

**ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DOM BOSCO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DOM BOSCO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Enzo Gabriel Fraga da Silva Grillo

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA DE CRIANÇAS  
COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A PERDA DE EXPERIÊNCIAS  
INFANTIS DEVIDO À SUPERPROTEÇÃO**

RESENDE

2025

Enzo Gabriel Fraga da Silva Grillo

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A PERDA DE EXPERIÊNCIAS INFANTIS DEVIDO À SUPERPROTEÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada à Associação Educacional Dom Bosco, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco, Curso de Pedagogia, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Alice Kulina Simon Esteves

RESENDE

2025

Catálogo na fonte  
Biblioteca Central da Associação Educacional Dom Bosco – Resende-RJ

G859 Grillo, Enzo Gabriel Fraga da Silva

A importância do brincar na infância de crianças com deficiência visual:  
a perda de experiências infantis devido à superproteção / Enzo Gabriel  
Fraga da Silva Grillo - 2025

40 f.

Orientador: Alice Kulina Simon Esteves

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial à  
finalização do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e  
Letras Dom Bosco, da Associação Educacional Dom Bosco.

CDU 371.382(043)

Enzo Gabriel Fraga da Silva Grillo

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A PERDA DE EXPERIÊNCIAS INFANTIS DEVIDO À SUPERPROTEÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada à Associação Educacional Dom Bosco, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco, Curso de Pedagogia, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

**BANCA AVALIADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Ms. Alice Kulina Simon Esteves

Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Danelon

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Alice Kulina Simon Esteves Sampaio

Resende, 25 de novembro de 20

Dedico este trabalho a mim e a todos os cegos do Brasil que lutam a cada dia por um mundo mais inclusivo. Este trabalho não é meu, é nosso.

Dedico a meu pai, Deus, que sempre me apoiou e me motivou a continuar e minha mãe que sempre esteve junto comigo na luta.

## AGRADECIMENTOS

À Profª. Alice Kulina Simon Esteves, pela excelente orientação.

Aos professores participantes da Banca examinadora pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores e colaboradores da instituição, pelo tempo concedido e suporte durante essa jornada.

Aos colegas de turma, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Aos meus amigos, André, Tauane, Lucas, Maria Fernanda e Beatrice, por todo apoio e motivação para continuar no curso.

À Rose, pela amizade de tantos anos e por me motivar a entrar no curso

À Moema, por acompanhar meu trabalho durante todo o processo.

"Se vocês trouxeram ele aqui só por causa disto, vão em paz, ele vai ser uma pessoa normal." Hoje em dia eu entendo que Chico estava certo, e que errados éramos nós de querer mudar os planos divinos.

Prof. Wagner Maia

## RESUMO

O brincar é um pilar fundamental para o desenvolvimento infantil, contudo, para crianças cegas, a superproteção pode se tornar uma barreira significativa. Este Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Associação Educacional Dom Bosco, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, no curso de Licenciatura em Pedagogia, na cidade de Resende/RJ, está situado na área de Educação, Saúde e Esportes, alinhando-se à linha de pesquisa em Inclusão Escolar. A partir de uma revisão de literatura, o estudo tem como objetivo refletir sobre a importância do brincar para crianças com deficiência visual, analisando o impacto da superproteção no desenvolvimento de suas habilidades motoras, cognitivas e sociais. Como resultado, o trabalho visa fornecer recomendações práticas para sensibilizar familiares, educadores e a sociedade sobre a necessidade de garantir igualdade de oportunidades, promovendo uma infância que equilibre cuidado e autonomia, aspectos essenciais para uma transição saudável para a vida adulta.

**Palavras-chave:** Brincar; Deficiência Visual; Superproteção; Desenvolvimento Infantil; Inclusão.

## ABSTRACT

Play is a fundamental pillar of child development; however, for blind children, overprotection can become a significant barrier. This Undergraduate Thesis, presented to the Dom Bosco Educational Association, Faculty of Philosophy, Sciences and Letters Dom Bosco, in the Pedagogy degree program in the city of Resende/RJ, is situated within the field of Education, Health, and Sports, aligning with the research line on School Inclusion. Based on a literature review, the study aims to reflect on the importance of play for children with visual impairments, analyzing the impact of overprotection on the development of their motor, cognitive, and social skills. As a result, the work seeks to provide practical recommendations to raise awareness among families, educators, and society about the need to ensure equal opportunities, promoting a childhood that balances care and autonomy, essential aspects for a healthy transition into adulthood.

**Keywords:** Play; Visual Impairment; Overprotection; Child Development; Inclusion.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>HISTÓRIA DA CRIANÇA NA SOCIEDADE.....</b>	<b>13</b>
<b>SUPER PROTEÇÃO DA ESCOLA E FAMILIARES.....</b>	<b>19</b>
<b>A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A CRIANÇA E PARA A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....</b>	<b>21</b>
<b>COMO OS EDUCADORES E FAMILIARES PODEM ESTIMULAR O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>25</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>31</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>34</b>
<b>ANEXO- MEMORIAL.....</b>	<b>36</b>

## INTRODUÇÃO

De acordo com a LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015, em seu Art. 2º “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

Quando você é uma pessoa com deficiência visual e está inserido em um mundo onde 90% das informações são visuais, acaba perdendo esses elementos justamente por não ver. Por essa razão, muitas das experiências visuais são inacessíveis para quem tem deficiência visual — experiências que aqueles com boa visão não deixam de vivenciar.

O mesmo ocorre com o brincar. Se a criança não vê, ela terá dificuldade em simular certos aspectos da sociedade por meio da brincadeira. Soma-se a isso a superproteção, outro fator que impacta negativamente o ato de brincar de educandos cegos ou com baixa visão.

A partir de uma frase dita por um familiar — “Eu não deixava.” — após eu ter andado a cavalo na festa de um primo, surgiu em mim a reflexão de que muitos cegos perdem experiências da infância por causa da superproteção familiar e escolar. Assim como, para essa pessoa, eu não poderia andar a cavalo por causa da cegueira, outras crianças como eu também são impedidas de realizar certas atividades, com base em um preconceito de quem enxerga.

Muitas crianças são privadas do ato de brincar por medo de que se machuquem. Com isso, acabam tendo brincadeiras mais limitadas do que seus colegas e perdem experiências importantes para seu amadurecimento. Correr e cair, brincar na chuva, se sujar no barro, entre outras coisas, além de marcar a infância com boas lembranças, também contribuem para o crescimento e desenvolvimento da criança.

Ao perder essas experiências, muitos adultos com deficiência visual acabam se tornando pessoas infantilizadas e com dificuldades para lidar com as exigências sociais. Como foram constantemente protegidos dos "perigos" do mundo, não vivenciaram desafios que promovem amadurecimento. Na vida adulta, podem apresentar atitudes consideradas infantis, o que muitas vezes é interpretado como atraso psicológico.

A infância representa um período essencial na formação do ser humano, marcado por vivências que contribuem de maneira decisiva para a construção da identidade e o desenvolvimento emocional e social. Nesse cenário, o ato de brincar se destaca como elemento central, pois permite à criança explorar o mundo, desenvolver habilidades e se relacionar com os outros. No entanto, quando falamos de crianças com deficiência visual, essa experiência pode ser limitada ou até negada, especialmente devido à superproteção exercida por familiares e pela sociedade. Essa limitação priva essas crianças de vivências

fundamentais para o seu crescimento, refletindo diretamente em sua autonomia e amadurecimento na vida adulta.

As memórias da infância frequentemente nos acompanham por toda a vida, despertando sentimentos de ternura, saudade e aprendizado. Ao vermos crianças envolvidas em brincadeiras, é comum revivermos nossas próprias lembranças dessa fase rica em descobertas e imaginação. Para crianças cegas ou com baixa visão, contudo, essas lembranças podem carregar um sentimento de ausência — não por falta de desejo, mas pelas barreiras enfrentadas para brincar de forma plena e significativa como outras crianças.

Enquanto crianças videntes se utilizam de estímulos visuais para interagir com o ambiente, aquelas com deficiência visual enfrentam desafios únicos no momento de brincar. A falta de referências visuais pode dificultar a compreensão do espaço, a identificação de objetos e a interação com colegas. Nesse contexto, o apoio de pais, cuidadores e educadores torna-se essencial para adaptar as brincadeiras e garantir experiências lúdicas acessíveis. Contudo, a superproteção, frequentemente motivada por medo ou insegurança, acaba produzindo o efeito contrário ao desejado: impede que a criança explore, erre e aprenda — processos fundamentais do desenvolvimento infantil.

A pesquisa para este artigo foi conduzida por meio de uma abordagem de revisão de literatura específica sobre inclusão escolar, da literatura sobre a importância do brincar na Educação Infantil e sobre a história da Educação Infantil. Foram identificados e selecionados artigos relevantes relacionados ao tema da importância do brincar no desenvolvimento de crianças cegas e a influência da superproteção nesse contexto. Após a seleção criteriosa dos artigos que abordavam a inclusão escolar para crianças com deficiência visual, foi realizada uma análise crítica para extrair informações essenciais e construir um texto embasado nas descobertas e reflexões presentes na literatura, visando oferecer insights e recomendações significativas para promover uma infância mais equilibrada e preparatória para a vida adulta para todas as crianças, independentemente de suas capacidades visuais.

O objetivo geral deste trabalho visa refletir sobre o quão importante é o brincar para a criança na educação infantil.

