuando como bobos da corte ou sendo expostas publicamente.

As primeiras instituições voltadas ao abrigo de pessoas com deficiência mental surgiram no século XIII, acompanhadas das primeiras legislações sobre o tema. Nelas, evidenciava-se uma preocupação com a sobrevivência desses indivíduos e, sobretudo, com a proteção de seus bens, conforme estabelecido no documento *De Prerrogativa Regis*, promulgado por Eduardo II da Inglaterra (Pessotti, 1984).

Naquela época, a educação dividia-se em duas vertentes. Uma tinha natureza essencialmente religiosa, voltada à formação de indivíduos para atuação no clero. A outra apresentava objetivos mais específicos, variando conforme os valores e as necessidades da sociedade local, podendo abranger desde a formação para a guerra até o ensino das artes. Esse modelo perdurou até o advento da Reforma Protestante. Com a divisão da Igreja, esperava-se uma melhora na vida das pessoas com deficiência. No entanto, influenciado por um ideal de culpa cristã, esse grupo passou a ser considerado amaldiçoado e diabólico. Se na Antiguidade o deficiente era visto como não humano, na Idade Média passou-se a atribuir a ele uma concepção metafísica: eram vistos como seres demoníacos, possuídos pelo mal ou predestinados à cólera e à vingança divina (Pessotti, 1984).

Com os avanços nas áreas que antecederam o que hoje chamamos de Medicina, passou-se a compreender a deficiência como um processo natural. Surgiram duas abordagens principais: a organicista, que favorecia ações médicas de tratamento, e a tese do desenvolvimento por meio da estimulação, que, ainda que lentamente, impulsionou ações educacionais voltadas a esse público. Essa perspectiva educacional só se consolidou de fato no século XVIII (Pessotti, 1984).

Com o surgimento do Estado moderno, instauraram-se mudanças significativas na estrutura social, política e econômica. A partir da Revolução Industrial, na Inglaterra do século XVIII, e com a emergência de um capitalismo ainda em estágio inicial, estabeleceu-se uma nova configuração de trabalho, marcada pela divisão entre os burgueses, detentores dos meios de produção, e o proletariado, que vendia sua força de trabalho.

Surgiram, então, instituições como conventos, asilos e, posteriormente, clínicas e hospitais psiquiátricos, com o propósito de abrigar pessoas com deficiência. No entanto, essas instituições assumiram frequentemente um caráter de confinamento, mais próximo ao de prisões do que ao de espaços terapêuticos. Paralelamente, a Medicina progrediu, e novos conhecimentos eram produzidos e sistematizados.

Estudiosos de diversas áreas passaram a investigar o funcionamento da deficiência e suas possibilidades de tratamento. Contudo, tais avanços não foram suficientes para impedir a prática da remoção compulsória dessas pessoas de seus lares, colocando-as em instituições ou escolas especiais, segregando-as e afastando-as da convivência com suas famílias e comunidades. Como afirma Goffman (1962), essas instituições funcionavam como locais de residência e trabalho onde um grande número de pessoas – entre elas, as com deficiência – vivia por longos períodos, separado do restante da sociedade, sob uma rotina rígida e controlada pelo Estado.

O objetivo dessas instituições era isolar os indivíduos com deficiência, mantendo-os em ambientes segregados, onde interagiam apenas entre si. Tal abordagem mostrou-se inadequada e ineficaz, pois os afastava do convívio social e impedia seu pleno desenvolvimento e participação na sociedade. Em vez de promover a autonomia e a integração, essas instituições reforçavam a exclusão. Dessa forma, critica-se o modelo de isolamento, defendendo-se uma abordagem que promova a inclusão, a convivência comunitária e a autonomia das pessoas com deficiência.

2.2 UM BREVE HISTÓRICO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Em 12 de setembro de 1854, o Imperador Pedro II emitiu o Decreto Imperial que estabeleceu o Imperial Instituto de Meninos Cegos, no Brasil. Após a proclamação da república, em 1890, esse instituto foi renomeado como Instituto Benjamin Constant (IBC). Além deste, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criado em 1857, três anos após o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Uma instituição federal de ensino superior especializada na educação de surdos. Eram as únicas instituições da época responsáveis pela educação de pessoas com

deficiência. Ao longo dos anos, houveram mudanças significativas no cenário educacional, e o movimento Escola Nova trouxe consigo a proposta de renovar o ensino, baseando-se nos princípios da autonomia e liberdade de cada criança, e defendendo a universalização do ensino. Foi somente em 1946 que os recursos didáticos começaram a ser adaptados no Brasil, com a impressão de livros em braile, proporcionando condições de estudo mais adequadas.

Na década de 1950, surgia uma pressão contrária à institucionalização, motivada por diferentes interesses, em diversos âmbitos da sociedade. O sistema, que arcava com os custos de manter a população institucionalizada na improdutividade e na condição crônica de segregação, encontrava-se cada vez mais interessado no discurso da autonomia e da produtividade, buscando uma melhor administração pública nos países que estavam avançando no estudo da atenção às pessoas com deficiência. Por outro lado, a década de 1960 ficou marcada por um intenso e amplo processo de reflexão e crítica sobre os direitos humanos e, mais especificamente, sobre os direitos das minorias, a liberdade sexual, os sistemas e a organização político-econômica, assim como seus efeitos na construção da sociedade e da identidade humana, na maioria dos países do ocidente.

Além desses fatores, o cenário da época era marcado pela crescente manifestação de duras críticas, provenientes da academia científica e de diferentes categorias profissionais, ao paradigma da institucionalização. A pressão contrária à institucionalização se dava em diversos âmbitos, impulsionada por interesses diversos, incluindo a busca por autonomia e produtividade, a reflexão sobre direitos humanos e a crescente crítica ao modelo de institucionalização, em um contexto de transformações do sistema capitalista.

Nos anos 1960 e 1970, inspirados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, muitos países começaram a buscar um novo modelo para o tratamento da deficiência. O princípio da normalização foi uma importante contribuição nesse processo, defendendo a ideia de que pessoas com deficiências poderiam ser integradas à sociedade para viver de maneira independente no espaço social comum. Esse modelo foi gradualmente marcado pela desinstitucionalização das pessoas com deficiência, que passaram a ter acesso a serviços de avaliação e reabilitação em instituições não residenciais, embora ainda segregadoras. A transição da segregação total para a busca pela integração das pessoas com

deficiência, após passarem por capacitação ou reabilitação, ficou conhecida como o Paradigma de Serviços (Aranha, 2004).

Após a fase histórica anterior, surgiram ideias de Normalização e o conceito de Integração. Esse conceito se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de modo que ela pudesse se assemelhar o máximo possível aos demais cidadãos, para então poder ser inserida e integrada ao convívio social. Integrar significava focar no sujeito como alvo da mudança. Cabia à comunidade se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades especiais os serviços e recursos necessários para torná-las as mais “normais” possível. Esse modelo foi denominado de Paradigma de Serviços.

