

A PARCERIA ENTRE ESCOLA REGULAR E O CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (CAEE): UM ESTUDO DE CASO SOBRE A ACESSIBILIDADE DE UM ALUNO CEGO NA PERSPECTIVA DA FAMÍLIA

SANTOS, Jamyli da Costa;¹
OLIVEIRA, Cláudia Alexandre de Freitas;²

RESUMO

A promoção da acessibilidade e da inclusão educacional de pessoas com deficiência visual é essencial para assegurar equidade, participação social e desenvolvimento, sendo viabilizada por recursos adaptados como o Sistema Braille, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a escola regular e o apoio familiar. Este estudo teve como objetivo analisar como a colaboração entre a escola regular e o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) favorece a acessibilidade e o processo de aprendizagem de um aluno cego, considerando a perspectiva da família. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, foi desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas com a professora de apoio da escola regular, a Analista de AEE do setor de alfabetização e a mãe do aluno. Os resultados revelaram que, embora existam recursos físicos e materiais disponíveis — como piso tátil e materiais em braille —, a inclusão ainda enfrenta limitações significativas. Os principais desafios identificados referem-se à ausência de profissionais com formação específica na área da deficiência visual e à fragilidade na articulação entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo. Sob a ótica da família, constatou-se que a inclusão não se efetiva de forma plena: a mãe reconhece o empenho e a dedicação das profissionais, mas destaca a necessidade de maior preparo humano, sensibilidade e comunicação entre escola e CAEE. Conclui-se que o desenvolvimento da alfabetização de alunos com deficiência visual requer adaptações pedagógicas e materiais específicos, aliados a um trabalho colaborativo entre escola, CAEE e família, de modo a garantir a efetividade da inclusão e o cumprimento dos direitos educacionais previstos em lei.

Palavras-Chave: *Deficiência Visual; CAEE; Escola Regular; Família; Acessibilidade.*

1 INTRODUÇÃO

A acessibilidade tem se tornado um tema cada vez mais discutido na sociedade contemporânea, especialmente no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência em diferentes espaços sociais, educacionais e profissionais. Na literatura, encontramos autores como, Manzini (2005) e Freire (2008), que sustentam que garantir a acessibilidade significa

¹ Discente do Curso de Pedagogia UNIFAGOC. E-mail: jamyli.costa@yahoo.com

² Mestre pela Universidade Federal de Viçosa, Psicopedagoga e Neuropsicopedagoga, Especialista em Dificuldades de Aprendizagem, Docente do Curso de Pedagogia UNIFAGOC. E-mail.: claudia.oliveira@unifagoc.edu.br

promover a equidade, possibilitando que todos os indivíduos possam exercer seus direitos de forma plena, independentemente de suas limitações.

No contexto educacional, essa questão se torna ainda mais relevante, pois impacta diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com deficiência, exigindo adaptações e recursos que favorecem sua participação ativa no ambiente escolar. Dentre as diferentes necessidades de acessibilidade, destaca-se a das pessoas com deficiência visual, que enfrentam desafios específicos na interação com o meio e no acesso ao conhecimento.

Neste viés, a acessibilidade é definida como um direito que garante à pessoa com deficiência viver de forma independente, exercendo seus direitos de cidadania e participação social (Ferreira, 2019). Em outras palavras, Manzini (2005) define o mesmo conceito como possibilidade e condição de alcance, percepção, entendimento, assegurando que, com segurança e autonomia, as pessoas possam utilizar edificações, espaços, mobiliários, equipamentos urbanos e outros elementos. Desse modo, a acessibilidade se consolida em situações cotidianas, podendo ser observada, implementada, legislada e avaliada. Assim, a criação de condições acessíveis é fundamental para garantir que pessoas com deficiência tenham acesso a diferentes contextos e oportunidades.

Da mesma forma, a inclusão é compreendida como um movimento educacional, social e político, que busca garantir o direito de todos os indivíduos à participação consciente e responsável na sociedade, sendo aceitos e respeitados em suas diferenças. No contexto educacional, esse princípio visa assegurar que os alunos desenvolvam e concretizem suas potencialidades, apropriando-se de competências que lhes permitam exercer seus direitos como cidadãos, por meio de uma educação de qualidade (Freire, 2008).

Na sequência, apresenta-se a condição de Deficiência Visual (DV), compreendida como uma alteração que afeta a visão e compromete a capacidade de enxergar. A deficiência visual se divide em dois tipos principais: a cegueira, caracterizada pela ausência total da visão, e a baixa visão, que se refere a um funcionamento visual mínimo, variando entre 0,3 e 0,05 de acuidade visual no melhor olho (Barbosa; Pinto, 2022).

Segundo o Censo Demográfico do IBGE (2010), no Brasil, 506.377 pessoas não enxergam de forma alguma; 6.056.533 possuem grande dificuldade para enxergar; e 29.211.482 apresentam alguma dificuldade visual, dentro de uma população total de 190.755.799 brasileiros. Além disso, Barbosa e Pinto (2022) destacam que a cegueira pode ser adquirida ao longo da vida ou ser congênita. Sob esse viés, diversos métodos são utilizados para facilitar a aprendizagem da pessoa com deficiência visual, como o Soroban, o ábaco e o Sistema Braille (Mosquera, 2012).

Com o objetivo de promover a alfabetização e letramento dos alunos cegos, o Sistema Braille foi criado por Louis Braille, em 1825, após o próprio inventor ter perdido a visão devido a um acidente doméstico aos três anos de idade. A versão final do método foi concluída em 1837. O sistema consiste em 64 combinações dispostas em seis pontos organizados em duas colunas, com três pontos em cada, formando um código alfabético em alto relevo, perceptível pelo tato (Pinto; Lopes; Batista, 2017). O Braille se tornou indispensável para que pessoas cegas tenham acesso à escrita e à ortografia, promovendo uma verdadeira revolução em suas vidas. No entanto, ainda existem indivíduos com deficiência visual que não dominam esse método (Mendes, 2016).

A escola é compreendida como um espaço de aprendizagem, conhecimento e troca de experiências. Para garantir uma educação inclusiva, é fundamental que a instituição atenda às demandas de alunos com e sem deficiência, respeitando os limites e as particularidades de cada um. No entanto, ainda há muitos desafios a serem enfrentados no processo de inclusão escolar (Santos, 2022).

A aprendizagem da pessoa com deficiência visual ocorre tanto em instituições de ensino regular como em centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando eliminar as barreiras e garantir a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. É importante ressaltar que o AEE não substitui a escolarização, mas complementa o ensino com programas de enriquecimento curricular e instrução em linguagens e códigos específicos de comunicação e aprendizagem (Mosquera, 2012).

Outro fator essencial nesse processo é o papel da família. O núcleo familiar é a primeira rede de apoio da criança, sendo essencial para seu desenvolvimento e aprendizagem. No ambiente familiar, ocorrem as primeiras relações de cuidado, promovendo proteção, acolhimento e respeito às potencialidades do indivíduo (Pitanel; Gomes; Xavier, 2013).

