

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Cleusa Inês Ziesmann

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Brasil

Recibido:6 de junio

Aceptado:2 de agosto

RESUMO

Este artigo tem como proposta discutir e compreender a inclusão de deficientes visuais e cegos no Ensino Superior a partir do movimento dos docentes universitários e suas ações na sala de aula, seus entendimentos sobre a educação inclusiva e a sua atuação enquanto professores de acadêmicos com tal deficiência. O objetivo central é entender como acontece o processo de inclusão do acadêmico cego em uma universidade pública do interior do Rio Grande do Sul. Inicialmente procuramos fazer uma pesquisa bibliográfica a fim de dialogar com autores sobre a temática da inclusão escolar para subsidiar a nossa análise da realidade local, e, em seguida, a coleta de dados por meio de observações participantes em sala de aula e entrevistas semiestruturadas, envolvendo docentes e um acadêmico cego. A análise deste material e vivência permitiu compreender quais são os movimentos em sala de aula dos docentes a partir de situações com um aluno cego e sobre os saberes em relação à educação inclusiva. As reflexões acerca deste estudo trazem contribuições para os profissionais da educação permitindo que os mesmos possam refletir sobre suas atividades em relação ao acadêmico cego e deficiente visual na universidade.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência visual. Universidade. Educação.

ABSTRACT

This article aims to discuss and understand the inclusion of visual impaired and blind people in Higher Education from the movement of university professors and their actions in classroom, their understanding of inclusive education and their role while teaching for students with such disabilities. The main objective is to understand how the inclusion process of blind students in a public university in the interior of the State of Rio Grande do Sul happens. Initially we tried to search literature in order to dialogue with authors on the subject of school inclusion to support our analysis of the local reality, and then the collection of data through observations in classroom and semi-structured interviews involving teachers and a blind student. Analysis of this material and experience we got enabled us to understand which are the movements of teachers in classroom from situations with a blind student as well as the knowledge in relation of inclusive education. The reflections concerning this study bring contributions to education professionals allowing them to reflect on their activities in relation to blind and visually impaired students at university.

Keywords: Inclusion. Visual Impairment. University. Education.

Introdução

Discutir sobre a diversidade é, de fato, poder analisar e compreender que o objetivo da Política de Educação Inclusiva é trazer para todos os espaços educacionais o respeito à diversidade humana e, ao mesmo tempo, chamar a comunidade escolar para repensar a sua prática em sala de aula, pois sabemos que todas as instituições de ensino são espaços nos quais convivem diferentes indivíduos com necessidades específicas.

O presente artigo traz como pano de fundo uma concepção de educação inclusiva, focando aqui o acadêmico cego de maneira específica, pois compreendemos que essa é uma das condições mais limitantes para muitos cidadãos, mesmo tendo amparo na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases – 9.394/96 – (BRASIL, 1996), garantindo a todos os portadores de necessidades educativas especiais a qualidade e o acesso ao aprendizado e aos direitos dos cidadãos, como uma forma de eliminar todas e quaisquer formas de discriminação pela sua condição física.

A pesquisa surge porque a universidade em questão tem como discente o primeiro acadêmico cego, e pela constatação de que muitos profissionais da educação, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, não estão preparados para receber e trabalhar com a diversidade de alunos e de saberes em suas salas de aula, uns por despreparo na formação e outros por, ainda, possuírem preconceitos culturais em aceitar esses “diferentes” em sua sala de aula.

Falar sobre esse tema da inclusão de acadêmicos cegos em universidades decorreu da necessidade em verificar como a inclusão escolar está sendo efetivada em instituições de ensino superior, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 preconiza e determina que a inclusão de todas as pessoas seja efetivada de modo a dar condições pontuais, independentemente da dificuldade ou necessidade que o indivíduo possa apresentar em todos os ambientes da escola e na sociedade.

Por esse motivo, o objetivo principal deste artigo é identificar a compreensão de professores sobre os processos e a Política de Inclusão no Ensino Superior, mais especificamente professores de um curso de Agronomia e seus movimentos em sala de aula a partir de uma situação com um aluno cego, com os saberes sobre a educação inclusiva e, ainda, como estes e os demais profissionais da instituição lidam com a diversidade em sala de aula, e se os mesmos se sentem preparados para trabalhar com a proposta de inclusão disposta na Política de Educação Especial e nas Políticas de Acessibilidade.

