

Recursos pedagógicos e a inclusão de alunos com deficiência visual na escola

Camilla Maria dos Santos de Araújo

D'layne Giordana Pereira Soares

Introdução

Falar sobre educação especial é, antes de tudo, um grande desafio no que se refere ao campo da educação. O desafio está em promover o ensino de forma singular, oportunizando as capacidades especiais de cada aluno. Esta é uma tarefa que exige um exercício profissional humanizado e empático. A pedagogia, por sua vez, procura propiciar a aprendizagem por diferentes caminhos, usando não somente a criatividade, mas o conhecimento científico em suas práticas. Contudo, quando envoltos das realidades que a escola oferece, deparamo-nos com uma barreira que envolve preconceito. Essa barreira é, muitas vezes, causada pela falta de conhecimento por parte dos educadores, levando-os a um retrocesso em sua prática e, conseqüentemente, em seus resultados.

A educação especial é uma modalidade que vem ganhando hoje espaço nas escolas, embora já tenha sido assegurada por vias legislativas. A instituição brasileira pontua criteriosamente as obrigações legais das escolas enquanto instituição que promove o conhecimento e a construção de um ser devidamente capaz de atuar no meio social, corroborando para o crescimento do espaço em que está inserido. Se analisarmos com atenção, são inúmeras as deficiências que estão presentes na sala de aula. Todavia, o foco desta pesquisa está nos alunos com deficiência visual (DV). A análise centra-se na inclusão, procurando observar os seus impactos na vida acadêmica destes alunos.

A justificativa para tal recorte parte de um desejo investigativo pessoal acerca da sistemática inclusiva dos alunos com DV, os caminhos estudados nos levam a responder uma questão central: de que forma a utilização de recursos pedagógicos para alunos com deficiência visual pode auxiliar na inclusão escolar?

A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico, e qualitativo, que por sua vez, se faz presente na revisão sistemática literária, integrando e levando o leitor a contextualizar de forma interpretativa os dados que são apresentados na pesquisa. O estudo qualitativo tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno (Polit; Becker; Hungler, 2004, p. 201). Já os dados colhidos para a pesquisa devem ser devidamente analisados e alinhados de forma integral, se adequando sinergicamente aos objetivos propostos.

Em consonância com essas ideias, no presente estudo, as fontes de pesquisa são as produções científicas da Scielo e da Revista Brasileira de Educação Especial, tendo como base os conceitos de deficiência visual, educação inclusiva e legislação. No que se refere à fundamentação teórica: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brasil (2015) - estas correspondem à legislação e aos documentos históricos nacionais e internacionais. Ademais, teóricos como Coll, Palácios e Marchese (2004) e Campos (1993), Mantoan (2010), apoiam e norteiam o estudo acerca da inclusão escolar.

Deficiência visual e a inclusão escolar

Pautado em um contexto histórico, o que se percebe é que o aluno que tem deficiência visual é extremamente capaz de aprender e surpreender com sua força e superação. Com efeito, a educação é um espaço que acolhe, que acredita, que fomenta a igualdade e prepara os alunos para serem cidadãos atuantes na sociedade. De outra forma, quando o aluno com deficiência visual não é acolhido por sua condição física, toda essa capacidade citada anteriormente cai por terra e abre espaço para bloqueios de aprendizagens.

Segundo Mantoan (2010, p. 34), a LDB, nº 9394/96, em seu Art. 58, inciso III, destacam que “são previstos professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Em contrapartida, a capacitação de professores, gestores e coordenadores se faz necessária na prática inclusiva, sobretudo no sentido de trabalhar a família e todo o seu contexto como peça fundamental para que o processo inclusivo ocorra de forma saudável. Tudo isso é imprescindível quando se fala em educação inclusiva.

A aceitação e a flexibilidade do professor, em relação à sua limitação, é um dos principais fatores que afeta a inclusão do aluno com baixa visão. Quanto a isso, é necessário não só incluir este aluno na sala de aula, como também no ambiente escolar. E não só. Propiciar interação com seus colegas, promover sua socialização, resgatar sua autoestima e cidadania são igualmente essenciais Ramagnolli *apud* Amiralian, 2008, p. 21).

