

**Brincar na infância: importância e singularidades para crianças com  
deficiência visual**

**Playing in childhood: importance and singularities for children with visual  
impairment**

**Jugar en la infancia: importancia y singularidades en niños con  
discapacidad visual**

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski\*

Abegair Farias de Lima\*\*

**Resumo:** O presente estudo investigou do que e de que forma crianças com deficiência visual brincam no contexto familiar e educacional, visando compreender o brincar e o papel do brinquedo no desenvolvimento dessas crianças. Amparamo-nos na perspectiva histórico-cultural considerando, especialmente, os estudos de Vygotsky. A coleta de materialidades empíricas aconteceu nas cinco famílias das crianças cegas ou com baixa visão pesquisadas e na instituição especializada que elas frequentam. Adotamos entrevistas semiestruturadas com pais e educadores e observações nos contextos mencionados. Os dados coletados foram categorizados e teorizados por meio da análise de conteúdo. Concluímos que a mediação de outra pessoa durante o brincar possibilita às crianças com deficiência visual a aquisição de confiança na exploração do espaço físico, dos objetos, assim como a elaboração conceitual.

**Palavras-chave:** Crianças com deficiência visual. Brincar. Interação social.

**Abstract:** This study investigated what kind of playing and how visually impaired children play in the family and educational contexts, aiming at understanding playing and the role of toys in these children's development. The study was based on the historical-cultural perspective, mainly considering Vygotsky's studies. Empirical material was collected from five families with blind or short-sighted children and from the specialized institution these children attend. We adopted semi-structured interviews with parents and educators and observation of the relevant contexts. The data collected was categorized and theorized through content analysis. We concluded that the mediation of another person during playing enables the visually impaired child to develop confidence to explore the physical space, objects and to elaborate concepts.

**Keywords:** Visually impaired children. Playing. Social interaction.

**Resumen:** El presente estudio investigó cómo y de qué niños con discapacidad visual juegan en el contexto familiar y educacional, con el propósito de comprender o jugar y, el papel del juguete en el desarrollo de estos niños. Nos apoyamos en la perspectiva histórico-cultural considerando, especialmente,

\* Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). E-mail: <taniazp@unochapeco.edu.br>.

\*\* Secretaria Municipal de Educação de Chapecó. E-mail: <abegairfarias@yahoo.com.br>.

los estudios de Vygotsky. La coleta de materialidades empíricas ocurrió en las cinco familias de los niños ciegos o con baja visión pesquisadas, y en la institución especializada que ellas frecuentan. Adoptamos entrevistas semi-estructuradas con padres y educadores, y observaciones en los contextos mencionados. Los datos colectados fueron categorizados y teorizados por medio del análisis de contenido. Concluimos que la mediación de otra persona durante el juego posibilita a los niños con discapacidad visual la adquisición de confianza en la exploración del espacio físico, de los objetos, así como la elaboración conceptual.

**Palabras clave:** Niños con discapacidad visual. Jugar. Interacción social.

## Introdução

Este artigo está embasado em uma pesquisa concluída cujo objetivo foi compreender o brincar e o papel do brinquedo no desenvolvimento de crianças com deficiência visual, sejam elas cegas ou com baixa visão, no contexto familiar e educacional. Para isso, buscamos compreender do que e de que forma brincam nos referidos contextos; identificar com quem brincam e de que forma acontecem as brincadeiras na família e na instituição educacional especializada que as crianças frequentam.

Frequentemente o tema “crianças com deficiência visual” assim como as formas de atuação com este público causam inquietações, mas também despertam a consciência do despreparo familiar e profissional para lidar com a temática. Falar em crianças cegas ou com baixa visão implica entender peculiaridades na constituição dessas crianças e como ocorrem suas interações com o meio social desde os primeiros meses de vida. Para isso, consideramos relevante que a instituição de educação infantil tenha proximidade com o contexto familiar e, conjuntamente, promovam o desenvolvimento integral da criança.

Considerando a importância historicamente atribuída à visão, a notícia de que uma criança é cega ou que possui baixa visão impõe desafios às famílias, especialmente no sentido de superar a perda do projeto de filho idealizado. Veiga-Neto usa a metáfora da visão, salientando sua importância na nossa tradição cultural, “[...] na medida em que a visão tem sido celebrada enquanto sentido privilegiado capaz de fazer uma mediação acurada e fidedigna entre nós e a realidade, ou seja, mostrar como é *mesmo* o mundo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 24, grifo do autor). Para o autor, nossos discursos, desde a Antiguidade Clássica, recorrem à visão:

[...] em termos vocabulares (*clarificar* as ideias, *visão* de mundo, *esclarecer* a questão, *perspectiva* de análise, *espelhar* a realidade, *vislumbrar* uma intenção, *transparência* de intenções, *desvelar*, *sinopse*, etc.); em termos locucionais (*deitar os olhos*, *ideias claras*, *fazer vista grossa*, *traçar o perfil*, *a olhos vistos*); em termos de metáforas (o morcego de Minerva, a caverna de Platão, o Iluminismo) etc. (VEIGA-NETO, 2007, p. 24, grifo do autor).

A criança, por sua vez, recebe grande quantidade de informações visualmente e a notícia de que uma criança é cega ou possui baixa visão alimenta na família a desconfiança, o receio da diferença, nesse quadro compreendida como uma desvantagem. Com o intuito de minimizar os efeitos provocados pela suspeita historicamente construída de que crianças com deficiência visual são incapazes, a família e a escola de educação infantil devem acessar informações adequadas que conduzam à oferta de experiências favorecedoras ao desenvolvimento. Fuente (2010) refere-se às pesquisas de Nielsen (1989) com bebês cegos na Dinamarca, concluindo que eles podem ser ativos na exploração de objetos na mesma idade dos videntes, desde que o ambiente oportunize.