Procedimentos Metodológicos

Para conseguirmos alcançar esses objetivos, procuramos desenvolver uma pesquisa qualitativa a partir de um estudo de caso. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 51), a pesquisa qualitativa é “um processo de construção de investigação que reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos”.

A realização da coleta de dados aconteceu em uma universidade pública do Rio Grande do Sul no primeiro semestre de 2014. Em um primeiro momento fez-se contato com o Setor de Acessibilidade da Universidade, a fim de verificar em qual fase o acadêmico está matriculado, quais eram os seus respectivos professores e sobre o seu monitor/ledor, que o acompanha nas atividades acadêmicas. Após esse primeiro contato foi verificado sobre a possibilidade de todos os sujeitos já descritos participarem desta pesquisa.

Foram convidados a fazer parte da pesquisa, respondendo uma entrevista semiestruturada, seis professores que ministram aulas na fase na qual o acadêmico cego está matriculado, o monitor/ledor, um dos membros do Setor de Acessibilidade e o próprio acadêmico. Optou-se em usar nomes fictícios no decorrer do artigo para preservar as informações e a identidade de quem aceitou participar deste estudo.

A entrevista continha questões que norteavam sobre: i) a percepção do professor em relação ao desenvolvimento e a proposição das atividades de ensino em sala de aula; ii) a relação das atividades realizadas em sala de aula referente ao desenvolvimento da disciplina, considerando o acadêmico cego; iii) como esse professor elabora e desenvolve suas atividades referentes à avaliação com esse acadêmico; iv) as contribuições do ledor durante as atividades pedagógicas e, ainda, v) como o professor entende e percebe o processo de inclusão no ensino superior.

Foi aplicada a entrevista individualmente aos seis professores, na universidade, a partir de um agendamento prévio. A entrevista aconteceu por intermédio de uma conversa individual, na qual iniciamos tratando sobre as questões que norteavam nossa entrevista. Cada entrevistado pôde relatar sobre o que estava sendo questionado e complementar com angústias peculiares ao seu componente ministrado.

Além das entrevistas semiestruturadas, foram acompanhadas algumas das aulas práticas no laboratório e atividades que o monitor/ledor desempenhava com o acadêmico. Essa produção de dados coletados contribuirá para refletir sobre o processo de inclusão dos acadêmicos no espaço escolar em instituições de ensino, e como os docentes lidam com essa situação durante o processo de aprendizagem e avaliação. Todos os dados gravados em áudio foram transcritos. Os dados que conseguimos coletar aparecem ao longo deste artigo e são alguns recortes de falas expressas pelos professores, monitor/ledor e profissional que atua no Setor de Acessibilidade da instituição.

Nesse sentido, acreditamos que as considerações trazidas ao longo deste texto podem oferecer contribuições pertinentes para incentivar a inclusão e permanência desse acadêmico no espaço escolar, bem como contribuir com reflexões sobre a atuação dos docentes nessa instituição para a conscientização de que todos somos responsáveis em favorecer um espaço de construção de saberes.

A pessoa com deficiência visual e o Ensino Superior: diálogo possível entre sujeitos
Pensar em refletir sobre a diversidade faz com que nos dispamos de qualquer preconceito e de ideias preconcebidas culturalmente. Deixamos de crer que há pessoas que “não conseguem”, “não podem”, “não têm condições de” em nossas salas de aula. Enxergamos o outro em sua totalidade e o respeitamos em sua singularidade.

Podemos perceber, nas palavras de Mantoan (2003), que

As diversidades culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos (p. 16).

Nessa direção, para compreendermos sobre esse mundo específico da pessoa com deficiência visual e suas necessidades relacionadas ao processo de aprendizagem, bem como sobre sua locomoção independente em todos os espaços da instituição de ensino, entendemos ser necessário conceituar a cegueira e a baixa visão, especificando as necessidades que os acadêmicos cegos e com baixa visão possuem ao ingressar na

universidade e de como acontece a apropriação do seu conhecimento formal, e também suas necessidades em relação ao material para leitura e escrita e sua locomoção dentro do espaço da instituição.

Para conceituar a deficiência visual e a baixa visão, consultamos o livro produzido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006), sobre o Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência visual, que caracteriza, em uma abordagem educacional, o que é uma pessoa com baixa visão e o que são pessoas cegas. Nessa perspectiva, encontramos os seguintes conceitos:

Pessoas com baixa visão são aquelas que “desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho”. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos, e pessoas cegas aquelas que apresentam “desde a ausência total de visão, até a perda da projeção de luz”. O processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita (BRASIL, 2006, p. 16-17).

