



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO**



**EDUCAÇÃO ESCOLAR DE PESSOA COM CEGUEIRA: UMA PROPOSTA
INCLUSIVA**

**ANA CRISTINA DA SILVA
CRISTINA CÉLIA MUNIZ SANTOS
MARIA DE FATIMA BARREIRA DE LIMA**

UBERLÂNDIA - MG

2025

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido em uma escola pública municipal de Uberlândia-MG, no ano de 2025, com foco no processo de escolarização de um estudante com cegueira, discutindo contribuições e desafios da educação inclusiva no ensino regular. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentou-se em análise bibliográfica, documental, observações em sala de aula e entrevista semiestruturada com a família do estudante, seguindo referenciais críticos da educação especial. Os resultados revelaram a necessidade da articulação contínua entre professores da sala comum e profissionais do Atendimento Educacional Especializado para garantir o acesso ao currículo, autonomia e participação do aluno. A implementação de materiais táteis e estratégias multissensoriais contribuiu significativamente para o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e socioafetivo do estudante, fortalecendo vínculos com os colegas e promovendo atitudes de cooperação e empatia no contexto escolar. Conclui-se que a inclusão escolar de alunos com deficiência visual e cegueira exige práticas pedagógicas intencionais, recursos acessíveis, mediação especializada e compromisso ético-político com o direito de todos à aprendizagem. Embora persistam desafios estruturais e formativos, a experiência evidencia que a escola inclusiva constitui um espaço fundamental de democratização do conhecimento e construção de trajetórias escolares dignas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Cegueira. Deficiência Visual. Atendimento Educacional Especializado. Escola Regular.

ABSTRACT

This study presents an experience report carried out in a public school in Uberlândia, Minas Gerais, Brazil, in 2025, focusing on the schooling process of a student with blindness, and discussing the contributions and challenges of inclusive education in mainstream classrooms. The research adopts a qualitative and exploratory approach, based on bibliographic and documentary analysis, classroom observations, and a semi-structured interview with the student's family, grounded on critical perspectives of special education. The results indicate that ongoing collaboration between regular classroom teachers and professionals of Specialized Educational Support (AEE) is essential to ensure curricular access, autonomy, and student participation. The use of tactile materials and multisensory strategies significantly supported the student's cognitive, communicative, and socio-affective development, strengthening peer relationships and fostering cooperation and empathy in the school environment. The study concludes that the inclusion of students with visual impairment, , and multiple disabilities demands intentional pedagogical practices, accessible resources, specialized mediation, and an ethical-political commitment to the right to education for all. Despite existing structural and training challenges, the experience demonstrates that the inclusive school plays a key role in democratizing knowledge and building dignified educational trajectories.

Keywords: *Inclusive Education. Deafblindness. Visual Impairment. Specialized Educational Support. Mainstream School.*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
2. METODOLOGIA.....	7
3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CEGUEIRA: REFLEXÕES E DESAFIOS NO ENSINO REGULAR.....	10
4. RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	14
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	16
REFERÊNCIAS.....	19
ANEXOS.....	21

1. INTRODUÇÃO

A discussão contemporânea sobre educação inclusiva tem evidenciado que a adoção de metodologias específicas e de práticas pedagógicas intencionalmente estruturadas pode promover transformações significativas no processo de escolarização de crianças com cegueira. A literatura especializada demonstra que abordagens pedagógicas sensíveis às necessidades desse público reverberam não apenas na inclusão escolar, mas também na participação social e no fortalecimento das relações familiares (Batista, 2002).

A inclusão das pessoas com deficiência constitui um movimento recente no cenário mundial, consolidado nas últimas décadas e incorporado ao contexto brasileiro com maior expressividade a partir dos anos 2000. Esse movimento se materializa especialmente na defesa da educação inclusiva, que sustenta o direito do aluno público-alvo da educação especial (PAEE) à matrícula, permanência e aprendizagem em classes comuns do ensino regular. A partir da década de 1990, orientações internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994)¹, estimularam mudanças estruturais, curriculares e pedagógicas, forçando as instituições escolares a reorganizarem suas práticas, seus espaços e seus tempos para atender à diversidade humana em suas múltiplas expressões.