Como objetivos específicos, este Trabalho de Conclusão de Curso buscará:

1. Analisar obras que falem sobre o tema.
2. Compreender os impactos da super proteção no brincar da criança.
3. Descobrir quais são as alternativas para uma educação que promova o brincar para a criança com deficiência visual.

## 1. HISTÓRIA DA CRIANÇA NA SOCIEDADE

O entendimento de zelo e cuidado com a criança é algo que nem sempre esteve presente na sociedade. Durante muito tempo, os pequenos foram seres negligenciados. “A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos.” (ARIÈS, 2014, prefácio). Assim, ela era inserida nas mesmas atividades dos adultos, sendo vista como um “pequeno homem”, e não como um sujeito com necessidades próprias.

Quando olhamos para a Idade Média, por exemplo, podemos perceber que a criança era percebida e tratada de forma que, para a sensibilidade moderna, pode parecer chocante. Os documentos e a iconografia da época revelam uma completa indiferença à morfologia infantil.

No período medieval, por exemplo, a criança era percebida e tratada de maneira que, para a sensibilidade contemporânea, pode parecer chocante. Documentos históricos e a iconografia da época revelam uma total indiferença à morfologia e às especificidades da infância.

A arte medieval, até o século XIII, não tinha a preocupação de retratar crianças com características próprias de sua faixa etária. O aspecto da nudez, quando exposto, era representado com musculatura fora dos padrões de um corpo infantil.

Havia uma certa indiferença diante da morte das crianças, já que a alta taxa de mortalidade infantil levava a uma naturalização dessas perdas. “Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria.” (ARIÈS, 2014, prefácio).

Ariès (2014) também destaca que não havia uma preocupação em controlar a socialização das crianças. Elas eram deixadas com outras famílias e conviviam naturalmente em ambientes frequentados por adultos, como tavernas, por exemplo.

Ao definirmos o conceito de infância, é necessário refletir também sobre a origem do próprio termo. Derivada do latim *in-fans*, a palavra traz a ideia de um ser “sem linguagem”. Isso sugere uma concepção de criança como um ser incompleto, que deveria ser moldado e formado pelo mundo adulto.

Quando analisamos a história social da infância, percebemos que a idade, por si só, não define o que é ser criança. Cada sociedade e cada época constroem sua própria concepção de infância. Um autor bastante relevante nesse debate é Philippe Ariès, que, na década de 1960, apresentou uma ideia inovadora e provocadora para sua época: a de que a infância, enquanto valor social e afetivo, seria uma invenção da modernidade.

Além disso, havia certa indiferença diante da morte de crianças. A elevada taxa de mortalidade infantil levava à naturalização dessas perdas. “Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria.” (ARIÈS, 2014).

Ariès (2014) também destaca a ausência de uma preocupação sistemática com o processo de socialização infantil. As crianças eram deixadas aos cuidados de outras famílias e conviviam em ambientes predominantemente adultos, sem a mediação de práticas educativas voltadas à sua idade.

De acordo com LINS (2014), esse cenário começa a se modificar de maneira gradual. No século XVII, emerge uma concepção mais clara sobre a especificidade da criança, vinculada à noção de dependência e à necessidade de proteção. Já no século XVIII, ocorre o que podemos chamar de uma “emergência social” da infância, impulsionada por autores como John Locke, Jean-Jacques Rousseau e pelos primeiros românticos.

Essas ideias foram fundamentais. Locke, com sua teoria da tábula rasa, destacou a importância da experiência e da educação para o desenvolvimento infantil. Rousseau, por sua vez, defendia que a natureza da criança era boa e deveria ser preservada, não corrompida pela sociedade. Esses pensamentos influenciaram uma mudança de postura em relação à infância, fazendo com que a educação ganhasse centralidade – inicialmente no âmbito familiar e, mais adiante, por meio da sua institucionalização na escola. É nesse contexto que surgem os especialistas: pedagogos, psicólogos, médicos e a criança passa a ser valorizada emocionalmente pela família.

“Resgatar a história social da infância no Brasil é um fato recente.” (LINS et al., 2014, p. 131). Esse movimento ganhou força especialmente a partir da década de 1990, fortemente influenciado pelas ideias de Ariès.

Durante o período colonial, os modelos europeus prevaleciam. Os jesuítas, por exemplo, viam a infância dos povos indígenas como um momento ideal para a catequese. Já no Império, durante o século XIX, mesmo que a Constituição de 1824 trouxesse poucas referências às crianças, começava a surgir uma preocupação de ordem médica, sobretudo diante da altíssima mortalidade infantil. Médicos e, posteriormente, psicólogos passaram a desenvolver um discurso mais forte, voltado à institucionalização da infância. Esse processo marcou o início de uma gestão mais científica da criança no contexto brasileiro.

No século XX, esse discurso se consolida e passa a ser respaldado por marcos legais importantes, como a Declaração Internacional dos Direitos da Criança, de 1959, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado no Brasil em 1990. O ECA representa uma verdadeira virada de chave: a criança deixa de ser vista apenas como um ser em desenvolvimento que necessita de cuidados e passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, com voz, demandas e protagonismo próprios. A Constituição de 1988 já antecipava essa visão, e o ECA surge para detalhá-la. Os direitos da criança passam, então, a ser prioridade absoluta para a família, a sociedade e o Estado.

Nos tempos atuais, observa-se uma preocupação crescente com os estudos sobre os primeiros anos de vida. Tanto é que, durante a formação em Pedagogia, esse tema é amplamente debatido ao longo do curso. “Assim, surge a necessidade de investigar a origem dos significados, levando em conta o contexto no qual a infância emerge e suas relações sociais, econômicas, históricas, culturais e políticas, como condições determinantes para retratar uma imagem da infância contextualizada.” (LINS et al., 2014, p. 127).

A trajetória histórica da infância revela um percurso significativo: partimos de uma situação de invisibilidade, passamos pela construção social da infância e chegamos, hoje, ao seu reconhecimento como sujeito pleno de direitos. A criança ocupa um lugar central no afeto familiar e nas políticas públicas. Essa mudança de perspectiva é fundamental para compreendermos que a infância não é uma fase natural e universal, mas sim uma construção histórica e social.

“Do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos, pois era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79).

A ideia de instituições para a educação da criança pequena surgiu na Europa, fortemente ligada à Revolução Industrial. Com a entrada das mulheres nas fábricas, levantou-se a questão: onde ficariam as crianças?

Na origem, havia um debate sobre se esses locais deveriam apenas cuidar ou também educar. Embora, inicialmente, o foco estivesse voltado para questões assistenciais e de custódia, essas instituições passaram a se preocupar também com aspectos educacionais, apresentando-se como instituições pedagógicas desde o início.

“Diferentemente dos países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

Em uma sociedade patriarcal da época, essas instituições tinham como missão oferecer esse amparo, servindo também para lidar com a questão da mãe solteira, muitas vezes escondendo sua situação social.

Antes da criação das creches, para as classes menos favorecidas, existia a "roda dos expostos" ou "roda dos enjeitados", uma estrutura de madeira cilíndrica onde a mãe podia abandonar seu filho de um lado e, ao girá-la, a criança era recolhida do outro lado, preservando a identidade da mulher. Por mais de um século, essa foi a única instituição de assistência à criança abandonada. Mesmo com movimentos contrários à sua existência surgindo em certos segmentos da sociedade, foi apenas no século XX, já por volta da década de 1950, que o país extinguiu essa prática, sendo o último a fazê-lo.

De acordo com Paschoal e Machado (2009), a implantação das primeiras creches e jardins de infância no Brasil, entre o final do século XIX e início do século XX, foi

marcada por três principais tendências: a jurídica, voltada para a infância moralmente abandonada; a médico-higienista; e a religiosa, ambas preocupadas com a redução da mortalidade infantil. Cada instituição apresentava suas próprias justificativas para atuar com a infância, geralmente por meio de associações assistenciais privadas.

Nesse período, destaca-se a criação do Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, pelo médico Arthur Moncorvo Filho, que oferecia assistência médica, distribuição de leite e orientações sobre higiene infantil. Mais tarde, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e o Departamento da Criança também surgiram com o objetivo de fiscalizar instituições e combater práticas precárias de cuidado infantil.

Com o avanço da industrialização e o crescimento da presença feminina no mercado de trabalho, surgiram demandas por creches. Enquanto os movimentos operários reivindicavam melhores condições, inclusive para seus filhos, empresários criaram instituições com a intenção de controlar e disciplinar os trabalhadores. Aos poucos, cresceu o número de instituições, impulsionado também pelos movimentos feministas, que passaram a defender o direito universal à educação infantil, independente da classe social, de acordo com Paschoal e Machado (2009).

No entanto, o atendimento oferecido às crianças das classes populares se baseava em uma ideia de carência, enquanto as instituições privadas valorizavam o desenvolvimento e a criatividade. Isso revela uma concepção padronizada de infância, que ignorava as desigualdades sociais e culturais, tratando as crianças pobres como “deficientes” que precisavam ser compensadas.

Do ponto de vista legal, os anos 80 foram cruciais para a educação infantil no Brasil. Movimentos sociais começaram a pressionar por mudanças, culminando em um marco importante: a Constituição Federal de 1988. Esse documento reconheceu a criança como sujeito de direitos e estabeleceu a educação infantil, de zero a seis anos na época, hoje de zero a cinco, como um dever do Estado.

Um dos avanços mais significativos trazidos pela Constituição foi a retirada das crianças das creches do campo da assistência social, inserindo-as definitivamente no âmbito da educação. Essa mudança conceitual representou um grande passo, pois passou a considerar a creche como parte integrante da educação básica.