Nunes e Lomônaco (2008) mencionam vários autores que questionam estudos sobre atrasos no desenvolvimento de pessoas cegas congênicas em relação a videntes, uma vez que a

diferença entre os dois grupos pode ser indicativo de processos cognitivos diferenciados e não necessariamente atrasos no desenvolvimento. Segundo os autores,

Um ponto comum constatado em pesquisas é o de que o desenvolvimento do cego ao longo de sua vida é extremamente variável: existem aqueles que se desenvolvem bem e atingem um alto grau profissional, enquanto outros ‘estacionam’ em níveis muito baixos de desenvolvimento (Amiralian, 1997; Warren, 1994), ou seja, o cego, como qualquer ser humano, é um sujeito multideterminado: os aspectos sociais, pessoais, orgânicos, familiares, etc. influem diretamente em seu desenvolvimento (NUNES; LOMÔNACO, 2008, p. 123).

Sabemos que o brincar é essencial na constituição de todas as crianças. Aquelas cegas ou com baixa visão, sem acesso a um campo visual, relacionam-se com um campo mais restrito, definido espacialmente. Diante disto, salientamos a importância da família e das instituições de educação infantil possuírem conhecimentos relativos às singularidades de desenvolvimento dessas crianças, para favorecerem o contato com os recursos lúdicos, fundamentais na infância.

Beyer (2005) ampara-se em Vygotsky<sup>1</sup> para afirmar que a deficiência pode ser primária (a deficiência em si, biológica, perceptível), ou secundária (agravada pela privação social). Dessa forma, o acesso ao brincar pela criança cega e a interação social propiciada pelo brincar podem prevenir deficiências secundárias.

A deficiência visual é considerada uma deficiência sensorial, cuja característica principal é a limitação ou impedimento na aquisição de informações visuais. Segundo Ochaíta e Rosa (1995, p. 83), “isto, obviamente, tem consequências sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, tornando-se necessário elaborar sistemas de ensino que transmitam, por vias alternativas, a informação que não pode ser obtida através dos olhos”. Os autores afirmam que o conhecimento do espaço distante, do ambiente que não pode ser alcançado fisicamente, é um aspecto sensível ao desenvolvimento de crianças cegas. Declaram também que, apesar de a visão ser o principal sentido que permite a movimentação e orientação nos espaços amplos, pessoas cegas, mesmo de nascença, são capazes de conhecer e perceber de forma adequada certos ambientes quando essas experiências lhes são oportunizadas gradativamente.

O tato é um sentido muito usado pelas pessoas cegas e, segundo Nunes e Lomônaco (2008), representa uma forma mais lenta para captar as informações em razão de seu caráter sequencial. Os autores exemplificam dizendo que, enquanto a visão permite uma identificação mais rápida, pessoas cegas precisam percorrer uma mesa para conhecê-la. Afirmam que:

Reconhecer a cegueira como uma condição estruturante da identidade da pessoa não significa admitir a existência de apenas um caminho de desenvolvimento pré-determinado pela presença da cegueira. Condições educacionais, aceitação social, respeito à diferença, superação de preconceitos, tudo isso pode diversificar esses caminhos e contribuir fortemente para o desenvolvimento da pessoa cega (NUNES; LOMÔNACO, 2008, p. 136).

Vigotski (1999), além de chamar a atenção para a ação recíproca que existe entre o organismo e o meio, atribui importância especial ao fator humano presente no ambiente. É a partir do contato da criança com outras crianças e com adultos, que ela passará a organizar o pensamento e a se desenvolver.

---

<sup>1</sup> O nome Vygotsky é encontrado, na bibliografia existente, escrito de várias formas: Vygotsky, Vygotski, Vygotski, Vygotskij, Vygotskii, Vygotsky. Optamos por empregar a grafia Vygotsky, adotada, segundo Castorina (1998) por publicações brasileiras (com exceção da coletânea Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, na qual grafou-se Vygotskii). Preservar-se-á nas indicações bibliográficas a ortografia adotada em cada uma delas.

Nesse sentido, não há como falar do desenvolvimento das crianças sem fazer menção ao brincar, ao brinquedo e às brincadeiras, pois estes exercem um papel fundamental nos primeiros anos de vida e auxiliam no desenvolvimento das habilidades perceptivas, motoras, na criatividade, no raciocínio e etc., contribuindo também, para a sociabilidade.

### Procedimentos metodológicos

A pesquisa partiu de bases teóricas que subsidiaram a compreensão da relevância do brincar no desenvolvimento de crianças com deficiência visual, na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, o que subentende implicações metodológicas. Foram considerados, especialmente, os estudos de Vygotsky e autores que nele se amparam teoricamente, buscando entender a construção do sujeito no contexto das suas relações sociais. Vygotsky destaca, em obras referentes à educação especial, a importância de visualizar a eficiência, a possibilidade e a especificidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência e não de tratá-las de forma generalizante, visualizando a deficiência antes de visualizar a criança.

O estudo, financiado pelo Fundo de Apoio à Pesquisa da Unochapecó (PIBIC/FAPE), está vinculado ao Grupo de Pesquisa “Abordagens do Processo Educativo” da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), localizada no oeste do estado de Santa Catarina (Brasil) e a um projeto central que investigou a infância, cultura e brincadeiras das crianças nessa região do país. Do projeto central, derivaram distintos subprojetos, dentre eles, o que é base para este artigo.

O projeto de pesquisa obteve parecer favorável pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unochapecó e foram levados em conta aspectos éticos na realização da pesquisa: o termo de aceite, assinado pelo responsável pela instituição de atendimento especializado; o termo de consentimento livre e esclarecido, assinado pelas professoras e pelas mães das crianças envolvidas na pesquisa; a garantia da não identificação dos participantes em futuras publicações; e o respeito total às crianças.

As motivações para o desenvolvimento do estudo foram vivências em nossas trajetórias profissionais, atuando com crianças com deficiência visual, quando observamos que algumas reagem passivamente ao ambiente, centrando-se no próprio corpo, no desenvolvimento de estereotípias motoras e da ecolalia. Constatamos também o desconhecimento das famílias e de professores de Educação Infantil em estimular adequadamente essas crianças, o que, com o passar do tempo, resultava em deficiências secundárias.