Sendo assim, o presente trabalho trata de um relato de experiência a partir da análise das interações estabelecidas no processo de escolarização de um estudante com cegueira matriculado em uma escola pública municipal em Uberlândia-MG, no ano de 2025, enfatizando a relevância da atuação docente individualizada e da articulação entre ensino comum e Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escolha do tema “Educação escolar de pessoas com

¹ De acordo com a UNESCO, a Declaração de Salamanca, de 1994, é um documento internacional que defende a educação inclusiva como um direito de todas as crianças e jovens, independentemente de suas necessidades ou deficiências. Ela propõe que a escola regular deve se adaptar para acolher a diversidade, em vez de segregar os alunos, e que o sistema educacional deve promover a inclusão social através do aprendizado em grupo. O documento serve como base para políticas públicas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 20 nov. 2025.

cegueira: uma proposta inclusiva” decorre da necessidade urgente de aprofundar discussões sobre acessibilidade, inclusão e equidade, especialmente no que se refere a estudantes cegos, grupo ainda invisibilizado nas políticas públicas e pouco contemplado nas práticas docentes cotidianas.

Essa temática atravessa também nossa trajetória pessoal e profissional. A vivência com estudantes com diferentes deficiências evidenciou que a cegueira impõe desafios particularmente complexos, abrangendo comunicação, interação, mobilidade e acesso ao currículo. Essa experiência despertou o interesse em compreender as especificidades desse público e em buscar alternativas pedagógicas que possibilitem aprendizagens reais, significativas e culturalmente referenciadas.

De acordo com McInnes (1999), o processo de aprendizagem de pessoas com cegueira apresenta desafios específicos, uma vez que a presença simultânea de perdas visuais dificulta a observação, a compreensão e a imitação de comportamentos de familiares e demais indivíduos com quem interagem. Diante dessas limitações sensoriais, torna-se fundamental a utilização de estratégias de comunicação tátil que favoreçam a interação e a participação ativa do sujeito. Entre essas técnicas, destacam-se a “mão-sobre-mão”, na qual o educador posiciona sua mão sobre a mão do aluno para conduzir o movimento, e a “mão-sob-mão”, em que a mão do professor é colocada sob a mão da criança, permitindo que ela explore e execute movimentos com maior autonomia. Ambas as práticas se configuram como recursos essenciais para promover a construção de significados e o desenvolvimento comunicativo do estudante com cegueira.

Dessa forma, assumir o compromisso com a educação inclusiva implica defender o direito inalienável à aprendizagem. No caso da cegueira, esse compromisso envolve reconhecer a singularidade dessa deficiência múltipla, caracterizada pela combinação de perdas sensoriais que demandam estratégias adequadas e recursos específicos, incluindo: Libras Tátil, braile, comunicação alternativa e ampliada, orientação e mobilidade, materiais táteis e mediação pedagógica altamente qualificada (Brasil, 2015).

Portanto, a análise aqui proposta dialoga diretamente com o papel da escola inclusiva na construção de trajetórias de vida. Para orientar o estudo, formulam-se as seguintes questões de pesquisa: Qual é a participação da escola inclusiva na constituição de trajetórias escolares de estudantes com cegueira? A escola inclusiva pode ser compreendida como espaço privilegiado de encontro com o outro? É possível uma educação que acolha diferenças sem reproduzir práticas excludentes?

A esse respeito, Mantoan (2003) denuncia o paradoxo que atravessa os discursos de inclusão quando proclama que “todos devem estar na escola regular”, mas, ao fazê-lo de maneira homogeneizante, corre-se o risco de silenciar singularidades e reforçar mecanismos de exclusão. Incluir não é homogeneizar, mas reconhecer a diferença como constitutiva do humano.

A cegueira, como deficiência, requer práticas pedagógicas calcadas na complexidade do desenvolvimento humano e na promoção da autonomia. O trabalho articulado entre AEE e sala comum é, indispensável. O professor da classe regular detém o domínio do conteúdo e da dinâmica da turma; o professor do AEE, por sua vez, possui conhecimentos especializados que favorecem o acesso ao currículo por meio de ajustes, materiais adaptados e tecnologias assistivas. A alfabetização de crianças com deficiência sensorial, portanto, exige corresponsabilidade, diálogo e ação cooperativa entre esses profissionais.

Assim, este trabalho se dedica a compreender como tais interações, mediadas por práticas inclusivas, contribuem para o desenvolvimento global do estudante, assegurando que o processo educativo seja acessível, significativo e eticamente comprometido com o direito de aprender.

2. METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa de cunho exploratório, orientada pela compreensão aprofundada das experiências, práticas e interações estabelecidas no processo educativo envolvendo crianças com cegueira. Optou-se por essa abordagem em virtude da natureza do

fenômeno investigado, que envolve dimensões subjetivas, interacionais e socioculturais, aspectos que, conforme afirmam Severino (2007) e Bauer e Gaskell (2002), não podem ser reduzidos à mensuração quantitativa.

Tal modo investigativo nos faz participar da produção de um saber que não só torna mais vivas as teorias, os autores e os conceitos que utilizamos, como nos faz partícipes da descrição e do questionamento da história de nosso presente, particularmente no campo em que atuamos (Fischer, 2020, p. 106).

A reflexão crítica acerca do presente, considerando aquilo que observamos, percebemos e experienciamos nas relações estabelecidas entre sujeitos, objetos e os modos de regulação social, dialoga com a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, em consonância com a epígrafe que a orienta. Tal compreensão fundamenta o direcionamento investigativo assumido, apoiando-se no olhar proposto por Fischer (2020). Ao produzir conhecimento no campo da educação especial, especialmente no que se refere a estudantes com deficiência, buscamos tensionar as narrativas contemporâneas que se firmam como verdades acerca da inclusão escolar desse público.

O estudo desenvolve-se sob uma abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, com base em materiais já publicados e a análise documental, centrada no exame sistemático de documentos pertinentes ao tema, em bases como SciELO, Google Acadêmico e periódicos especializados em educação especial, buscando dialogar com produções que abordam: políticas inclusivas, práticas pedagógicas, formação docente, cegueira e articulação entre ensino comum e AEE. Os registros documentais e estatísticos foram utilizados como forma de construir aproximações com o contexto educacional brasileiro e suas implicações para a educação inclusiva.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (Gil, 2002, p. 45).

Como afirma Triviños (1987, p. 133), “[...] o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu

estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico”. Para o autor, a pesquisa qualitativa não segue uma sequência rígida de etapas como nas pesquisas quantitativas. Por essa razão, esta pesquisa contém todas as etapas de sua realização sem separação rígida destas no decorrer do registro do estudo, pois todas as partes estão relacionadas entre si no texto da pesquisa.

Sendo assim, o planejamento da pesquisa “possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”, conforme define Gil (2012, p. 41). Ainda, dentro de concepção crítica, por desafiar novas formas de se pensar do que parece óbvio no contexto da educação diante do discurso da inclusão escolar das pessoas com deficiência no ensino regular, a pesquisa busca novos caminhos para serem trilhados na discussão do problema apresentado.

A pesquisa de campo envolveu entrevista semiestruturada com a mãe do estudante (sujeito central deste estudo) para a coleta de informações sobre sua trajetória, desenvolvimento, formas de comunicação, vivências escolares e percepções familiares sobre o processo inclusivo. Também foram realizadas observações em sala de aula, com foco na interação pedagógica, no uso de recursos adaptados, na participação do aluno e na atuação dos profissionais envolvidos. Seguiram-se, ainda, análises de planos de ensino, registros do AEE, relatórios pedagógicos e documentos institucionais. Os procedimentos éticos respeitam a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde², assegurando consentimento livre e esclarecido da família e confidencialidade dos dados.

Por fim, a metodologia se fundamenta na perspectiva da pesquisa educacional crítica (Kellinger, 1980; Minayo, 2010), entendendo o fenômeno educativo como prática social situada, histórica e politicamente condicionada. Na

² Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 10 out. 2025.

ênfase qualitativa, é preciso ter o objeto desta pesquisa como objeto histórico, na visão de “descontinuidade e permanência” (Fischer, 2007, p. 65), no que pode ser dado como ruptura ou ainda uma provisória determinação de existência de sua atuação. Assim, a análise dos dados prioriza o sentido atribuído pelos sujeitos, a interpretação das práticas e a compreensão das mediações institucionais que configuram as ações pedagógicas.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CEGUEIRA: REFLEXÕES E DESAFIOS NO ENSINO REGULAR

Garantir a escolarização de estudantes com deficiência no ensino regular implica assumir o compromisso com uma escola pública democrática, acessível e orientada pelos princípios da dignidade humana e da justiça social. Esse compromisso demanda políticas consistentes, formação continuada de professores, condições materiais e arquitetônicas adequadas e ações permanentes de sensibilização da comunidade escolar (Brasil, 2015).