O fato é que não existe um manual que ensine o passo a passo da inclusão. Por isso, a equipe educacional deve ter sensibilidade para analisar cuidadosamente o seu projeto político pedagógico, assim como os seus planos de ações futuras. Além disso, devemos analisar como a equipe pode se adequar às devidas mudanças. No caso de alunos com visão baixa, tanto as atividades quanto as avaliações devem ser ampliadas seguindo e atendendo à necessidade do aluno.

Quanto ao aluno cego, é importante que a instituição de ensino tenha um profissional especializado em libras, no sentido de oferecer todo o suporte que o aluno precisar. Já no caso das dependências da escola, as placas e avisos devem também ser ampliadas e escritas em libras. Isto significa que a inclusão não se dá somente na sala de aula, mas desde o momento em que o aluno adentra na escola. O ato de incluir vai desde a acolhida até a saída. Toda a equipe escolar deve, nesse caso, ser orientada a perceber as necessidades dos seus alunos com deficiência visual. De outra forma, quando o processo inclusivo é posto em prática com respeito e empatia, os resultados são sempre significativos e emocionantes.

Para Sá, Campos e Silva (2007, p. 14), os alunos com deficiência visual necessitam dos aspectos abaixo:

Necessitam de um ambiente estimulador, de mediadores e condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular. No mais, não são diferentes de seus colegas que enxergam no que diz respeito ao desejo de aprender, aos interesses, à curiosidade, às motivações, às necessidades gerais de cuidados, proteção, afeto, brincadeiras, limites, convívio e recreação dentre outros aspectos relacionados à formação de identidade a aos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

A partir disso, inferimos que o processo de aprendizagem só é possível em um ambiente estimulador, onde se utilizam escolhas didáticas que sejam trabalhadas de forma coletiva, mas que possa também se tornar singular a partir do momento em que ela ganha significados individuais. Para os alunos com deficiência visual, a inclusão vai além da acessibilidade de conteúdo. Portanto, faz-se necessário que o ambiente esteja adequado às suas necessidades de locomoção e organização espacial, seja dentro da sala de aula, seja nas dependências da escola.

Mediada pela necessidade de adequação inclusiva, a Declaração de Salamanca (1994, p. 11) diz que:

Uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, como também aquelas resultantes de outras condições atípicas), em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão, conforme estabelecido no documento.

Não existe apenas a aprendizagem visual. O aluno é capaz de aprender por vias auditivas e sinestésicas, ou seja, por meio das experiências do que é ensinado, nas suas diferentes formas. Gardner

(1994) argumenta que a teoria da inteligência é múltipla. O professor pode escolher a melhor forma com que seu aluno aprende. Seu olhar é individual e deve estar pautado no respeito e na característica de cada inteligência. Contraditório seria excluir um aluno do processo de aprendizagem por conta da deficiência visual, uma vez que o professor pode explorar outras competências que podem levar o aluno a uma longa descoberta. ‘Descoberta’ essa que só a educação é capaz de proporcionar. Em resumo, a inclusão é um encontro entre mundos que divergem pela diferença, mas, que depois, se abraçam pela mesma causa e objetivo: a aprendizagem.

No Brasil, o surgimento da educação inclusiva para pessoas com deficiência visual, em especial, surge, inicialmente, no século XIX, quando José Álvares de Azevedo, um jovem com deficiência visual, retorna ao seu país de origem, trazendo consigo o sonho de implantar o sistema braille. Este aprendera no instituto de jovens cegos de Paris. Sua eloquência persuasiva convenceu o então imperador Dom Pedro II a instituir, em 1854, a implantar o Instituto de Meninos Cegos para educação das crianças acometidas de cegueira do império.