Diante desse contexto, surge o problema que norteia esta pesquisa: de que forma a parceria entre a escola regular e o CAEE contribui para a promoção da acessibilidade e inclusão escolar do aluno cego na perspectiva da família? O presente estudo foi realizado com uma família que possui uma criança com deficiência visual matriculada na escola regular e no Centro de Atendimento Especializado na cidade de Ubá, Minas Gerais, e tem como objetivo geral analisar como a colaboração entre a escola regular e o CAEE favorece a acessibilidade e o processo de aprendizagem de um aluno cego na perspectiva da família. Em relação aos objetivos específicos, busca-se analisar como a escola regular, o CAEE e a família trabalham conjuntamente na promoção da acessibilidade do aluno cego; identificar quais são as práticas

de acessibilidade oferecidas ao aluno cego na escola regular e no CAEE; e evidenciar as práticas inclusivas garantidas aos alunos com deficiência visual, trazidas nas leis e artigos de científicos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para o embasamento teórico deste estudo, buscou-se autores sobre os seguintes temas: acessibilidade e inclusão; legislação brasileira sobre inclusão; deficiência visual; Sistema Braille; escola; AEE; família na promoção da inclusão escolar; e alfabetização e letramento de deficientes visuais com a utilização do Braille.

2.1 Acessibilidade e inclusão

A trajetória da inclusão educacional no Brasil possui importantes marcos legais e institucionais que evidenciam avanços na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Esses marcos legais da inclusão no Brasil iniciaram-se com o atendimento de pessoas com deficiência, no ano de 1854, no Rio de Janeiro, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant. Posteriormente, em 1857, criou-se o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Já em 1926, o Instituto Pestalozzi deu início às suas atividades, sendo especializado no atendimento à pessoa com deficiência mental. No ano de 1945, no mesmo instituto, acontecia o primeiro atendimento educacional especializado à pessoa com superdotação. Dez anos depois, teve-se a criação da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Em 1961, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4.024/61, primeira lei federal que indicava a necessidade de serviços de Educação Especial no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que visa orientar sobre o condicionamento de pessoas com necessidades específicas em classes de ensino regular. É, através da PNE, que a inclusão se transformou e ganhou mais espaço nas discussões educacionais de todos os segmentos, até os dias atuais (Santos, 2024).

A partir desses marcos históricos e legais, é possível compreender que a inclusão escolar no Brasil não é apenas uma questão de infraestrutura ou de adaptações curriculares, mas também de garantia de direitos humanos e de transformação das práticas pedagógicas e sociais (Santos, 2024).

2.1.1 Legislação Brasileira sobre Inclusão

A acessibilidade é compreendida, segundo a Lei n.º 10.098 (Brasil, 2000), como possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive em seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertas ao público.

Além disso, o conceito se sedimenta em situações do cotidiano que podem ser vivenciadas em situações concretas da vida. É possível criar situações que garantam a acessibilidade de pessoas ao acesso a determinados lugares e situações. O termo “acessível” é compreendido como elemento ou espaço que possa ser alcançado, acionado, utilizado ou vivenciado por qualquer pessoa, inclusive as com mobilidade reduzida (Manzini, 2005). Nesse sentido, compreende-se acessibilidade como algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado.

A Lei n.º 13.146/2015 regula, em seu Artigo 53, a acessibilidade como direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e participação social (Brasil, 2015).

A Declaração de Salamanca é um importante documento, criado em 1994 na Espanha, visando reafirmar o compromisso da Educação com Todos, buscando reconhecer a necessidade e urgência da garantia de educação para pessoas com necessidades educacionais especiais assegurando a promoção da acessibilidade e inclusão (Unesco, 1994).

Os termos “acessibilidade” e “inclusão” se sedimentam quando o assunto é educação especial. O termo “inclusão” é compreendido como um movimento educacional, político e social, que defende o direito de participação de todos os indivíduos, de forma responsável, na sociedade. Ele garante o direito das pessoas com deficiência serem aceitas e respeitadas na sociedade em que estão inseridas (Freire, 2008). Desse modo, a inclusão é estruturada em quatro eixos fundamentais a saber:

Eixo 1 - representa um direito fundamental;

Eixo 2 – exige a revisão dos conceitos de diferença e diversidade;

Eixo 3 – implica a necessidade de repensar a escola e o próprio sistema educacional;

Eixo 4 – pode atuar como um instrumento de transformação social.

Dessa forma, a inclusão pode ser vista como um novo modo de compreender as diferenças, reconhecendo que estas são específicas em cada indivíduo. A inclusão, enquanto forma de flexibilizar a resposta educativa de modo a fornecer uma educação básica a todos, vem sendo uma grande aliada para a educação.

Na educação inclusiva, a inclusão se caracteriza no respeito às culturas, às capacidades

e às possibilidades de evolução de cada um, visando garantir que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, recebam uma educação de qualidade (Freire, 2008).

Portanto, a inclusão de pessoas com necessidades especiais faz parte de uma sociedade democrática, comprometida com os direitos dos cidadãos e sua cidadania, defendendo que cada ser é capaz de construir seu conceito de conhecimento do mundo, com pluralidade e certeza (Bastos, 2022).

2.2 Deficiência Visual

A visão é o canal mais importante de relacionamento do indivíduo com o mundo exterior. Estudos revelam que enxergar não é uma habilidade inata, ou seja, ao nascer, ainda não sabemos enxergar, sendo necessário aprender a ver. Assim, esse não é um processo consciente, pois o desenvolvimento das funções visuais ocorre nos primeiros anos de vida (Brasil, 2000, p. 7).

Considera-se visão subnormal, ou baixa visão, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 – categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual – e considera-se cegueira quando esses valores se encontram abaixo de 0,05 - categorias 3, 4 e 5 de comprometimento visual (Haddad, 2015, p. 2).

Nesse sentido, na categoria da baixa visão ou cegueira parcial estão incluídas as pessoas que enxergam apenas vultos ou conseguem contar dedos a curta distância. Há também aquelas que apenas percebem projeções luminosas. Já na categoria de cegueira total, estão os indivíduos cuja visão é nula, que não enxergam nem as projeções luminosas (Conde, s.d).

A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), realizou um estudo em nove países na região das Américas sobre saúde ocular. A CID-11 (2018) divide a deficiência visual em dois grupos: o primeiro é o de Deficiência Visual para longe, classificado como leve, com acuidade visual inferior a 6/12; moderada com acuidade visual inferior a 6/18; grave com acuidade visual inferior a 6/60 e cegueira com acuidade visual inferior a 3/60. O segundo grupo é o de Deficiência Visual para perto, classificado como acuidade visual para perto inferior a N6 ou N8 a 40 cm com correção (Opas, 2020).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), em seu Relatório Mundial sobre Visão, 2,2 milhões de pessoas no mundo têm deficiência visual ou cegueira e, desses casos pelo menos 1 milhão poderia ter sido evitado com atendimento. A deficiência visual pode ocorrer em todas as fases da vida. A cegueira pode ser congênita ou por desenvolvimento de alguma

doença ao longo dos anos (Barbosa; Pinto, 2022).