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (1994) reafirma que as escolas comuns devem constituir-se em espaços privilegiados para o combate às práticas discriminatórias e para a valorização das diferenças. Nessa perspectiva, a inclusão escolar supõe a reorganização do currículo, das metodologias e das posturas docentes, de modo a garantir que o acesso ao conhecimento se dê por diversas vias, contemplando recursos visuais, táteis e tecnológicos.

Apesar de avanços normativos e de experiências bem-sucedidas, a inclusão de estudantes cegos no ensino regular ainda enfrenta uma série de entraves, entre os quais se destacam: a) a insuficiente formação inicial e continuada dos professores para o trabalho com a deficiência visual; b) a falta ou escassez de materiais acessíveis, como livros em braile, recursos táteis, materiais ampliados e softwares leitores de tela; c) dificuldades estruturais no ambiente físico escolar, envolvendo iluminação, sinalização, organização

espacial e mobilidade; d) fragilidades na articulação entre o atendimento educacional especializado (AEE) e o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula comum.

Por outro lado, experiências relatadas em pesquisas e em práticas de redes públicas evidenciam que, quando o processo de escolarização é planejado de forma colaborativa, envolvendo professores da sala comum, profissionais do AEE, equipe gestora e família, há importantes efeitos na autonomia, na participação social e na aprendizagem dos estudantes com deficiência visual. O uso de tecnologias assistivas, articulado à mediação pedagógica intencional, constitui elemento central para a efetivação do direito à aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) ressalta que as práticas pedagógicas devem ser orientadas pelo reconhecimento da diferença e pela superação de concepções reducionistas que confundem necessidades específicas com privilégios. Tais equívocos sustentam preconceitos e mantêm barreiras atitudinais e institucionais, perpetuando formas sutis de exclusão dentro da própria escola que se diz “inclusiva”.

Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) Lei nº 13.146/2015, também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco jurídico-político ao sistematizar um conjunto de normas destinadas a assegurar, em condições de igualdade, o exercício de direitos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando à sua plena participação social e ao exercício da cidadania. Essa legislação está diretamente vinculada à internalização, pelo Brasil, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) da ONU, com status de emenda constitucional, e foi profundamente influenciada por esse documento internacional, como destacam estudos recentes sobre a LBI.

Uma das inovações centrais da LBI consiste na ressignificação jurídico-política do conceito de deficiência, que deixa de ser compreendida como atributo estritamente individual, de natureza biológica, para ser entendida como o

resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras ambientais, comunicacionais, atitudinais e institucionais. Nessa perspectiva, a deficiência não é uma “falha” da pessoa, mas um produto das barreiras que restringem sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Mais do que redefinir conceitos, de acordo com Silva (2024, p.134)

[...] a LBI organiza um amplo conjunto de dispositivos voltados à proteção contra a exclusão, a discriminação e o preconceito, buscando enfrentar a histórica ausência de acesso real a diferentes esferas da vida social, como educação, trabalho, cultura, lazer, transporte, saúde e justiça. A literatura recente ressalta que a lei, ao mesmo tempo em que afirma direitos, também opera como dispositivo de governamentalidade, orientando práticas de gestão da vida das pessoas com deficiência.

No plano das políticas públicas, a LBI introduz alterações em diversos diplomas legais como: o Código Civil, o Código Eleitoral, o Estatuto da Cidade, o Código de Defesa do Consumidor, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a própria legislação educacional, configurando um arcabouço normativo transversal. Entre os principais eixos, destacam-se:

- 1) Capacidade civil e processos de curatela;
- 2) Educação e inclusão escolar;
- 3) Trabalho e benefício assistencial;
- 4) Criminalização da discriminação e do abandono;
- 5) Atendimento prioritário e administração pública;
- 6) Cadastro-Inclusão;
- 7) Cultura, esporte, turismo e lazer (Brasil, 2015).

Pesquisas recentes têm ressaltado que tais dispositivos, embora configurados como avanços jurídicos, também operam na produção de determinados modos de subjetivação das pessoas com deficiência, associando-as a ideais de eficiência, produtividade e responsabilidade individual. Isso demanda uma leitura crítica da LBI que reconheça seus avanços, mas que também problematize seus limites e contradições na concretização de uma educação de fato emancipadora.