As ações históricas marcadas por José Álvares de Azevedo fortaleceram a ideia inclusiva com impactos até os dias atuais. Conforme Maiola e Silveira (2009), em 1891, com a queda da monarquia e a proclamação da República, o Imperial Instituto de Meninos Cegos passou a receber a denominação de Instituto Benjamim Constant (IBC), em homenagem ao republicano Benjamim Constant Botelho de Magalhães, que dirigiu o educandário de 1869 até 1889. A visita aos processos históricos pontua e norteia ações e olhares acerca da inclusão. Tal como mostrado anteriormente, decretos como o de Salamanca fortalecem o ideal de uma escolarização para a vida.

As constantes batalhas por uma educação inclusiva e verdadeiramente comprometida com as práticas pedagógicas tem sido uma preocupação das organizações nacionais e internacionais que se mobilizam para assegurar às escolas e instituições responsáveis pela educação, o dever de promover um ensino de qualidade para todos, independentemente de idade, sexo, religião, etnia, deficiência ou classe social (Mantoan, 2010, p. 13).

No Brasil, a educação inclusiva está em passos tímidos. Embora os avanços resultantes das leis tenham um peso importante para o novo momento da inclusão, a escola ainda sofre com as dúvidas e a falta de capacitação e orientação necessárias para a concretização da atuação inclusiva. Nesse sentido, Miranda (2008, p. 34) ressalta que “[...] a formação inicial dos professores em relação ao atendimento das necessidades especiais, ainda ocorre de forma inconsciente, e poucos profissionais iniciam sua carreira docente com experiências de ensino junto a alunos com NEE [...]”.

O art. 59, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ressalta que as professores com especialização adequada (em nível médio ou superior) para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular são capacitados para a integração desses estudantes nas classes comuns (Brasil, 1996).

A realidade referente à legislação ainda é distante, mesmo em dias atuais. A capacitação profissional no tocante a deficiência visual ainda é escassa e as orientações são quase que inexistentes. Segundo Piovesan (2015, p. 17):

De um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído suas competências nas dificuldades específicas do alunado que atendem.

Assim, o processo de inclusão vai além da aceitação escolar. Não se trata de agregar com segregação, mas sim de aceitar com condições suficientes para oferecer aos alunos com deficiência a formação acadêmica a qual todos têm direito.

Prática docente e a criança com deficiência visual

A escola é um espaço de inúmeras flexibilizações, levando os educadores a buscar constantemente um novo olhar sobre sua prática e seu perfil enquanto profissional. No entanto, estas práticas não precisam sair dos padrões de realidade do professor. A criatividade e a flexibilidade didática podem acontecer de forma simples. Como refere Negreiros (2014), as grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, ou seja, do simples ou do que é possível fazer, mas precisa ser desvelado para ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, exceto àquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades. Mantoan (2010, p. 39) segue com a ideia de que o professor precisa quebrar sua resistência quanto aos novos olhares didáticos.

Ser didático requer criatividade. Por mais que o professor não tenha um perfil inovador, é preciso que ele busque meios de transformar a aula em um momento de trocas e, por consequência, de aprendizagens. Conforme Stobäus e Mosquera (2004), a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da Educação Escolar e para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações, e essa condição não é comum aos sistemas educacionais e aos professores em geral (Stobäus; Mosquera, 2004, p. 27).

Considerando o exposto, acreditamos que o educador da atualidade precisa estar atento, pois os alunos têm acesso a uma gama muito forte de informações, ainda que, na maioria das vezes, eles não tenham maturidade de criar as informações às quais a internet oferece acesso. De modo estratégico, para a análise do conhecimento prévio dos alunos, o professor deve buscar a escuta acerca do assunto abordado na sala, aproveitando para também fazer da sua aula um momento de aprendizagem para

si. Dito isso, Mantoan (2010, p. 4) defende que a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos, nesse caso, aprendem nos seus limites. Se, de fato, o ensino for de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Partindo desse olhar, podemos fazer um link com relação aos alunos com deficiência visual e perceber que, mais uma vez, deparamo-nos com a questão humana. Dito em outros termos, o querer fazer pedagógico. A pedagogia, em si, é um excelente leque de renovação que envolve ludicidade e afetividade, assim como respeito às individualidades e conhecimento acerca do desenvolvimento da inteligência infantil, adolescente e adulta. Para Carlos Hué (2009, p. 61), considerando a definição de Bunk (1994, p. 56), as competências são como um conjunto de conhecimentos, destrezas e atitudes necessárias para exercer uma profissão. Além disso, resolver problemas de forma autônoma e criativa, bem como estar capacitado para colaborar em seu entorno de trabalho e na organização do trabalho são também competências relevantes.