Dentre as diversas deficiências contempladas pelas políticas públicas de inclusão, a deficiência visual ocupa um lugar de destaque, tanto pela sua prevalência quanto pelos desafios específicos que impõe ao processo de escolarização. A garantia da acessibilidade para pessoas nessa condição exige não apenas adaptações físicas e tecnológicas, mas também uma atenção especial por parte da escola e das instituições de apoio, que devem atuar como parceiras nesse processo. Compreender o contexto legal e os direitos assegurados às pessoas com deficiência visual é essencial para refletir sobre as práticas inclusivas e o papel da família nesse processo.

Diversas legislações brasileiras asseguram direitos específicos às pessoas com deficiência visual, buscando garantir sua inclusão e autonomia em diferentes esferas da sociedade. Entre essas normas, destacam-se: a Lei do Sistema Braille (Lei n.º 4.169/1962), que reconhece oficialmente esse sistema de leitura e escrita; o Plano Viver sem Limite (Decreto n.º 7.612/2011), voltado à promoção da acessibilidade e inclusão; a Lei de Cotas (Lei n.º 8.213/1991), que reserva vagas no mercado de trabalho; o Decreto n.º 5.296/2004, que trata da acessibilidade em espaços físicos e serviços; a Lei n.º 11.126/2005, que regulamenta o direito ao uso do cão-guia; e a Lei n.º 8.989/1995, que concede isenção de IPI (Imposto sobre produtos industrializados) na aquisição de veículos por pessoas com deficiência visual (Lenscope, 2023).

O Brasil é marcado por uma grande diversidade cultural e por profundas desigualdades sociais. Diante disso os sistemas, redes de ensino e as escolas devem elaborar currículos e propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explicita aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa a igualdade educacional onde as especificidades devem ser consideradas e atendidas. Os sistemas de ensino devem planejar com foco na equidade, reconhecendo que as necessidades dos estudantes são diferentes.

A BNCC e os currículos se complementam para assegurar as aprendizagens definidas para cada etapa da educação básica, sendo que, essas aprendizagens só se concretizam através do conjunto de decisões que caracterizam os currículos em ação e, são essas que vão adequar as ideias presentes na BNCC considerando o contexto e as características dos alunos (BNCC, 2018).

2.2.1 Sistema Braille

O Sistema Braille surgiu em 1825 com Louis Braille, que ficou cego aos três anos de idade em decorrência de um acidente doméstico. Ele criou esse sistema com o objetivo de aprimorar sua comunicação. A versão final do método passou por diversas modificações e só

foi concluída em 1837, composta por 64 combinações dispostas em uma matriz de seis pontos – duas colunas com três pontos em cada, estruturando-se, assim, um código alfabético (Pinto; Lopes; Batista, 2017).

A leitura é fundamental para o aprendizado da língua escrita, tanto para pessoas videntes quanto para as cegas. É por meio da leitura que as pessoas se apropriam de novos conhecimentos e ampliam sua visão de mundo. O processo de aprendizagem da escrita, Braille ou alfabética, varia conforme as idades. O Sistema Braille é imprescindível para que pessoas cegas tenham acesso à ortografia. Sua criação representou uma verdadeira revolução na vida dessas pessoas, embora ainda seja pouco conhecido por grande parte da população (Mendes, 2016).

Para iniciar o processo de escrita em Braille, é necessário que o aluno esteja apto a movimentar os dedos com certa precisão e coordenação. A criança cega deve ser estimulada a exercitar a coordenação motora fina com frequência. O lúdico é parte fundamental para esse desenvolvimento; brincar com massinha ou enrolar pedacinhos de papel com os dedos são formas utilizadas para esse fim (Mosquera, 2012).

Com o avanço das tecnologias e o desenvolvimento de novos métodos, o Braille passou a ser, em parte, substituído. Inicialmente, gravadores começaram a ser utilizados para que os cegos tivessem acesso a livros gravados em fita cassete. Atualmente, há também os leitores de tela que “varrem” o que está escrito e convertem tudo em fala para o cego (Pinto; Lopes; Batista, 2017).

De acordo com Rodrigues (2024), há diversas tecnologias assistivas disponíveis como, por exemplo, JAWS – um dos leitores de tela mais populares, que converte texto em áudio; NVDA – leitor de tela gratuito e de código aberto; VoiceOver – leitor de tela integrado aos dispositivos Apple; Narrator – leitor de tela nativo do Windows; Dragon Naturally Speaking – software de reconhecimento de voz que permite ditar texto e controlar o computador por voz; Google Voice Typing e Apple Dictation – funcionalidades integradas em smartphones para ditar textos e comandos.

Contudo, as tecnologias assistivas não extinguiram o uso do Braille, e este ainda continua sendo o sistema mais utilizado entre as pessoas cegas, para leitura e escrita.

Entretanto, existem alguns deficientes visuais que são a favor da desbrailização, que consiste na recriminação do uso do Braille alegando que esse sistema é de difícil compreensão e não reconhecido pela maior parte das pessoas. A desbrailização tem início entre os próprios cegos (Pinto; Lopes; Batista, 2017).

A falta de interesse pelo Braille por parte dos deficientes visuais, muitas vezes, se dá pela falta de investimentos e recursos para implementá-los. Os autores Lomônaco e Nunes

(2010) fazem uma crítica aos poderes públicos pela falta de investimento e iniciativa na área da educação especial, principalmente que diz respeito aos deficientes visuais, pois na maioria das vezes, os materiais adaptados são comprados pelos próprios professores. Os autores contextualizam essa falta de materiais adaptados:

Essa falta de materiais adaptados fazia com que os alunos tivessem a fala do professor como único recurso pedagógico. Claro que a voz do professor é de extrema importância em sala de aula para qualquer aluno. No entanto, desenhos, mapas, fórmulas, escrita na lousa etc. são frequentemente utilizados para enriquecer a aula e facilitar a apreensão dos conteúdos. Nesses momentos, o que fazer com o aluno cego? Alguns poucos professores conseguiam fazer adaptações ou dedicavam uma atenção especial aos alunos cegos. Mas a maioria não fazia essa adaptação de recursos e deixava os alunos cegos excluídos de certos conteúdos, delegando unicamente a eles próprios a responsabilidade pela sua aprendizagem (Lomônaco; Nunes, 2010, p. 61).

Além disso, os autores reforçam que é necessário haver uma adaptação na fala dos professores para que o conteúdo não seja exclusivamente visual e, também, que se faça uso de maquetes, materiais táteis e sonoros para melhor compreensão desses alunos (Lomônaco; Nunes, 2010).

2.3 Escola, AEE e família na promoção da inclusão escolar

A partir da análise da literatura pesquisada, observou-se a escassez de estudos que abordam de forma integrada a relação entre escola, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e família na promoção da inclusão escolar. Diante disso, torna-se necessário iniciar uma reflexão mais ampla sobre os caminhos e desafios dessa articulação no contexto educacional inclusivo.

O papel da escola na sociedade vai além do ensino e da aprendizagem de conteúdos e conhecimentos, pois é na escola que a criança aprende a socializar e tem sua formação moral e cidadã, além da formação intelectual (Lange, 2022).