A partir daí, outras legislações reforçaram essa perspectiva, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabelece o princípio da proteção integral, e, principalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Além da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que, ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 86).

Esta última, além de consolidar essa etapa, trouxe de forma explícita a integração entre cuidar e educar, elementos que antes eram vistos separadamente. Documentos posteriores buscaram garantir qualidade, definir objetivos e nortear o currículo da educação infantil.

Apesar dos avanços no campo legal, na prática ainda enfrentamos muitos desafios. A desigualdade no acesso continua sendo um problema sério: crianças de famílias mais pobres têm menos vagas disponíveis e, muitas vezes, essas vagas estão em instituições com infraestrutura precária, poucos materiais e propostas pedagógicas frágeis ou inexistentes.

A formação docente também é um grande desafio. Muitos currículos são fragmentados e não preparam os professores para lidar com a complexidade de articular o cuidado e a educação. Soma-se a isso as condições de trabalho: sobrecarga física e emocional, baixos salários e alta rotatividade, o que impacta diretamente na qualidade do atendimento oferecido às crianças. Em muitos casos, elas acabam restritas a um cuidado apenas básico ou submetidas a uma escolarização precoce, com pouco ou nenhum espaço para o brincar, algo essencial nessa fase da vida.

Infelizmente, o ato de brincar muitas vezes é desvalorizado na educação, seja por educadores que não lhe dão a devida atenção, seja por familiares que o veem como perda de tempo. No entanto, o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil e constitui um direito da criança. Brincar estimula a convivência social, a imaginação, a resolução de problemas e expressa os valores sociais da época.

Segundo Kishimoto (2011, p. 15), “tentar definir o jogo não é tarefa fácil”. A palavra "jogo" pode se referir a diversas práticas, desde questões políticas, xadrez, faz de conta e seus significados variam de acordo com a cultura. Para compreender melhor esse conceito, é importante diferenciar três termos centrais: o jogo, o brinquedo e a brincadeira.

O jogo pode ser entendido de várias formas: como um sistema de linguagem, de regras ou como objeto físico. Já o brinquedo é um objeto que tem uma relação mais íntima e aberta com a criança, não possuindo uma única forma de uso. Ele funciona como suporte para a imaginação, refletindo a cultura, a sociedade e até as concepções do adulto sobre a infância. Por fim, a brincadeira é a ação em si, o verbo, o ato de brincar, representando a criança em movimento, seja seguindo as regras de um jogo ou explorando o mundo de forma lúdica.

De acordo com Kishimoto (2011), inspirada pelo filósofo Wittgenstein, o termo "jogo" é comparado a uma grande família: sua definição é imprecisa e varia conforme o contexto. Em vez de buscar um conceito fixo, o filósofo propõe observar as semelhanças e diferenças entre os diversos tipos de jogos: de tabuleiro, de cartas, com bola, entre outros. Essa multiplicidade mostra que o significado de "jogo" depende de seu uso e do entendimento de quem o emprega. Por exemplo, um professor pode excluir o uso do baralho por associá-lo ao azar. Assim, o conceito de jogo se constitui por uma rede de "semelhanças de família", e não por uma essência única.

A autora também reforça a importância da intenção lúdica de quem joga, ou seja, a atitude da pessoa diante da atividade. Sem essa vontade interna de brincar, uma mesma atividade não pode ser considerada um jogo para aquele indivíduo.

Historicamente, a visão sobre o jogo mudou bastante no contexto educacional. No passado, o jogo era visto apenas como recreação ou como uma forma de tornar o ensino mais fácil. Durante o romantismo, passou a ser entendido como a expressão mais pura da criança, algo natural. Já no século XX, com os avanços da psicologia e da pedagogia, o jogo ganhou um status central nas teorias educacionais.

No contexto atual da educação infantil, Kishimoto (2011) destaca algumas categorias de brincadeiras relevantes. Entre elas está o brinquedo educativo, que é criado com uma intenção pedagógica clara. No entanto, a autora aponta que, mesmo com esse objetivo, a criança pode ignorá-lo e atribuir ao brinquedo outro sentido. Há também as brincadeiras tradicionais, como amarelinha, cantigas de roda, entre outras, que são fundamentais para preservar a cultura, transmitir valores e garantir o aspecto lúdico por meio da espontaneidade. O faz de conta é outra forma de brincadeira essencial, pois estimula o simbolismo, a imaginação e a compreensão de papéis sociais. Por fim, as brincadeiras de construção desenvolvem habilidades motoras e cognitivas, muitas vezes servindo de cenário para outras brincadeiras imaginativas.

Portanto, jogo, brinquedo e brincar não são apenas passatempos, mas atividades essenciais que estruturam o desenvolvimento da criança. Compreender essas diferenças permite que o educador crie espaços que realmente potencializem esse desenvolvimento, respeitando a natureza do brincar (KISHIMOTO, 2011).

O conceito de criança e de educação infantil foi se modificando ao longo do tempo. A criança, inicialmente vista como um ser sem muito valor, passou a ser considerada um pequeno adulto e, futuramente, reconhecida como um sujeito de direitos. A educação infantil, por sua vez, começou com o objetivo de suprir a necessidade de um local onde os pais pudessem deixar seus filhos durante o trabalho, até se tornar uma etapa garantida pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

No entanto, apesar de todos esses avanços, ainda hoje há a falta de formação de muitos educadores para desenvolver um olhar que valorize a criança e que reconheça a importância do brincar com atenção e cuidado. E, se isso já é algo complexo para a criança que enxerga, para a criança com deficiência visual torna-se ainda mais desafiador.

## 2. SUPER PROTEÇÃO DA ESCOLA E FAMILIARES

A deficiência e a sociedade passaram por várias fases ao longo da história. Tivemos a fase do abandono e sacrifício, a fase do ocultamento e, agora, vivemos a fase da inserção da pessoa com deficiência na sociedade. Mas, ainda assim, no século 21, a pessoa com deficiência enfrenta barreiras para se inserir na sociedade.

"Desde os primórdios da humanidade, a pessoa com deficiência vem sendo vista de uma maneira negativa" (Gandini, 2018, p. 11). Quando uma família recebe a notícia de que terá um filho com deficiência, ocorre uma busca para tentar resolver o “problema”: buscam-se curas por meio da medicina e, quando esta não as encontra, a busca continua nas religiões, até que, por fim, se aceita a condição e se começa a lidar melhor com ela. Contudo, o indivíduo é visto como sofredor e incapaz de viver com autonomia na sociedade e, nesta tentativa de protegê-lo do mundo, temos a “superproteção”.

A superproteção ocorre quando um indivíduo é excessivamente protegido por seus responsáveis. Nessa situação, a criança é limitada em suas ações pelos adultos, que consideram determinados eventos como potenciais riscos. Isso pode acarretar a perda de experiências importantes para o seu amadurecimento, além de contribuir para uma baixa autoestima, já que, ao ser constantemente protegida, a criança pode se sentir incapaz de realizar certas atividades por conta própria.

De acordo com o site *psicanaliseclinica.com*, muitas pessoas tendem a adotar atitudes de cuidado e proteção em relação àqueles que amam. Esse comportamento é ainda mais evidente nas mães, que frequentemente demonstram um zelo excessivo pelos filhos, sendo, em muitos casos, superprotetoras. Essa postura geralmente tem origem na insegurança dos pais quanto à capacidade de independência dos filhos, levando-os a fazer tudo por eles. No contexto da deficiência visual, essa tendência pode se agravar ainda mais.

“Como resultado, filhos superprotegidos não vivenciam experiências importantes para o seu desenvolvimento. Ademais, as crianças não desenvolvem autoestima, pois elas não conseguem confiar em si mesmas” (*psicanaliseclinica.com*).

Como a deficiência visual é vista como uma das piores deficiências, não há a correção de atitudes da pessoa com deficiência, afinal, não se quer agravar o sofrimento dela. Por conta disso, acaba surgindo uma associação da deficiência à incapacidade mental, sendo que a criança só tem um mau comportamento porque não lhe é dada a correção, por pena.

De acordo com Gandini (2018), esta atitude, muitas das vezes pautada em discursos de proteção ou de falta de informação, é, na realidade, um ato prejudicial que

impede o desenvolvimento do indivíduo. A autora equipara tais justificativas a conceitos radicais muito próximos dos de grupos extremistas que afirmam matar em nome de Deus.

Ela faz uma comparação dos processos psicológicos desencadeados pela superproteção com a Síndrome de Estocolmo\*, em que o deficiente visual passa a justificar as ações danosas de seus responsáveis. “O isolamento do mundo, a inatividade e o desamparo favorecem esta confusão mental” (Gandini, 2018, p. 21). Assim, a pessoa passa a acreditar fortemente que precisa ser cuidada e que não tem capacidade de cuidar de si.

“Em situações familiares deste tipo, é extremamente difícil a intervenção de um profissional da educação especial, posto que o deficiente visual está convencido de sua limitação e tem medo de tudo” (Gandini, 2018, p. 19). Assim, o ambiente familiar passa a ver este educador como uma ameaça, alguém que quer retirar a pessoa da proteção da família, e, quando isso ocorre, é muito difícil o trabalho de reabilitação.

Estas questões não se restringem somente à família: profissionais da educação despreparados podem acabar ressaltando estas problemáticas. Pelo medo de o aluno se machucar, muitas escolas também acabam podando as experiências da criança com deficiência visual. Por esta razão, faz-se importante que os educadores se capacitem para realizar o melhor trabalho com o aluno com DV, para não agravar estas questões.