No caso específico da cegueira os desafios da inclusão escolar tornam-se ainda mais complexos. Documentos produzidos pelo MEC/SEESP destacam que a cegueira envolve a combinação de perdas visuais em diferentes graus, resultando em sérios obstáculos à comunicação, à mobilidade, à compreensão do ambiente e à participação social (Brasil, 2010). Nessas situações, a mediação humana e o uso de sistemas específicos de comunicação assumem papel central.

Bosco, Mesquita e Maia (2010) enfatizam que, para muitas crianças com cegueira, a aprendizagem incidental, aquela que se dá de forma espontânea, pela observação do meio, ocorre com menor frequência e de forma fragmentada. Por isso, a presença de um mediador que organize, traduza e integre as informações sensoriais torna-se essencial para que a pessoa compreenda o contexto e se engaje nas interações. Sem sistemas de comunicação adequados, o desenvolvimento da linguagem tende a ser mais lento, o que não significa baixo potencial cognitivo, mas insuficiência de recursos para expressão e compreensão.

Os textos de referência também abordam fenômenos como a defesa tátil, isto é, a reação negativa e, muitas vezes, emocionalmente intensa diante de determinados estímulos de toque, e ressaltam a importância de estimular o uso de capacidades sensoriais remanescentes: visão e audição residuais, olfato, paladar, propriocepção; em atividades planejadas, graduadas e significativas.

No caso da deficiência múltipla, o MEC/SEESP define esse público como aquele que apresenta duas ou mais deficiências associadas, compondo um quadro heterogêneo de necessidades singulares. Isso exige atenção especial a dois eixos centrais: comunicação e posicionamento corporal. A comunicação pode ocorrer em diferentes níveis de simbolização (expressões faciais, gestos, vocalizações, sinais, objetos de referência), devendo o professor estar atento a qualquer comportamento que possa ser compreendido como tentativa de comunicação. O posicionamento adequado, seja em cadeira de rodas, cadeira comum ou outras posturas, é condição para que o estudante participe das

atividades, utilize seus resíduos sensoriais e desenvolva maior autonomia motora e comunicativa.

As necessidades específicas das pessoas com cegueira e deficiência múltipla envolvem, ainda, o trabalho sistemático com o corpo, o esquema corporal, o equilíbrio, a coordenação global e fina, a força muscular e a mobilidade. Favorecer que o estudante explore o próprio corpo e o ambiente, servirá tanto para reduzir estereotipias motoras quanto para construir sistemas estruturados de comunicação tátil-gestual.

Do ponto de vista da escola comum, a inclusão desses estudantes requer: um professor da sala comum comprometido com a acolhida do aluno real, sem prognósticos negativos baseados em preconceitos ou em práticas historicamente excludentes; reorganização dos espaços escolares, com sinalização acessível, possibilidade de circulação, arranjos que favoreçam interação e exploração do ambiente; uso de objetos de referência e outros recursos concretos que antecipem rotinas, permitam escolhas e facilitem a compreensão das atividades; articulação constante com o AEE para planejamento de intervenções, seleção de materiais e avaliação dos avanços (Bosco, Mesquita, Maia, 2010, p.19).

Diante disso, a inclusão de estudantes cegos ou com deficiência múltipla exige desconstruir práticas cristalizadas, rever concepções e transformar relações no cotidiano escolar. A diferença não deve ser entendida como problema a ser corrigido, mas como potência que desafia a escola a se reinventar. Nesse sentido, o professor é convocado a repensar sua prática, reconhecer o papel da deficiência no processo educativo e compreender que escolarizar, no contexto da educação inclusiva, é produzir condições concretas para que todos os estudantes aprendam, participem e construam projetos de vida dignos.

4. RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência pedagógica realizada na escola pública investigada demonstrou resultados expressivos no que se refere à efetivação dos princípios da educação inclusiva, especialmente no atendimento ao estudante com cegueira. As ações desenvolvidas possibilitaram não apenas o alcance dos

objetivos propostos, mas também a produção de reflexões críticas sobre as práticas escolares e os processos de constituição da inclusão na contemporaneidade, conforme problematizado por Fischer (2020, p.12): “Pensar as coisas como problema. Tomar distância em relação ao que vemos e ao que sabemos. Transformar constatações em problemas a serem pensados”.

