



A Importância do Mediador Escolar para Potencializar o processo de Brincar da Criança com Deficiência visual

The school mediator as a potentiator in the blind child's play process

Fabiane Araujo Chaves¹

Thacio Azevedo Ladeira²

Resumo: A inclusão escolar se apresenta como um desafio para a realidade da escola e propõe a busca de alternativas flexíveis para o desenvolvimento educacional. O mediador escolar pode fazer parte deste processo, acompanhando o educando durante o dia letivo, potencializando a socialização e aprendizagem, atuando como um facilitador das tarefas escolares por meio da adaptação curricular. A utilização do lúdico como alternativa para inclusão pode ser muito eficaz, pois se apresenta como uma outra via de aprendizagem para as pluralidades presentes na escola que tem modos de aprender igualmente diversos, como em casos de alunos cegos. Para conceituar deficiência visual, utilizou-se o conceito de Sá, Campos e Silva (2007, p.15), que consideram o deficiente visual como aquele que “tem uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente”. Desse modo, esta pesquisa exploratória propõe um levantamento teórico realizado a respeito desta temática, no sentido de acolher as necessidades das pessoas com deficiência visual oferecendo uma alternativa, a partir do brincar, para potencializar seu desenvolvimento escolar e social.

Palavras-chave: Deficiência visual. Professor Mediador. Brincar. Inclusão.

Abstract: School inclusion presents a challenge to the reality of the school and proposes the search for flexible alternatives for educational development. The school mediator can be part of this process accompanying the student during the school day, enhancing socialization and learning, acting as a facilitator of school tasks through curriculum adaptation. The use of play as a means for the inclusion can be very effective, as it presents itself as another way of

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL/SC. Acadêmica dos cursos de Pedagogia pelo Centro Cenecista Universitário de Osório – UNICNEC, Curso de Pós-Graduação *lato sensu* Especialização em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Osório/RS, fabiane_chaves@yahoo.com.br.

² Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Pós Graduando em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Professor dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Miracema/RJ, thacioladeira@gmail.com.



learning for the pluralities present in the school that have equally diverse ways of learning, as in the case of blind students. According to Sá, Campos e Silva (2007, p.15) the visually impaired are those who “have a severe or total alteration in one or more of the elementary functions of vision that irreversibly affects their ability to perceive color, size, distance, shape, position or movement in a more or less comprehensive field”. Thus, this exploratory research proposes a theoretical survey about this theme, to accommodate the needs of visually impaired people offering an alternative, from play, to enhance their school and social development.

Keywords: visual impairment, play, inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A brincadeira ocupa papel fundamental na vida das crianças. Sabemos que é na infância onde muitos conceitos são aprendidos a partir do brincar, bem como novas amizades se estabelecem de acordo com os tipos de brincadeiras. Segundo Vigotsky (2007), a criança está imersa no mundo social desde o nascimento, e ao se apropriar deste, consegue internalizar os conceitos que o mundo lhe apresenta, mostrando assim, a importância do brincar.

Para que consiga compreender a visão de mundo, além da família, os professores também possuem uma função importante. Em sua pesquisa sobre o brincar e a mediação na escola, Navarro e Prodocimo (2012) destacam que no processo de aprendizagem o professor faz o papel de mediador como algo externo a brincadeira. Neste sentido, a escola também é fundamental, pois neste espaço é possível estabelecer mediação especializada pelos profissionais da área da educação, bem como realizar brincadeiras com intuito de aprender, mesmo sem que as crianças percebam.

O horário do intervalo ou recreio é onde acontecem as brincadeiras de maneira mais livre e espontânea. Para as crianças que enxergam (ou videntes) é automático a ação de sair da sala de aula e ir direto para o pátio brincar. Em seguida encontram um ou mais amigos e logo se distraem durante todo o tempo livre. Entretanto, como é esta questão para as crianças cegas? Sabemos que nem



sempre estas crianças possuem facilidade para socializar, seja por timidez ou até mesmo pelo receio por parte das outras crianças. Por este motivo buscou-se procurar artigos que falem sobre o “brincar” para a criança cega, ou com deficiência visual total, bem como sobre a importância do professor mediador neste processo de inclusão.