O espaço escolar deve ser compreendido como um ambiente de aprendizagem, troca de experiências e vivências. Para isso, é necessário que a escola e todos os envolvidos no processo educacional, busquem atender à demanda dos alunos, com ou sem deficiência. Respeitar os limites e as particularidades do aprendizado de cada aluno deficiente é o primeiro de muitos passos para a inclusão. É necessário perceber que cada um tem suas potencialidades e elaborar métodos que as identifiquem e as coloque em prática, para que a escola seja mais inclusiva (Santos, 2022).

As autoras Costa e Souza (2019) reafirmam que a escola tem a função de promover o desenvolvimento social da criança, oferecendo o contato com outras, a partir do aprendizado

de diferentes culturas. A escola complementa a educação trazida com as crianças do convívio familiar e o meio não escolar, possibilitando a aquisição de novos saberes.

É evidente que a escola se depara com muitas problemáticas envolvendo a inclusão de pessoas com deficiência visual, desde a falta de acessibilidade à falta de formação docente (Santos, 2022). Os professores devem estar atentos às necessidades especiais ou restrições de cada aluno associadas à sua deficiência visual, pois em uma criança essa deficiência pode interferir na capacidade de aprender e socializar na classe em que está inserida (Pereira; Souza, 2022).

A luta por uma escola inclusiva no sistema público de ensino faz parte do combate às discriminações ainda existentes na sociedade. Um dos maiores desafios da escola inclusiva é a luta para eliminar as barreiras que impedem o acesso ao conhecimento a todos. As principais barreiras são: as atitudinais (preconceitos, estigmas e discriminação) e arquitetônicas (obstáculos que impedem o acesso e uso dos ambientes, sejam eles coletivos ou individuais) (Garcia; Braz, 2020).

O atendimento educacional especializado (AEE) surgiu no Brasil, em 2008, com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mas somente em 2011 foi regulamentada, pelo Decreto Federal n.º 7.611 de 2011 e estabelece, ao longo de seus artigos, que o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e atendendo às necessidades específicas do público alvo da educação especial; além disso, deve prover condições de acesso e participação no ensino regular, garantindo serviços de apoio especializado e assegurando condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Em outras palavras, o AEE é um serviço fornecido pelo governo, com o intuito de garantir o auxílio educacional aos alunos com deficiência física, sensorial ou intelectual; portanto, todo e qualquer aluno que se enquadre em uma dessas condições tem direito ao atendimento. Assim como também, os que possuem deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, sendo todos alunos da educação especial (Santos, 2022).

O atendimento especializado é ofertado em todos os níveis de ensino e é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Essa oferta deve acontecer no contraturno ao da classe comum, sendo realizado na própria escola ou em centros especializados (Mosquera, 2012).

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e

modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p.16).

O AEE tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que visam a eliminação de barreiras para a plena participação dos alunos, levando em consideração suas necessidades específicas. As atividades a serem desenvolvidas diferem daquelas realizadas no ensino regular, não sendo substitutivas a escolarização. O AEE disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros (Mosquera, 2012).

O Atendimento Educacional Especializado é desenvolvido com a colaboração de profissionais capacitados, que possuem conhecimentos específicos em diversas áreas. Dentre elas, destacam-se o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do Sistema Braille, do Soroban, de técnicas de orientação e mobilidade, além de atividades de vida diária e de comunicação alternativa. Esses profissionais também atuam na adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, bem como na utilização de recursos ópticos e não ópticos (Brasil, 2008).

O profissional do AEE (Atendimento Educacional Especializado) deve ser capaz de elaborar situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento, o crescimento e a autonomia dos alunos. O planejamento precisa ser individualizado, considerando que cada estudante apresenta necessidades específicas e pode responder melhor a determinados métodos em detrimento de outros (Santos, 2022). Para atuar na educação especial, o professor deve ter, como base de sua formação inicial e continuada, tanto conhecimentos gerais para o exercício da docência quanto conhecimentos específicos da área (Brasil, 2008, p. 17).

Como exemplo da inclusão no atendimento especializado, tem-se as pessoas com deficiência visual, em que o professor, deve considerar a importância das intervenções pedagógicas, é necessário pensar em um currículo que se preocupe com a construção de aprendizagens diferenciadas para todos os sujeitos, que não seja dependente dos recursos, do livro didático em Braille e de tecnologias afins. É preciso um olhar com foco no modelo social da deficiência, para compreender esse sujeito, a partir das diferenças que definem as potencialidades do indivíduo para o aprendizado (Cazzanelli; Klein, 2021).

É preciso compreender a importância da família na vida escolar das crianças, com o intuito de desenvolver sua autoconfiança, autoestima e segurança desde a fase inicial da formação, uma vez que a família é um fator essencial para o desempenho escolar dos alunos

(Firman; Santana; Ramos, 2016).

Desse modo, é fundamental o papel da família no cuidado e desenvolvimento da criança, uma vez que, é por meio desse núcleo de convivência que se compreende a primeira rede de apoio. É no meio familiar que, ocorrem as relações de cuidado mais importantes, através de ações de proteção, acolhimento, respeito e potencialização do outro (Pitanel; Gomes; Xavier, 2013).

É a família que vai transmitir valores, ideais, crenças e significados presentes na sociedade. Dessa forma, a família tem um impacto significativo no comportamento de seus membros, em especial das crianças, as quais aprendem formas de ver o mundo, de existir e de construir suas relações sociais (Freitas; Lazaretti, 2016, p.3).

Para contextualizar a inclusão no ambiente familiar, é preciso primeiro ter conhecimento sobre a composição familiar de uma criança que necessita dessa inclusão. O ambiente familiar é considerado o primeiro espaço de interação e socialização infantil. Desde a gestação até o momento do nascimento de uma criança, a família sofre muitos impactos emocionais (Macedo; Matsumoto, 2012). Contudo, este ambiente é afetado pelo nascimento de uma criança com deficiência, não somente nas questões relativas aos sentimentos de seus membros, mas também em função das alterações estruturais e funcionais da família (Pitanel; Gomes; Xavier, 2013).

De acordo com Macedo e Matsumoto (2012), a família exerce influência no processo de integração da criança com deficiência, sendo fundamental que realize adaptações que favoreçam o desenvolvimento infantil. Além disso, afirmam que “a inclusão e aceitação da criança deficiente deverá acontecer primeiramente na família, dificilmente uma pessoa com deficiência conseguirá vencer as barreiras presentes na sociedade se não possuir um suporte familiar que não o considere como incapaz” (Macedo; Matsumoto, 2013, p.12).

É importante compreender as diferentes famílias e descobrir a melhor maneira de auxiliá-las no processo de ensino-aprendizagem (Freitas; Lazaretti, 2016, p.5). Para estes autores, a família deve aceitar as especificidades de seus filhos e promover um desenvolvimento compatível com suas possibilidades. Além disso, é essencial que esteja presente em todos os contextos de interação da criança, favorecendo sua inclusão. Por fim, é essencial destacar que escola, AEE e família não atuam isoladamente no processo de inclusão. Cada um possui sua especificidade e responsabilidade, mas é a colaboração entre esses agentes que torna possível a efetiva inserção da criança nos diversos espaços sociais. A verdadeira inclusão acontece quando essas esferas se articulam, promovendo, de forma conjunta, a superação das barreiras que ainda persistem na sociedade.