Este se caracterizou pela oferta de serviços, geralmente organizada em três etapas: a primeira, de avaliação, em que uma equipe de profissionais identificaria tudo o que, em sua opinião, necessitaria ser modificado no sujeito e em sua vida, de forma a torná-lo o mais normal possível; na segunda, de intervenção, na qual a equipe passaria a oferecer (o que ocorreu com diferentes níveis de compromisso e qualidade, em diferentes locais e entidades), à pessoa com deficiência, atendimento formal e sistematizado, norteado pelos resultados obtidos na fase anterior; a terceira, de encaminhamento (ou reencaminhamento) da pessoa com deficiência para a vida na comunidade. A manifestação educacional desse paradigma efetivou-se, desde o início, nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação. (Aranha, 2005, p. 18-19)

A ênfase estava em modificar o indivíduo com necessidades especiais, para que ele pudesse se integrar à sociedade, ao invés de transformar a própria sociedade para ser mais inclusiva. Assim, com o passar do tempo, ampliou-se a discussão sobre o fato de que a pessoa com necessidades educacionais especiais é um cidadão como qualquer outro, com os mesmos direitos de determinação e de acesso às oportunidades disponíveis na sociedade. Essa visão passou a considerar que o tipo de deficiência e o grau de comprometimento apresentado pela pessoa não deveriam ser fatores limitantes para o exercício de seus direitos.

Elas devem ter a mesma autonomia e oportunidades de usufruir dos recursos e serviços oferecidos pela sociedade. Essa mudança de perspectiva, que valoriza a cidadania plena das pessoas com necessidades especiais, ampliou significativamente o debate sobre a inclusão e os direitos desse público, deslocando

o foco da adaptação individual para o compromisso da sociedade em se organizar de forma mais acessível e inclusiva.

De fato, as pessoas com deficiência necessitam de serviços de avaliação e capacitação que tendem a ser oferecidos por suas comunidades. Porém, essa não pode ser a única oferta na busca por justiça e igualdade. A partir dessa perspectiva, surge o Paradigma de Suporte. Que é caracterizado por uma necessidade imediata de acesso ao direito à convivência em comunidade e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos da comunidade.

Esse modelo não se limita a oferecer serviços específicos de adaptação, mas busca a garantia de que pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos de utilizar e desfrutar de todos os recursos e oportunidades disponíveis na sociedade, em igualdade de condições com os demais. O Paradigma de Suporte vai além da mera oferta de serviços especializados, é a busca por assegurar a plena inclusão e a participação das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da vida social, sem segregação ou discriminação.

Para tanto, fez-se necessário identificar o que poderia garantir tais circunstâncias. Foi nessa busca que se desenvolveu o processo de disponibilização de suportes, instrumentos que garantam à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade. (Aranha, 2005, p. 21)

Os suportes fornecidos às pessoas com deficiência podem ser de diferentes tipos, como suporte social, econômico, físico e instrumental. Esses suportes carregam consigo a função de favorecer a construção de um processo que passou a ser chamado de Inclusão Social. “A Inclusão Social não é um processo que envolva somente um lado, mas sim um processo bidirecional, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade” (Aranha, 2005, p. 21).

Os conceitos de Inclusão e Integração se aproximam ao defenderem o direito das pessoas com necessidades educacionais especiais ao convívio em espaços comuns. No entanto, diferenciam-se quanto à abordagem: enquanto a Integração foca na adaptação do indivíduo para se adequar aos padrões estabelecidos, a Inclusão propõe mudanças no ambiente para acolher as diferenças. No modelo de integração, a atuação junto à escola, família e comunidade busca favorecer a

aceitação e a participação, embora ainda esteja centrada na tentativa de normalização do sujeito.

Também em 1950, a primeira turma de braille foi inaugurada em São Paulo, em uma escola de ensino regular. Gradualmente, surgiram campanhas com o objetivo de expandir o atendimento para deficientes visuais em todo o país, fornecendo apoio técnico e financeiro, incentivando a criação de cursos especiais e a fundação de entidades educacionais (Anache, 1994). Mosquera (2010) aponta para mais um passo importante na conscientização em prol das pessoas com deficiência, que foi a Declaração Mundial realizada em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994 durante a Conferência Mundial de Educação Especial. Nessa ocasião, 88 governos e 25 organizações internacionais, com o apoio da UNESCO, UNICEF e UNDP, se reuniram para debater e discutir a inclusão e integração de pessoas com necessidades especiais em escolas regulares, com o objetivo de combater a discriminação.

2.3 PANORAMA INICIAL DAS POLÍTICAS E ASPECTOS LEGAIS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, Artigo 208 (Brasil, 1988) estabelece a responsabilidade do Estado em implementar medidas que garantam a prestação de serviços educacionais especializados para pessoas com deficiência, preferencialmente em escolas que não sejam exclusivamente voltadas para esse fim.

O termo "Portador de deficiência" foi utilizado até a década de 1990 e foi alterado em 3 de novembro de 2010 pela Portaria no 2.344/2010 da Secretaria dos Direitos Humanos, para "pessoas com deficiência". Essa nova terminologia surgiu inicialmente na Declaração de Salamanca. Outras mudanças importantes incluem a criação da Política Nacional de Educação Especial em 1994 (Brasil, 1994), com o objetivo de incentivar todas as escolas a serem inclusivas e a oferecer suporte às escolas que desejam integrar crianças com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, no Artigo 5º, também busca garantir atendimento aos alunos com deficiência, preferencialmente na escola regular, mencionando a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

O Decreto nº 5296, de 2 de dezembro de 2004, veio para regulamentar a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que prioriza o atendimento a pessoas com deficiência, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Além disso, é relevante mencionar a Resolução CNE/CEB nº 04 de 2009, que trata das diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, determinando sua função como um meio complementar ou suplementar para a formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Em 17 de novembro de 2011, o Decreto nº 7611 estabeleceu diretrizes importantes relacionadas à Educação Especial, focando no atendimento especializado com o objetivo de promover a integração e a universalização do ensino para todos, levando em consideração as limitações individuais, garantindo adaptações no ensino e oferecendo vagas no ensino regular.

Além disso, o Plano Nacional de Educação - PNE, para o período de 2014 a 2024, define 20 metas, sendo a meta 4 voltada para o atendimento de pessoas com deficiência, altas habilidades ou superdotação. No entanto, essa meta não aborda questões relacionadas a outras formas de inclusão escolar, como as relacionadas às diferenças étnicas. Segundo Macena, Justino e Capelline (2018, p. 1290), "essa meta é a que mais se aproxima da formalização do ensino baseado numa Cultura Inclusiva, que visa acima de tudo ao atendimento a todos os cidadãos, independentemente de qualquer característica que os diferencie dos demais".