Em pesquisa na base de dados Scielo, onde estão anexados muitos artigos científicos de pesquisas acadêmicas, foram encontrados apenas 4 artigos a respeito desta temática, quando procurados pelas palavras “brincar deficiência visual” e “brincar cega”, referindo-se a utilização da brincadeira pela criança com deficiência visual ou cega. Poucas outras pesquisas foram encontradas quando utilizada a busca por “mediador cega”, “mediação cega”, “interação cega” e alguns sinônimos destas temáticas. Sendo assim, sabendo da importância desta mediação por meio da brincadeira entre crianças cegas e videntes, destaca-se o quanto é necessário que sejam desenvolvidos novos trabalhos, pois é uma área que merece destaque para que possa orientar cada vez mais as ações dos profissionais da área da educação. Com este intuito, surge essa pesquisa de caráter exploratório (GIL, 2002, P. 41), a fim de proporcionar “maior familiaridade com o tema”, bem como, sendo classificada como bibliográfica, onde de acordo com o autor, utilizou-se artigos como fontes de informação e a análise qualitativa das informações obtidas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CONCEITUANDO A DEFICIÊNCIA VISUAL

Dados do IBGE do ano 2000 mostram que é considerável o número de pessoas em nosso país que possuem algum tipo de deficiência. Estes, somam cerca de 14,5%, mais de 1 décimo da população. Se considerarmos a população Mundial e em relação a deficiência visual, dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) mostram que passaram de 161 milhões de pessoas, sendo destas, mais de 37



milhões seriam cegas totais. No Brasil a estimativa está em torno de 1,2 milhões de cegos. (GASPARETTO, 2012).

A fim de conceituar a deficiência visual total, ou cegueira, temos como orientação do MEC, descrito por Sá, Campos e Silva (2007, p. 15) como

[...] uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdocegueira) ou a outras deficiências.

Embora seja uma realidade que tenhamos um número alto de pessoas com deficiência e também, a cada dia mais estas estão inseridas na rede regular de ensino, pouco ainda se sabe lidar com estas questões. No que se refere a deficiência visual, “a falta da visão desperta curiosidade, interesse, inquietações e não raro, provoca grande impacto no ambiente escolar. Costuma ser abordada de forma pouco natural e pouco espontânea porque os professores não sabem como proceder em relação aos alunos cegos.” (SÁ, CAMPOS E SILVA, p. 22). Este é um dos motivos que justificam a necessidade da formação continuada dos profissionais da educação em cursos que possibilitem instrumentalização para lidar com as diferenças, bem como a realização de pesquisas que mostrem a necessidade desta interação e trabalho realizado pelos profissionais da educação.

2.1.1 Deficiência Visual e Inclusão

Ao longo dos anos as pessoas com deficiência alcançaram inúmeras conquistas sociais, e com a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que se refere à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que propõe e assegura a promoção “em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades



fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015), foi possível, também, ocupar novos espaços, dentre eles, o escolar.

Quando pensamos ou falamos sobre deficiência, nos vem em mente a ideia de uma falta anatômica, como de um membro, ou neste caso, de um sentido. Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 65) discorrem que a deficiência “é um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos”. Para estes autores, a deficiência é vista como algo externo ao sujeito, ou seja, a partir das barreiras impostas pela sociedade. Em um lugar que é acessível à todos, a deficiência passa despercebida. Entretanto, quando não há acessibilidade, a “falta” de evidência, não sendo um ambiente inclusivo. Neste ponto de vista, opondo-se ao modelo médico, a deficiência é vista como algo social, em que a sociedade é deficiente por não promover acesso à todos, e não o sujeito.

Quando falamos em inclusão, podemos relacionar a questão da deficiência com a ideia de normal e de normalidade. De acordo com Machado (2004) “a inclusão não se dá incluindo os corpos das crianças nas classes regulares. A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito” (p.2). Assim, Inclusão propõe, modificar o ambiente, com práticas que legitimem as singularidades, potencializando a vivência coletiva.