A presença do estudante com deficiência visual mobilizou a equipe docente a reorganizar o trabalho pedagógico, incorporando recursos didáticos acessíveis que favorecessem sua participação ativa no cotidiano escolar. Entre os materiais adaptados estão: alfabeto em EVA e madeira com relevo, alfabeto em braille, material dourado tátil, jogos sensoriais, objetos para pareamento e discriminação tátil, ábaco confeccionado em feltro e papelão, além de números recortados em textura diferenciada para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. Tais adaptações são recomendadas por diretrizes nacionais e internacionais de educação inclusiva, que reconhecem a relevância do uso de materiais concretos e estímulos multissensoriais para a aprendizagem de pessoas com deficiência visual (Brasil, 2008; Amaral, 1998).

As atividades didáticas foram orientadas pela exploração tátil, oralidade, movimentos corporais e vivências sensoriais ampliadas, atendendo aos princípios do Atendimento Educacional Especializado, que prevê a oferta de suportes complementares que assegurem a aprendizagem e a autonomia do estudante público-alvo da educação especial (Brasil, 2015). A literatura reforça a importância pedagógica de tais recursos, destacando o papel dos jogos educativos como ferramentas que promovem motivação, apropriação de conceitos e vínculos afetivos com o conhecimento. Pott e Tancredi (2014) ressaltam que os jogos constituem mediadores fundamentais para o engajamento e a aprendizagem significativa, sendo aplicáveis em todos os segmentos da educação básica.

Ao longo do processo, verificou-se que o estudante apresentava excelente memória auditiva e forte disposição para a comunicação oral, participando ativamente de debates, atividades coletivas e apresentações. As interações sociais também foram intensificadas, fortalecendo vínculos com os

colegas e promovendo atitudes de cooperação, empatia e partilha, aspectos fundamentais para o desenvolvimento escolar e para a construção de ambientes inclusivos, como defendem Mantoan (2006) e Mittler (2003).

Tais resultados corroboram a perspectiva de que a deficiência não constitui impedimento ao aprendizado, desde que as práticas pedagógicas sejam planejadas com intencionalidade, flexibilidade e valorização das singularidades humanas. A experiência evidencia que a inclusão escolar é processo coletivo e contínuo, sustentado pela articulação entre professores da classe comum, profissionais do AEE, equipe gestora e família, conforme orientam as políticas públicas da educação especial brasileira (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

A partir dessa observação, pode-se concluir, portanto, que a inclusão não se resume ao acesso físico à escola, mas envolve a reorganização discursiva e prática do fazer pedagógico, rompendo com barreiras atitudinais e epistemológicas que historicamente limitaram as trajetórias educacionais de estudantes com deficiência. A experiência relatada reafirma que, quando há compromisso ético, criatividade, colaboração e escuta sensível, a escola torna-se um espaço possível de transformação social (Mantoan, 2006).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender que a escolarização de estudantes com cegueira ou deficiência visual no ensino regular é um processo que demanda condições pedagógicas, institucionais e humanas cuidadosamente articuladas. A análise do caso investigado evidencia que a inclusão escolar não se efetiva apenas pela matrícula, mas pela garantia concreta de participação ativa, aprendizagem e desenvolvimento integral, conforme assegurado pelas políticas públicas brasileiras e pelos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário (Brasil, 2008; ONU, 2006; Brasil, 2015).

Os resultados alcançados na experiência relatada demonstram que o uso intencional de materiais acessíveis, tecnologias assistivas e estratégias multissensoriais constitui-se como meio fundamental para ampliar o acesso ao conhecimento por parte do estudante com cegueira. A mediação pedagógica qualificada, apoiada na colaboração entre o professor da sala comum e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, revelou-se essencial para superar barreiras curriculares e comunicacionais que historicamente têm limitado as trajetórias escolares desse público.

Conforme observamos, a presença do estudante com deficiência sensorial promoveu, ainda, transformações significativas na cultura escolar ao favorecer a cooperação, a empatia e o reconhecimento da diferença como atributo constitutivo das relações humanas, perspectiva defendida por Mantoan (2003) e alinhada à concepção contemporânea de uma escola inclusiva e democrática. Nesse processo, a equipe docente foi provocada a revisar concepções, ressignificar práticas e instituir novas formas de ensinar e aprender, reafirmando que a inclusão se constrói no cotidiano, em ato, e não apenas no plano da legislação ou do discurso.