\*A Síndrome de Estocolmo é um fenômeno psicológico em que a vítima de um crime, como sequestro ou abuso, desenvolve sentimentos positivos pelo agressor. Isso acontece por ser um mecanismo de defesa para sobreviver a uma situação de medo extremo, onde a vítima pode desenvolver gratidão por pequenos atos de gentileza e passar a justificar as ações do agressor.

### **3. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A CRIANÇA E PARA A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Como já foi mencionado ao longo do texto, o brincar é de extrema importância para a formação da criança. Por meio do ato de brincar, o infante desenvolve aspectos como a imaginação, a resolução de problemas, o convívio social, entre outros.

Brincar é uma atividade inerente à natureza humana, especialmente marcante durante a infância. Desde os tempos mais remotos, as crianças exploram o mundo ao seu redor por meio de brinquedos e brincadeiras. Embora muitas vezes visto como algo simples e recreativo, o ato de brincar desempenha um papel essencial no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social da criança. Por meio das brincadeiras, a criança desenvolve sua imaginação, aprende a interagir com o outro, exercita habilidades cognitivas e expressa emoções.

Segundo Ariès (1981), nas civilizações antigas, as crianças já utilizavam elementos do ambiente como objetos, plantas, animais e até outras pessoas para brincar. Nessas atividades, reproduziam ações dos adultos, exploravam sua criatividade e aprendiam mais sobre si mesmas e sobre o mundo. Algumas dessas brincadeiras eram comuns a diferentes povos, enquanto outras refletiam características culturais específicas de cada sociedade.

Na Idade Média, por exemplo, as brincadeiras eram marcadas pela simplicidade. As crianças brincavam com pedras, paus, conchas, penas, ossos e sementes. Muitos brinquedos eram confeccionados pelas próprias crianças, como bonecos de palha, barro ou madeira, piões, arcos e flechas, cata-ventos e cavalinhos de pau. Também eram comuns os jogos de tabuleiro, como xadrez e damas; os jogos de cartas; as brincadeiras de esconde-esconde, pega-pega, amarelinha, cabra-cega, rodas cantadas e outras atividades lúdicas. As festas e rituais religiosos, como o Carnaval, a Páscoa e o Natal, também eram momentos de fantasia, dança, canto e diversão.

Com a chegada da Idade Moderna, as brincadeiras e os brinquedos começaram a se transformar, influenciadas por mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais. A invenção da imprensa, a expansão marítima, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa foram marcos que influenciaram diretamente o universo infantil. Surgiram novos brinquedos, como bonecas de porcelana, soldadinhos de chumbo, carrinhos de metal, trens de ferro, bicicletas, patins, pipas, ioiôs e bolas de gude. Jogos de salão, como dominó, ludo, jogo da glória, quebra-cabeças e palavras cruzadas, também se popularizaram. Além disso, as crianças passaram a ter acesso a histórias em quadrinhos, livros infantis, teatro de fantoches, circo e cinema.

No entanto, com o avanço da tecnologia digital, a forma de brincar sofreu grandes transformações. Videogames, computadores e o acesso à internet passaram a ocupar

espaço significativo no cotidiano infantil, alterando profundamente a maneira como as crianças interagem e se divertem.

No tempo em que minha mãe era criança, o brincar acontecia majoritariamente nas ruas, com brincadeiras coletivas e ao ar livre. Já durante minha infância, entre os anos de 2003 e 2015, vivenciei a transição das ruas para as telas dos computadores e celulares. As crianças nascidas a partir de 2010 já cresceram imersas no universo digital, em um contexto no qual a tecnologia faz parte da vida desde os primeiros anos.

Quando olhamos para a criança com deficiência visual, precisamos compreender que sua forma de brincar será diferente daquelas que enxergam. Crianças videntes aprendem muito por meio do visual, através da observação e imitação. Já a criança que não pode ver não possui esse referencial. Por isso, é fundamental que educadores e familiares estejam atentos às suas necessidades e estimulem o brincar por meio dos sentidos que ela possui.

Como o herói da Marvel Homem de Ferro lança seu repulsor? Como o Superman voa? Como se segura um bebê? Eu sei como essas coisas funcionam, porque antes era uma pessoa com baixa visão. Mas a criança que nunca viu, não tem ideia de como cada um desses elementos age ou acontece.

Historicamente, se sabe que o ato de brincar é tão antigo quanto à humanidade. Existem registros da evolução social e cultural dos brinquedos e brincadeiras das crianças, que construíam seus brinquedos ao longo dos tempos com diferentes objetos simples conforme os hábitos e costumes da época. (Souza 2018, p.62)

Observamos isso de maneira bem clara quando conversamos com pessoas mais velhas, é muito comum os relatos de que quando novas elas mesmas produziam os próprios brinquedos.

De acordo com (Souza 2018), como morava no interior, seus brinquedos eram produzidos pelos irmãos utilizando carretéis de linha, tampinha de garrafas, pedaços de madeira, ossos e ETC. Confeccionavam carrinhos, bicicletinhas e motos, tudo de faz de conta.

Como podemos observar, brincar é uma forma de expressão, de comunicação, de aprendizagem e de socialização das crianças. Brincar é também uma forma de resistir, de criticar, de questionar e de transformar a realidade. Brincar é um direito de toda criança, que deve ser respeitado e valorizado por todos. Brincar é, enfim, uma forma de ser e de estar no mundo.

O brincar é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo. Quando as crianças brincam, estão constantemente resolvendo problemas, tomando decisões, planejando e experimentando. Isso estimula a função cerebral, desenvolve a capacidade de raciocínio lógico e fomenta a criatividade. As crianças aprendem sobre causa e efeito,

descobrem relações espaciais e temporais, e praticam habilidades matemáticas e de resolução de problemas de forma natural e intuitiva.

Além disso, o brincar é uma maneira crucial de desenvolver habilidades sociais e emocionais. Quando elas brincam com outras, aprendem a compartilhar, cooperar, negociar e resolver conflitos. Essas interações promovem o desenvolvimento da empatia e da autorregulação emocional. É também uma oportunidade para explorarem suas próprias emoções, expressá-las de maneira saudável e compreender as emoções dos outros.

O aspecto físico do brincar também não deve ser subestimado. Correr, pular, escalar e manipular objetos contribuem para o desenvolvimento motor, fortalecem os músculos e melhoram a coordenação motora. Além disso, o brincar ao ar livre proporciona benefícios adicionais, como exposição à luz solar e à natureza, que são essenciais para a saúde física e mental.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei 9394 de 1996, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. E este desenvolvimento passa pelo ato de brincar.

Para a criança com deficiência visual isso não é diferente. “As crianças cegas e com baixa visão têm os mesmos direitos: antes de tudo, são crianças como as outras, que também tem possibilidades de aprender e brincar como as crianças que enxergam.” (Souza 2018, p.64)

Esta brincadeira da criança cega deve ser mediada pelo adulto, já que a mesma não vê, ou vê muito pouco. Aqui o adulto não deve ser um limitador, mas deve ser um auxiliador que mostre a criança como brincar e abra espaço para ela explorar por conta própria.

Essa mediação não se trata apenas de entregar o brinquedo nas mãos da criança, mas de guiar sua mão, descrever o objeto, usar sons para orientar, explorar texturas e formas. É um processo ativo: apresentar o mundo por meio dos outros sentidos. Isso faz contraste com a apropriação visual, que é muito mais rápida na criança que enxerga.

“Para compreender o que é a educação para o brinquedo e a educação pelo brinquedo, é necessário explicitar a diferença entre essas duas perspectivas.” (KISHIMOTO, 2002, p. 2). A relação entre brinquedo e educação não se limita a um único aspecto. Precisamos fazer uma distinção importante: educação para o brinquedo e educação pelo brinquedo. A primeira foca em valorizar o ato de brincar em si; já a segunda considera o brinquedo como um recurso com o objetivo direto de ensinar algo.

Brincar não é apenas algo instintivo, mas também aprendido. É uma prática cultural. O próprio conceito de brinquedo é muito mais amplo do que imaginamos.

O brinquedo pode ser um boneco que fala e se mexe, mas também pode ser um simples pedaço de madeira que a criança, com a imaginação, transforma em qualquer coisa. Isso demonstra a incrível capacidade de representação simbólica que possuímos.

No aspecto pedagógico, o brinquedo funciona como um mediador poderoso da aprendizagem. Ele pode ajudar a romper com o modelo tradicional de ensino centrado apenas no professor, permitindo que a criança explore, descubra e construa conhecimento de forma mais ativa. Mesmo quando há uma intenção didática por trás, a dimensão lúdica, o prazer da criança e a diversão devem estar sempre presentes.

A brincadeira mediada ajuda o educando a formar contextos como a ideia de um cavalo ou um prédio usando elementos concretos. É uma experiência que pode ser fragmentada: tocar um cavalo de brinquedo, ouvir o som de um relincho. A criança cega, como explica (Souza 2018), percebe o objeto por partes.

Brincar de boneca, para a criança com deficiência visual, pode representar muitos aprendizados: a rotina de cuidado ajuda a construir o esquema corporal, ensina sobre tipos de roupas para diferentes situações e também a noção de combinação de cores.

E como a criança cega não percebe o mundo pela visão, alguém precisa ensiná-la e isso acaba se tornando um treino para a vida autônoma. Pais e educadores devem ser facilitadores, e não solucionadores de problemas. É necessário ajudar a resolver, e não fazer por ela.