Considera-se inclusão, portanto, o processo estabelecido dentro de uma sociedade mais ampla que busca satisfazer necessidades relacionadas com qualidade de vida, desenvolvimento humano, autonomia de renda e equidade de oportunidades e direitos para os indivíduos e grupos sociais que em alguma etapa de sua vida encontram-se em situação de desvantagem com relação a outros membros da sociedade. (Passerino; Montardo, 2007, p. 4)

Tratados internacionais, como a Carta Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948), a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos da UNESCO (1990), a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), a Convenção de Guatemala (OEA, 1999) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência (ONU, 2006), são marcos e diretrizes orientadoras desse processo. Esses documentos colocam em pauta a diferença como um valor humano inegável e o processo de inclusão, em sua totalidade, como agente de condições plenas para o desenvolvimento das potencialidades de todos os seres humanos em sua singularidade.

Além disso, apontam a necessidade de acesso, permanência e qualidade em todos os âmbitos da vida e convivência dos indivíduos, ou seja, o reconhecimento, a aceitação e a pertença social e educacional. A educação é um dos temas abordados nas discussões sobre inclusão social, assim como nos modelos e experiências de inclusão que têm sido experimentados em todo o mundo. Este é um fenômeno fundamentalmente humano, que surge da evolução histórica e social da ação humana sobre a natureza e que promove mudanças, podendo ser uma das maneiras de ampliar e confirmar o conceito de cidadania para todos e a aceitação da diversidade.

A educação inclusiva tem como princípios: a aceitação das diferenças com ênfase nas potencialidades; a valorização da diversidade humana; o respeito mútuo; o direito de pertencer versus o status de pertencer; o aprendizado cooperativo e a confiança no aprendizado mútuo entre os estudantes. Esse novo entendimento destaca a pessoa como um todo em relação aos fatores contextuais e do meio, ressitua-a entre os demais e rompendo o isolamento. (Valentini; Bisol, 2012, p. 14)

Através de um processo que tem sido construído com base em diretrizes legais, temos observado avanços na busca pela superação de um modelo educacional que antes considerava a igualdade e a uniformidade como padrão, resultando em exclusão. Esse modelo tem evoluído para um pressuposto que reconhece, compreende, aceita e valoriza a diversidade dos alunos de acordo com suas necessidades biopsicossociais, garantindo o sucesso na aprendizagem e na participação. Ao longo da história da implementação da educação inclusiva no Brasil, houve várias fases em que a dicotomia inclusão/exclusão foi vivenciada e praticada com diferentes significados.

Beyer (2005) menciona quatro momentos históricos no contexto educacional brasileiro: exclusão do sistema escolar (as escolas serviam como um tipo de seleção); atendimento especial no sistema escolar (surgimento de escolas especiais para crianças com deficiência); integração no sistema escolar regular (crianças

foram inseridas no sistema educacional tradicional); e inclusão no sistema escolar regular (atendimento a todas as crianças, sem exceção, garantindo o direito a uma educação de qualidade para todos). Esta última etapa está em construção na atualidade, apresentando desafios e vulnerabilidades.

Sanchez (2005) faz distinção entre os momentos de integração e inclusão. Ele afirma que na perspectiva da integração, houve um movimento físico dos estudantes com deficiência das escolas especiais para as escolas regulares, mas o enfoque educativo permaneceu deficitário, individualista, com abordagem médica, enfatizando a deficiência e exigindo que o estudante se integrasse ao contexto educacional. Já a inclusão busca o fim dos rótulos e se baseia em um plano de trabalho mais amplo para melhorias políticas, culturais e práticas escolares, defendendo a busca pela igualdade e excelência para todos os alunos, respeito e valorização das diferenças, e propondo ações cooperativas e reflexivas.

Foram estabelecidos movimentos como a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, garantindo que: os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos; as escolas devem acolher estudantes com necessidades educacionais especiais e se organizar para isso; e o professor especializado em educação especial tem a função de apoiar e dar suporte aos professores das escolas comuns, promovendo a inclusão escolar.

A Educação Especial é definida no artigo 3º da Resolução como uma modalidade da educação escolar, um processo educacional baseado em uma proposta pedagógica que garanta recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns.

O objetivo é garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Durante a década de 2001 a 2010, foram observadas diretrizes inclusivas na política de educação especial no Brasil.

Garcia (2013, p. 101) se refere a esse período como "[...] repleto de eventos e significados [...]" para a política educacional inclusiva. Em 2007, foi lançado o Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), com o

objetivo de apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Estes são espaços equipados com materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. De acordo com Garcia (2013), o AEE passa de uma modalidade ampla para uma modalidade de atendimento privilegiada nas SRM. Em 2008, foi lançada no Brasil a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, influenciada por documentos internacionais, como a Convenção de Guatemala (OEA, 1999) e a de Nova Iorque (ONU, 2006). A resolução nº 4, de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica na modalidade Educação Especial.

Nossa legislação educacional sempre dedicou capítulos à educação de alunos com deficiência, como um caso específico do ensino regular. A educação especial faz parte da política educacional brasileira desde o final da década de 1950, e sua situação atual é resultado de um percurso estabelecido por vários planos nacionais de educação, que influenciaram significativamente os rumos traçados para o atendimento escolar de alunos com deficiência.

A evolução dos serviços de educação especial progrediu de uma fase inicial predominantemente assistencial, focada apenas no bem-estar da pessoa com deficiência, para uma segunda fase, na qual os aspectos médicos e psicológicos foram priorizados. Em seguida, essa evolução passou para as instituições de ensino, e depois para a integração da educação especial no sistema geral de ensino. Hoje, finalmente, estamos lidando com a proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular.

Parece que, apesar das definições, estudos e outras maneiras de diferenciar os alunos da educação especial, ainda não existem instrumentos legais e respostas conclusivas sobre quem são os verdadeiros alunos da educação especial, ou seja, qual é a sua clientela específica. No discurso oficial, nos planos educacionais e nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino de pessoas com deficiência, a clientela é bem delimitada.

Em geral, os alunos que frequentam as classes especiais ainda hoje não são, na maioria dos casos, aqueles para os quais essa modalidade se destina. Devido à falta de laudos periciais competentes e de queixas escolares bem fundamentadas, correm o risco de serem todos admitidos e considerados como alunos com deficiência. Trata-se de alunos que não estão conseguindo "acompanhar" seus

colegas de classe ou que são indisciplinados, provenientes de lares pobres, negros e outros desfavorecidos de nossa sociedade, entre alguns poucos que são realmente deficientes.

Todas essas situações, que envolvem problemas conceituais, desconhecimento dos preceitos da Constituição Federal e interpretações tendenciosas da legislação educacional, têm confundido o sentido da inclusão escolar e prejudicado aqueles que lutam por implementá-la nas escolas brasileiras. Essas questões estão na base da compreensão das políticas de educação especial e regular e têm sido, em nossa opinião, responsáveis por caminhos incertos percorridos por aqueles que pensam, decidem e executam os planos educacionais brasileiros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais recente, Lei nº 9.394 de 20/12/96, destina o Capítulo V inteiramente à educação especial, definindo-a no Artigo 58 como uma "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais". No Artigo 59, a nova LDB estabelece garantias didáticas diferenciadas, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos; terminalidade específica para os alunos que não possam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude da deficiência; especialização de professores em nível médio e superior e educação para o trabalho, além de acesso igualitário aos benefícios sociais (Brasil, 1996).