Não obstante os avanços observados, desafios permanecem: a necessidade de formação inicial e continuada que contemple especificidades da cegueira; a ampliação de recursos e materiais acessíveis; a superação de barreiras arquitetônicas e atitudinais; e a consolidação de políticas educacionais que garantam suporte permanente à escola e às famílias. Esses obstáculos, entretanto, não anulam os progressos já alcançados, ao contrário, reafirmam a urgência de um compromisso ético-político com o direito de aprender de todos os estudantes.

Assim, reafirmamos que a inclusão de estudantes cegos somente se efetivará de maneira plena quando o sistema educacional reconhecer que diferença não é sinônimo de incapacidade, mas potência. A experiência aqui apresentada demonstra que, quando a escola se organiza para responder à singularidade de cada sujeito, ela se torna capaz de produzir novas formas de

existência escolar e social, rompendo com modelos segregadores e impulsionando trajetórias de autonomia e participação.

Por fim, evidenciamos que o caminho da inclusão é contínuo, processual e feito de pequenas conquistas diárias. Como nos lembra Fischer (2020), pensar a educação implica problematizar o presente, transformar certezas em questões e reconhecer que toda prática educativa carrega a potência de reinventar o mundo e os sujeitos que dele fazem parte. Cabe à escola, e a todos nós, sustentar esse movimento.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Surdez e Deficiência Visual: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Cortez, 1998.

BATISTA, C. **Introdução à Educação Especial**. São Paulo: MEC, 2002.

BATISTA, Maria Cristina **Escola Plural: direito a ter direitos**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes. MESQUITA, Sandra Regina Stanziani Higino. MAIA, Shirley Rodrigues. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Surdocegueira e Deficiência Múltipla**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO/MEC, 1994.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado: orientações à elaboração de projetos pedagógicos**. Brasília: MEC/SECADI, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU, 1980.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. Campinas: Autores Associados, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Memnon, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MCINNES, J. M. **Deaf-blind infants and children: A development guide**. Toronto, Ontario, Canada: University of Toronto Press, 1999.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

POTT, A. BELÃO. TANCREDI R M S. P. **Os jogos no ensino de matemática: possibilidades de dinamização das práticas pedagógicas**. UFSCar, Campinas, 2014.