É muito importante dar tempo e espaço para a criança investigar, mesmo que o ponto de partida tenha sido mediado pelo adulto. Muitos adultos têm a tendência de fazer pela criança com deficiência visual por acharem mais prático, mas é essencial deixá-la tentar. E, nesse processo, ela vai errar, se frustrar e é fundamental que o responsável a motive a tentar novamente.

#### **4. COMO OS EDUCADORES E FAMILIARES PODEM ESTIMULAR O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O brincar é extremamente importante para o desenvolvimento infantil. Para a criança com deficiência visual, isso se torna ainda mais essencial, considerando que ela não dispõe dos mesmos estímulos visuais que seus colegas videntes ou, em alguns casos, não dispõe de nenhum estímulo visual.

Por essa razão, considero fundamental discutir o tema, a fim de oferecer aos educadores um olhar diferenciado sobre a questão e promover reflexões acerca da prática educativa inclusiva. A partir de minhas pesquisas, pude perceber que se trata de um tema de grande relevância.

Costumo dizer que temos dois tipos de trabalho: os que gostamos e os que amamos.

O trabalho que gostamos é aquele que fazemos porque é necessário; conseguimos até agregar algo nele, mas não é algo que realmente nos traz prazer. Já o que amamos é aquele que realizamos movidos pela paixão, um trabalho que nos proporciona felicidade ao executá-lo.

Para trabalhar com inclusão, é preciso amar o que fazemos, pois não é uma área fácil. Trata-se de um trabalho em que lidamos com uma parcela da sociedade marginalizada, muitas vezes ignorada ou desacreditada pelas demais pessoas. Em diversas ocasiões, seremos desafiados a quebrar nossos próprios preconceitos e a desenvolver um novo olhar em relação aos nossos alunos.

Precisamos estar atentos ao fato de que, muitas vezes, esse público possui uma autoestima fragilizada, justamente pelos desafios enfrentados, sobretudo aqueles que perderam a visão. Por isso, é fundamental adotarmos uma postura de acolhimento, ouvindo o educando e buscando, junto com ele, as melhores formas de auxiliá-lo.

É muito importante que as atividades propostas sejam, sempre que possível, as mesmas dos colegas videntes, para que o aluno com deficiência visual não se sinta diferente. É claro que nem tudo poderá ser feito por ele, mas devemos estimulá-lo a realizar a maioria das atividades. Muitas vezes, há uma cobrança maior para quem enxerga, mas não a mesma exigência para quem não enxerga.

A criança precisa ser criança: correr, cair, se sujar, se molhar etc. Justamente por não saber lidar com a deficiência, muitas pessoas acabam impondo limites baseados em seus próprios preconceitos. Assim, a criança com deficiência visual é excluída das atividades dos demais, sentindo-se menos capaz que os outros.

A educação é uma ferramenta essencial para a quebra do preconceito e da discriminação. Quando as pessoas têm acesso ao conhecimento sobre como lidar com a

deficiência visual, o ambiente se torna muito mais inclusivo e saudável. Nesse contexto, entra a formação continuada para os educadores e as palestras voltadas aos familiares.

No caso dos familiares, uma orientação que eu dou é: preocupem-se com a autonomia dessa criança. Promovam momentos em que ela possa aprender a fazer coisas em casa ajudar a lavar o quintal ou o carro, pegar o lixo etc.

Na minha criação, minha mãe sempre teve uma preocupação muito forte com os estudos, mas, depois que minha visão piorou e deixei de ser uma pessoa com baixa visão para me tornar cego, percebi que faltou um olhar voltado para a vida autônoma. Em conversas com outros deficientes visuais, vejo que essa situação se repete com frequência.

Estudos e atividades voltadas à autonomia de vida precisam estar em equilíbrio. Não posso ter uma pessoa muito inteligente, mas que não sabe cortar um pão, assim como não posso ter alguém bastante autônomo, mas sem nenhuma formação.

Vai lavar o quintal? Chame a criança para ajudar. Peça para ela jogar água para tirar o sabão ou recolher as coisas que estiverem espalhadas, como pregadores de roupa e brinquedos.

Vai lavar o carro? Deixe a criança enxaguar o veículo com a mangueira ou até mesmo passar o sabão.

Vai lavar o banheiro? É interessante deixar a criança enxaguar o chão e ajudar a tirar as coisas do lugar antes da limpeza.

Essas atividades que envolvem água devem ser feitas, de preferência, em dias quentes, pois a criança vai acabar se molhando no processo. Isso pode ser algo divertido, que o familiar pode aproveitar para envolver a criança deixá-la brincar com a mangueira enquanto ajuda, por exemplo.

Coloque nela uma roupa leve e deixe que se divirta ajudando. É importante que esses momentos sejam prazerosos, para que ela se sinta motivada a participar. Assim, a criança aprende enquanto brinca.

À medida que a criança cresce, as atividades devem ser ampliadas. Dos seis aos nove anos, já é possível ensiná-la a lavar suas roupas íntimas durante o banho, preparar o próprio lanche e ajudar a lavar a louça.

Dos dez aos dezoito anos, ela pode aprender a lavar suas roupas, tanto à mão quanto na máquina, limpar a casa de forma mais completa e até preparar alguns pratos.

É importante lembrar que mãe, pai ou avó não estarão para sempre na vida da pessoa com deficiência visual. Um dia, esses familiares vão partir. E como a pessoa com deficiência vai ficar? Vai viver sendo empurrada de um lado para o outro, dependente dos outros e do tempo deles?

Tenho uma irmã. É justo que, depois que minha mãe morrer, ela tenha que “cuidar de mim”? Ela terá a própria família, as próprias responsabilidades. E eu, nesse contexto, me tornaria alguém que vive de casa em casa, ora na casa da irmã, ora na casa da prima,

sem autoridade alguma sobre a própria vida. Assim, eu apenas existiria, mas não viveria plenamente, como aponta Gandini (2018).

A educação pública no Brasil ampliou o acesso ao ambiente escolar, mas ainda enfrentamos problemas relacionados à inclusão. Muitos desses problemas surgem da falta de preparo para lidar com os alunos da inclusão. Com frequência, o professor recebe o educando em sala de aula sem saber como trabalhar com ele, o que resulta em um ensino defasado que, no futuro, limita o estudante com deficiência visual a alcançar níveis mais elevados de conhecimento.

Muitos cursos de licenciatura não preparam de maneira adequada para lidar com a diversidade em sala de aula. O meu, por exemplo, trouxe conteúdos sobre Libras e inclusão apenas durante um semestre, quando o correto seria que esses temas nos acompanhassem durante os oito períodos da Pedagogia. Essa realidade representa uma barreira para o processo de ensino dos alunos na perspectiva da inclusão escolar (SOUTO; RUST, 2024, p. 3).

A Resolução CNE nº 2/2019, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial. O documento aponta para a necessidade de uma formação sólida, que una teoria e prática, de modo a remover barreiras para o conhecimento. Contudo, não apresenta componentes curriculares específicos sobre educação inclusiva, deixando esse aspecto em aberto. Essa falta de diretrizes claras acaba sendo um obstáculo para a inclusão na prática (SOUTO; RUST, 2024, p. 3).

Nesse cenário, a formação continuada surge como essencial, sendo uma oportunidade de inovar na pedagogia e refletir sobre o cotidiano escolar. Uma educadora de uma escola pública do Rio de Janeiro, observando as dificuldades práticas, propôs oficinas sobre métodos e práticas para ensinar alunos com deficiência visual. O objetivo foi apresentar as reflexões dos docentes durante o percurso formativo, demonstrando a importância de repensar as práticas pedagógicas inclusivas com foco nos estudantes cegos ou com baixa visão (SOUTO; RUST, 2024, p. 4).

Durante meus estágios e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, percebi que, embora muitos educadores não saibam lidar com as deficiências e tenham uma compreensão superficial do tema, reconhecem a importância da inclusão. Não senti hostilidade em relação aos alunos da inclusão, mas sim dificuldade em saber como agir.

Um dos problemas observado é a divisão de responsabilidades. Os professores regentes buscam formação em suas áreas específicas, enquanto os de apoio focam em educação especial. Isso reforça a ideia de que o aluno com deficiência é apenas responsabilidade do professor de apoio, quando, na verdade, deve ser responsabilidade de todos.

Como já foi mencionado, “A inclusão é para todo mundo, para sairmos dessa visão tradicional de que o aluno com deficiência é só público-alvo do AEE, da sala de recursos, mas ele está na sala regular, e também é do professor regente” (SOUTO; RUST, 2024, p. 7).

A escola precisa se transformar para acolher a todos, o que exige novas práticas. Como a formação inicial falha em preparar o educador, a formação continuada torna-se crucial. As oficinas uniram teoria e prática, trazendo o conhecimento para a realidade cotidiana. A análise da roda de conversa revelou três grandes eixos: a motivação para participar, a vivência da formação docente e a visão do professor como pesquisador de sua própria prática.

De acordo com Souto e Rust (2024), a escola deve promover a inclusão por meio de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças de aprendizagem de cada estudante. Para isso, é essencial repensar a formação docente, tanto inicial quanto continuada, garantindo que os professores estejam preparados para atender adequadamente alunos do ensino regular e da educação especial, favorecendo um processo educativo mais justo e de qualidade para todos.

É importante que promovamos um ambiente onde o aluno com deficiência visual faça parte da turma de maneira integral. Não basta apenas oferecer a ele um material acessível, mas também é necessário orientar os outros alunos sobre como lidar com o colega da inclusão. Aqui, é importante que a deficiência seja algo normalizado não deve ser tratada como uma doença nem como um superpoder. O fato de a criança ser baixa visão ou cega é apenas um detalhe, não algo que a define como indivíduo.