Contudo, é importante ressaltar que os três ambientes citados acima: ambiente escolar,

AEE e família, não realizam a inclusão independentemente, cada um age na sua singularidade e dentro da realidade que lhe cabe, mas a inclusão só acontece de fato quando ambos se juntam e agregam um ao fazer do outro, permitindo, assim, que a criança seja totalmente inserida em seus ambientes de convívio e supere as barreiras impostas pela sociedade.

2.4 Alfabetização e letramento de deficientes visuais com a utilização do Braille

A alfabetização de uma criança é um processo que antecede a escolarização. É um processo natural resultante da curiosidade e da ação da criança. Cada criança constrói seu conhecimento por meio da elaboração de hipóteses, o que favorece avanços na leitura e na escrita (Ferreira; Gonçalves, 2010).

Nesse contexto, a ação educativa exige do professor uma atenção individualizada, considerando as demandas, necessidades e o repertório de cada aluno. É essencial respeitar os conhecimentos prévios trazidos pela criança e transformá-los em potencialidades pedagógicas (Ferreira; Gonçalves, 2010).

Entretanto, ao ser inserida na escola, a criança possui, de certa forma, conhecimento do mundo letrado, tendo incorporada em sua memória uma noção de como é a escrita, por ter contato no dia a dia com o código escrito através de rótulos, jornais, televisão etc. Porém, com a criança cega, esse processo ocorre de forma diferente, pois a falta de contato com o código escrito e a falta de memória visual fazem com que a pessoa com essa deficiência não tenha nem mesmo uma experiência prévia de como a escrita é, podendo atrasar o processo de aprendizado e dificultar a compreensão da escrita (Barbosa; Pinto, 2022).

Uma criança cega tem acesso às mesmas etapas de pensamento de uma criança que enxerga, levando-se em consideração as particularidades da deficiência. Seu processo de alfabetização será mais complexo, pois o contato com a leitura e a escrita ocorre tardiamente, sendo necessário um pouco mais de estimulação (Ferreira; Gonçalves, 2010, p.91)

É importante, que a criança cega seja estimulada precocemente antes da introdução do Braille. É necessário desenvolver a lateralidade e a noção espacial, fazendo com que a ela explore o ambiente ao seu redor utilizando o tato, percebendo desde os grandes até os mínimos detalhes de cada coisa presente no ambiente (Barbosa; Pinto, 2022). Para iniciar o Braille, é necessário que o aluno esteja apto a movimentar os dedos com uma certa precisão e coordenação (Mosquera, 2012, p.43).

Nos estudos realizados por Monteiro (2004), a autora relata que em crianças congenitamente cegas, o uso da lateralidade, ou a preferência pelo uso de um dos lados do

corpo, não é bem estabelecida. É importante uma estimulação planejada, começada o quanto antes, para garantir o desenvolvimento adequado das habilidades motoras em crianças cegas, o que impacta diretamente em sua lateralidade. A estimulação precoce deve fazer parte da rotina da criança, prioritariamente no ambiente familiar, pelos pais, que devem ser devidamente orientados para essa função.

A pele, maior órgão do corpo humano, é essencial para a percepção de sensações como frio, calor e textura dos objetos. As áreas mais sensíveis ao toque, como mãos, dedos, boca e língua, são responsáveis pela exploração do ambiente. Os receptores da pele têm funções distintas, um deles refere-se principalmente à percepção de diferenciações e está relacionado à leitura do Braille, localizando-se na porção superficial da pele, possui adaptação rápida e apresenta alta sensibilidade para discriminação das superfícies. A percepção dos objetos e superfícies, portanto, pode ser realizada a partir da exploração tátil através das mãos. A leitura do Braille, utiliza usualmente dos dedos indicativos pois o intuito é a execução de um reconhecimento dinâmico dos pontos em relevo (Einsfeld, 2023).

A autora Gil (2000) reafirma, em seus estudos, que o aprendizado do Braille exige total desenvolvimento das habilidades motoras finas, além de uma alta agilidade nos punhos e dedos. Além disso, a experiência e o aprendizado das crianças com deficiência visual dependem muito de seus outros órgãos ligados aos sentidos, já que não contam com a visão.

A aquisição da escrita por meio do Braille requer que a criança seja estimulada, o que necessita de tempo, pois a aprendizagem tátil é demorada, a criança cega se apropria da escrita de maneira muito semelhante à criança vidente, sendo, então, comum que aconteçam dificuldades no percurso, como a troca de letras na escrita das palavras e a dificuldade de associar significado ao som (Barbosa; Pinto, 2022, p.153).

Existem semelhanças e diferenças nos processos de aprendizagem, tanto no sistema alfabético quanto no Braille. As crianças passam pelos mesmos conflitos cognitivos e se desenvolvem da mesma forma, sendo necessário a criança deficiente ser mais incentivada. Vale ainda ressaltar, que as letras em Braille possuem semelhanças assim como algumas letras do sistema alfabético, sendo necessária atenção redobrada ao identificar as letras (Ferreira; Gonçalves, 2010).

A maior diferença verificada entre os processos de alfabetização por meio alfabético e em Braille, é que o deficiente visual precisa de mais tempo para se organizar e realizar as atividades, pois a percepção tátil é diferente da percepção visual (Ferreira; Gonçalves, 2010, p.93).

É preciso ter uma atenção maior, ao explorar a ortografia na alfabetização da criança

pelo Sistema Braille, pois ela não terá a compreensão de quando for utilizado as letras “s”, “ss”, ou “ç”, já que essas se assemelham no som, sendo feita a percepção apenas quando for sentido os pontos representados na cela Braille (Barbosa; Pinto, 2022, p.154).

O letramento da criança cega deve ser promovido desde o ambiente familiar, que é sua principal referência. A família pode contribuir significativamente com o desenvolvimento da criança ao apresentar-lhe materiais escritos em Braille e estimular seu uso no dia a dia. Já os profissionais da educação precisam buscar formação continuada para lidar com as diferentes demandas dos alunos. Seu papel vai além da simples transmissão de conteúdos: é necessário refletir constantemente sobre as práticas pedagógicas e colocá-las em ação na sala de aula (Ferreira; Gonçalves, 2010).

3 METODOLOGIA

Nesta etapa são apresentados os métodos de investigação utilizados para a realização deste estudo. A pesquisa é de natureza qualitativa, com o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental (Godoy, 1995). Trata-se de uma pesquisa básica, cujo resultado não interferirá diretamente na prática (Gil, 2008).

Para este estudo, foram utilizados os métodos bibliográfico e descritivo. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, enquanto as pesquisas descritivas têm como função primordial descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Trata-se, ainda, de um estudo de caso que, segundo Pereira, Godoy e Terçariol (2009, p.158), “é um procedimento utilizado habitualmente na intervenção clínica com objetivo de compreensão e planejamento da intervenção, destacando-se pela possibilidade de integração de diferentes técnicas e campos do conhecimento”.

