

## Afinal, por que não incluimos?

---

**Sandra Brenner Oesterreich**

Professora do Curso de Pedagogia da Universidade  
Luterana do Brasil, de São Jerônimo

**Rosângela Kuball da Silveira**

Acadêmica do Curso de História – Universidade Lu-  
terana do Brasil - ULBRA, Campus São Jerônimo.

---

### Resumo

O artigo analisa a problemática da inclusão e, para tanto, faz um breve esboço histórico a respeito do tratamento dispensado aos portadores de necessidades especiais até a atualidade. Por conseguinte, ressalta que o processo de inclusão social surgiu como oposição às práticas de exclusão evidenciadas até então, delineando suas principais características. A partir daí relata dados coletados a respeito da questão em pesquisa de campo realizada.

**Palavras-chave:** educação, inclusão social, educação inclusiva.

### Abstract

The article examines the question of inclusion and, therefore, gives a brief background to the foreshortening of the treatment given to patients with special-needs special investments to date. Therefore, says the process of inclusion-social emerged as opposed to exclusionary practices evident until then-delinean of its main features. Since then reports data collected on the issue in field research.

**Keywords:** education, social inclusion, inclusive education.

Recentemente, o Jornal Zero Hora (23 nov./2010) trouxe ao conhecimento público o drama de uma mãe, que buscava garantir um direito assegurado por lei a seus dois filhos (uma menina e um menino) portadores de autismo: frequentar a rede regular de ensino. Mesmo com suporte legal e um constante apelo social, é lamentável que esta realidade circunde nosso cotidiano.

O drama dessa mãe é apenas mais um número ante a realidade de muitas famílias que não se fazem notícia, mas que convivem com essa situação de exclusão social imposta por algumas escolas.

Embora os argumentos utilizados pelas escolas sejam frágeis e facilmente contestados “à luz” de teóricos e experiências que apresentam resultados promissores, alguns educadores e gestores institucionais insistem em pontuar somente as dificuldades para aceitar alunos com necessidades educacionais especiais, o que, segundo eles, comprometeria os seus processos de aprendizagem.

A dificuldade dessa mãe se devia a uma troca de endereço da escola que as crianças já frequentavam e apresentavam rendimento satisfatório, pois os sintomas decorrentes são leves. Entretanto, em contato com dois outros estabelecimentos é que a mãe pôde perceber “a via sacra que percorreria”, sendo que uma das escolas explicitou claramente que “não faz inclusão”.

Possivelmente esta “mãe de ZH” obterá êxito, pois teve seu caso evidenciado pela mídia, tornando-se pública, sujeita a julgamentos e punições e que mesmo em caso de insucesso poderá recorrer a uma intervenção legal, que “obrigará” uma instituição a assegurar e legitimar o direito dessas crianças (via promotoria pública estadual).

Atentamos para o fato de que mesmo os déficits sendo considerados “leves”/“brandos”, esses sujeitos foram rotulados como “incapazes” de conviver com os iguais.

A realidade evidenciada pela mãe da Cavallhada está longe de ser um exemplo isolado e perpassa a realidade diária de muitas famílias que têm algum de seus membros acometidos por déficits, sejam eles físicos ou intelectuais e, em muitos casos, associados.

Desse episódio surgiu-nos um questionamento, afinal, por que não incluímos?

O art. III da Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência nos diz que “As pessoas portadoras de deficiência assistem o direito inerente a todo e qualquer ser humano, de ser respeitado, sejam quais forem seus antecedentes, natureza e severidade de sua deficiência [...]”.

Ainda seguindo os aportes legais no que diz respeito à educação, a Constituição Federal, em seu capítulo 5º, art. 58, esclarece que: “Entende-se por educação especial para efeitos desta lei à modalidade de educação escolar oferecidas preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”.