A identificação das crianças que integraram o estudo aconteceu na Associação de Deficientes Visuais do Oeste de Santa Catarina – ADEVOSC, uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, fundada em 1993, que possui como objetivo incluir as pessoas com deficiência visual na família e sociedade e promover o acesso a recursos específicos de aprendizagem e desenvolvimento. A instituição atende desde bebês até adultos de distintas faixas etárias e se caracteriza como um Centro de Atendimento Especializado a pessoas com deficiência visual, que em seu programa<sup>2</sup> dispõe do ensino do Sistema Braille<sup>3</sup>, uso do Soroban<sup>4</sup>, Orientação e

---

<sup>2</sup> Informações disponíveis no site da Adevosco: <<http://www.chapeco.sc.gov.br/educacao/escolas/80-adevosco.html>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

<sup>3</sup> O Sistema Braille é um código de leitura tátil e de escrita, usado por pessoas cegas, criado na França por Louis Braille, um jovem cego. Trata-se de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos, chamada “cela braille”. As diferentes disposições desses seis pontos permitem a formação de 63 combinações. Os chamados

mobilidade, Atividades da Vida Autônoma (AVAs), Informática, Preparação para o trabalho, Estimulação multissensorial, Artes manuais, Artes musicais, Educação física, Escrita cursiva, Reabilitação visual, Oficinas de culinária, Artesanatos, Orientação às escolas e universidades, Programa de orientação familiar, Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille e eventos culturais.

Nossas investigações aconteceram no setor de Estimulação multissensorial. Foram identificadas cinco crianças com deficiência visual, com idades entre dois e nove anos, às quais fazemos referência por nomes fictícios: Vinícius, dois anos e nove meses, com baixa visão; Heitor, dois anos e três meses, com baixa visão; Vitória, seis anos, com baixa visão; João, oito anos, cego e Louis, nove anos, cego. Vinícius e Heitor participavam apenas da Adevosoc e Vitória, João e Louis frequentavam, no período da investigação, também escolas regulares no contraturno. Das cinco crianças, Vinícius e Heitor ainda não caminham. Vinícius não se desloca no espaço e Heitor explora os ambientes engatinhando.

As crianças foram observadas no contexto da Adevosoc e nas residências (não foram acompanhadas nas escolas regulares por opção das pesquisadoras) em situações em que brincavam espontaneamente ou mediadas pelas professoras ou por familiares. Além das observações realizadas na instituição, cada criança foi observada na própria residência em uma ocasião, com duração aproximada de duas horas. A exceção se fez com Vinícius, que foi observado em duas datas, pois estava inquieto e chorava no primeiro encontro.

Além das observações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, direcionadas às professoras e às mães. A segunda autora deste artigo foi que realizou as entrevistas e observações, sendo que as primeiras foram registradas em diário de campo e as últimas foram gravadas e transcritas na íntegra. As perguntas que direcionaram as entrevistas semiestruturadas e as observações foram organizadas a partir de um roteiro, tomando por referência o objetivo da pesquisa. Após inúmeras leituras dos registros escritos, as materialidades empíricas foram organizadas em categorias de análise, com base em Bardin (1977), levando em consideração a frequência e relevância das informações coletadas. Além das falas das mães e das professoras, foi possível constatar, nos diversos contextos, as manifestações das crianças brincando.

Embora tenhamos investigado três crianças com baixa visão e duas crianças cegas, ao longo deste texto não nos detivemos a análises específicas, e nos referenciamos ora nos referimos de forma generalista à deficiência visual, ora destacamos especificidades da cegueira ou da baixa visão.

As famílias foram receptivas ao estudo, ao contribuir com a pesquisa no ambiente familiar, mostrando-se gratas pelo interesse de investigação do desenvolvimento de seus filhos. Da mesma forma, a instituição especializada nos acolheu solicitamente. Participaram das entrevistas as duas professoras que, na Adevosoc, eram responsáveis pelo trabalho pedagógico com as crianças, e cinco mães, por serem elas as integrantes familiares que acompanhavam os filhos na instituição.

---

“Símbolos Universais do Sistema Braille” representam as letras do alfabeto, os sinais de pontuação, números, notações musicais e científicas, enfim, tudo o que se utiliza na grafia comum (BRASIL, 2005).

<sup>4</sup> O soroban ou ábaco é um instrumento de origem oriental, utilizado para realizar diversas operações matemáticas (REILY, 2011).

## Promoção do desenvolvimento da criança com deficiência visual

A interação social é fundamental para o desenvolvimento de toda e qualquer criança e, quando ela apresenta alguma deficiência, precisa, ainda mais, de ambientes estimuladores. Proporcionar situações estimuladoras, intencionalmente, contribui para o desenvolvimento infantil de crianças com deficiência visual, pois a limitação ou ausência desse sentido restringe ou impede que ela explore visualmente o ambiente, as fontes luminosas, as cores, as formas, que desenvolva a percepção de distâncias, que interprete e busque objetos que estão fora do alcance tátil. Salientamos, também, o fato de que, nos primeiros meses de vida, as crianças não oralizam para manifestar o que desejam ou a forma como percebem o que existe à sua volta, o que reforça a importância do papel mediador do adulto ou de crianças mais experientes nessa relação. Existem outros caminhos sensoriais, tais como os olfativos, táteis e auditivos que, se adequadamente desenvolvidos, poderão compensar a deficiência visual. Nunes e Lomônaco (2008) salientam que

[...] o olfato, a gustação e o sistema cinestésico – responsável pela orientação espacial, movimento e equilíbrio – são importantes fontes de informação para o cego. Dessa forma, a percepção do espaço pelo cego se dá pela junção de sensações táteis, cinestésicas e auditivas aliadas às experiências mentais passadas já construídas pelo sujeito. Assim, a falta da visão, por si só, não é um impedimento ao desenvolvimento; ela impõe caminhos diferenciados, uma vez que a obtenção de conhecimentos depende de uma organização sensorial diferente da do vidente (NUNES; LOMÔNACO, 2008, p. 121).

À medida que os professores da educação infantil e as famílias percebem “a criança com deficiência visual” e não apenas “a deficiência que a criança possui”, confiam nas possibilidades, uma vez que a deficiência visual não é sinônima de dependência e incapacidade. Por isso, é essencial que o professor de educação infantil tenha conhecimentos sobre a educação especial para que possa ser parceiro das famílias no acesso a informações acerca das singularidades do desenvolvimento da criança cega ou com baixa visão e, juntos, promovam o desenvolvimento infantil, sem que haja generalização indevida, baseada na crença de que todas as crianças com deficiência visual aprendem da mesma forma, possuem as mesmas características e capacidades. A forma como as pessoas “vivenciam sua deficiência é muito diferente e varia conforme uma série de questões, tais como, momento de aquisição da deficiência, grau da deficiência, acesso aos meios de comunicação alternativos etc.” (NUNES; LOMÔNACO, 2008, p. 122).