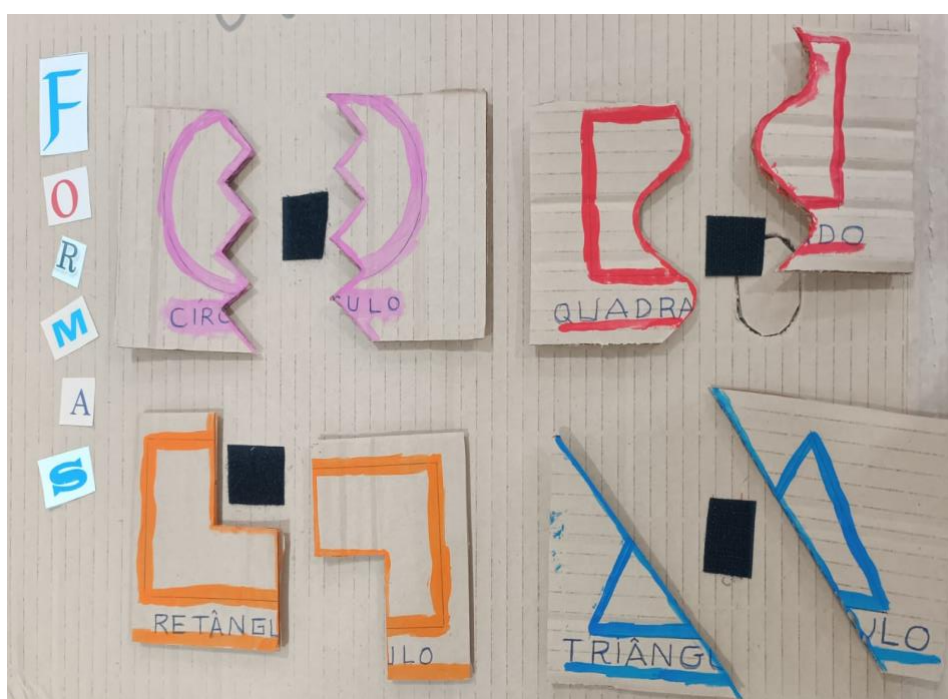
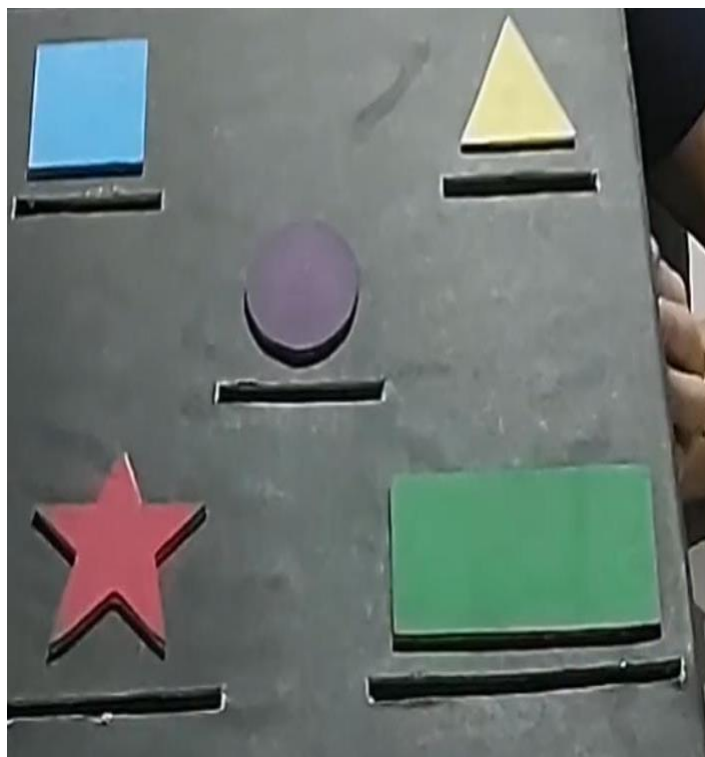
POTT, A.; TANCREDI, R. Jogos na educação básica: potencialidades e aplicações. **Revista Educação Especial**, v. 27, p. 1229–1242, 2014.

POTT, E.; TANCREDI, R. Jogos e aprendizagem. **Revista Educação**, v. 34, p. 1230-1240, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Flávia Junqueira da. **Lei Brasileira de Inclusão: a (des)configuração dos profissionais de apoio escolar nas políticas de educação especial**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

ANEXOS**Jogo 1: Encaixe de forma geométrica**

Fonte: Acervo próprio (2025).

Funcionalidade: pareamento das formas geométricas, colocando no seu devido espaço.

Objetivos:

- Estimular o tato e a coordenação motora;
- Lateralidade;
- Atenção e concentração;
- Aprender as formas geométricas;
- Adições com material concreto;
- Funcionalidade;
- Trabalhar a adição, quantidades, e numeral, reforçando a leitura tátil dos objetos;
- Conhecimento matemático.

Jogo 2: Caixa Geométrica



Fonte: Acervo próprio (2025).

Funcionalidade: pareamento das formas colocando no seu devido espaço.

Objetivos:

- Estimular o tato;
- A coordenação motora;

- Lateralidade;
- Atenção;
- Concentração;
- Aprender as formas geométricas.

JOGOS INCLUSIVOS





Fonte: Acervo próprio (2025).

Funcionalidade: trabalhar quantidade, numeral, braille, reforçando a escrita e leitura tátil.

Objetivos:

- Aspectos cognitivos, sensoriais e motores;
- Conhecimento matemático;
- Movimentos de pinça.

Jogo de pareamento desenvolvimento perceptivo, estimula habilidades como observação, comparação e raciocínio lógico, trabalha a concentração e a coordenação motora fina e na educação inclusiva ele pode ser trabalho tanto com a criança cega e surda. Ele aprimora a percepção, capacidade de identificar semelhanças e diferenças.



Fonte: Acervo próprio (2025).

Já ALFABETO BRAILLE é importante no aprendizado infantil, pois promove o desenvolvimento de habilidades linguística na leitura e na escrita na compreensão verbal, oportunizando a igualdade social. Melhorando a autoestima e confiança capacitando na autonomia da criança. O braille ajuda na inclusão social.