O estudo de caso ocorreu com uma criança do sexo masculino, 7 anos, com deficiência visual total desde o nascimento, matriculado no 2º ano do ensino fundamental I. As pesquisas foram realizadas entre escola, CAEE e família, com foco na perspectiva exposta pela família.

A escola – onde o aluno está matriculado e frequenta regularmente – pertence à rede municipal de ensino de Ubá e está localizada no centro da cidade, oferecendo escolarização para crianças do Ensino Fundamental I. A diretora autorizou a realização da pesquisa, mas preferiu não divulgar os dados da instituição, mantendo sua discricção. A entrevista foi realizada com a professora de apoio.

Dentre os vários centros de atendimento educacional especializado espalhados pelo país,

destaca-se o “Centro de Atendimento Educacional Especializado Professora Maria Aparecida Condé” (CAEE), localizado na cidade de Ubá – MG. Inaugurado no dia 22 de fevereiro de 2010, tem como objetivo acompanhar e atender aos alunos da rede municipal que apresentem Necessidades Educacionais Específicas (NEE) como: deficiências, transtornos e distúrbios. O centro presta atendimento a 381 crianças das 33 escolas da rede municipal de Ubá. Os alunos frequentam o centro duas vezes por semana, durante duas horas ao dia, totalizando quatro horas semanais. O atendimento é realizado no contraturno da escolarização, não substituindo as classes regulares. A indicação dos alunos para receber esse atendimento fica a cargo das instituições de ensino da cidade. A entrevista foi realizada com a Analista de AEE do setor de alfabetização, Alfaletando II. A família, na entrevista, foi representada pela mãe da criança cega.

Para a coleta de dados optou-se pela entrevista semiestruturada audiogravada. Este tipo de pesquisa se caracteriza como uma forma de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que o pesquisador busca coletar os dados e o pesquisado se apresenta como fonte de informações (Gil, 2008).

Para a obtenção de dados, a entrevista foi transcrita para o papel e submetida a análise interpretativa – hermenêutica. De acordo com Side e Conte (2017), a hermenêutica é a teoria da interpretação, e decorreu de várias manifestações da linguagem, incluindo os textos escritos, uma vez que busca compreensão e reflexão também do que foi lido, dito, da atitude, entre outras formas de se comunicar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse capítulo, são apresentados os resultados obtidos por meio da análise das entrevistas e dados das entrevistadas. Para representar a escola, a entrevista foi realizada com a professora de apoio do aluno, que atua nesse contexto há 11 anos, entre rede municipal e estadual. Já em relação ao CAEE, a entrevista foi realizada com uma das Analistas de AEE que faz o atendimento do aluno e é responsável pelo setor de alfabetização, *Alfaletando II* no qual atua há 4 anos. E, por último, por parte da família, foi entrevistada a mãe do aluno. Para preservar a identidade do estudante, será utilizado o nome fictício João ao longo deste trabalho.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) busca eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, levando em consideração suas necessidades específicas por meio da identificação, da elaboração e da organização de recursos pedagógicos específicos e de acessibilidade (Mosquera, 2012). Enquanto a escola vai um pouco além, tendo também a

responsabilidade de promover a função social da criança e experimentar novas vivências (Costa; Souza, 2019). Tanto o AEE quanto a escola buscam reconhecer e trabalhar as especificidades do aluno com deficiência visual em seus planejamentos pedagógicos.

Ao questionarmos a mãe do aluno sobre como ela avalia a colaboração entre escola regular e CAEE na construção de um ambiente acessível e inclusivo para o seu filho, ela traz que:

Em relação ao CAEE e a escola andar junto, eu acho que poderia ser mais, ter mais contato, com a professora de apoio do João, diretoras... eu acho que poderia ser mais, muito mais esse contato. Ia ser muito bom o desenvolvimento do meu filho (Mãe, 2025).

De acordo com o relato da mãe, pode-se identificar que, mesmo pertencendo à rede municipal e oferecendo atendimento ao aluno cego, a escola e o CAEE não apresentam uma ligação muito direta quanto à troca de informações sobre o aluno. Apesar de as instituições não manterem contato, ambas são de extrema importância no processo educacional do estudante.

A Analista de AEE afirma que:

Esse reconhecimento é feito através da avaliação do aluno, a gente vai perceber o que precisa ser trabalhado, o que o aluno já conhece, o que precisa conhecer ainda. E a partir daí dessa avaliação, a gente vai montar e estruturar um plano de acordo com o aluno (Analista, 2025).

Enquanto a professora de apoio argumenta que:

A escola me fornece material para eu trabalhar com o João, mas eu tenho dúvidas, e sempre procuro ajuda. Seja com quem tem mais experiência que eu ou até mesmo na internet. Eu sinto que é preciso uma organização, eu tento sempre levar em conta os conhecimentos que ele consegue me dar retorno e, assim, ir avançando aos poucos com ele (Professora de Apoio, 2025).

A mãe do aluno reconhece que ainda falta muito a ser feito para que a inclusão de seu filho aconteça amplamente. Ela afirma também que há ausência de comunicação entre as instituições, e se sente, de certa forma, excluída desse processo.

Na literatura confirma a dificuldade de encontrar estudos que tratam da articulação direta entre escola, CAEE e família. Entretanto, a inclusão escolar só se efetivará quando essas instâncias se unirem, compartilhando responsabilidades e potencialidades. É nesse movimento conjunto que a criança poderá ser plenamente inserida em seus ambientes de convívio e superar as barreiras impostas pela sociedade. Como defendem Costa e Souza (2019), a escola, além de transmitir conteúdos, tem a função de promover o desenvolvimento social da criança em interação com a família e com o meio não escolar, de modo que apenas a cooperação entre esses contextos garanta uma inclusão significativa.

É preciso destacar que o papel da família é fundamental no cuidado e no desenvolvimento da criança, pois é nesse núcleo de convivência que se estabelece a primeira rede de apoio (Pitanel; Gomes; Xavier, 2013). É preciso compreender que a participação familiar na vida escolar das crianças é essencial para o desenvolvimento da autoconfiança, da autoestima e da segurança desde os primeiros anos de formação, sendo um fator determinante para o desempenho acadêmico dos alunos (Firman; Santana; Ramos, 2016).

A deficiência visual leva os educadores à elaboração de materiais específicos no processo de alfabetização dos alunos, que a possuem. As práticas inclusivas e os recursos pedagógicos específicos utilizados para atender às necessidades do aluno com deficiência visual se assemelham nas colocações da Analista e da professora.

A Analista do AEE explicou que, no atendimento, são priorizadas atividades voltadas ao desenvolvimento motor fino e tátil, trabalhando o Sistema Braille em suas diferentes formas. Ela destacou que tanto letras quanto números são apresentados ao aluno em celas de variados tamanhos e proporções, de modo a favorecer a familiarização com o código (Analista, 2025). A profissional ressalta que neste tipo de trabalho o objetivo é desenvolver o braille com o aluno, e completa:

(...) então a gente já vai fazer o planejamento de acordo com aquilo que a etapa que ele vai avançando, né? A gente vai começar, por exemplo, ali, as letras do alfabeto, o conhecimento da cela braille, a reglete, a pulsão, né? Todo o sistema. Apresentar ele no começo e depois, primeiro a gente apresenta ali, as letras, o alfabeto” (Analista, 2025).