Para Fuente (2010, p. 170):

Quando os pais confiam no profissional, significa que começaram a confiar nas possibilidades do filho, e comprovaram que ele é capaz de fazer as mesmas coisas que outros bebês. Chega-se a essa situação por meio do diálogo entre os pais e o profissional: no começo é preciso informar, mas, sobretudo, escutá-los; não se deve forçar os pais a aceitarem a cegueira do seu filho; pouco a pouco comecem a fazer muitas perguntas, e eles mesmos percebem o que é conveniente para o filho, por meio da observação e da interação diária com ele.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, oferecendo atendimento educacional especializado, disponibilizando serviços e orientando estudantes e professores para a utilização de recursos nas turmas comuns do ensino regular. A opção brasileira é pela inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Consta na referida Política que:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008, p. 16).

Dentre o público caracterizado como pessoas com deficiências encontram-se os que possuem deficiência visual na forma de cegueira ou baixa visão. A deficiência visual é compreendida como

[...] a perda ou redução de capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo, que não possa ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico. Existem também pessoas com visão sub-normal, cujos limites variam com outros fatores, tais como: fusão, visão cromática, adaptação ao claro e escuro, sensibilidades a contrastes, etc. (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2016).

O Decreto 5.296/04 faz referência à deficiência visual numa concepção marcadamente clínica, nos seguintes termos:

Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

Partimos da concepção de que, independente do diagnóstico clínico que uma criança possua, a educação infantil precisa investir nos aspectos potenciais uma vez que, em consonância com a perspectiva vygotskyana, as experiências sociais são determinantes na constituição humana. Vygotsky considera o desenvolvimento da criança com deficiência com base em pressupostos gerais que orientam a sua concepção de desenvolvimento humano. Ele defende que elas têm um desenvolvimento diferenciado dos sujeitos tidos como “normais”, não que sejam “menos desenvolvidas”. Segundo o autor, “[...] el niño, cuyo desarrollo se ha complicado por un defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos normales, es un niño, pero desarrollado de otro modo”<sup>5</sup> (VIGOTSKI, 1989, p. 3).

Por isso, é essencial que as crianças com deficiência visual sejam estimuladas desde os primeiros meses de vida nas distintas áreas do desenvolvimento infantil: psicomotora, cognitiva, sensório-perceptiva, pessoal-social e da comunicação e expressão. A estimulação essencial favorece o desenvolvimento integral da criança e previne ou minimiza atrasos no desenvolvimento infantil. De acordo com Fuente (2010, p. 162):

O objetivo fundamental do atendimento precoce é favorecer um desenvolvimento evolutivo o mais normal possível [...]. Não se trata de ignorar que o bebê tem algum problema, e agir como se não estivesse acontecendo nada, mas de tratá-lo como um bebê normal, proporcionando-lhe a estimulação (a informação do ambiente) à qual não pode ter acesso por si mesmo.

Para a criança com deficiência visual, muitas das palavras que não estão relacionadas ao seu dia a dia carecem de sentido. Por isso, é importante fazer uso da linguagem explicativa, que, segundo Fuente (2010), possibilita que a criança compreenda melhor as novas situações, objetos

---

<sup>5</sup> “[...] a criança, cujo desenvolvimento está alterado pela deficiência, não é simplesmente menos desenvolvida do que as crianças normais da sua idade, mas é uma criança que se desenvolve de outra maneira.” (tradução nossa).

e pessoas, construindo significados. A mãe, ao tocar seu bebê, seja ele cego ou vidente, costuma falar com ele. Esta atitude é importante, ainda segundo Fuente (2010), porque está proporcionando estimulação linguística, independente da criança não conhecer o significado das palavras. É essencial, também, que a mãe brinque de imitar as vocalizações, com o bebê cego, provocando a repetição dos próprios sons. Nesse sentido,

[...] as carícias e palavras da mãe, juntamente com estímulos físicos (tocá-la, movimentar diferentes partes de seu corpo, ninar, fazer cócegas, etc.) constituem uma linguagem tátil auditiva que substitui a do contato visual no vidente. Não importa que a criança chore no começo, quando a pegamos no colo ou a tocamos. Pouco a pouco relacionará o contato com sua mãe e sua voz a uma situação prazerosa (FUENTE, 2010, p. 164).

A falta de visão pode acarretar insegurança por parte da criança e isso pode ocasionar a resistência a qualquer estímulo tátil. Com a ajuda da mãe ou do adulto que conversa com ela, repetindo através das falas as ações que serão realizadas e o nome das coisas que a rodeiam, tocando tudo o que estiver ao seu alcance, será possibilitado à criança a elaboração de conceitos. Dessa forma, à medida que vai construindo um vocabulário significativo e vai interagindo com o meio, a criança com deficiência visual aprenderá a perguntar sobre aquilo que desconhece.

A compreensão da importância das experiências sociais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência visual, princípio defendido por Vygostky e seus seguidores, rompe com o olhar determinista e fatalista que a sociedade direcionou a esse público que ao longo da história foi considerado a antinorma, o desvio, o estranho.

Embora ainda tenhamos muitos desafios a vencer para que concepções reducionistas acerca da cegueira sejam superadas, ler um texto como o que segue, escrito por Jean-Jacques Valade-Gabel, traduzido e publicado no Brasil em 1869, apresentado por Lobo (2008), causa estranhamento no contexto contemporâneo, no qual são difundidos os princípios da educabilidade de todas as crianças e os posicionamentos pelo reconhecimento deste direito são crescentes. No referido texto, escrito pelo professor do Instituto de Bordeaux, denominado *Contos morais para surdos-mudos*, as imagens dos sujeitos mencionados como *o coxo*, *o corcunda*, *o cego*, *os estropiados*, *o surdo*, *o zabolho*, *o surdo-mudo* são concebidas como merecedoras de caridade. Em relação ao cego, descreve:

Bernardo perdeu a vista.  
Ele não vê o sol, as árvores, os animais;  
Ele nada vê; ele é cego.  
Um cão o conduz.  
Ele toca viola e pede esmola.  
'Daí ao pobre cego' (LOBO, 2008, p. 421).