A LDB finalmente definiu o espaço da educação especial na educação escolar, mas não mencionou os aspectos avaliativos em nenhum item, e essa ausência gera preocupação, pois não se sabe o que fazer a respeito - pode-se tanto proteger esses alunos com parâmetros específicos para esse fim, como equipará-los ao que a lei propõe para todos. Sobre a "terminalidade específica" dos níveis de ensino, o texto da lei também fica muito aberto, principalmente no que diz respeito aos critérios pelos quais se identifica quem cumpriu ou não as exigências para a conclusão desses níveis, e o perigo é que a idade venha a ser o indicador adotado (Brasil, 1996).

A qualificação do professor para assegurar a operacionalização do ensino de alunos com deficiência suscita muitas questões, devidas igualmente à imprecisão do texto legal. Acreditamos que mais urgente do que a especialização é a formação

inicial e continuada de professores para atender às necessidades educacionais de todos os alunos, no ensino regular, como proposto pela inclusão escolar.

3 CONHECENDO A DEFICIÊNCIA VISUAL

3.1 DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITO E CLASSIFICAÇÃO

O conceito de inclusão tem sido amplamente discutido na literatura acadêmica e está fundamentado em teorias sociológicas e psicológicas. Segundo a teoria sociológica, a inclusão é um processo social que visa garantir a participação plena e ativa de todas as pessoas na sociedade, independentemente de suas diferenças individuais. Já a teoria psicológica enfatiza a importância da inclusão para o desenvolvimento humano, destacando que a exclusão social pode levar a problemas de saúde mental e emocional.

A inclusão é um dos princípios fundamentais da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas em 2006. Para o Ministério da Educação do Brasil (MEC), a inclusão está relacionada à promoção de uma educação de qualidade e igualitária, que atenda às especificidades de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais e intelectuais, em prol da construção de uma sociedade mais justa.

Paulo Freire (1996) acreditava que o conceito de inclusão está intimamente ligado ao processo de educação e à luta contra a exclusão social, sendo a educação uma ferramenta fundamental para transformar a realidade das pessoas. Incluir o aluno não se limita a garantir o acesso à educação, mas também envolve criar um ambiente de aprendizagem afetivo que leve em conta suas culturas, identidades, experiências e conhecimentos prévios dos estudantes, bem como criar oportunidades para que todos possam aprender e se desenvolver.

A educação inclusiva deve ser crítica e transformadora, permitindo que os estudantes reflitam sobre sua realidade e se tornem agentes de mudança. Ela não se define apenas ao atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência, mas também considera outras diferenças individuais, como raça, gênero, orientação sexual, religião, cultura e contexto socioeconômico. O objetivo da educação inclusiva é criar um ambiente escolar acolhedor e respeitoso, onde todos sintam-se pertencentes ao seu grupo escolar.

Considerando os estudos de Vygotsky, as autoras Ana Cristina Cunha e Sônia Enumo em seu texto “Fundamentos teóricos para construção das práticas Em

Educação Inclusiva” (2010), argumentam que durante seu processo de aprendizagem, as pessoas com deficiência têm a possibilidade de avançar progressivamente, contanto que sejam estimulados de maneira precoce através da adequação dos recursos educacionais.

Dois conceitos propostos pelo autor são chaves para a intervenção nessa área – o conceito de desenvolvimento potencial e real, e de zona de desenvolvimento proximal, para falar do potencial de aprendizagem dessas pessoas. Pode-se, assim, afirmar que uma pessoa com deficiência não é menos desenvolvida, mas apresenta um desenvolvimento especial, que pode ser compensado através de práticas educativas contextualizadas de acordo com seus referenciais sociais e culturais. (Cunha; Enumo, 2010, p. 94)

Os autores continuam que, com base nos estudos de Vygotsky, as perspectivas direcionadas para uma reconfiguração do ofício pedagógico e do posicionamento da escola, – no que diz respeito às pessoas com deficiência –, foram ampliadas.

3.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR E OS ESTUDOS INTERACIONISTAS

Os estudos interacionistas possuem vários direcionamentos específicos, cada um com autores que se destacaram, sendo eles: a Fenomenologia (Edmund Husserl), Ação Social (Max Weber), Interacionismo Simbólico (George Mead), Etnometodologia (Harold Garfinkel), entre outros. Soares (2019) explana que, no âmbito da psicologia do desenvolvimento, o interacionismo conseguiu suprir as lacunas deixadas por outras teorias, considerando que cada ser age ativamente com o meio e que o meio também é capaz de modificar os seres. No entanto, dentro dos estudos no que diz respeito ao desenvolvimento infantil, as teorias psicológicas interacionistas que mais tiveram ressonância foram as de Piaget, Vygotsky e Wallon (Soares, 2019).

Neste trabalho, dá-se ênfase aos estudos de Lev Vygotsky. Cunha e Enumo (2010), comentam que em sua época, Vygotsky foi um dos poucos pesquisadores que demonstrou interesse em investigar questões no que diz respeito à Educação Especial. O autor, ao refletir sobre as pessoas com deficiência no processo de aprendizagem, prosseguiu seus estudos “[...] analisando os aspectos que envolvem

a construção do sujeito a partir de suas experiências adquiridas pela interação com o outro” (Cunha; Enumo, 2010, p. 93).

Vygotsky considera que os conhecimentos e habilidades socialmente disponíveis constituem as funções psicológicas e que o processo de aprendizagem é substancialmente social. Os autores complementam que essa perspectiva explana que o processo educacional das pessoas com deficiência deve ser primordialmente social e que não precisa acontecer obrigatoriamente em uma escola específica, uma vez que, segundo Vygotsky, esses espaços acabam por contribuir com uma separação da realidade (Cunha; Enumo, 2010).

3.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS NECESSIDADES DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

De acordo com Sousa e Sousa (2016), em busca de normatização e institucionalização da Educação Inclusiva na diversidade do ambiente escolar, a inclusão de estudantes com deficiência é um tema debatido há muito tempo na sociedade e na família. Sendo assim, visando a qualificação de educadores que possam desenvolver e facilitar a interação entre a comunidade escolar, juntamente com esse público específico, se faz imprescindível a criação de políticas públicas com esse objetivo. No que diz respeito aos familiares desses estudantes, é preciso a compreensão dos direitos e deveres, sob a responsabilidade governamental e analisar a legislação específica que normatiza as leis que contemplam os deficientes visuais. Então, é de responsabilidade dos poderes públicos a viabilização e garantia desses direitos e deveres, bem como a oferta de assistência e serviços favoráveis à saúde mental e física das pessoas com deficiência.