Muitas pessoas que enxergam tendem a tratar a deficiência visual ou como uma doença, acreditando que estamos em eterno sofrimento, ou como um superpoder que nos dá habilidades sobre-humanas. O fato de ser uma pessoa cega não me torna, nem torna ninguém, melhor ou pior que o outro.

Certa vez, fui convidado por uma cliente de minha mãe a visitar uma igreja. Durante o culto, tudo ocorreu bem até o momento em que o pastor começou a fazer “revelações” sobre os presentes, supostamente inspirado por Deus. Ao me ver com uma bengala na mão, disse que Deus iria me curar. Ao ver uma pessoa cega em seu templo, ele logo imaginou que eu sofria por ser “assim”, o que não é verdade.

Na volta para casa, essa cliente comentou sobre a revelação do pastor, e eu lhe disse que via a questão de ser curado da cegueira não como algo carnal, mas espiritual. Na minha interpretação, o Criador iria curar minha visão espiritual, quebrando meus tabus e preconceitos.

Outro episódio foi quando fui praticamente obrigado a aceitar um lenço de uma determinada igreja, durante uma visita a casa de um conhecido de uma amiga minha. A dona da casa queria que eu aceitasse o lenço e o passasse nos olhos, pois isso me curaria. Quando explicamos que eu não buscava uma cura e que era feliz assim, ela ficou espantada, sem entender como alguém cego podia ser feliz com sua deficiência.

Esses relatos mostram que, muitas vezes, minha deficiência foi tratada como uma doença que precisaria ser curada para que eu deixasse de sofrer.

Certa vez, em uma apresentação na faculdade, alguém fez questão de me apresentar como “um estudante de pedagogia com deficiência visual”. O ponto é que essa pessoa não apresentou nenhum outro aluno, apenas eu, justamente por eu ser cego e cursar pedagogia na AEDB.

Outra situação em que minha deficiência foi colocada em um pódio de forma desnecessária ocorreu quando fui apresentado a uma autora que estava lançando seu livro na instituição. Eu caminhava com meus colegas de turma quando alguém foi chamá-la para me conhecer. O detalhe é que ele não fez isso com mais ninguém, apenas comigo, por eu ser um aluno cego.

Não quero que entendam que essa pessoa fez isso por maldade ou para se engrandecer usando minha deficiência, mas acabou dando um foco desnecessário a ela.

Quando olhamos para a educação infantil, vemos que há uma forte presença da ludicidade, o que é positivo para o educador adaptar, já que essa etapa oferece maior liberdade de ação. Essa fase da educação básica trabalha muito com colagem, manipulação de massinha de modelar, pintura e brincadeiras que envolvem o corpo e o movimento. Tudo isso pode ser perfeitamente explorado pelo aluno com deficiência visual.

No caso da pintura, o educador pode, no caso da criança cega, contornar o desenho com cola 3D ou barbante. Em seguida, deve apenas ajudá-la na escolha das cores e explicar que ela pode pintar dentro do espaço delimitado pelas linhas em relevo. Para a criança com baixa visão, o contorno pode ser feito com caneta de ponta grossa e em um ambiente bem iluminado.

Na colagem, os materiais podem incluir papel picado, lixa, EVA e papel crepom amassado em bolinhas. Para a criança cega, o professor deve contornar o desenho com cola 3D ou barbante e orientar que o material seja colado dentro dos limites em relevo. Para a criança com baixa visão, deve-se contornar o desenho com caneta de ponta grossa e explicar que o material deve ser colado dentro dos limites delimitados.

Na manipulação de massinha, não há grandes mudanças, já que a atividade é tátil por natureza. O educador deve apenas entregar o material à criança e oferecer complementos como rolinho, forminhas e faquinhas de brinquedo. Essa atividade também pode ser usada para trabalhar ações da vida diária, como juntar comida no prato, cortar alimentos e pegar com a colher, o educador pode criar esses alimentos de massinha para a atividade.

Nas atividades corporais, basta o educador mostrar ao educando com deficiência o que está sendo feito, aproximando-se e auxiliando-o a realizar os movimentos, deixando que a criança toque nele para perceber como o corpo se movimenta.

Quando pensamos em inclusão, a principal regra que devemos seguir é: “dar as mesmas atividades a todos”. Não posso oferecer algo diferente ao meu aluno com deficiência visual e ao meu aluno vidente. Não é uma tarefa fácil, especialmente em realidades mais precárias, mas se tivermos vontade de fazer a diferença na vida do outro, conseguiremos realizar pequenas ações que causarão grande impacto na vida daquela criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, foi possível compreender que o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento global da criança, sendo responsável por estimular aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais. No entanto, no caso de crianças com deficiência visual, o ato de brincar ainda encontra inúmeras barreiras impostas, muitas vezes, pela superproteção familiar e escolar. Essa postura, embora movida pelo cuidado e pelo afeto, acaba limitando o acesso da criança a experiências fundamentais para sua autonomia e amadurecimento.

Durante conversas com outras pessoas com deficiência visual, é perceptível a diferença entre aquelas que possuem boa autonomia e as que não possuem. A voz de quem não tem autonomia costuma ser mais infantilizada e tímida. Outro aspecto é que esse indivíduo, por ter pouca experiência de vida devido à dependência dos outros, acaba não adquirindo muito conteúdo para compartilhar em conversas. Essa pessoa também demonstra uma forte dependência dos familiares, precisando adaptar sua rotina à deles e acompanhá-los em todos os lugares.

Embora essa situação possa parecer confortável tanto para a pessoa quanto para a família já que, nesse contexto, não há responsabilidades nem compromissos, a longo prazo ela é prejudicial. Além de impedir o amadurecimento do indivíduo, faz com que ele não seja visto pela sociedade como alguém capaz de responder por si mesmo, o que causa a perda de autoridade.

A perda de autoridade ocorre quando a pessoa com deficiência deixa de ter poder de decisão sobre sua própria vida. As pessoas ao redor, principalmente os familiares, passam a decidir por ela como deve viver e até a tomar decisões familiares sem consultá-la. Esses fatores podem gerar tristeza e, a longo prazo, até depressão.

O adulto com deficiência visual que é limitado por uma proteção exagerada tende a se sentir menos capaz que os outros, deixando passar oportunidades de emprego ou estudo, já que dependeria constantemente do auxílio de alguém. Assim, acaba não amadurecendo e mantendo atitudes infantilizadas e imaturas.

Quando a pessoa recebe uma boa formação voltada à vida autônoma, ela desenvolve autoestima, confiança na fala e passa a ser vista pela sociedade como um indivíduo que contribui e agrega valor. No entanto, as famílias que estimulam essa autonomia ainda enfrentam preconceito social por permitirem que seus filhos com deficiência visual tenham independência.

Existem diversos trabalhos na área da deficiência visual que tratam da forma como as famílias das pessoas cegas deveriam agir, porém, quase nada expondo o preconceito sofrido por essas famílias quando elas

decidem incentivar a autonomia de seus filhos ou parentes deficientes visuais. (SAPIA, 2018, p. 55)

Apesar de meu trabalho abordar as questões enfrentadas por muitos deficientes visuais em relação à superproteção e à perda de experiências, acredito ser importante mostrar também o outro lado: o das famílias que seguem o caminho inverso, o caminho da autonomia.

De acordo com Sapia (2018), ao longo da história, as pessoas com deficiência foram vistas de forma preconceituosa e desumana, sendo tratadas como incapazes e marginalizadas pela sociedade. Em muitos períodos, especialmente os cegos foram associados à loucura e à deficiência mental, sendo considerados um fardo para suas famílias e comunidades.

Com o fortalecimento da influência da Igreja, a deficiência passou a ser interpretada como um castigo divino, um sinal dos pecados familiares, o que gerava vergonha e medo. Nesse contexto, embora não fossem mais abandonadas à própria sorte, muitas pessoas com deficiência eram isoladas dentro de suas casas, mantidas longe do convívio social e privadas de qualquer oportunidade de desenvolver suas habilidades ou de viver plenamente em sociedade.

Com o avanço dos estudos em música, artes e medicina, e a diminuição da influência da Igreja, surgiram as primeiras instituições voltadas às pessoas com deficiência. Embora inicialmente criadas mais para fins de pesquisa do que para promover o desenvolvimento humano, elas representaram um alívio para as famílias, que viam nelas uma forma de manter seus filhos amparados, mas ainda protegidos do olhar preconceituoso da sociedade.

Nos dias atuais, em que a aquisição de conhecimentos é livre para todos, bastando buscá-lo, as famílias das pessoas com deficiência visual que incentivam a autonomia plena de seus filhos ainda sofrem um preconceito enorme, advindo por parte da sociedade e até mesmo do círculo de amigos ou de parentes mais próximos. (SAPIA, 2018, p. 59)

Existem escolas que, por exemplo, no momento da matrícula, alegam não ter suporte adequado para lidar com alunos com deficiência visual e orientam os familiares a procurar instituições de ensino especializadas, quando existem recursos na própria cidade.

Quando o familiar estimula o deficiente visual a fazer um curso de Orientação e Mobilidade, muitas vezes sofre julgamentos por permitir que o indivíduo saia sozinho. Essas situações acabam desestimulando as famílias a continuar oferecendo esse suporte, mas é fundamental que isso não ocorra, pois é esse desenvolvimento que forma um adulto seguro de si e preparado para lidar com o mundo.