O destaque nos mostra que, não por acaso, a lógica da benevolência e filantropia foram marcas da educação especial no Brasil por muitos anos, consequência de concepções históricas acerca do que hoje denominamos diferença. A diferença como inferioridade cada vez mais é tensionada, dando espaço à concepção da diferença como direito de ser singular. Esse posicionamento fomenta as políticas de inclusão e se materializa nas pedagogias que “colocam em circulação determinados regimes de verdade amparados no direito à igualdade, aqui entendida como garantia de acesso e permanência para todos, ou à diferença, entendida como a singularidade nos processos de aprendizagem e temporalidades distintas (PIECZKOWSKI, 2014, p. 111).

Assim, incluir as crianças cegas ou com baixa visão nos centros de educação infantil, nos espaços educacionais especializados, nos contextos sociais comuns, implica em compreender a

singularidade e propiciar a autonomia do sujeito. Como afirma Vigotski (1989, p. 77) “Un punto del sistema Braille há hecho más por los ciegos que miles de filantropos”<sup>6</sup>.

Com isso, o autor sinaliza para a importância das condições favoráveis ao desenvolvimento, uma vez que a possibilidade de compensação por ele defendida não é algo natural, mas criada no conjunto das experiências sociais desafiadoras, inexistentes nos contextos de isolamento e segregação impostos às pessoas com deficiência. Beyer, ao mencionar o conceito de compensação defendido por Vygotsky, destaca que o autor entendia que “a pessoa teria condições de superação das limitações decorrentes da deficiência não por meio da compensação orgânica, porém através da inclusão social” (BEYER, 2005, p. 79). Diante disso, entendemos que o brincar é uma forma apropriada para interagir com o mundo na infância e que para a criança com deficiência visual vivenciar essa experiência, requer condições sociais favoráveis e a participação do outro.

### **Do que e de que forma as crianças cegas e com baixa visão brincam**

Questionamos as famílias e os professores se as crianças com deficiência visual brincavam, do que (quais os brinquedos disponíveis, quais os preferidos) e de que forma elas brincavam (sozinhas, com outras crianças, com adultos, como exploravam o espaço físico, etc). Ao observarmos a relação que as crianças estabeleciam com os objetos ao brincar, percebemos que o valor que o adulto designa ao brinquedo e a forma como o explora durante os momentos de brincadeiras repercutem no interesse da criança em manuseá-lo.

No contexto familiar, constatamos que as famílias disponibilizavam vários objetos e brinquedos para as crianças. Frequentemente recursos do cotidiano doméstico, até porque todas as famílias investigadas pertenciam a classes sociais com restrições econômicas para a aquisição de brinquedos. Percebemos que nas interações da família, com a criança com deficiência visual, mediadas pelos brinquedos, a intencionalidade era motivar a criança a explorar os próprios objetos, o ambiente físico, a vivência lúdica e, principalmente, estimular o resíduo visual. Quando a criança era motivada à mobilização espacial, eram oferecidos brinquedos que emitiam sons de animais, pianos com baqueta para reproduzir o som, carrinhos, bolas, utensílios do lar (como tampas de panelas e pratos), brinquedos de pelúcia com som musical, chocalhos, objetos com guizos, entre outros. Quando o objetivo era estimular resíduos visuais, eram explorados objetos luminosos, como lanternas, luzes e objetos coloridos. Constatamos que as ações das famílias foram muito influenciadas pelas orientações dos profissionais da Adevosc.

Para Fuente (2010, p. 167), “[...] os brinquedos e objetos que forem oferecidos à criança devem combinar textura, forma, som, temperatura, odor e sabor, quando for possível, para favorecer a associação multissensorial (auditiva, tátil, olfativa e/ou gustativa)”. Nesse sentido, levando-se em consideração os estudos de Vygotsky, devemos compreender que cada ser humano tem sua singularidade e constituir-se-á através das experiências significativas que lhes forem proporcionadas, sejam elas sociais, afetivas, cognitivas ou adaptativas.

Assim, percebemos de forma positiva o relato das mães ao questioná-las sobre a preferência das crianças pelos brinquedos:

Procuro oferecer o brinquedo e ir ensinando como faz. Ele ainda não tem um desenvolvimento para saber escolher do que quer brincar (Mãe de Heitor).

---

<sup>6</sup> Um ponto do sistema Braille fez mais pelos cegos do que milhares de filantropos (tradução nossa).

Depende muito do seu estado emocional. Tem dias que se interessa por muitas coisas e dias por nada. O Vinícius ainda resiste muito ao toque, o que dificulta um pouco. [...] Com chocalhos, toques de mão, se esconder por trás de uma toalha, objetos luminosos como lanterna e bolinhas que fazem barulho. Com brinquedos sonoros, musicais e agora após a estimulação visual, o Vinícius está respondendo também a luzes (Mãe de Vinícius).

Ele brinca com todos os brinquedos, apesar de ser por poucos segundos que ele explora o objeto. Posso dizer que ele gosta, desde pequeno, é do cavalinho de borracha (Mãe do João).

Durante a observação, constatamos também que favorecer o reconhecimento do espaço físico para a movimentação da criança contribui de forma significativa para o seu desenvolvimento, pois permite a exploração do meio e o contato com as coisas à sua volta. Nessas ações, o brinquedo deve ser o elemento motivador para a autonomia da criança. As mães de Louis e Heitor demonstraram valorizar esse exercício:

É um menino que explora tudo. Ele gosta de tocar tudo o que tem à sua volta para descobrir coisas novas. É assim com tudo. Como ele já conhece todos os espaços da casa não fica difícil para ele ir por tudo brincando (Mãe de Louis).

[...] Quando ele está de acordo eu o deixo no chão e ele engatinha a casa inteira. Vai até à cozinha e fica lá. Na pia ele fica lá, abre e fecha a gaveta. Fica um tempão. Ele dá uma voltinha no meu quarto e depois ele vai lá brincar de novo. Quando não puxa a toalha da mesa da vovó, né Heitor? (Mãe de Heitor).