Na sociedade historicamente entrelaçada de reminiscência cultural e de práticas sociais segregadoras, a educação especial não tem se instituído como parte do conteúdo curricular da formação basilar, ordinário, do docente; quase sempre é vista como uma formação especial reservada àqueles que anseiam trabalhar com alunos com necessidades especiais. (Sousa; Sousa, 2016, p. 42)

Sousa e Sousa (2016) alertam que, tomando conhecimento sobre as dificuldades, a interação entre escola e família é de extrema relevância para a busca de recursos atualizados e necessários para o desenvolvimento das potencialidades

e o bem estar dessas pessoas. Os autores complementam que a comunidade escolar deve adequar este espaço educacional, de maneira que atenda com eficiência os estudantes com deficiência, criando e aperfeiçoando as condições de inserção deles no processo socioeducacional de maneira consciente.

Segundo Vygotsky citado por Cunha e Enumo (2010), a criança com deficiência vive percursos que manifestam-se de acordo com a necessidade de se enfrentar obstáculos e decorrente disso a escola e a família desempenham papéis essenciais no desenvolvimento desta criança, “[...] já que fornecerão os subsídios necessários para compensar suas dificuldades e para buscar equilíbrio nas funções adaptativas ao convívio social” (p. 94).

A presença da deficiência visual no ensino regular pode se dar de diferentes formas, dependendo das necessidades específicas de cada aluno. Algumas das maneiras que pode estar presente no ensino regular são:

1. Alunos com baixa visão: são aqueles que possuem algum grau de visão, mas que apresentam dificuldades para enxergar de forma clara e nítida. Esses alunos podem necessitar de recursos pedagógicos específicos, como lupas, atividades impressas com fontes maiores, óculos especiais ou softwares de ampliação de tela.
2. Alunos cegos: são aqueles que não possuem nenhuma visão ou que apresentam apenas percepções luminosas. Esses alunos podem necessitar de recursos pedagógicos como livros em Braille, softwares de leitura de tela, dispositivos de audiodescrição e bengalas brancas.
3. Alunos com visão monocular: são aqueles que possuem visão em apenas um dos olhos. Esses alunos podem apresentar dificuldades para perceber profundidade e distância, e podem necessitar de recursos pedagógicos como lupas e óculos especiais.
4. Alunos com outras condições visuais: podem incluir alunos com daltonismo, estrabismo, nistagmo, entre outras condições que afetam a visão.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil possui 23.830 alunos com deficiência visual matriculados na educação básica. Desse total, 9.891 são do sexo masculino e 13.939 do sexo feminino.

A maioria dos alunos com deficiência visual está matriculada na rede pública de ensino (21.720), enquanto apenas 2.110 frequentam escolas particulares. A maior

parte desses alunos está matriculada no Ensino Fundamental (19.039), seguido pelo Ensino Médio (3.313) e pela Educação Infantil (1.478). O Censo também aponta que a maior parte dos alunos com deficiência visual está matriculada em escolas urbanas (22.848), enquanto apenas 982 frequentam escolas rurais.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sancionada em 2015, reforça a importância da inclusão escolar e estabelece medidas para garantir o acesso e permanência de alunos com deficiência visual na escola regular. Ela também determina a obrigatoriedade das escolas em oferecer recursos de acessibilidade, como intérprete de libras e audiodescrição, mas isso ainda está muito longe de ser colocado em prática.

Sabe-se que existem diversos mecanismos que promovem a acessibilidade e facilitam os processos educacionais dos deficientes visuais. Tendo sua aplicação sob a forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Tecnologia Assistiva (TA) é bastante mencionada nas instituições de ensino. (Sousa; Sousa, 2016). O AEE trata-se de um serviço educacional que reconhece, formula e organiza os processos pedagógicos e de acessibilidade com a intenção da participação integral dos estudantes e a superação dos obstáculos existentes².

² Ropoli *et al.*, 2010 *apud* Sousa; Sousa, 2016.

4 METODOLOGIA

A metodologia tem uma abordagem qualitativa com pesquisa descritiva e adições do relato da minha própria experiência, enquanto estagiária, como assistente pedagógica de uma estudante cega, do terceiro ao quinto ano, no período de 2019 a 2021. A experiência foi registrada através da observação participante, registrando as atividades em fotos e anotações ao longo do estágio.

4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA E PESQUISA DESCRITIVA

Segundo Antonio Gil (2010), quando realizamos uma pesquisa ela é classificada em relação aos seus objetivos e os seus procedimentos técnicos. Nos parágrafos seguintes apresentamos as características metodológicas desta pesquisa e os processos metodológicos realizados para coleta dos dados e sua análise.

A pesquisa em questão tem uma abordagem qualitativa, pois analisa através das contribuições do participante e as leituras realizadas reflexões acerca de uma realidade específica, ela busca analisar uma situação cotidiana expressa, mas que não se reduz a uma questão quantificável, buscando informações que extrapolam as estatísticas sobre estudantes com deficientes visuais. Essa abordagem busca trabalhar com dados que tragam as significações, valores e atitudes dos pesquisados (Minayo, 2014).

Trata-se de uma pesquisa descritiva que abarca inicialmente estudo bibliográfico acerca dos pressupostos teóricos, históricos e legais da inclusão de crianças com deficiência visual.

A pesquisa também traz a minha experiência como estagiária de uma criança com deficiência visual. A utilização da narrativa como abordagem metodológica nesta pesquisa se justifica por seu potencial de valorizar a experiência vivida, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos envolvidos. Clandinin e Connelly (2011) destacam que a pesquisa narrativa permite entrelaçar vivências concretas e fundamentação teórica, resultando em uma compreensão mais sensível e contextualizada dos fenômenos investigados. Essa metodologia é especialmente eficaz em estudos que envolvem relatos pessoais, como o acompanhamento de uma estagiária junto a uma estudante cega, pois permite captar nuances do cotidiano

escolar e das relações interpessoais.

Reforçando essa perspectiva, Rocha e Reis (2020) apontam que as narrativas de vida são instrumentos potentes para compreender os processos de inclusão, ao possibilitarem a revisitação de experiências e a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas. Assim, a inserção da vivência da estagiária nesta pesquisa contribui para a construção de um olhar mais empático e aprofundado sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual na escola.

4.2 ESTUDO BIBLIOGRÁFICO ACERCA DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, HISTÓRICOS E LEGAIS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A pesquisa bibliográfica segundo Gil “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2010, p. 50). Desse modo, inicialmente, selecionamos os textos base do referencial teórico através das indicações de leituras realizadas ao longo do curso e também com orientação de professores e indicações de colegas.

Em seguida realizamos uma busca nos portais de divulgação científica: Google Acadêmico e *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), a fim de encontrar trabalhos sobre o tema pesquisado e que pudessem dialogar com o caso estudado, buscando experimentações didáticas, estudos de caso ou outros tipos de narrativas sobre educação inclusiva para pessoas com deficiência visual. A busca foi realizada no portal no mês de abril e maio 2025, buscando os descritores: inclusão; educação inclusiva; deficiência visual e inclusão e educação interacionista. Compondo parte da análise.