Quando o educando passa a ocupar a escola sem que a mesma se modifique para recebê-lo, mas antes, espera que o sujeito inserido se adeque aos espaços e normas colocadas, não se pode falar em inclusão, mas em integração escolar. Nesse molde, a diferença é compreendida como anormalidade, acentuando a necessidade de enquadramento, negando as diversas formas de ser e estar no mundo.

Além disso, é importante se atentar para as possíveis correções que são necessárias de se realizarem com as crianças cegas, como por exemplo, os maneirismos. Os autores relatam que “algumas crianças cegas congênitas podem manifestar maneirismos, ecolalia e comportamentos estereotipados. Isso porque a



falta da visão compromete a imitação e deixa um vazio a ser preenchido com outras modalidades de percepção.” (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 21). Alguns exemplos são os movimentos repetitivos das mãos, balançar a cabeça com frequência, fala descontextualizada, entre outros. Estes ocorrem principalmente quando as crianças estão ociosas, e precisam ser identificados a fim de que não permaneçam, pois em alguns casos acabam por ser confundidos até mesmo como uma deficiência secundária. Nesse sentido, a compreensão do educador mediador sobre a criança é fundamental, podendo realizar ações que promovam comportamentos positivos no ambiente em que está inserida.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA ESCOLA

Diversos autores citam a brincadeira do “faz de conta” como uma das principais promotoras do desenvolvimento. Lira e Rubio (2014, p.1) acreditam que “a brincadeira é uma maneira surpreendente de aprendizagem, além de promover a integração entre as crianças”. As autoras discorrem, a respeito da importância do brincar, que é tão necessário para a criança quanto outras atividades de sua vida, tais como descansar e se alimentar, pois é uma maneira de estabelecer relações com o grupo, consigo mesma e com o mundo.

Na verdade, toda a brincadeira não deixa de ser um faz de conta que recria situações reais e imaginárias. Desta forma, as crianças inventam regras, criam materiais, utilizam o espaço seja ele grande ou pequeno. Brincadeira, conforme Lira e Rubio (2014), é onde o lúdico entra em ação, sendo expressado por meio de brinquedos ou jogos, na maioria das vezes. Independe de tempo e dos objetos ou do espaço, possibilitando que a criança crie, recrie e reinvente utilizando sua imaginação.

Sobre este aspecto Ruiz e Batista relatam que

Isso é especialmente verdadeiro quando a atividade assume um caráter relativamente livre (uma vez que crianças estão sempre sob supervisão),



com possibilidade de iniciativas e elaboração de diferentes modalidades de brincadeira. Entretanto, essa atividade pode ser prejudicada em crianças com deficiência. [...] Em situações de brincadeira faz de conta, é importante pensar na maneira como a criança cega pode participar das mesmas. (2014, p. 210-211).

Não há dúvidas de que as crianças cegas podem se relacionar com as demais, de maneira eficaz e dar segmento a quase que qualquer tipo de brincadeira. Mas em alguns destes momentos precisa-se da mediação para que seja possível. Ainda há receio e algumas crianças acabam sempre com as mesmas amigas, por exemplo, podendo deixar de lado aquele que é diferente por algum motivo. Ruiz e Batista (2014) salientam a importância do educador como adulto mediador nas interações das crianças, possibilitando que ela possa construir uma imagem positiva de si, percebendo suas potencialidades e capacidades de se desenvolver socialmente. “Nesse sentido, é importante analisar as formas como a criança com deficiência visual se relaciona com parceiros e que mecanismos facilitam seu engajamento nos grupos e sua participação ativa.” (p. 212). Desta forma, a cada vez mais estará inserida e ativa nos processos de socialização, como por exemplo, o brincar.

No que se refere a interação entre crianças cegas e videntes, Franca-Freitas e Gil (2012) em suas pesquisas destacam a importância para as crianças cegas, pois a partir dessa relação com o outro acabam confrontando suas semelhanças a fim de construir sua identidade, favorecem a construção da imagem corporal, possibilitam o aumento do repertório de habilidades sociais e de comunicação, entre outros. Sendo assim, privar as crianças deste tipo de situação pode causar prejuízos em seu desenvolvimento, pois deixará de adquirir conceitos que lhe auxiliarão na constituição enquanto sujeitos.