Para Fuente (2010), o deslocar-se no ambiente é uma limitação encontrada pelas crianças com baixa visão. A ação do adulto nas intervenções, a partir das informações verbais e dos sinais antecipados sobre a disposição espacial dos objetos e suas características, favorece o reconhecimento do espaço e possibilita que as crianças adquiram autoconfiança. Essas orientações devem ser dadas às crianças mesmo quando elas não puderem tocar o que têm à sua volta. Ao questionar a mãe do Vinícius, sobre a organização dos momentos de brincar com a criança, ela assim se expressou:

Eu sempre procuro antes de tocar nele ou iniciar alguma atividade conversar com ele. Eu utilizo sempre os brinquedos que estão em volta. Às vezes ele cansa rápido ou não gosta quando está sendo forçado a fazer algo. Mas eu vou aos poucos insistindo. Brincamos de roda-cotia e também estimo para que dê atenção aos brinquedos à sua volta, conversando, explicando as cores, formas e funções dos mesmos (Mãe de Vinícius).

A maneira como as crianças cegas ou com baixa visão são incentivadas para a exploração do ambiente contribui significativamente para o desenvolvimento delas e as orientações dadas pelo mediador são uma forma de incentivo para alcançar os objetos. A assimilação dos conceitos, a aquisição da linguagem, a organização do pensamento e a percepção dos acontecimentos ocorrerão na criança com deficiência visual na medida em que, com a mediação do adulto ou outras crianças mais experientes, sejam nomeados e explorados, de distintas formas, os objetos presentes no espaço que a rodeia. Nesse sentido, destacamos a importância da mediação da família, do professor e colegas da educação infantil, nas diversas situações do cotidiano.

Segundo Oliveira (1997, p. 26), o conceito de mediação é central para a compreensão das concepções vygotskianas: “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Para Beyer (2005, p. 83):

A mediação é particularmente importante, como recurso para garantir a qualidade das experiências sociais e culturais da criança, e de capital importância para compensar as

limitações funcionais que as crianças com deficiência enfrentam, já que a priori encontram limitações na linha orgânica ou biológica do desenvolvimento.

Ao referir-se às crianças com deficiência visual, Bruno (1993) ressalta que a mediação do adulto incidirá sobre a aprendizagem infantil, pois:

A criança com deficiência visual aprenderá a imitar e a brincar se encontrar pessoas disponíveis para interagir, com os movimentos coativos, para que compreenda tátil-cinestesicamente a ação pelo contato físico. Essas crianças precisam ser incentivadas a utilizar os movimentos corporais, as expressões fisionômicas e gestuais como forma de comunicação pré-verbal, de imitação e representação. A imitação e o gesto são funções pré-simbólicas (BRUNO, 1993, p. 47).

Na observação das cinco crianças pesquisadas e nas entrevistas com mães e professoras, constatamos as possibilidades que as crianças com deficiência visual encontram de construir distintos caminhos para brincar e, assim, aprender. A mãe da Vitória relata:

Como você pode ver a Vitória cria situações em suas brincadeiras. Ela brinca de faz de conta onde os brinquedos assumem papéis diversos. As bonecas são pessoas. Ela cria histórias e vai usando os brinquedos, os espaços onde ela está.

Hueara et al. (2006, p. 366), em pesquisa que investigou o faz de conta em crianças com deficiência visual, afirmam que “Durante a brincadeira, as crianças revelaram competências que normalmente não eram reconhecidas nas atividades cotidianas, e em diferentes modos de avaliação mais dirigida”. Acrescentam que:

Além disso, a situação de brincadeira relativamente livre, mediada por adultos, constituiu-se em ambiente favorável às múltiplas elaborações das crianças. As crianças evidenciaram grande capacidade de representar papéis, criar cenas, estabelecer regras, compreender o uso de objetos cotidianos, reconhecer e transmitir aspectos culturais, sendo reconhecidas, nesse contexto, mais por suas possibilidades que por suas incapacidades (HUEARA et al., 2006, p. 337).

Vigotski (1989) ressalta a brincadeira de faz de conta como uma situação que promove o desenvolvimento, considerando que esta forma de interagir com o mundo cria uma zona de desenvolvimento proximal que emerge e se desenvolve na representação, na imaginação. A zona de desenvolvimento proximal é conceituada pelo autor como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1999, p. 112).

A zona de desenvolvimento se caracteriza como principal espaço de atuação da mediação pedagógica na constituição de funções mentais superiores que, para a teoria histórico-cultural, é elemento central do ensino escolar que conduz ao desenvolvimento dos processos especificamente humanos como: percepção, atenção voluntária, memória, linguagem, pensamento conceitual, imaginação, criação e consciência. O aprendizado é o processo essencial para a construção do ser humano. A filogênese<sup>7</sup> e a ontogênese<sup>8</sup> têm base no aprendizado e sempre envolvem “[...] a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados” (OLIVEIRA, 1997, p. 79).

<sup>7</sup> Refere-se à evolução de uma espécie.

<sup>8</sup> Refere-se ao desenvolvimento de um indivíduo.

Uma situação presenciada durante a observação, como estímulo para envolver a criança durante o brincar foi o uso do aparelho celular, quando a mãe, reproduzindo os sons dos toques de chamada, constata que a criança identifica através de reações. Ao ouvir o som registrado no aparelho da mãe, para receber ligações telefônicas, Vinícius demonstra satisfação através do sorriso, revelando reconhecer aquele som. A mãe fala: “alô vovó, tudo bem vovó?”, ao que a criança reage com um largo sorriso. Observamos, também, brincadeiras realizadas pelas mães e professoras no sentido de esconder objetos, mudando a posição no ambiente, colocando-os sob recipientes, para que as crianças se deslocassem e os localizassem. Sobre essas formas de brincar, Bruno (1993) ressalta que:

Os jogos corporais e brincadeira de esconde-esconde são importantes para a criança com ausência de visão, pois, na busca e reencontro dos objetos conhecidos, na sua ação sobre eles e na vivência corporal no tempo e no espaço, ela vai construir a noção de permanência do objeto e tomar consciência de si mesma. A criança que compreende que o objeto pode existir fora de si, que prevê e antecipa, sente-se mais segura e pode usar a sua intencionalidade para agir sobre o mundo (BRUNO, 1993, p. 48).