Assim, percebe-se que tanto o excesso quanto a ausência de proteção são avaliados sob o olhar do preconceito. Isso revela a necessidade de uma mudança de mentalidade coletiva: é fundamental compreender que a criança com deficiência visual tem o direito de brincar, de errar, de se desafiar e de conquistar sua independência.

O papel da família e da escola deve ser o de mediadores e incentivadores, e não de limitadores.

Portanto, promover o brincar inclusivo é promover o respeito à infância em sua totalidade. Cabe aos educadores, familiares e à sociedade compreender que a deficiência não define a capacidade de uma criança. O brincar deve ser visto como um caminho para a liberdade, para a aprendizagem e para a construção de uma identidade segura e autônoma.

Em suma, o presente trabalho reforça a importância de repensar atitudes e discursos que ainda infantilizam a pessoa com deficiência visual. A inclusão verdadeira se concretiza quando a criança é vista, acima de tudo, como criança, com potencial para sonhar, brincar, se desenvolver e ser feliz. O desafio que permanece é o de educar uma sociedade inteira para enxergar além da deficiência, reconhecendo no brincar um direito universal, e não um privilégio restrito a quem enxerga.

Não se trata apenas de conhecer profundamente a deficiência visual, mas de enxergar o aluno como ser humano e buscar fazer a diferença em sua vida. Em meu processo educacional, conheci pessoas que não tinham muito conhecimento sobre cegueira, mas faziam o melhor para me ajudar e foram essas as que mais marcaram minha trajetória. Também encontrei pessoas com vasto conhecimento sobre o tema, mas arrogantes e pouco dispostas a ouvir, impondo o que achavam melhor para mim e essas marcaram minha formação de forma negativa.

Encerro este trabalho te perguntando: qual educador você quer ser?

Aquele que agrega à vida do aluno ou aquele que contribui para sua exclusão?

Eu não posso escolher isso por você — mas você pode.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Guanabara, 1981.
- BRASIL. **Lei no 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- GANDINE, Camila. **Laços que Aprisionam: O Cárcere Emocional Estabelecido pelas Relações de Superproteção**. In: MAIA, Wagner A. R., (Org.). **Inclusão & Reabilitação da Pessoa com Deficiência Visual Um Guia Prático**. Segunda Edição. Bento Gonçalves: Portal da Deficiência Visual, 2018. p. 11-21.
- LINS, Samuel Lincoln Bezerra; SILVA, Maria de Fátima Oliveira Coutinho da; LINS, Zoraide Margaret Bezerra; CARNEIRO, Terezinha Féres. **A compreensão da infância como construção sócio-histórica**. Revista CES Psicología, v. 7, n. 2, p. 126–137, jul./dez. 2014. ISSN 2011-3080.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A importância do brinquedo para a educação**. Revista Iedapópica, UNOCHAPECÓ, n. 8, p. 7–13, jan./jun. 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: [s.n.], 2010.
- KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797–818, out. 2006.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- REDAÇÃO PSICANÁLISE CLÍNICA. **Superproteção: significado em Psicologia**. Psicanálise Clínica. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/superprotecao/>. Acesso em: 25 de junho de 2025.
- SAPIA, LORELAINÉ . O Preconceito Enfrentado pelas Famílias que Decidem Incentivar a Autonomia de seus Filhos com Deficiência Visual. In: MAIA, Wagner A. R., (Org.). **Inclusão & Reabilitação da Pessoa com Deficiência Visual Um Guia Prático**. Segunda Edição. Bento Gonçalves: Portal da Deficiência Visual, 2018. p. 55-60.

SOUZA, Olga Solange Herval. **A Importância do Brincar para o Desenvolvimento das Crianças Cegas e com Baixa Visão.** In: MAIA, Wagner A. R., (Org.). *Inclusão & Reabilitação da Pessoa com Deficiência Visual Um Guia Prático.* Segunda Edição. Bento Gonçalves: Portal da Deficiência Visual, 2018. p. 61-73.

SOUTO, E.; RUST, N. M. **Formação continuada focalizada no ensino de estudantes com deficiência visual:** percepções docentes. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 16, n. 35, p. e753, 2024. DOI: 10.31639/rbpf.v16.i35.e753. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/e753>. Acesso em: 28 ago. 2025.

## ANEXO

### MEMORIAL

Nasci em um de abril de dois mil e três, prematuramente. Por isso, meus primeiros anos foram bastante atribulados: primeiro com uma internação no hospital logo que vim ao mundo, e, nos anos seguintes, com constantes idas ao mesmo devido a complicações causadas pela prematuridade.

O fato de eu ter adquirido um descolamento de retina veio justamente da grande quantidade de oxigênio que recebi durante o período em que fiquei na incubadora. Um dos olhos, o direito, não pôde ser salvo e nunca viu a luz do dia. Já o outro, por meio de cirurgias e diversos procedimentos oftalmológicos, teve a retina preservada, o que me deu de presente uma baixa visão.

Minha infância foi relativamente parecida com a de muitas crianças da classe média da minha época. Brincava na rua, mexia no computador, jogava videogame e criava diversas aventuras com meus bonecos.

Minha rotina, até onde me lembro, era a seguinte: acordava pela manhã e me preparava para ir à escola. Estudava até mais ou menos onze e meia. À tarde, era atendido pelo Centro de Apoio Especializado de Barra Mansa, onde minha visão era acompanhada no aspecto pedagógico. À noite, voltava para casa e costumava ver vídeos no YouTube ou brincar até a hora de dormir.

Devido a complicações no casamento de minha mãe, ela se separou do pai e da minha irmã. Radessa e eu não somos filhos do mesmo pai, ela é de um, e eu de outro. Assim, tivemos que sair da casa onde crescemos e ir morar em outra, alugada.

Essa fase teve um grande impacto na minha vida. Em primeiro lugar, o fato de sair da casa onde cresci e onde já tinha uma rotina e uma estrutura. Em segundo lugar, a perda de uma figura paterna, pois, apesar de o pai da minha irmã não ser meu pai biológico, eu o considerava como tal. Foi ele quem me criou, junto de minha mãe, durante boa parte da minha infância. Além disso, precisávamos ficar um tempo na casa da minha avó materna, algo de que nunca gostei muito por causa da quantidade de gente e das grosserias dela.

Minha adolescência teve algumas características que valem a pena ser comentadas. A primeira foi a perda de experiências comuns dessa faixa etária, e a segunda, a piora da minha deficiência.

Em dois mil e quatorze, minha visão começou a piorar, e eu fui perdendo-a gradativamente. No início, conseguia desenhar durante o dia, mas, com o tempo, isso se tornou impossível. Passei, então, a me dedicar às esculturas. Algo que percebi com força nessa época foi a perda de autonomia, tanto por causa da separação quanto pela piora da deficiência.

No ano de dois mil e dezesseis, vim morar na cidade de Porto Real, onde moro até hoje. Minha mãe conheceu meu padrasto em nossa cidade natal, e viemos morar com ele.

No mesmo ano conheci Rosane, ou Rose, minha melhor amiga, que me acompanha desde então. Na época, minha mãe queria uma mediadora que soubesse Braille, mas a única disponível só podia ficar comigo de quarta a sexta. Por isso, Rose assumiu as segundas e terças.

Naquele ano, nossa amizade começou. Desde então, trocamos experiências e nos ajudamos em diversas questões: o que eu não sabia, ela me ensinava; o que ela não sabia, eu a ajudava. No fim do ano, fui pela primeira vez à casa dela e fiz amizade com a família Nunes, pessoas que considero parte da minha própria família e por quem sou extremamente grato. Carlos Nunes, com seu jeito engraçado e divertido, Ana Nunes, com sua inteligência em exatas, Kelvin, com suas conversas, e Toni, uma pessoa incrível e amiga.

Meu ensino Fundamental I foi marcado por preconceito e discriminação. Estudei em uma escola particular de Barra Mansa e tive muitas dificuldades com a instituição, que até me aceitava como aluno, mas deixava claro, na prática, que ali não era meu lugar. Muitas das minhas defasagens atuais vieram dessa escola e de seu ensino nada inclusivo.

Várias vezes, minha mãe precisava ir à escola cobrar meus direitos. Ela mesma dizia que “as mães estavam cansadas de vê-la”.

No Fundamental II, cursei uma parte em Barra Mansa, e, do sétimo ano em diante, em Porto Real. Senti-me mais incluído, tanto pela escola quanto pelos alunos, mas ainda havia uma certa barreira, muitos não sabiam lidar com minha cegueira. Não tive amigos que me convidavam para suas casas, nem vivi aquelas “baguncinhas” típicas com os colegas de aula. Eu tinha amizades dentro da escola, mas fora dela, não.

Meu Ensino Médio foi marcado por algumas questões: a troca de escola no primeiro ano, os dois últimos anos em casa por causa da pandemia e o início do meu interesse por educação financeira e empreendedorismo online.

Em 2019, estudei na Escola Estadual Olavo Bilac, onde tive muitas dificuldades com a falta de preparo dos professores e da escola em geral. Por orientação de um professor do CEDEVIR, fui transferido para o Colégio Américo Pimenta, em Quatis, onde concluí o Ensino Médio. Ali, a experiência foi totalmente diferente, os educadores e a equipe escolar se esforçavam verdadeiramente para me incluir e adaptar os materiais. Márcio, profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sempre estava disposto a me ajudar e me atendia todas as segundas e sextas-feiras na sala de recursos.

No Ensino Médio, tive mais amizades do que no fundamental. No primeiro ano, minha amiga mais próxima foi a Clara; no segundo, o Walter. Mesmo assim, ainda havia uma barreira: nunca fui convidado por eles para fazer algo fora da escola.