4.3 PROCEDIMENTO DE PESQUISA

A pesquisa descritiva aconteceu considerando a minha experiência no ambiente de sala de aula com uma criança cega. Várias atividades foram adaptadas visando contribuir com o aproveitamento e a autonomia da estudante. A seguir, faço o relato da minha experiência, onde tudo foi registrado em um diário de bordo.

4.4 EXPERIÊNCIA DE VIVÊNCIAS FORMATIVAS COM UMA ALUNA CEGA

O estudo se deu através de uma experiência vivida em uma escola particular da cidade de Salvador/BA, com uma estudante do gênero feminino do terceiro ano ao quinto ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. A identidade da aluna foi preservada, explorando mais as metodologias e didáticas trabalhadas durante os anos de observação.

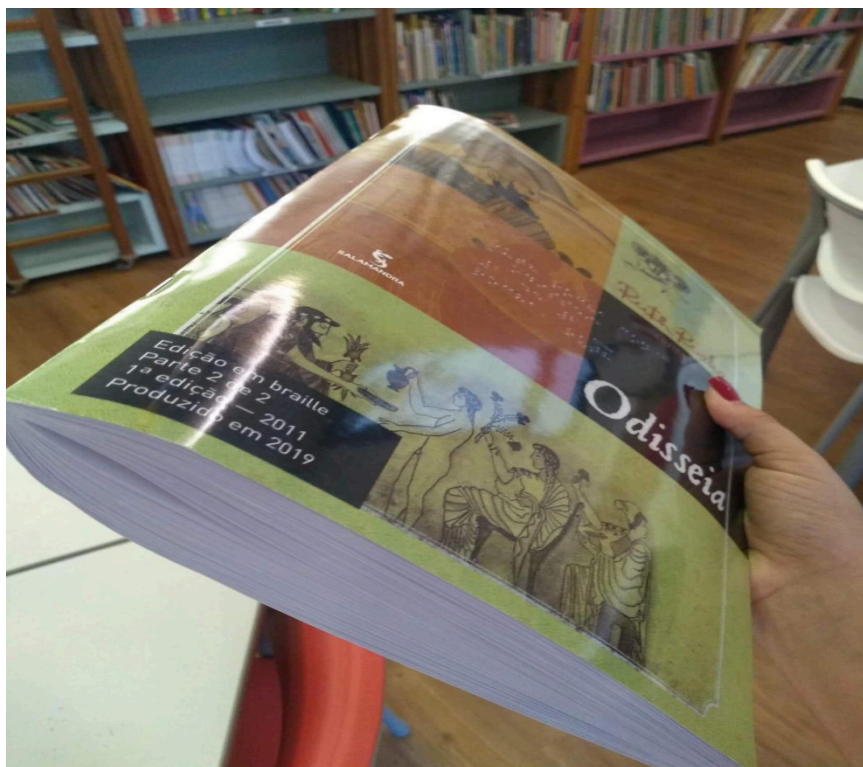
A pessoa do meu relato trata-se de uma estudante do gênero feminino, acompanhada pela pesquisadora do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com deficiência visual, inicialmente em uma turma regular do terceiro ano, no ano de 2019, quarto ano em 2020 e quinto ano em 2021, esses dois últimos anos de pandemia, COVID-22. A aluna não apresentava defasagem idade-série.

Com base nos resultados obtidos, serão elaboradas conclusões que buscam responder à questão de pesquisa, além de verificar se os objetivos foram alcançados. Nesse sentido, serão apresentadas recomendações didáticas para a educação inclusiva voltada às crianças com deficiência visual, principalmente àquelas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, mas não se restringe somente a elas, podendo ser adaptadas para várias etapas na educação.

4.4.1 Possibilidades em sala de aula para inclusão de estudantes com deficiência visual

É notório que a inclusão escolar ainda possui pouca estrutura prática para demonstrar eficácia no desenvolvimento educacional das pessoas com deficiência. No entanto, antes de criar estratégias de inclusão para estudantes com deficiência visual em uma sala de aula regular, é necessário ter uma perspectiva sobre a formação dos professores que acompanharão esses estudantes.

Imagem 1 - Livro em Braille doado pela Dorinateca



Fonte: acervo pessoal.

Os autores chamam atenção para o fato de que a educação inclusiva, em particular a educação para deficientes visuais, tem sido tratada com pouca relevância na educação. E isso reflete na escassez de materiais didáticos e atividades voltadas para este público. De acordo com a formação clássica docente, é notória a tendência de uma metodologia universal que leva em conta apenas os estudantes considerados “normais”, qualquer outro que apresente indícios de dificuldades de aprendizagem, algum tipo de transtorno ou necessidades diferenciadas são categorizados como especiais. Esse obstáculo pode estar relacionado com a formação docente insuficiente, pouco estruturada para atender demandas específicas no processo de ensino e aprendizagem (Gonçalves *et al.*, 2013).

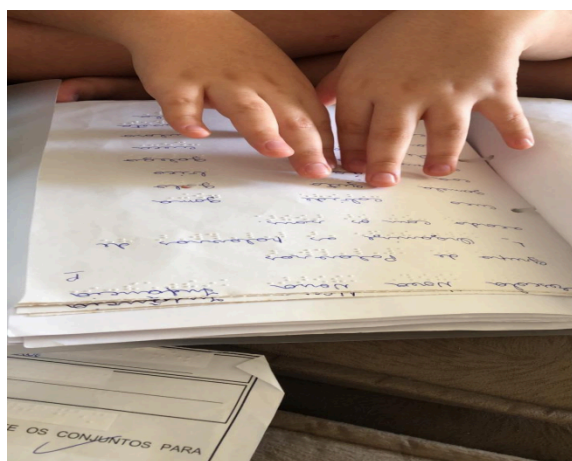
Imagem 2 - Jogo da memória com texturas



Fonte: acervo pessoal.

Diante dos obstáculos enfrentados pela criança que eu acompanhei, do seu 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, pensei em possibilidades para que ela pudesse participar ativamente em sala de aula. Como na época ela estava se alfabetizando no Sistema Braille, resolvi fazer o mesmo para dar um suporte melhor à ela.

Imagem 3 - Leitura feita por Duda



Fonte: acervo pessoal.

Fiz um curso de Braille no Instituto dos Cegos e fui praticando todos os dias com a máquina Tatrapoint (Imagem 7) que ela tinha. Uma ficava na escola e outra em casa. Essa da escola eu levava todo final de semana pra casa para praticar e, posteriormente, transcrever pro Braille as atividades e leituras impressas que ela recebia (Imagem 5). Então, ela passou a ter todos os seus materiais em Braille e, com isso, desenvolveu bem a leitura e escrita.