O professor é o gestor da sua sala de aula, tendo total domínio sobre suas intervenções. Contudo, o que muitas vezes ocorre é que o professor não tem o perfil de estar atuando em determinados ciclos da educação e quando se deparam com uma situação atípica, associada com um perfil fragilizado, todo o seu trabalho fica descompensado. Delors (2006, p. 159) reforça a ideia de que “melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois, ser uma prioridade em todos os países”.

Na perspectiva inclusiva, o professor precisa ser competente o suficiente para cumprir com as necessidades básicas que o contexto inclusivo pede. No entanto, é preciso trazer para a realidade a afirmação de Delors quando traz à luz a necessidade do olhar formador para o educador. A observação de Delors vai na intenção de melhorar suas práticas educativas. A política de inclusão educacional (2010), traz a luz que a educação inclusiva só pode ser vista em sua prática a partir do reconhecimento e valorização do professor.

Para Perrenoud (2000, p. 21), “uma competência orchestra um conjunto de esquemas. Envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação”. Desse modo, podemos concluir que o professor precisa buscar essa competência, caso contrário ficará perdido em suas práticas educacionais.

Nos dias atuais, conteúdos acerca da inclusão são disponibilizados pelos meios de comunicação eletrônicas, assim como cursos formadores mediados a essa realidade. A LDB nº 9.394/96 propõe que os professores precisam buscar orientações cabíveis para intervir de forma adequada em uma escola inclusiva. Diante dessa compreensão didática inclusiva, Mittler (2003, p. 16) enfatiza que a inclusão

não significa colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as coisas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças.