Outro apoio importante foi o CEDEVIR, um centro de atendimento ao deficiente visual em Resende. Lá, eu tinha aulas de orientação e mobilidade (OM), atividades da vida diária (AVD) e Braille. Também recebia apoio pedagógico, com adaptações de materiais, como leitura de capítulos de livros em áudio, mapas adaptados e impressões em Braille. Foi um

espaço essencial para eu interagir com outras pessoas cegas, o que foi muito importante para meu desenvolvimento.

Lembro-me de que foi o Breno, um colega atendido lá, quem me ensinou a baixar meu primeiro livro online usando o programa Dosvox. Foi também ali que conheci Gabriele, uma de minhas melhores amigas até hoje. Gabi me apresentou jogos acessíveis e compartilhava comigo seus gostos. Eu, por minha vez, apresentei a ela a áudio-novela “Amor à Prova”, escrita e editada por Tainá Lima. Sempre que tínhamos tempo, conversávamos sobre os personagens e os capítulos.

Durante o Ensino Médio, tive o auxílio de um professor particular, o Gildson (Di), um excelente educador que me ajudou muito, principalmente na pandemia. Ele e Márcio trocavam informações para melhor me atender, e eu nunca me esqueço das conversas e dos conselhos que ele me dava, principalmente sobre minha cegueira e família.

Quando terminei o último período escolar, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A princípio, fiz como treino, sem me preparar muito. No fim, tirei uma boa nota e entrei no curso de Pedagogia na AEDB.

No ato da inscrição, informei que era uma pessoa com deficiência visual e o nível dela. Tive direito a fazer a prova em um computador com dois leitores de apoio. Sobre acessibilidade, não tenho do que reclamar: foi a primeira prova 100% acessível que fiz.

O curso de Pedagogia me trouxe muitas experiências positivas e lições que recomendo a outras pessoas com deficiência visual. Na verdade, não era para eu ter me matriculado no curso em 2022, o ideal seria ter feito antes os cursos do Portal da Deficiência Visual, especialmente os de Orientação e Mobilidade e de Informática. Mas minha mãe, com todo o desespero materno, insistiu muito para que eu fizesse uma faculdade, e acabei cedendo, algo de que me arrependo hoje.

Rose e eu já conversávamos bastante sobre deficiência visual e educação, e, por causa das minhas opiniões, ela me recomendou Pedagogia. Sem um norte claro e com a pressão de começar uma faculdade, escolhi esse curso, entendendo que, para ter autonomia, eu precisaria de dinheiro para custear meus estudos e meus projetos online.

Durante o curso, fiz amigos incríveis: Tauane, André, Lucas, Beatrice e Maria Fernanda, pessoas que me ajudaram muito. Muitas vezes recebi ajuda deles em tarefas que, por falta de autonomia, eu não conseguia realizar. Posso dizer que fui verdadeiramente incluído por esse grupo, pois me sinto parte deles e também contribuo sempre que posso, seja nos trabalhos, seja ajudando em adaptações de materiais.

Os professores também foram fundamentais na minha formação. Sempre dispostos a adaptar suas aulas para me incluir: Karla trouxe um curta com audiodescrição e me mostrou os animais no laboratório de Biologia; minha orientadora, Alice, me ajudou muito e chegou a fazer um quadro em alto-relevo do sistema respiratório; o professor Bruno se interessava pelo que eu falava e até me escreveu pedindo para eu enviar minha fala, pois não deu tempo de eu apresentá-la em sala; o professor Valter, nas aulas de Arte

e Educação, fazia as poses retratadas nos quadros e esculturas para que eu pudesse tocar e descrevia as imagens.

Minha coordenadora e professora, Ana Alice, foi alguém que nunca me infantilizou nem me colocou em um pedestal, tratando-me como um aluno comum, o que me marcou muito. Outros professores também impactaram minha trajetória, e, embora uns tenham incluído mais do que outros, todos se esforçaram.

A área da Pedagogia é algo de que gosto, mas não é o que amo. No início, imaginei que criaria esse amor ao longo do curso, mas, devido à falta de perspectiva de trabalho como pessoa cega, isso não aconteceu. O que eu realmente amo é o trabalho online, como criador de conteúdo. Nesse espaço, sinto mais liberdade, além das vantagens do trabalho remoto.

O que almejo para o futuro é ter uma vida boa, com uma casa que supra minhas necessidades onde eu possa viver em paz e com autonomia. Quero ter uma boa renda para investir em meus projetos online e poder ajudar pessoas com o que produzo, criar um vídeo e ver que ele impacta a vida de alguém, assim como muitos criadores do YouTube me ajudaram um dia.

Para concluir, quero deixar algumas reflexões. O intuito deste TCC não é apenas obter uma nota, mas fazer você pensar, especialmente você, pessoa com deficiência visual.

Talvez quem enxerga tenha lido este texto e pensado: “Que exemplo de superação.” “A gente, com dois olhos, não faz o que ele faz.” Mas sinto dizer: não sou exemplo nenhum. Escrevi este texto como qualquer outro aluno, e minha deficiência não me atrapalhou em nada. Com acessibilidade, escrever um TCC ou qualquer outro trabalho acadêmico é totalmente possível.

Assim como qualquer aluno, fiz este trabalho por obrigação. Se pudesse escolher, talvez não o fizesse, mesmo sendo sobre algo de que gosto: minha cegueira. Ficar sentado lendo artigos e livros e depois amarrar tudo em um texto é cansativo, mas isso faz parte da vida acadêmica de qualquer estudante.

As pessoas não esperam que uma pessoa cega chegue tão longe. Por isso, quando veem alguém com deficiência visual na faculdade, ficam encantadas, mas não há nada de extraordinário nisso, apenas esforço.

Não sou “a pessoa cega que está no ponto”. Existem muitos como eu, melhores em diversos aspectos. Ainda tenho muito o que aprender: preciso dominar técnicas de Orientação e Mobilidade, Informática e Atividades da Vida Diária. Como disse no trabalho: “não basta ter conhecimento sem ter autonomia.” Os dois precisam caminhar juntos.

Durante meu TCC, falei sobre família, escola e superproteção. Quero deixar aqui algumas orientações para pessoas com deficiência visual e também para seus familiares.

O primeiro ponto, e o mais importante, é aceitar a deficiência visual. Muitos pais têm dificuldade em aceitar e passam anos tentando “curar” o filho, mas não há cura. É duro

dizer, mas o tempo gasto buscando cura poderia ser usado para aprender sobre a deficiência e preparar melhor a criança para o mundo.

Muitos familiares, por medo, comodidade ou vergonha, acabam desenvolvendo uma superproteção. Isso prejudica muito, pois impede o desenvolvimento da autonomia. Desde cedo, a criança deve ser preparada para viver de forma independente.

Os trabalhos manuais são mais difíceis para o deficiente visual, então o caminho acaba sendo o acadêmico e o administrativo. Por isso, o estímulo aos estudos é fundamental, não apenas o escolar, mas cursos em várias áreas, como idiomas, informática etc. O estudo abre portas, e a orientação e mobilidade, junto com as atividades da vida diária, dão as ferramentas para a independência.

Costumo dizer que o deficiente visual precisa ser uma pessoa autônoma. Não basta ser inteligente: é preciso saber se virar. O contratante, ao empregar alguém com deficiência visual, quer saber se ele consegue se locomover, se é independente e adaptável.

Durante minha vida, minha mãe sempre lutou muito pelos meus estudos, mas sinto que faltou a mesma preocupação em relação à orientação e mobilidade e às atividades da vida autônoma. Hoje, é isso que mais sinto falta. Ver meus amigos andando sozinhos, cozinhando e cuidando da própria vida me faz perceber o quanto ainda dependo dos outros e isso é horrível.

Mas tenho duas escolhas: lamentar ou agir. Escolhi agir. Assim que concluir este curso, iniciarei o curso de OM pelo Portal da Deficiência Visual, para poder me locomover melhor e, no futuro, participar até de concursos em outras cidades e estados.

Quero agora falar diretamente com você, pessoa com deficiência visual que pode estar lendo este trabalho. Deixe-me dar alguns conselhos que eu gostaria de ter ouvido antes, espero que te ajudem a crescer.

Você precisa ter um objetivo de vida. Sem ele, acaba indo para qualquer caminho, ou para lugar nenhum. Tenha metas de longo, médio e curto prazo, e pergunte-se: “O que preciso fazer para chegar lá?”

Uma vez perguntei ao professor Wagner Maia o que faz alguém se tornar um “cego top”. Ele me disse: o deficiente visual precisa gostar de estudar. E é verdade. Estudar não é apenas o que se aprende na escola ou na faculdade. Quando você faz um curso de educação financeira, de escrita criativa ou de como criar um canal no YouTube, também está estudando.

Tenha uma vida autônoma, já falei isso várias vezes aqui. Não basta ser inteligente: é preciso saber se virar. A sociedade ainda entende pouco sobre nossa deficiência. Para muitos, seremos eternamente cuidados pelas famílias. Mostrar autonomia é mostrar que podemos viver como qualquer pessoa, e isso faz com que nos tratem com mais respeito e igualdade.

Bom, este sou eu. Como você pode ver, tenho minhas lutas como qualquer brasileiro. E, como disse antes, não sou exemplo de superação. Afinal, minha cegueira não é algo que

quero superar, mas algo com que quero viver em paz. Minha deficiência não é um problema; pelo contrário, é o meu maior bem.

Amo ser uma pessoa cega e não sinto falta nenhuma da visão.