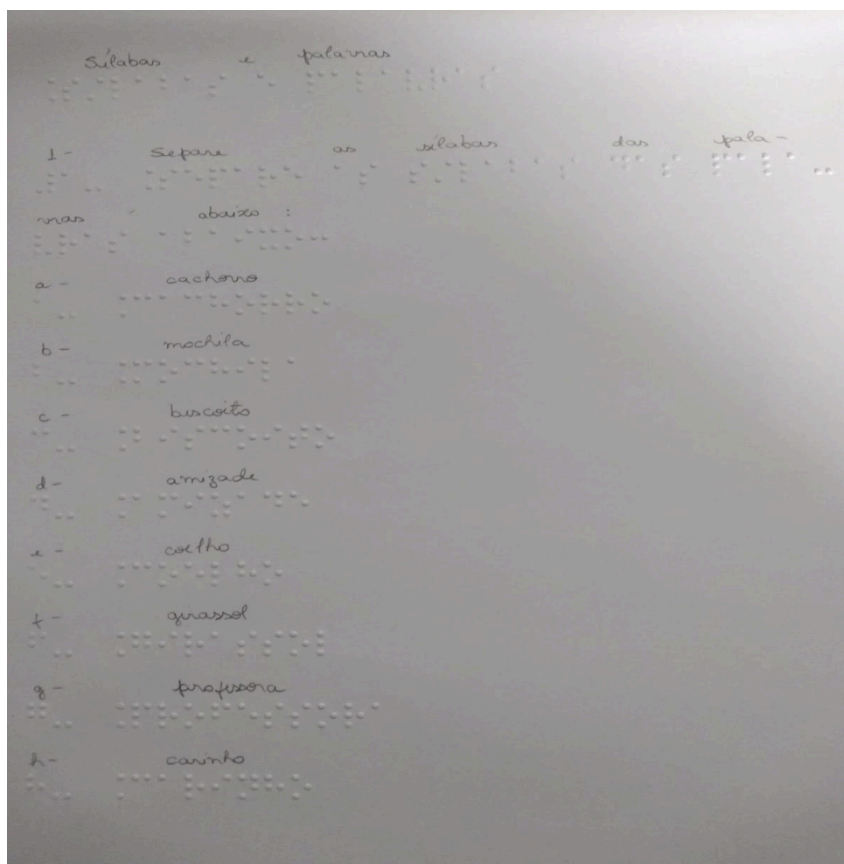
Imagem 4 - Adaptação de atividades



Fonte: acervo pessoal.

Ter acesso ao Sistema Braille me fez perceber que muitos materiais de escrita visual na escola poderiam ser adaptadas e assim o fiz, levando ela a se orientar melhor: cartazes da sala de aula, placas de sinalização, marcação de livros e materiais, cadeira que ela sentava diariamente e cadeiras dos colegas, bilhetes e cartinhas de aniversário, etc. Receber cartinhas em Braille (Imagem 6) , dentro de um envelope e com adesivos em alto-relevo, era algo tão simples e genuíno, mas que mudava o dia dela. Vale ressaltar que a partir do momento que passei a transcrever, adaptei todos os cartazes nos corredores da escola, na sala de aula, na marcação de cadeira e qualquer outra coisa que envolvesse a leitura, para que ela também se sentisse pertencente àquele ambiente.

Imagem 5 - Atividade em Braille



Fonte: acervo pessoal.

A partir do momento que ela teve autonomia para ler sozinha (Imagem 3), sem que alguém precisasse fazer isso por ela, despertou um gosto muito grande pela leitura e ela já queria ler um livro. Junto com a professora, tivemos a ideia de reunir a turma e redigir uma carta de solicitação para a Dorina Nowill (Imagem 8).

Imagem 6 - Bilhete de aniversário em Braille para Duda



Fonte: acervo pessoal.

Nessa carta, os colegas contavam sobre ela, sua paixão por livros e a falta deles na biblioteca da escola. A Dorina, sempre muito engajada em ajudar pessoas cegas ou com baixa visão, doaram inúmeros livros (contos, romance, história em quadrinhos e etc.) para a escola e todos eles ficaram no seu acervo (Imagem 1). Ela ficou imensamente feliz por, finalmente, ler um livro em Braille e pelo gesto dos seus colegas. E, ao sair da escola no 5º ano, ela já tinha lido todos os livros doados.

Imagem 7 - Máquina de Braille Tatrapoint



Fonte: acervo pessoal.

Um outro ponto importante, que levava ela a não socializar muito com as outras crianças, era a questão dos brinquedos e jogos. Por serem majoritariamente visuais, ela preferia brincar sozinha, muitas vezes por vergonha ou medo de não conseguir participar do jogo. Então, produzi um jogo da memória com texturas (Imagem 2), o que pra ela era empolgante tentar, porque era algo que ela dominava. Ela brincou uma vez e amou. Quis brincar com todos os colegas e foi divertido para eles colocarem uma venda e explorar o tato, ter uma noção de como é conhecer o mundo através das mãos.

Imagem 8 - Carta produzida pelo G8 para a Fundação Dorina Nowill

Salvador, 27 de setembro de 2019

Brezada Cibele Tosi,

Somos estudantes do grupo 8, da Escola Vera Maria Infância, que fica no condomínio Aguiria, Pituba, Salvador-Bahia. Temos uma biblioteca cheia de livros muito legais! Mas, descobrimos que a quantidade de livros em Braille é muito pouca. Se temos quatro! Isso deixou a turma triste, sabe por quê?

Porque temos uma colega que se chama M^á Eduarda. Ela é deficiente visual e já sabe ler sozinho.

Sabemos que toda a criança tem direito a ler, imaginar e sentir a emoção das histórias na cabeça. Nós achamos muito termos vários livros e ela apenas 4.

Então pensamos...

... Será que a Fundação Dorina pode doar alguns livros em Português e Braille?

Com ou sem deficiência, a criança precisa ser estimulada em todos os lugares. Inclusive ter vários livros em Português e em Braille que ajudem a despertar a imaginação e a criatividade.

Todos os alunos da escola ficamos muito felizes se esse material puder fazer parte da nossa Biblioteca Cecilia Meireles.

Atenciosamente,
Estudantes do Grupo 8 - Desorientadamente

Fonte: acervo pessoal.

Para a aula de Educação Física, que ela não participava por medo de cair ou se machucar, criei uma bola de futebol leve com guizo dentro para ela conseguir localizá-la e se orientar. Uma coisa simples, mas fez muita diferença. Ela se sentiu importante e adorou participar das brincadeiras com seus colegas.

Algo que, em certo momento, tornou-se necessário aprender foi a utilizar o sorobã, até porque ela ainda tinha muita propriedade e, ao aprender, pude ajudá-la nesse processo (Imagem 4). Eu utilizava o material dourado para ela realizar contas matemáticas, mas ao avançar nas quatro operações, só o material dourado não dava mais conta.