É necessário que se pontue que desde os primórdios das civilizações os “deficientes” eram renegados, rejeitados, excluídos e “descartados do convívio social”. O estereótipo de ser humano ideal, “oficializado” por gregos e romanos ainda é bastante presente em nossa sociedade.

Para atenienses, o culto a razão, o amor pela filosofia e pela perfeição física, que ficaram registradas nas esculturas de Davi, deusa de Milus e pelas bases filosóficas que perpassaram os séculos (Sócrates, Platão e Aristóteles) nos fazem cientes da exclusão e possíveis atrocidades e humilhações que os indivíduos com “déficit intelectual” e físico sofreram nesse período.

Em Esparta, diferentemente de Atenas, os homens, desde o seu nascimento, eram vistos e, a partir daí, “preparados” para guerra. Força, vigor físico e mental fizeram esta sociedade se destacar das demais. Os exércitos eram organizados em falanges, ou seja, além do ataque ao inimigo, outra função atribuída aos guerreiros era dar proteção àquele indivíduo que estava ao lado. Tais concepções e estratégias foram articuladas sabiamente no filme “Os 300”, onde ficou clarividente que deficientes não tinham vez, eram exterminados.

Os medievais por sua vez, renegaram todas as bases e princípios clássicos. O homem deixou de ser o “centro do universo” e Deus, em sua magnitude e onipotência, assumiu o “controle” social, político e econômico deste período, através da igreja. Essa ditou regras, valores éticos e morais e, por sua vez, concedeu-lhes alma (pois até a difusão do Cristianismo, eram desprovidos de).

Com o fortalecimento dos dogmas e princípios católicos, os portadores de deficiência constituíram-se com estigmas ambíguos: eram por vezes, anjos celestiais, mensageiros do Senhor ou então eram classificados filhos do demônio, algo como uma espécie de castigo para indivíduos que viviam no pecado. As igrejas reprimiram o assassinio dos sujeitos, entretanto, era uma proteção segregada – foram “caridosos” para salvar suas próprias almas do demônio. Alimentavam, davam teto, porém, os sujeitos portadores de necessidades especiais eram isolados do contato social, pois era uma realidade incômoda, tratavam-se de sujeitos inúteis.

Lembramos da fragilidade da saúde dos mesmos, que além dos problemas decorrentes de sua moléstia, ainda conviviam com a falta de condições de higiene vivenciada no período; onde em determinada época foi banida quase 1/3 da população (peste negra) europeia. Todos, normais e assistidos foram vítimas da realidade da época.

De “filhos do demônio do período medieval” à ótica da defectologia humana, apresentada por Vygotski (área médica) já na modernidade, passando pela nomenclatura de deficiência mental treinável, adestrável (onde eram vistos como idiotas retardados) até a deficiência mental educável, os sujeitos que fugiam da classificação “normativa” sofreram os mais diversos processos de exclusão.

É importante que se esclareça que existe uma diferença entre “deficiência intelectual” e doença mental. A primeira, como o próprio nome sugere, vem de déficit, falta. No caso, desprovido, carente de razão. Já o segundo, refere-se a uma perda da capacidade de razão e raciocínio. Quando o sujeito está surtado e uma vez estabelecida esta condição é necessária uma interferência medicamentosa. É o caso da esquizofrenia, por exemplo.

Binet e seus estudos contribuíram negativamente para que este estigma prevalecesse, pois propiciou a criação de testes que visavam “medir” a inteligência do ser humano. Um quesito visivelmente excludente e classificatório. Os indivíduos que atingissem uma média inferior a 40 eram considerados incapazes.

Porém, é necessário pontuar que o sujeito portador de déficit intelectual, para que desenvolva suas potencialidades cognitivas, necessita mais de um tratamento pedagógico do que médico. Nesse caso, caberia ao professor perceber que

“inteligência”, habilidades e competências os sujeitos apresentam e desenvolver com eles atividades que os valorizem, trabalhando o potencial de cada um e não o déficit.