As pessoas com baixa visão fazem uso de textos impressos com fontes ampliadas ou com auxílio de recursos óticos para perto e para longe, uso de lupas de mesa e eletrônicas e de recursos não óticos (lápis 4B, plano inclinado, impressão em fonte maior, entre outras). Quanto a sua locomoção, para que aconteça de forma independente é necessário que se tome alguns cuidados, como combinações referentes aos espaços físicos e portas sempre fechadas ou abertas. Quanto ao mobiliário, deve estar sempre no mesmo local a partir do momento em que o cego fizer o reconhecimento do local. O uso da bengala em locais internos e externos deve ser feito de forma correta.

O acesso à educação em nosso país é um tema que suscita muitos debates a todo o momento. Quando falamos sobre o acesso à educação das pessoas com deficiência, nos deparamos ainda mais com resistências dos professores, pois, para isso, é necessário sair de sua conformidade para entrar em um território onde será necessária a mudança de conceitos, de valores e de práticas educativas no processo de ensinar e avaliar alunos com deficiência.

Acreditamos que o maior desafio, entre todos, é entender o princípio da inclusão e ter clareza sobre o seu significado para que aconteça efetivamente. Não se pode facilitar a aprendizagem, torná-la fácil ou sem sentido, mas precisamos proporcionar meios para que ela aconteça de maneira igual a todos os estudantes com ou sem deficiência.

As questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas de hoje não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em um grupo-alvo de alunos. [...] Todos os defensores que desejam melhorar as escolas e atender às diferentes necessidades dos alunos devem se unir e reconhecer o princípio de que as boas escolas são boas escolas para todos os alunos e, então, agir com base nesse princípio (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 69).

Durante os questionamentos realizados na instituição de ensino para a produção de dados sobre a presença desse acadêmico cego na sala de aula, sobre suas necessidades específicas, sobre o seu processo de aprendizagem e sobre a avaliação, pode-se perceber que muitos docentes ainda não possuem clareza do que realmente possa ser a inclusão e como os mesmos deveriam agir para proporcionar momentos de aprendizagem para todos os discentes.

Podemos perceber durante a entrevista da professora Maria Cecília que a mesma usa um recurso do próprio aluno: “a minha estratégia é dar os textos em PDF para que ele possa fazer audição no programa que ele tem no computador dele”. Sobre as atividades práticas que são realizadas em laboratório, o professor Antônio relata que [...] com a ajuda do monitor ele consegue entender melhor, porque por muito tempo ele enxergava, tendo claro certos conceitos básicos que auxiliam ele durante a realização das atividades práticas. É difícil dar aula para uma turma com um aluno cego. Quando fiquei sabendo que iria ter ELE como aluno, fiquei apavorado, mas está dando certo por enquanto, mesmo que eu pense que talvez, às vezes, ele pode não estar entendendo tudo. Aulas nos laboratórios são pura prática (ANTÔNIO, 2014).

Foi observado que durante as aulas com conteúdos práticos o professor entrega ao acadêmico o material teórico. O próprio acadêmico busca transformar esse material no formato necessário com a ajuda do ledor em alguns momentos, até se apoderar dos comandos do Programa do Dosvox compatível para fazer a leitura no seu computador. O monitor/ledor tem a responsabilidade de fazer a audiodescrição das aulas, transformando imagens e ações, empregadas pelo professor durante a explicação do conteúdo do componente, em palavras, quer seja na teoria ou experiências usadas em sala e nas saídas de campo, quando são realizadas coletas de amostras de solo, raízes, folhas, etc.

Esse monitor, contratado como bolsista pela instituição e alocado ao Setor de Acessibilidade da universidade, atua no espaço acadêmico auxiliando o aluno cego em todas as atividades acadêmicas. Seu papel é de grande relevância, pois auxilia nas leituras/textos disponibilizadas em tinta por todos os componentes curriculares do curso, na locomoção do mesmo em espaços da instituição e em ações extras referentes às atividades acadêmicas do curso de Agronomia em que o discente esteja inserido.