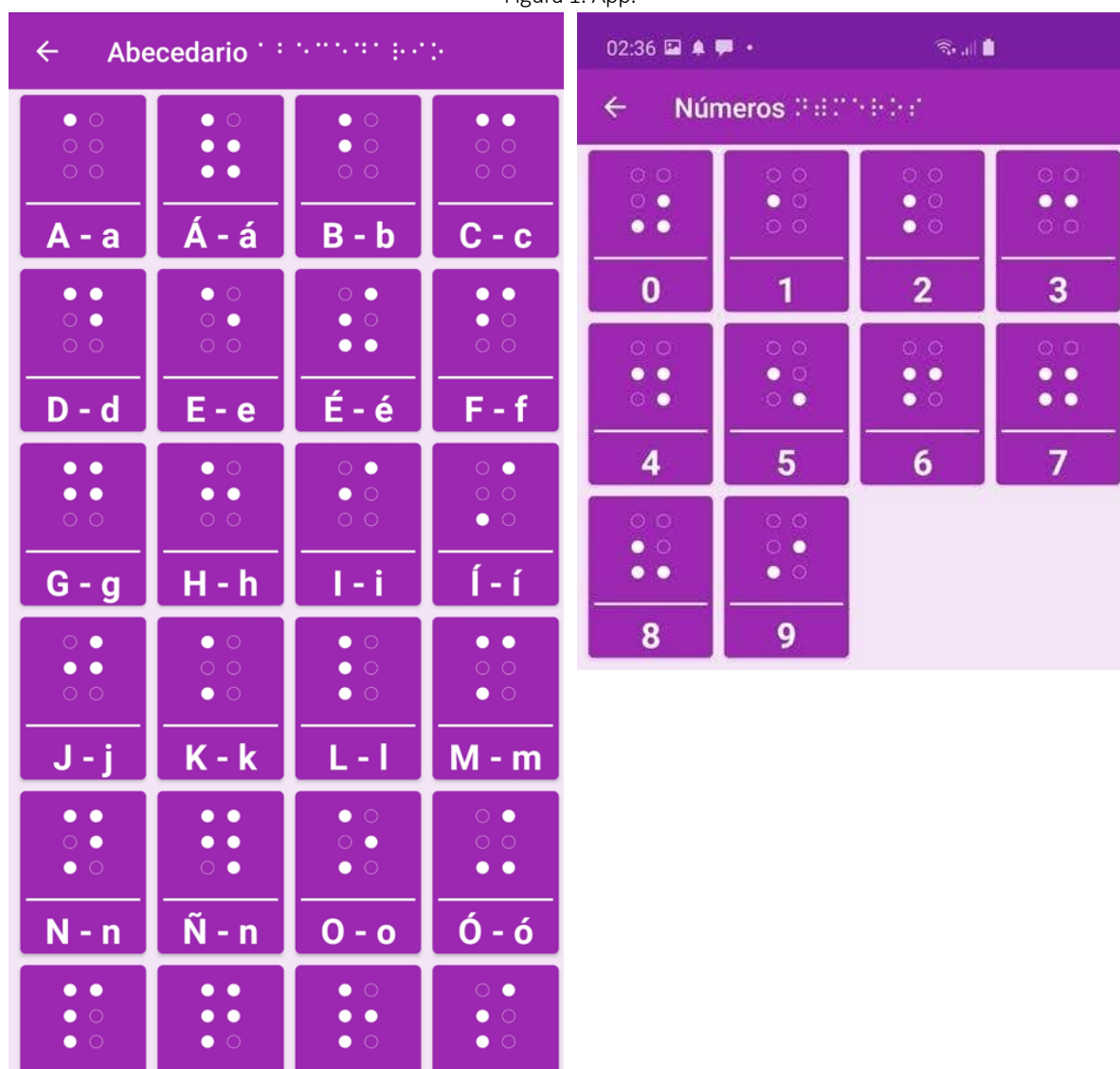
É chegada a hora de refletir sobre a prática e responsabilidade do professor, especialmente no que se refere à inclusão de seus alunos. O fundamental é buscar um viés educacional que não se limite em agregar, mas sim que possa equalizar resultados, tendo em conta os ganhos escolares citados durante esta pesquisa. Vale lembrar que, ao pensar sobre a importância da inclusão e dos seus impactos nos ganhos cognitivos e sociais, o aluno com deficiência visual (seja ele cego ou com baixa visão) precisa ser visto e tratado além de suas condições físicas. Propiciar o acesso não somente a inclusão conteudista ou afetiva, mas também a inclusão do espaço arquitetônico, tal como cita e defende a Declaração de Salamanca. Ainda temos um caminho longo a percorrer, mas, até aqui, as conquistas serão associadas às práticas, buscando uma educação mais humana e efetiva quanto ao seu papel de formadora de cidadãos.

Recursos pedagógicos e a inclusão escolar da criança com deficiência visual

O uso das ferramentas pedagógicas é de fundamental importância para a vivência do aluno com deficiência visual em sala de aula. Além de promover uma aprendizagem significativa no que toca a interação dos alunos, os recursos pedagógicos auxiliam na construção do conhecimento. Eles podem ajudar a promover o desenvolvimento motor, tátil, cognitivo, de atenção, de percepção dos alunos, entre outros. Na prática inclusiva, a criança cega pode alcançar o mesmo nível de desenvolvimento que a criança vidente. O mais importante a ressaltar é que este desenvolvimento acontece de maneira diferente, isto é, por outras vias, por outros caminhos. Dessa forma, o professor deve conhecer essas vias diferenciadas pelas quais conduzirá o processo de ensino-aprendizagem da pessoa cega [...]” (Silveira, 2010 p. 51).

Por outro lado, quando o professor faz uso dos recursos, consegue perceber melhor estes alunos, nomeadamente, como se organizam na realização das brincadeiras ou dos jogos, como se relacionam com os colegas, como lidam com perdas e ganhos (em casos de atividades com vencedores), como se sentem motivados, etc. Entretanto, cabe ressaltar que as atividades e os jogos selecionados devem ser inclusivos, ou seja, devem contemplar todos. O professor, por exemplo, pode fazer um jogo de memória, com abecedário braile, reproduzindo jogos eletrônicos. Os jogos podem envolver matemática, construção de palavras, dentre outros. O mais importante é incluir todas as crianças e motivar a interação.