Embora falando em inclusão, durante muito tempo os indivíduos foram submetidos a um processo de segregação/intergração, onde esses sujeitos teriam que se adequar à realidade escolar e social, diferentemente do discurso atual que defende a implantação e adequação física, teórica e humana que esta realidade exige. Nesse sentido, é mister não focarmos no defeito físico, déficit intelectual, visual, auditivo, paralisia ou qualquer outra nomenclatura. É preciso sim, criarmos situações inclusivas que acessibilizem a informação ao sujeito portador de necessidade especial e aos profissionais que os assistem.

O processo de inclusão social surgiu como oposição às práticas de exclusão evidenciadas até então. Em seu sentido total, os indivíduos considerados “diferentes”, eram tidos como incapazes, sendo condicionados a viver uma vida sem grandes perspectivas.

Embora se tratando de um passado recente, ainda hoje, os teóricos da educação discutem e posicionam-se ante o processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola regular, pois tal realidade implica numa mudança estrutural e paradigmática, causa alteração nas práticas educativas e desacomoda toda a comunidade escolar e, por isso, torna-se polêmica.

Por perceber que conviver com as diferenças, sejam elas quais forem, ainda é um desafio para todos e, cientes da sua obrigatoriedade assegurada por lei, é necessário que todos nós estabeleçamos metas e busquemos, individual e coletivamente, “superar” nossos próprios processos de exclusão e segregação que ainda persistem.

O processo de inclusão caracteriza-se pelo movimento que vem sendo realizado a fim de nos adaptarmos para poder introduzir em sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais, para que essas possam usufruir com dignidade seus direitos assegurados e assumirem, desse modo, seus papéis na sociedade. Trata-se de um processo heterogêneo e pouco dinâmico, onde pessoas ainda excluídas e os diversos segmentos buscam equacionar problemas, analisar resultados, pontuar soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Freire (1985, p. 19) afirma que:

O compromisso próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam molhados, ensopados. Somente assim, o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros.

Sob a premissa de incluir, a sociedade deve ser levada à reflexão, para que possa se flexibilizar e se modificar a partir da compreensão de que é a própria sociedade que precisa ser capaz de atender às necessidades básicas de seus membros, eliminando barreiras para que as pessoas deficientes possam ter acesso a lugares e serviços disponibilizados aos demais, suscetíveis ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

A educação inclusiva, enquanto paradigma, alavanca a escola que com novas concepções deverá acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais. Isso implica modificações substanciais na prática e gerenciamento educativo, com uma proposta pedagógica centrada na criança, para que ela própria seja encorajada e capaz de responder as suas próprias necessidades. É indispensável que o professor se veja como um elo nesse processo, pois é ele o maior responsável pela aprendizagem, consciência cidadã e, desse modo, efetivamente pela inclusão.

Para tal posição, Nogueira (2001, p. 120) corrobora, dizendo que

Para esta prática, se faz necessária uma postura aberta para tudo, e para todos aberta aos seus saberes e também aos não saberes. Exatamente este é o grande problema: estar aberto aos seus não saberes. Sem a postura de humildade e reconhecimento de seus não saberes, diante de seus pares, o professor não se dispõe a realizar trocas com os demais [...].

Sob a ótica da atual obrigatoriedade de oferecer-se um ensino qualificado aos alunos inclusos, os educadores necessitam ampliar seu olhar e sensibilizarem-se, estarem dispostos a adquirir novas habilidades para trabalhar com todos os alunos, de diferentes contextos, sendo assim inevitável uma transformação e um amadurecimento profissional, em que os mesmos sejam convidados a oportunizar e desenvolver tais competências numa atmosfera que valorize o coletivismo, a colaboração mútua e o apoio. É necessário que se crie uma rede para que se aprimorem continuamente tais conhecimentos.

É de extrema importância a leitura da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN) e demais artigos que circundam o tema, além de se apropriar do processo histórico da inclusão, conferências internacionais e discussões atuais sobre o assunto.