A partir do relato do ledor podemos perceber certas angústias em relação à atividade desenvolvida com o acadêmico cego, até por vezes por própria inexperiência do mesmo na função de ledor. O ledor relata o seguinte:

Me sinto bem auxiliando-o em atividades. Já tínhamos uma relação de amizade antes e agora parece que estamos mais unidos. Estudamos juntos e percebo que Marcos precisa realmente de alguém, mas para coisas específicas, como ler os textos, fazer algumas anotações, ir à biblioteca, coisas desse tipo. Marcos não aceita ajuda para tudo; quer fazer muitas coisas sozinho. Ele quer aprender a se virar. Eu acho muito bom. E quanto ao material dos professores, percebo que eles ainda têm um pouco de reserva comigo, porque também sou acadêmico da universidade e eu acho que talvez eles pensam que posso facilitar para o Marcos, pois sou amigo dele. Mas isso não acontece. Em alguns momentos sou o colega e, em outros, sou o profissional (LEDOR, 2014).

Guedes (2011) faz a proposição de uso de algumas tecnologias assistivas para o atendimento de acadêmicos cegos em instituições de ensino, em especial a audiodescrição, que se constitui em:

[...] um serviço especializado capaz de promover a acessibilidade comunicacional de pessoas cegas e com baixa visão, além de contribuir para o acesso à informação de pessoas disléxicas ou que apresentem outros tipos de transtornos relacionados à leitura. A audiodescrição transita, pois, pelo viés da comunicação, assumindo o papel de transmissora de informações que, inicialmente, estariam disponíveis apenas no plano

visual, a exemplo de imagens estáticas (tais como fotografias), cenas dinâmicas (veiculadas no cinema, TV ou teatro), além de textos e legendas impressas (p. 3).

Identificamos que, para a maioria dos docentes, organizar materiais com certa antecedência, rever conceitos sobre como proceder em uma avaliação diferenciada e pensar no uso de estratégias de ensino diferenciadas para atender às necessidades de cada educando, torna-se algo muito difícil, pois os mesmos não tiveram, durante a sua formação, orientações de como proceder junto a essas questões e, ainda, alguns destes possuem reservas em entregar esse material antecipado para que o leitor tenha conhecimento anterior à aula.

Podemos perceber isso quando ouvimos a professora Elizabete referindo-se ao leitor da seguinte maneira:

Sei que esse leitor é contratado pela universidade para auxiliar o acadêmico cego; tem suas responsabilidades, mas é um pouco difícil entregar um material a ele, pois ele também é aluno do meu componente curricular. Fico pensando: E se for uma avaliação? Vou precisar fazer outra para a turma se ele for acompanhar o acadêmico durante a prova? Fico em dúvida e me constrange também, pois não sei se ele vai lidar com essa situação. Ainda é uma situação muito nova para mim (ELIZABETE, 2014).

Nos estudos de Tardif (2002), reafirmados por concepções de Gauthier (2006, p. 28), podemos perceber que “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Essa é a grande dificuldade que muitos docentes ainda encontram quando se deparam com situações exitosas em sala de aula, pois estão abastecidos com conhecimentos específicos ou cotidianos.

Em relação às avaliações, a professora Fátima, em seu depoimento, destaca:

A avaliação é complicada de fazer. É necessário pensar numa avaliação diferente para ele. Já pensei em fazer outro tipo de avaliação, como oral, digitada (eu sei que é assim, me disseram), mas aí eu penso: Será que os outros (acadêmicos) não vão contestar e dizer que estou favorecendo? O Setor disse que podemos fazer assim, é legal (legabilidade/leis), mas é correto com os outros? (FÁTIMA, 2014).

Saviani (1996, p. 145) alerta que “o educador é aquele que educa, o qual, conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar os saberes implicados na ação de educar” e, com isso, podemos afirmar, ainda com Saviani (p. 145), que “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

Verificamos, por meio dos depoimentos dos docentes, que falta muito para os professores compreenderem sobre o seu papel em sala de aula em relação ao processo avaliativo e também entenderem o papel do leitor. Ainda existe um sentimento de posse, quer seja do conhecimento, quer seja das atividades referentes à sala de aula e as que dizem respeito à avaliação. O acadêmico cego, assim como qualquer outro acadêmico com necessidade especial, tem direito reservado pela legislação de receber esse atendimento diferenciado sem estar sendo favorecido em relação aos seus colegas, conforme verificamos no artigo 27 do Decreto n° 3.298/99 sobre as instituições de ensino, que, necessariamente, devem oferecer adaptações necessárias em todas as atividades avaliativas de acordo com a necessidade de cada deficiência.

A respeito disso, Sá, Campos e Silva (2007) trazem importantes contribuições sobre como deve ser o ambiente de estudo para acadêmicos que estimule a aprendizagem:

Por isso, 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 (p. 14).