No entanto, a professora afirma que:

Nós utilizamos os materiais do Instituto Benjamin Constant, que ele que é para cegos né e eu posso tá trabalhando com ele o braille, eu utilizo a prancha que é o abecedário com alto relevo dos pontos em braille sabe, e materiais também por exemplo, geométricos, eu apresento pra ele cubo, o círculo, tudo pra que ele possa sentir esses materiais (Professora de Apoio, 2025).

Em contrapartida, ao questionarmos a mãe sobre essas práticas e recursos específicos, ela comenta que:

O CAEE, oferece o braille. A escola, mais ou menos, faz o que pode, se a professora de apoio não for boa mesmo, João não faz nada. Ele melhorou muito a comunicação, o desenvolvimento das crianças na escola também, mas ainda falta alguma coisa na escola. Por exemplo, a professora que sabe o Braille. Não tem. Até hoje o João não tem uma professora que sabe o braille, que tem um curso básico e graças a Deus elas vão se envolvendo com ele, mas saber mesmo o braille não sabe (Mãe, 2025).

Diante da fala da mãe, é necessário destacar que a leitura é essencial para o aprendizado da língua escrita – tanto para pessoas videntes quanto para aquelas com deficiência visual. É

por meio dela que se adquirem novos conhecimentos e se amplia a compreensão de mundo. O Sistema Braille é indispensável para que deficientes visuais tenham acesso à ortografia, sendo sua criação uma verdadeira revolução na vida dessas pessoas. No entanto, ainda é pouco conhecido por grande parte da sociedade (Mendes, 2016). É importante ressaltar que a aquisição da escrita por meio do braille exige estímulo constante, pois o processo de aprendizagem tátil é mais lento (Barbosa; Pinto, 2022).

O conceito de acessibilidade, previsto na legislação, visa garantir adaptações físicas e tecnológicas às pessoas com deficiência visual. Para isso, é necessário que haja parceria entre escolas e instituições de apoio ao longo desse processo. Essa colaboração possibilita o uso adequado de espaços, mobiliários, informações e recursos de comunicação, permitindo que a pessoa com deficiência exerça plenamente seus direitos de cidadania (Brasil, 2000).

O CAEE adapta as atividades em braille, trabalha muito a parte motora com o João. Na escola tá indo como pode. A professora de apoio é muito dedicada, mas não possui o conhecimento específico do braille. É bem relativo, ela faz o que pode. A escola até apresenta alguns materiais em braille, tem o piso tátil, mas incluir mesmo, ainda falta muito (Mãe, 2025).

Cabe destacar que, os direitos fundamentais devem ser colocados em prática de forma eficaz. Não basta que a lei exista, é necessário criar políticas que garantam que esses direitos funcionem, fiscalizando a sua efetivação. Além disso, a sociedade tem papel importante nesse processo, reivindicando os direitos daqueles que mais necessitam (Ferreira, 2013).

Os relatos das participantes da presente pesquisa revelam uma contradição importante – embora existam recursos físicos e materiais (como piso tátil e materiais adaptados) – a inclusão não se efetiva plenamente porque falta preparo humano e articulação entre os agentes envolvidos. Essa situação ilustra a diferença entre inclusão formal (presença de recursos e legislações) e inclusão real (práticas pedagógicas efetivas e articuladas).

Conforme Ferreira (2013), o direito à acessibilidade só se concretiza quando existem políticas eficazes de implementação e de fiscalização. Os resultados do estudo indicam que ainda há distância entre o que está previsto em lei e o que é vivenciado na prática cotidiana.

Assim, este estudo corrobora com a literatura que aponta a necessidade de integração entre as instituições, escola, CAEE e família (Cazzanello; Klein, 2021), reforçando que a inclusão plena ocorrerá apenas quando essas três instâncias atuarem em colaboração, superando barreiras pedagógicas, estruturais e atitudinais.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa permitiu compreender, a partir das entrevistas com a professora de apoio da escola regular, com a Analista de AEE do setor de alfabetização e com a mãe do aluno, que as adaptações, tanto do currículo quanto do espaço frequentado pelo aluno cego, são de extrema importância para seu desenvolvimento.

Os dados analisados evidenciam que as legislações vigentes asseguram aos deficientes visuais o direito de acessibilidade – que visa a utilização de espaços, mobiliários, informação e comunicação, entre outros.

O conceito de acessibilidade se sedimenta com o da inclusão, a qual defende o direito de participação de todos os indivíduos, de forma responsável, na sociedade, sendo compreendida como um movimento educacional, político e social. Em outras palavras, o aluno com deficiência visual tem o direito a frequentar a escola regular e o AEE, e ambas as instituições devem promover a adaptação do espaço e do currículo para atender às necessidades desse aluno.

As adaptações curriculares, bem como as condições arquitetônicas e o mobiliário escolar, muitas vezes são implementados de maneira parcial, sem atender plenamente às demandas inclusivas. Além disso, a ausência de uma fiscalização sistemática compromete a garantia e a promoção integral desses direitos, contrariando os princípios previstos na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Embora enfrentem inúmeros desafios, os relatos das profissionais de apoio e da professora evidenciam esforços em introduzir o Sistema Braille e em promover adaptações no espaço escolar, ainda que de forma limitada. Ressalta-se que muitas dessas demandas ultrapassam a esfera de atuação dessas profissionais, dependendo de condições institucionais e de políticas públicas que garantam a efetiva inclusão.

O relato da mãe demonstra que a efetivação da inclusão de seu filho ainda apresenta desafios, pois apesar de a criança ter direito a professora de apoio, não é exigido que essa profissional possua formação específica, ou seja, tenha preparação específica para atuar com o estudante. No entanto, observa-se que o aluno é atendido regularmente no CAEE, onde lhe são apresentados materiais adaptados em braille, realizados exercícios motores de preparação para o uso do sistema e desenvolvidas atividades de orientação espacial, favorecendo sua autonomia e locomoção.

Dessa forma, observa-se que, embora as políticas de inclusão estejam consolidadas no campo legal, ainda há necessidade de aprimoramento na sua efetivação, sobretudo no que se refere à distinção das diferentes deficiências e às demandas específicas que cada uma apresenta. Nesse sentido, torna-se imprescindível a formação de profissionais devidamente capacitados

para atuar de maneira qualificada em cada contexto.

De modo geral, a análise dos dados mostra que há dedicação dos profissionais, mas falta articulação entre escola, CAEE e família. Os recursos pedagógicos existem, porém não são suficientes sem formação docente adequada. A família, por sua vez, reconhece avanços, mas ainda percebe exclusão e carência de profissionais capacitados.

Este estudo vai ao encontro da literatura, destacando a importância da integração entre a escola, CAEE e família, evidenciando que a inclusão plena somente será possível quando essas três instâncias atuarem de forma colaborativa.