A maneira como as famílias e as professoras anunciam o que será realizado com as crianças com deficiência visual é relevante, pois as orientações dadas possibilitam às crianças a antecipação do que vai acontecer, reverberando em mais segurança. Ao realizar as observações na instituição em que a pesquisa foi desenvolvida, constatamos que as professoras compreendem a importância desta atitude, uma vez que, após receberem as crianças, elas relatam o que realizarão naquele dia, ou antes de cada atividade, e descrevem os objetos ou brinquedos que serão utilizados para o desenvolvimento das ações. Observamos que, em muitas situações, a brincadeira acontece entre a criança e a professora. Às vezes com a presença da mãe e, outras vezes, com mais crianças do grupo das cinco que referimos. Quer dizer, as cinco crianças não participam de todas as atividades nos mesmos horários. A brincadeira é eleita pelos presentes, de acordo com o interesse, a especificidade e a faixa etária. Perguntamos às professoras 1 e 2 como organizavam os momentos do brincar com as crianças cegas ou com baixa visão, ao que elas responderam:

Fazemos brincadeiras com as partes do próprio corpo (pés e mãos), esconder com um pano, pegar os objetos que estão à sua frente, com jogos de encaixe, chocalhos. Todas as brincadeiras com o cuidado de trabalhar os sentidos da criança (olfato, paladar, tato, visão...) (Professora 1).

Fazemos de conta escovar dentes, tomar banho, fazer comidinha, fazer compras no supermercado com frutas, legumes, pratos, talheres, panelinhas, escovas de dente, pentes, escova de cabelo, produtos de higiene e limpeza. Também são realizadas brincadeiras no concreto/real para internalizar o processo na vida real. Também são feitas brincadeiras cantadas, de roda, jogos (Professora 2).

Questionamos as professoras se as crianças evidenciam preferências por brinquedos e brincadeiras, ao que elas afirmam:

Sim, demonstram preferência por brinquedos com luz e/ou com som e cores contrastantes e também com texturas. Percebe-se através do interesse e da atenção que a criança dá em determinadas atividades, brincadeiras. Tem uns brinquedos que eles tocam mais passando a mão e quando não têm interesse eles logo soltam. Quando ela já consegue estabelecer contato com o brinquedo, ela procura os brinquedos de seu interesse (Professora 1).

Demonstram e muito. As crianças maiores demonstram através de relatos, desejos pessoais. Quando entram na sala vão procurar os objetos da brincadeira, solicitam ou perguntam para a professora: que vamos aprender hoje, profe? Posso brincar de fazer comidinha? Hoje você me ensina a fazer um lanchinho ou suco? Será que eu posso fazer? Você me ensina? (Professora 2).

Nas crianças videntes, desde o nascimento, as informações visuais são determinantes para a aprendizagem das diferentes habilidades. Nas crianças com deficiência visual, a falta ou limitação dessas informações pode ocasionar atrasos no desenvolvimento. No entanto, existem possibilidades de intervir e prevenir esse risco, pois, como afirma Bueno (2010, p. 146), “o desenvolvimento motor, em si mesmo, não é mais lento nas crianças cegas. A motivação pelo deslocamento se desenvolve num ritmo diferente em função da carência de entrada de informação visual”. Ressalta o autor, ao mencionar os estímulos que podem ser oferecidos à criança cega, que:

O som não indica à criança cega a existência de um objeto da mesma forma que a visão indicaria; portanto, ela não se sentirá estimulada a explorar o ambiente até que consiga descobrir que o som pode significar a existência de um objeto que se pode pegar, e que se encontra rodeada por objetos que pode explorar (BUENO, 2010, p. 147).

Beyer (2005), amparado em Vygotski, afirma que é impossível o desenvolvimento da linguagem e do pensamento sem que aconteçam as interações interpsicológicas. É por meio das interações que se possibilitará que as crianças com deficiência possam vivenciar situações que serão ricas para seu desenvolvimento. E é por esse motivo que Vygotski destaca como condição fundamental a sociogênese. Segundo Beyer (2005, p. 75),

A condição para que a criança passe por transformações essenciais, que a tornem capaz de desenvolver as estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem, apoia-se na qualidade das interações sociais em seu grupo (família, escola, etc.).

É importante conhecer as peculiaridades acerca do desenvolvimento das crianças cegas ou com baixa visão para planejar os contextos educativos. Esse conhecimento será orientador também para as famílias, pois estas, normalmente, antes do contato com a deficiência visual e recebimento de orientações apropriadas, carecem de informações sobre como propiciar também em casa estímulos para o desenvolvimento das crianças com deficiência visual. “Se a intenção é que os diferentes contextos educativos em que crescem as crianças cegas satisfaçam suas necessidades especiais, é preciso analisar cuidadosamente as vias alternativas de que tais crianças dispõem para construir seu desenvolvimento” (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2010, p. 153). Nunes e Lomônaco (2008, p. 136) afirmam que pais e profissionais podem perceber “que as possibilidades de aprendizagem de uma criança ou adulto com deficiência visual são tão grandes como a de qualquer ser humano, pois a visão não é a única fonte de informação”.

Fazendo referência ao contexto familiar, Fuente (2010) afirma que a forma como a mãe, ou outro mediador, age com a criança incide sobre seu desenvolvimento, isso porque a organização do brincar não envolve somente a ação propriamente dita. As intervenções constituem uma linguagem tátil auditiva e é este desencadear de ações que permite à criança com deficiência interagir sentindo segurança nas situações novas que vivencia.

Ao observar as crianças brincando, percebemos que, quando se trata de brinquedos que emitem alguma vibração, elas reagem com mais interesse, atentas ao movimento. As crianças reagiram positivamente também a bolas de borracha, pegando-as nas mãos, apertando-as, fazendo-as deslizar. Quando sentadas, observamos as crianças tateando o espaço para sentirem o que estava à sua volta, pegando, batendo um brinquedo contra o outro para ouvir o som que emitem. Embora não tenhamos acompanhado Vitória, Louis e João na escola de educação infantil, as mães mencionaram que eles brincam com outros colegas. Constatamos que no contexto familiar e na Adevosco as crianças possuem um reduzido círculo de convivência, mas as interações se revelam muito enriquecedoras.