Para tanto, verificamos, no depoimento do membro de Setor de Acessibilidade da instituição, que:

para que o processo de inclusão no curso de Agronomia realmente tenha êxito, seria necessário que tivessem formações ou momentos de orientação com profissionais/especialistas da área da deficiência visual, para poderem sanar essas dificuldades e tornar o processo substancial e duradouro, auxiliar o docente para que ele perceba que realmente é importante essa relação de confiança com todos os envolvidos no processo de aprendizagem do Marcos (SETOR DE ACESSIBILIDADE, 2014).

De acordo com Silva (2006, p. 149), podemos perceber que a “Inclusão é uma tarefa complexa, que exige do educador múltiplos saberes da prática educativa, principalmente porque pressupõe o respeito às diferenças existentes entre os educandos, independentemente de sua capacidade ou dificuldade [...]”.

Conforme a fala do professor que ministra aulas no laboratório, “além de todos os problemas que temos em relação a saber como “lidar” com o aluno cego, não temos materiais adaptados para que ele possa manusear e compreender alguns conceitos necessários para o prosseguimento da teoria que é apresentada na aula”. Observamos, ainda, que a maioria dos professores encontra dificuldades em relação à falta de materiais específicos para aulas práticas, capazes de auxiliar os docentes nesse processo de construção do conhecimento junto ao acadêmico, posto que alguns desses materiais são indispensáveis para que o acadêmico se aproprie do conhecimento sobre a área estudada no curso de Agronomia.

Percebemos, também, que essa realidade está associada a tantos outros problemas e está vinculada, ainda, à falta de formação continuada dos docentes e, especialmente, na área da educação especial. Durante a entrevista, quando questionados sobre a participação em atividades formativas sobre a área, a maioria dos docentes afirmou que não tinha interesse ou disponibilidade de tempo para participar de cursos de capacitação, pois esse acadêmico era único no semestre em questão.

Tardif (2002) sustenta que os professores, enquanto atores e sujeitos do conhecimento devem estar inseridos em todo o tipo de busca de formação. O modelo de formação proposto Garcia (1999) baseia-se em uma reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino. Por isso, o professor precisa ser visto em sua ação diária, no que concordamos com Tardif, como um ator que “assume a prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade” (2002, p. 230).

Nesse sentido, concluímos nosso texto entendendo que a prática docente, para ser reflexiva e comprometida com a aprendizagem, deve ser adquirida desde a sua formação inicial, tornando-a parte da identidade do profissional, algo incrustado em si. Para que a aprendizagem dos acadêmicos com deficiência visual aconteça em todos os

momentos, é necessário que se articule os saberes teóricos com os saberes práticos em todos os momentos do processo de construção do conhecimento.

Considerações finais

As reflexões que aqui fizemos deixam claro que a inclusão no ensino da pessoa com deficiência deve acontecer de modo efetivo em sua totalidade, respeitando o indivíduo e concedendo, de fato, meios adequados para que permaneça com os mesmos direitos na academia. Quando citamos “os meios” estamos nos referindo às necessidades atendidas e às especificidades durante o processo de aprendizagem, não limitando apenas em oferecer o ensino, mas efetivando a inclusão e a integração dele na construção da sua aprendizagem.

Essa tarefa não é fácil e nem alcançada em um curto período. É uma construção histórica que precisa de educadores engajados com a inclusão. Necessita também de uma quebra de paradigmas e de estereótipos sobre a deficiência para que todos possam aprender com ela, respeitando as necessidades de cada indivíduo.

Referências

- ARANHA, M. S. F. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: Secretaria da Educação Especial; MEC, 2003.
- BELZ, C. D. O estudo de ângulos por cegos. 2002. Monografia (Especialização Educação Matemática) – Universidade Regional de Blumenau, Setor Matemática, Blumenau, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria nº 948, de 9 de Outubro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.
- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 maio 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Sala de recursos multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC; SEESP, 2006.
- GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- GUEDES, Lívia Couto. Os usos pedagógicos da audiodescrição: uma tecnologia assistiva a serviço da inclusão social. Revista Nacional de Tecnologia Assistiva. 6. ed. abr. 2011. Disponível em: <<http://www.revistanacionalta.org.br/pagina.php?idA=43>>. Acesso em: 21 jul. 2014.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).
- SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. Atendimento educacional especializado: deficiência visual. Brasília: Gráfica e Editora Cromos, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.
- SAVIANI, Dermerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Unesp, 1996.
- SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Estratégias de ensino utilizadas, também, com um aluno cego, em classe regular. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Org.). Inclusão: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. Inclusão: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.