Figura 1. App.



Fonte: braile.com

A Figura 1 representa uma das atividades sugeridas anteriormente, mais especificamente apresenta atividades em Braille, envolvendo abecedário e jogos de números. Esses dados podem ser acessados através de aplicativo Braille app. Por sua vez, a professora pode 'printar' a atividade, fazer a impressão e aplicá-lo como jogo de memória de números e letras. Além disso, o professor também pode trabalhar a escrita e outras habilidades, sempre numa visão inclusiva e curricular. Segundo Bersch e Tonolli (*apud* Bersch, 2017, p. 2):

Tecnologia Assistida – TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e consequentemente promover vida independente e inclusão.

O uso da tecnologia e de materiais audiovisuais são ferramentas importantes para que os alunos possam buscar condições de desenvolvimento acadêmico. Ademais, a prática pedagógica depende da aliança que o professor faz com a sua missão enquanto mediador do conhecimento.

Uma aula inclusiva é aquela que coloca todos alunos em uma situação que eles possam sentir um pouco da vivência do outro, construindo de mãos dadas o conhecimento que deve ser compartilhado.

Figura 2. Sorobã.



Fonte: sorobanbrasil.com.br (2019)

Recurso comumente usado para o ensino de matemática, o Sorobã (também conhecido como ábaco) constitui uma excelente ferramenta pedagógica para alunos com deficiência visual. Sua formação é composta por duas partes principais, separadas por uma régua horizontal, esta última é denominada 'régua de numeração'. Já sua parte inferior, apresenta 4 contas em cada eixo. De 3 em 3 eixos, a régua apresenta um ponto em relevo que serve para separar as classes dos números decimais. Existem sorobãs que apresentam 13, 21 ou 27 eixos, porém, o mais comum é o de 21 eixos. Este material didático é utilizado por estudantes que apresentam cegueira, sendo um recurso que inicia seu uso desde a educação infantil.

Pessoas acometidas com baixa visão, severa ou moderada, podem buscar ajuda de recursos ópticos específicos, apropriados para auxílio visual, seja ela perto ou longe. O uso destes recursos facilita todo o processo no que se refere ao ensino e aprendizagem destes alunos. De forma mais detalhada, os auxílios ópticos são dispositivos prescritos por um especialista (médico oftalmologista) e possuem uma ou mais lentes que se antepõe entre o olho e o objeto, no sentido de aumentar ou ajustar a imagem visual.

Sobre os auxílios ópticos para perto, estes corrigem ametropias e possibilitam um aumento do objeto a ser visto. Muitas vezes, utilizamos mais de um auxílio para perto. Um deles, o mais comum, é os óculos.

Figura 3. Óculos.



Fonte: unicamp.br/fcm/auxilios-opticos/os-auxilios-opticos.

Óculos Especiais Asféricos

Os óculos Asféricos são utilizados para corrigir erros de refração. Apesar de não curar efetivamente a deficiência, melhoram significativamente o desempenho visual dos alunos. Existem vários tipos de óculos. Óculos bifocais, óculos binoculares com prismas e óculos esféricos monoculares são bons exemplos de óculos.

Figura 4. Lupas.



Fonte: unicamp.br/fcm/auxilios-opticos/os-auxilios-opticos.

No caso das lupas, estas podem ser manuais ou de apoio. São muito úteis para aumentar o material de leitura, mapas, gráficos, etc. Na figura abaixo podemos ver outro exemplo. Antes de mais, é importante lembrar que quanto maior for o aumento da lupa menor o campo de visão. Neste caso, há também diminuição da velocidade de leitura e maior fadiga visual.

Figura 5. Telelupa montada em óculos.



Fonte: unicamp.br/fcm/auxilios-opticos/os-auxilios-opticos.

Já os recursos abaixo correspondem a telé-lupas de acoplagem em óculos monoculares, binoculares ou manuais. Esses recursos permitem atividades visuais em uma determinada distância.