Rego (1995, p. 111), estudando a contribuição de Vygotsky no que diz respeito ao déficit visual severo apresenta uma de suas falas:

As novas teorias não valorizam a cegueira em si, nem o defeito, mas a força contida nela, as fontes de sua separação nos estímulos para o desenvolvimento do ser. Nesse sentido devemos partir do entendimento de que as pessoas cegas são portadoras de uma deficiência básica: uma limitação perceptiva, sensorial, porém a ausência de visão não as impossibilita de compreender o mundo externo, precisamos ajustar situações comuns da vida utilizando-se de meios não usuais para que esta relação, esta comunicação se estabeleça.

Como a visão domina praticamente todos os estágios iniciais da aprendizagem, que constituem a base de muitos dos processos intelectuais superiores, torna-se indispensável planejar e desenvolver mecanismos sistemáticos baseados em experiências, ou seja, enfatizar a aprendizagem concreta e a auto-aprendizagem.

Do mesmo modo que Martín (2003, p. 269), partimos do pressuposto que,

[...] será preciso, pois, que o aluno disponha de todos os recursos necessários para ter acesso ao currículo comum, já que a dificuldade dos mesmos não está relacionada aos conteúdos que devem ser adquiridos, mas nos meios com os quais conta o sistema educativo para ensiná-lo”,

Tal pensamento torna-se ainda mais significativo, quando nos deparamos com cenas em que pode ocorrer o paradoxo de ter o aluno integrado fisicamente na sala de aula, mas carecendo de inclusão educativa propriamente dita.

O fato de alunos com deficiência estarem matriculados e frequentando as salas de aula no ensino regular, não resulta efetivamente benefícios de aprendizagem. O ambiente deve proporcionar experiências e apoio educacional adequados. Quando isso acontece, a inclusão funciona para todos os alunos, com e sem deficiência, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos de habilidades educacionais e sociais e de proporção para a vida em sociedade, benefícios indescritíveis.

Numa busca sistemática e criteriosa em teorias que subsidiem o processo inclusivo, nos apropriamos do pensamento de Omote (2004, p. 3) que sob esta mesma ótica, nos afirma que

“há uma relevante produção teórica sobre educação inclusiva nos discursos educacionais. Entretanto, o que se faz necessário, nesse momento, é encontrar debates baseados em argumentos cientificamente defensáveis com as evidências empíricas criteriosamente registradas, para que seja realmente possível avançar na construção do processo de inclusão escolar”.

Nesse sentido, buscamos experienciar a realidade em nosso entorno no que diz respeito à abordagem retratada, no caso, a inclusão.

Três cidades distintas (Charqueadas, Arroio dos Ratos e Triunfo) foram consultadas, através de amostragem em escolas estaduais de cada município, levando-se em consideração as realidades sociais e respeitando a singularidade de cada comunidade escolar. Pudemos constatar o “óbvio”, ou seja, apesar da heterogeneidade neste processo transitório – integração/inclusão - alguns problemas e discursos são comuns nas escolas visitadas.

No município A, a escola visitada tem matriculados aproximadamente 1300 educandos. A supervisora nos relatou não possuir nenhum caso “grave” de inclusão, apenas 10 alunos, que possuem pequenos déficits visuais (utilizam óculos), auditivo (usam aparelho) e dislexia. Um menino possui hiperatividade e quando os professores percebem o agravamento do quadro, ligam diretamente para o posto de saúde próximo e agendam consulta para aquisição do medicamento Rivotril. A supervisora pedagógica mencionou também que, às vezes, a mãe da criança deixa de comparecer ao compromisso agendado, então a professora solicita sua presença. A escola salientou ainda que a mãe do menino possui algum tipo de déficit também.

Quanto aos professores, buscam auxílio com a orientação e supervisão (no caso do menino hiperativo). Há dois anos, um jovem portador de paralisia cerebral, concluiu seus estudos neste estabelecimento, o adolescente era cadeirante. A escola possui

acessibilidade universal (rampa) e banheiro adaptado. Sempre organizaram para que o aluno e os demais colegas cursassem o ano letivo no andar térreo.