Conclui-se que os alunos com deficiência visual necessitam de adaptações pedagógicas e materiais específicos para o desenvolvimento da sua alfabetização, bem como de um trabalho articulado entre escola, CAEE e família, a fim de potencializar esse processo. Além disso, é fundamental assegurar que tais práticas garantam, de maneira integral, o cumprimento dos direitos previstos em lei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Regiane da Silva; PINTO, Samantha Senae. Letramento infantil e Alfabetização em BRAILLE: possibilidades e reflexões. **Revista educação inclusiva**, 2022.
- BASTOS, Octávio. Projeto integrado educação especial e inclusão. **UNIFEOB**, São João da Boa Vista, São Paulo, 2022.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Ed. Extra, Brasília, DF, 18 de novembro de 2011, p. 12.
- BRASIL. Lei n.º13.146, de 6 de julho de 2015.
- BRASIL. Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.
- CAZZANELLI, Paola; KLEIN, Rejane Ramos. Aprendizagens dos alunos com deficiência visual e o Atendimento Educacional Especializado-AEE. **Seção relatos de experiências livres**. Benjamin Constant. Rio de Janeiro, 2021.
- CONDE, Antônio João Menescal. **Definição de cegueira e baixa visão**. Instituto Benjamin Constant, s.d.
- COSTA, Emanuelle Lourenço; SOUZA, Jane Rose Silva. Família e Escola: as Contribuições da Participação dos Responsáveis na Educação Infantil. **Revista Khora**, v. 6, n. 7, 2019.
- EINSFELD, Lucas de Oliveira. **Desenvolvimento de dispositivo para o estímulo da percepção tátil e ensino do Sistema Braille a pessoas com cegueira adquirida**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Arquitetura. Departamento de Design e Expressão Gráfica. Curso de Design ee Produto. Porto Alegre, 2023.
- FERREIRA, Bárbara Taiane Barreto Silva. Acessibilidade dos deficientes visuais aos direitos fundamentais e sua eficácia. **Portal Faculdade Baiana de Direito**. Salvador, 2013.
- FERREIRA, Gabriela Alves. Inclusão escolar: a importância da acessibilidade nas escolas para os deficientes visuais. **Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências-CONAPESC**, 2019.
- FERREIRA, Helena Maria; GONÇALVES, Jordana Cristina Silva. Deficiência visual: desafios de uma alfabetização em Braille. **Revista do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão do UNIPAM**, Patos de Minas: UNIPAM, v. 1, n.7, p. 89-101, ago. 2010.
- FIRMAN, Josiane Aparecida de Araújo; SANTANA, Sylvia Caroline Russi; RAMOS, Marcos Lupércio. A importância da família junto à escola no aprendizado formal das crianças. **Colloquium Humanarum**, v.12, n.3, p.123-133, 2016. Disponível em:

<https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1411>. Acesso em: 29 jan. 2025.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre inclusão. Instituto Superior D. Afonso III. **Revista de educação**, v.1, XVI, n.1, 2008.

FREITAS, Alciléia Souza; LAZARETTI, Beatriz. Família e escola: o processo de inclusão escolar de crianças com deficiências. **Caderno Intersaberes**, v. 5, n.6, p.1-13, jan.dez., 2016.

GARCIA, Fabiane Maia; BRAZ, Aissa Thamy Alencar Mendes. Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da educação inclusiva. Universidade Federal do Amazonas. **Scielo Brasil**, [S. l.], 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. Editora Atlas: São Paulo, 2008.

GIL, Marta. BRASIL. (2000). Deficiência Visual. (Org.). Brasília: MEC. **Cadernos da TV Escola**. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63. São Paulo, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2024.

HADDAD, Maria Aparecida Onuki. **Deficiência Visual**: medidas, terminologia e definições. Conselho Brasileiro de Oftalmologia, 2015. Disponível em: <http://eoftalmo1.hospedagemdesites.ws/details/68/pt-BR>. Acesso em: 22 de março de 2025.

LANGE, Carla Helena. **Qual é o papel da escola na sociedade?** Sponte, 2022.

LENSCOPE. Direitos dos deficientes visuais, 2023. Disponível em: https://lenscope.com.br/blog/direitos-dos-deficientes-visuais/?srsltid=AfmBOooYCWXGoxZDvLa81GFHieDNvAYA-M_0FOcd8Y6PiYIpbQtij5Rk. Acesso em: 22 de março de 2025.

LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt; NUNES, Sylvia. **O aluno cego**: preconceitos e potencialidades. Scielo Brasil. 2010.

MACEDO, Adriane Roberta Ribeiro de; MATSUMOTO, André Suehiro. A importância da família no processo de inclusão. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.3, n.9, p.5-15, 2012.

MANZINI, Eduardo José. Conferencista Inclusão e Acessibilidade. UNESP Marília. **Revista da Sobama**, v.10, n.1, p-31-36, dez. 2005.

MENDES, Fátima Aparecida Gonçalves. Ensino do Braille: estratégias de leitura. **Revista Saberes Universitários**. Campinas. 2016.

MONTEIRO, Lucia Maria Filgueiras da Silva. **A importância das atividades corporais no**

processo de alfabetização da criança cega. Instituto Benjamin Constant, 2004.

MOSQUERA, Carlos Fernando França. Deficiência visual na escola inclusiva. 1. ed. Curitiba: **Intersaberes**, 2012. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 06 jan. 2025.

OPAS, Organização Pan-Americana da Saúde. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-ocular>. Acesso em: 22 mar. 2025.

PEREIRA, Angela Márcia Costa; SOUZA, Valéria dos Santos (org.). O atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência visual em escolas públicas e centros especializados, levando em consideração o processo de ensino aprendizagem. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco e Littera, 2022. **E-book**. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 09 jan. 2025.

PEREIRA, L. DE T. K.; GODOY, D. M. A.; TERÇARIOL, D. Estudo de caso como procedimento de pesquisa científica: reflexão a partir da clínica fonoaudiológica. **Psicologia**, v. 22, n. 3, p.158, 2009.

PINTO, Gláucia Uliana; LOPES, Endrius Robert; BATISTA, Rosana Davanzo. **A alfabetização de alunos cegos e as tendências da desbrailização**, 2017.

PITANEL, Aline Campelo; GOMES, Giovana Calcagno; XAVIER, Daiani Modenel. Mães de crianças com deficiência visual: dificuldades enfrentadas no cuidado. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, 2013.

RODRIGUES, Adriana Aparecida. O uso de tecnologia assistiva no processo de alfabetização do deficiente visual: em busca de um processo de ensino e aprendizagem inclusivo e significativo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 9, set. 2024.

SANTOS, Dilene Correia. Política de inclusão: contexto histórico. **Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, São Paulo, 2024.

SANTOS, Niciane de Souza. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: reflexões frente ao contexto atual educacional.** Ceará: Universidade Regional do Cariri – URCA, 2022.

SIDE, Pilar de Moraes; CONTE, Eliane. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 1, n. 4, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/9270/6932/29755>. Acesso em: 22 fev. 2024.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Unesco. Ministério da Educação da Espanha, 1994.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). SIDRA (Sistema IBGE de Recuperação Automática). **Censo demográfico: população residente por tipo de deficiência**, segundo a situação do domicílio, o sexo e os grupos de idade. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível

em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3425>. Acesso em: 27 jan. 2025.