Figura 6. Recursos Ópticos.



Fonte: unicamp.br/fcm/auxilios-opticos/os-auxilios-opticos.

Quanto aos telescópios manuais, estes são usados para leitura de longe, como por exemplo: na lousa. Existem ainda tele lupas de foco fixo (deve ser conhecida a distância exata entre o estudante e a lousa) e de foco regulável. A leitura na lousa deve ser realizada por partes. Vale sublinhar que os sistemas telescópicos restringem muito o campo visual.

Em suma, o MEC/SEESP (2006) orienta sobre as adequações metodológicas e didáticas nos conteúdos curriculares e no processo avaliativo. Esse órgão considera que o aluno com baixa visão pode atingir os objetivos comuns ao grupo em um período de tempo maior. Para isso, devemos variar a temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, além de utilizar procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação diferentes dos usados para a classe, quando necessário. O fundamental é não o prejudicar. Em relação aos objetivos educacionais estabelecidos para ele, devemos conceder-lhe tempo suficiente para a realização das tarefas e avaliações, considerando que este aluno pode ser mais lento quanto as suas dificuldades escolares.

Conclusão

Conforme o exposto, falar ou pensar em inclusão não é uma função apenas da escola. A inclusão deve ser gerenciada em cada lar, em cada escola e assim por diante. Deve ser tratada com a maior atenção pelos poderes públicos e pelas empresas (sejam elas públicas ou privadas). Logo, o respeito às pessoas com deficiência e a inclusão é um dever de todos.

A inclusão escolar é um processo educacional que busca atender a criança com necessidades educacionais especiais na escola regular de ensino e que se possa de fato ter uma socialização com

os demais membros da sala, para que isso aconteça é fundamental o suporte dos serviços da área de Educação Especial por meio dos profissionais da área.

A escola, sem sombras de dúvidas, é uma instituição que deve viabilizar aos seus educandos um ambiente saudável, acolhedor e que proporcionam condições de comunicação, interação e que garantam a aprendizagem. O processo de aprendizagem está intimamente ligado à interação, a partir da qual desenvolve uma maneira de lidar significado e de perceber o meio.

Dessa forma entende como relevante utilizar recursos pedagógicos para estimular a aprendizagem de estudantes com deficiência visual, assim o mesmo poderá ter o acompanhamento e desenvolvimento igual a todos, garantindo seu direito à educação.

Referências

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

CAMPOS, Celi Corrêa; CORRÊA, Nesdete Mesquita. Análise dos Artigos na Área da Deficiência Visual Publicados na Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2017). **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 24, especial, p. 153-166, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400011>. Acesso em: 2020.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

COOK, D. J.; MULROW, C. D.; HAYNES, R. B. Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions. **Ann Intern Med.**, v. 126, n. 5, p. 376-80, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.7326/0003-4819-126-5-199703010-00006>. Acesso em: 2020

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996.

HUÉ, Ricardo Lovatto (Org.). **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais, Brasília: MEC, 2009.

MAIOLA, Carolina dos Santos; SILVEIRA, Tatiana dos Santos da. **Deficiência Visual**. Indaial, SC: Uniasselvi, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado**: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MEC. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 2006.

MEC. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: UNESCO, 1990.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2008.

NEGREIRROS, Juliane. **Novas tecnologias da informação e da comunicação**: novas estratégias de ensino/aprendizagem. Belo Horizonte: Autêntica, 2014

PIOVESAN, Flávia. Pessoa com deficiência e os direitos humanos. *In*: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, Glauber Salomão (Org.). **Direito à diversidade**. São Paulo: Atlas: 2015.

PIRRENOLD, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVEIRA, Joyce Marquezim; FAYAN, Regiane Alves Costa (Orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada**. Campinas: FEAC, 1999.

STOBUS, Dolores Maria Corbacho; QUEIROZ, Fernando Oliva; DÍAZ, Francisco Rodríguez. O sistema Braille. *In*: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Orgs.). **Deficiência Visual**: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos. São Paulo: Santos Editora, 2003.