Quando lembro do que fiz e dos resultados pra vida dela, entendi que a inclusão escolar não se limita ao básico, não é apenas inserir a criança em uma sala de aula, mas fazer com que ela esteja dentro de um contexto social, participando e tendo um atendimento educacional especializado, levando em conta suas habilidades e necessidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho possibilitou uma reflexão aprofundada sobre a realidade da inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Fundamental, ancorada tanto na literatura especializada quanto na experiência vivenciada em sala de aula. A trajetória analisada revelou os inúmeros desafios enfrentados por esses estudantes no contexto escolar, entre os quais se destacam a carência de formação docente voltada à diversidade, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis e o preconceito ainda presente, ainda que muitas vezes velado. Tais aspectos evidenciam a urgência de práticas educativas mais inclusivas e transformadoras, capazes de romper com modelos segregadores e promover a participação plena de todos os alunos.

A vivência da autora junto a uma estudante cega possibilitou compreender, na prática, os desafios e as potencialidades do processo de inclusão, demonstrando que sua efetivação vai muito além da matrícula ou da presença física em sala de aula. Ela exige ações intencionalmente planejadas, sensibilidade pedagógica e adaptações concretas, que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem do aluno com deficiência visual. O uso de recursos como o Sistema Braille, o sorobã, livros adaptados e jogos sensoriais mostrou-se essencial para garantir a equidade no processo educativo, promovendo avanços não apenas no domínio do conteúdo acadêmico, mas também no desenvolvimento social da criança.

Do ponto de vista teórico, este trabalho fundamentou-se em autores como Vygotsky (1989) e Freire (1996), além de estudiosos contemporâneos das áreas de inclusão e educação especial, que ressaltam a relevância de ambientes escolares que valorizem a diversidade, rompam com o capacitismo e fomentem a convivência respeitosa e colaborativa entre os estudantes. Essa base evidencia que a educação inclusiva não deve ser compreendida como uma concessão, mas como um direito que se inscreve na luta por justiça social e cidadania plena.

Outro ponto relevante evidenciado ao longo da pesquisa foi a importância da formação docente inicial e continuada, voltada para a educação inclusiva.

Professores preparados e sensibilizados são fundamentais para a elaboração de estratégias pedagógicas eficazes, capazes de atender às especificidades dos alunos com deficiência. A ausência dessa formação, como constatado no estudo, compromete significativamente o processo de inclusão e pode reforçar estigmas que limitam o potencial desses estudantes.

Conclui-se, assim, que a inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino regular é um processo contínuo, que demanda o envolvimento de toda a comunidade escolar. A experiência relatada demonstra que, com dedicação, formação adequada e empatia, é possível construir ambientes de aprendizagem mais acolhedores, acessíveis e transformadores. É imprescindível avançar em políticas públicas efetivas, que garantam os direitos desses estudantes, bem como em práticas pedagógicas que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva, pautada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

- ANACHE, A. A. **Educação e deficiência**: estudo sobre a educação da pessoa com “deficiência” visual. Campo Grande: CECITEC/UFMS, 1994.
- ARANHA, M. S. **Educação inclusiva** : v. 1 : a fundamentação filosófica / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 28 p.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- ARAÚJO, R. L. **A deficiência visual e os desafios no ensino superior em educação física**: um estudo de caso. 2022. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação (Educação Física - Licenciatura) - Universidade Estadual de Goiás, Goiânia.
- BATISTA, C. P. **Política pública de inclusão**: atendimento de educandos com deficiência visual no município de Manaus/AM. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Manaus, 2015.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de estudantes com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP. Brasília, DF, 1994.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1988.
- _____. **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República**. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência. Brasília, DF: Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência, 2012.
- _____. **Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854**. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-norma-pe.html>>. Acesso em: 25 out. 2017.
- _____. **Pessoas com deficiência** | Educa | Jovens - IBGE. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-d-eficiencia.html>>. Acesso em: 7 jul. 2023.
- _____. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021.
- _____. **Educação Inclusiva**: Conheça o histórico da legislação sobre inclusão. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>>. Acesso em: 08 jul. 2023.

CASTRO, S. A. **Aprendizagem na educação a distância de pessoas com cegueira sob a perspectiva da teoria da complexidade: estudo de caso** / Sandra Andrade de Castro. 178 f.:il. Belo Horizonte, 2020.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research**. Translation: Narrative Inquiry Group and Teacher Education ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F. Fundamentos teóricos para construção das práticas Em Educação Inclusiva / LABORE Laboratório de Estudos Contemporâneos. **Polêm!ca** - Revista Eletrônica, V. 9, N. 1, P. 92 – 99, Janeiro/Março 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**, 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 18 (52), 101-239, s.d. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/>>. Acesso em: 14 abr. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOFFMAN, E. **Asylums**. Chicago, Illinois: Aldine Publishing Company, 1962. (Tradução: Google translate).

KANNER, L. **A history of the care and study of the mentally retarded**. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1964. (Tradução: Google translate).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LENSCOPE. **Deficiência visual: o que é, classificação e causas** | Lenscope. Disponível em: <<https://lenscope.com.br/blog/deficiencia-visual/>>. Acesso em: 08 jul. 2023.

MACENA, J. O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a educação especial na perspectiva de uma cultura inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1283-1302, maio. 2025. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601156>

MINAYO, M. C. S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conferência Mundial de Educação Especial. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. **Educação especial**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32101-educacaoespecial>>. Acesso em: 7 jul. 2023.

MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba: Ibpex, 2010.

PASSERINO, L. M.; MONTARDO, S. P. Inclusão Digital e Acessibilidade Digital: interfaces e aproximações conceituais. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho “Comunicação e Cibercultura”, do **XVI Encontro da Compós**, na UTP, em 2007, Curitiba, BR-PR. Disponível em: <http://redessociaiseinclusao.pbworks.com/f/ID-acess_compos_2007_vers%C3%A3o+final.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2014.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Edusp, 1984. Disponível em: <<https://www.scribd.com/doc/53109390/Deficiencia-Mental-Da-Supersticao-a-Ciencia-Isaias-Pessotti>>. Acesso em: 16 mai. 2025.

PORFÍRIO, F. **Inclusão social**: o que é, aplicação, leis, exemplos. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/educacao/inclusao-social.htm>>. Acesso em: 08 jul. 2023.

ROCHA, L. P.; REIS, M. B. de F. A pesquisa narrativa em educação especial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 884-899, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp.1.13500. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13500>>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Ano I. nº 01. outubro/2005. Brasília: MEC/SEESP.

SOARES, M. V. **Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista**: três abordagens. Trabalho final da Disciplina Tópicos em Aquisição da Linguagem II, ministrada pela Profa. Dra. Ana Cristina Pelose do Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal do Ceará, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26877>>. Acesso em: 13 mai. 2025.

SOUSA, A. C. L. L.; SOUSA, I. S. A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. **Estação Científica** (UNIFAP). ISSN 2179-1902. DOI: 10.18468/estcien.2016v6n3.p41-50. Macapá, v. 6, n. 3, p. 41-50, set./dez. 2016.

VALENTINI, C.; BISOL, C. **Inclusão no Ensino Superior**: especificidades da prática docente com estudantes surdos. Caxias do Sul: Educs, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Tradução do espanhol: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1993.