Destaca-se, neste processo, a importância do professor como mediador da brincadeira. Lira e Rubio (2014) salientam que a brincadeira não pode acontecer de qualquer jeito. Esta, deve ser mediada, entretanto, não a ponto de deixá-la ocorrer livremente, conforme a intenção das crianças. A presença do educador é necessária, pois pode ser requisitada em determinado momento, enquanto brincam.



2.2.1 O Mediador Escolar no Processo de Inclusão

A prática vai de encontro às orientações legais presentes na Lei Nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e na Lei Nº12.764/2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Mesmo sem mencionar o termo “mediador escolar”, ambas apontam para a necessidade de um profissional acompanhante de formação especializada que ofereça suporte escolar.

O trabalho do mediador escolar representa uma forma de materialização do exposto, como possibilidade de garantia de direitos e alcance de necessidades. Porém, apesar de necessária, a atividade se encontra numa condição de fragilidade, pois a profissão ainda não é regulamentada, motivo que reforça a necessidade de pesquisas sobre o tema, na busca de evidenciar o trabalho do mediador, como pretende a pesquisa em questão.

De acordo com Mousinho (*et al.*, 2010), a atuação do mediador segue no sentido de ampliar e não de limitar. Assim, não se pode restringir o trabalho à sala de aula, nem limitar o empenho apenas à criança que ele acompanha. O mediador escolar enquanto inventor de sua prática deve criar pontes para que o educando explore diferentes ambientes e situações escolares, funcionando como apoio para experiências na sala de aula e extraclasse, com os colegas da turma, professora e demais componentes da escola, ampliando o repertório de interesse do aluno, consolidando saberes já adquiridos e oportunizando novas vivências e modos de estar no mundo.

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípio sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento (...) sem deixar que este processo siga automaticamente e encorajar a criança a ser menos passiva no ambiente. (MOUSINHO *et al.*, 2010, p. 94)



Encarregado de tais tarefas, o profissional deve assumir uma postura ética e política em direção à práticas criativas que carreguem o sentido de descobertas, não normatizantes e não medicalizantes. As possibilidades resultantes desse posicionamento são potentes para desinstalar processos de colonização no outro e inaugurar vias de atuação legitimadoras da singularidade do sujeito em situação de inclusão.

É importante ressaltar que a presença do mediador escolar, embora legítima, não representa extinção de problemas no processo inclusivo escolar. Pelo contrário, se há a figura do mediador é porque todos os recursos da escola para inclusão do educando já foram esgotados. Objetivando estimular a autonomia do aluno, o trabalho do mediador deve ser no sentido de promover desenvolvimento para que o aluno se torne capaz de vivenciar a experiência escolar por meio de suas próprias capacidades.

Para produção de práticas realmente potentes, é preciso trabalhar no sentido de acolher a singularidade do outro, mesmo que aparentemente esse outro não se adeque ao nosso modelo de ser e estar no mundo, pois “o medo frente ao desconhecido, ao diferente, é menos produto daquilo que não conhecemos, do que daquilo que não queremos e não podemos reconhecer em nós mesmos através dos outros”. (CROCHIK, 2006, p. 14).

Não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído e, por isso, para negar a nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma. (SKLIAR, 2003, p 39)

A postura de resistência do diferente, pautada em padrões e normas pré-definidas, dá origem ao preconceito. Ele está presente no ambiente escolar nas comparações realizadas pelos profissionais da educação, nos diagnósticos de



corredores pautados por estereótipos ou quando direcionam a dificuldade de aprendizagem à família ou a qualquer outro sistema que possa ser culpabilizado, que não seja o sistema educacional. “Centrar as causas do fracasso escolar em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda” (COLLARES e MOYSÉS, 2010, p. 208). Resultado disso é um processo contaminado pela lógica medicalizante, cada vez mais presente no ambiente escolar, tornando comum dentro da escola termos da área da saúde, provocando estigmas, construindo o fracasso escolar.