## Considerações finais

Finalizamos o texto com a convicção de que ainda há muito caminho a ser percorrido neste campo de investigação. Acreditamos na relevância de estudos que, como este, possam instigar professores e familiares que lidam com crianças com deficiência visual a construir referenciais teóricos e procedimentais que propiciem a reflexão sobre a temática, e ações concretas de promoção à aprendizagem e desenvolvimento, desnaturalizando a deficiência como algo definitivo. Constatamos que os professores e as famílias percebem a importância da mediação, especialmente por meio do brincar, do brinquedo, da brincadeira, recursos privilegiados na infância. Identificamos, também, o relevante papel da Adevosc no amparo às famílias.

Percebemos, por meio das observações e narrativas, que a relação dos mediadores estabelecida com as crianças e o significado atribuído ao brinquedo contribuem para que ocorram o envolvimento e o interesse pelo brincar. A partir da relação afetiva existente entre adulto e criança cega ou com baixa visão, é possibilitado a eles que novos níveis de desenvolvimento sejam alcançados e que na ausência da visão aconteça a construção de representações não visuais. Na medida em que são oferecidas à criança estratégias que lhe favoreçam conhecer o ambiente e perceber a existência de objetos, formas e espaços, ocorre a exploração destes, o que reverbera em aprendizagem.

Um meio de favorecer a criança com deficiência visual à aprendizagem e ao desenvolvimento é através da realização de um programa pedagógico, no qual são elencadas atividades que contribuam para a formação de conceitos. A linguagem, mediando as diversas situações, exerce grande importância, pois, à medida que a criança cega ou com baixa visão constrói o significado das palavras, ocorre o processamento dos acontecimentos à sua volta e, com isso, a compreensão de novas situações, objetos e conceitos concretos ou abstratos.

Mesmo que, inicialmente, ocorra resistência aos estímulos por parte da criança cega ou com baixa visão e ela possa reagir com rejeição, tanto as mães como os professores entrevistados mencionaram êxitos quando há insistência em criar a interação. Para isso, as pessoas que estabelecem contato com a criança, através do toque ou da fala, precisam ter cuidado com a maneira de falar, com o jeito de abordá-la, de tocá-la ou segurá-la. É preciso conhecer as preferências da criança e a forma de transmitir segurança.

Os estudos da infância e de sua especificidade evidenciam uma nova concepção de criança, compreendida como ativa nas relações sociais, que produz e reproduz cultura. A infância é compreendida como uma construção social e, assim, as crianças com deficiência não podem ser concebidas de forma biológica, cuja deficiência é determinante. “As crianças que eram consideradas um *vir-a-ser* passam a ser concebidas como atores sociais de direitos” (BUSS-SIMÃO; ROCHA; GONÇALVES, 2015, p. 98). Inclui-se aqui o direito à educação infantil comprometida com a educação especial.

Com a realização do estudo, compreendemos que o desenvolvimento da criança com deficiência visual tende a apresentar alguns aspectos que necessitam de um olhar mais atento, mas que, se forem possibilitados os estímulos adequados, pode acontecer próximo ao estimado para a faixa etária. Salientamos que nosso foco de estudo foi o brincar e não investigamos, naquela ocasião, outros temas relevantes que sugerem novas pesquisas, a exemplo de como acontece a apropriação do sistema braille, do soroban, da leitura e escrita em braille, da orientação e mobilidade, habilidades essenciais à criança com deficiência visual. Algumas dessas habilidades são apropriadas às crianças de todas as faixas etárias, e outras especialmente para aquelas com seis anos ou mais. Entendemos a importância de garantir os recursos diferenciados, que permitem o

acesso às mesmas informações que as crianças videntes recebem, para que as que possuem deficiência visual não fiquem em desvantagem em relação aos seus pares.

Não consideramos este estudo encerrado, mas sinalizamos para a importância de continuar investigando acerca das especificidades no processo de ensinar e aprender que envolve crianças cegas ou com baixa visão, suas famílias e a educação infantil. Como essas crianças constroem conceitos? Que outros referenciais, que não os visuais, propiciam seu desenvolvimento e aprendizagem? São questões para novas pesquisas.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BEYER, H. O. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 75-81, 2005.

BRASIL. Decreto n. 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de dezembro de 2004. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)> Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Jan. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&category\\_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 17 jan. 2016.

BRUNO, M. M. G. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual**: da intervenção precoce a integração escolar. São Paulo: Laramara, 1993.

BUENO, S. T. Motricidade e deficiência visual. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord.). **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. Tradução de Magali de Lourdes Pedro. 1 ed. 2. impr. São Paulo: Santos, 2010. p. 145-154.

BUSS-SIMÃO, M; ROCHA, E. A. C; GONÇALVES, F. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 96-111, jan./abr. 2015. DOI: 10.1590/S2176-6681/335812912

CASTORINA, J. A. **O debate Piaget-Vygotsky**: a busca de um critério para sua avaliação. São Paulo: Ática, 1998.

FUENTE, B. E. L. Atendimento precoce. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord.). **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. Tradução de Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Santos, 2010. p. 161-175.

HUEARA, L. et al. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando Habilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 351-368, set./dez. 2006. DOI: 10.1590/S1413-65382006000300005

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Página Principal**: fique por dentro; Os conceitos de deficiência; As diversas definições. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=83&blogid=1&itemid=396>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro, Lamparina, 2008.

NUNES, S. S.; LOMÔNACO, J. F. B. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do Conhecimento. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 119-138, jan./jun. 2008. DOI: 10.1590/s1413-85572008000100009

OCHAÍTA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução de Marcos S. G. Domingues. vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, M. Á. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Tradução de Marcos S. G. Domingues. 2. ed. vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

REILY, L. H. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2011.

VEIGA-NETO, A. Olhares. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia**: obras completas. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1989. Tomo V.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

*Recebido em 06/05/2016*

*Versão corrigida recebida em 10/07/2016*

*Aceito em 30/07/2016*