O movimento mais grave do processo de medicalização é que ele serve exclusivamente para confirmar suspeitas de professores e médicos. As crianças passam a ser vistas como deficientes incapazes de aprender, e são submetidas ao consumo de doses aviltantes de drogas psicotrópicas, vivendo de diagnósticos e remédios. (GARRIDO e MOYSÉS, 2010, p. 158).

Os professores acabam envolvidos nesse processo quando perdem de vista a potência de sua função e passam a encaminhar os alunos para especialistas da área da saúde que, por sua vez, ditam padrões e normas para a escola, espaço que pouco entendem. Transferir a responsabilidade pode significar para o professor a perda da gestão de sua sala de aula e sintomas de um olhar adoecido, desacreditado de sua própria prática, que perdeu com o tempo o encantamento e poesia presentes no fazer docente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão vem ocorrendo nos diversos âmbitos, e na escola não é diferente. Como vimos, a pessoa com deficiência vem ganhando espaço e tendo a possibilidade de cada vez mais, equiparar-se as demais, o que tempos atrás não ocorria. Entretanto, para que este processo tenha êxito são muitos os “atores envolvidos”. Destaca-se, no âmbito educacional, o papel do mediador, pois este estará atuando no dia a dia com a criança cega.



Como responsável por atuar mediando o processo pedagógico da criança cega, a brincadeira pode ser incluída como uma de suas “tarefas”, pois o professor tem conhecimento necessário para compreender o quanto esta atividade é importante na infância. Além de interferir positivamente no aprendizado, a socialização também se intensifica com o processo de brincar. Sendo assim, esta relação entre brincar com as demais crianças é fundamental para todos, principalmente àquelas com deficiência.

A pesquisa em questão não propõe esgotar o tema trabalhado por ser de caráter exploratório. Sendo assim, são necessárias mais pesquisas que abordem esta temática, bem como, que ocorra a divulgação destes conhecimentos aos profissionais que trabalham em escolas, seja por meio de capacitações, eventos, seminários entre outros, a fim de difundir subsídios teóricos para práticas inclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, 28 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 24 mai. 2019

_____. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 24 mai. 2019.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino aprendizagem. In: **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos/** organizadores Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos.** V. 6, n. 11. Dez 2009. p. 65 – 77. Disponível em:



<https://www.moodle.udesc.br/pluginfile.php/445643/mod_resource/content/1/Deficiencia%20Direitos%20Humanos%20e%20justi%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

FRANCA-FREITAS, Maria Luiza Pontes de; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara. Interação social de crianças cegas e de crianças videntes na educação infantil. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 317-327, Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 mai. 2019.

GARRIDO, Juliana; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (orgs.). **Medicalização de crianças 57 e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p.149-161.

GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. **Tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas: deficiência visual**. In.: As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Claudia Regina Mosca Giroto, Rosimar Bortolini Poker, Sadao Omote (org). Marília. Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. P. 160-183. Disponível em:

<https://www.moodle.udesc.br/pluginfile.php/496484/mod_resource/content/1/As%20tecnologias%20nas%20pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas%20inclusivas.pdf>. Acesso em: 14 de fev de 2019.

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

LIRA, Natali Alves Barros; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Importância do Brincar na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – v. 5, nº 1, 2014. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/4641651-A-importancia-do-brincar-na-educacao-infantil.html>>. Acesso em: 14 mai. 2019.

MACHADO, A. M. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: **REUNIÃO ANUAL ANPED**, 27, 2004, São Paulo. São Paulo: USP, 2004, s/p.

MOUSINHO, R. et al. **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões**. Revista Psicopedagogia, São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 27, n. 82, 2010.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODOCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 633-648, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mai. 2019.

RUIZ, Leticia Coelho; BATISTA, Cecília Guarnieri. Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 209-222, jun 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mai. 2019.



COLBEDUCA

Colóquio Luso-Brasileiro de Educação



SÁ, Elisabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Miryam Beatriz Campolina. Atendimento Educacional Especializado. **Deficiência Visual**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros**: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.