Enquanto conversávamos, uma professora da EJA entrou na sala e participou da nossa conversa. Nesse momento percebemos que havia um antagonismo entre o discurso da supervisora, que se empenhava em “retratar” uma escola inclusiva, e o da educadora, que deixou escapar a “verdadeira” realidade. A educadora mencionou que tinha dois alunos “retardados” que ficavam horas fazendo os mesmos gestos e com falas desconectadas da realidade. Aproveitamos para questioná-la sobre os déficits; se tratavam de autistas? Não, respondeu-nos. São “retardados” mesmos.

Só nessa fala tínhamos material para elaboração de outro artigo, pois precisaríamos buscar subsídios na Psicologia, Antropologia e Sociologia para tentar justificarmos tamanha desumanidade. Cena deprimente.

Seguimos com os questionamentos. A escola possui metodologia de ensino diferenciada? Eles possuem muitas dificuldades? E ainda, como se dá o processo de avaliação e avanço?

Qual foi nossa surpresa com sua resposta. Eles ficam ali, entram e saem à hora que querem, desviam nossa atenção e, muitas vezes, não percebemos suas presenças. A avaliação... Bem, avançamos para nos ver livres logo, pois eles não se desenvolvem mesmo. Ficamos perplexas. Tratava-se de um ser humano digno de pesar e que jamais deveria estar exercendo tal profissão.

A escola está aguardando a liberação de verba estadual para criação do laboratório de apoio, para o que já obtiveram resposta favorável, estão no estágio de escolhas dos materiais. Alguns jogos e livros, concluiu a supervisora.

Outro educador com quem conversamos no corredor descreveu uma terceira realidade, no mesmo ambiente: “Temos vários alunos com déficits. Eu os encaminho para a orientação, reitero a supervisão dos meus desafios e das dificuldades encontradas. Faça o possível para que tenhamos um convívio propício ao desenvolvimento de todos”.

A segunda escola visitada (B) apresenta uma realidade diferenciada – acredita no processo inclusivo e não mede esforços para efetivar tal premissa. Porém, encontra grande resistência por parte dos educadores que vivenciam a prática em sala de aula, conforme nos disse a vice-diretora.

Bastante falante e demonstrando apropriação sobre a temática, nos dispensou mais de uma hora para relatar as especificidades de cada caso, inclusive com fatos cotidianos dos alunos. Seus progressos foram relatados, do mesmo modo que as dificuldades que a instituição enfrenta devido às suas concepções.

Nessa escola existem aproximadamente 10 casos. Uma adolescente no ensino médio que apresenta um grande potencial e desembaraço com atividades que envolvam o contato com o público. É extremamente atenciosa e perfeccionista. Apresenta uma pequena dificuldade na fala e em conteúdos que trabalhem o raciocínio lógico-matemático. Escreve bem e expressa suas ideias com clareza. Os colegas a auxiliam no desenvolvimento de tais atividades (trabalho em grupo) o que ela retribui em atividades

relacionadas à comunicação e expressão. É assistida pelos pais que interagem com a professora e com a direção.

Há dois outros casos, de hiperatividade e déficit de atenção, um problema visual e alguns dislexos. A dificuldade maior que a instituição tem de lidar é uma menina esquizofrênica que, em momentos de surto, tende a se mostrar agressiva, ou então, em outros momentos se desliga completamente da socialização. Fica na sala da orientação e recebe um acolhimento especial. Mas a diretora enfatizou que, nesse caso, é doença mental e não déficit intelectual.

Um agravante, segundo a gestora, são os alunos que apresentam sintomas de algum tipo de déficit, mas que não são tratados. Para ela, esse fato dificulta o desenvolvimento do educando: não são alunos “inclusos”, mas também fogem “ao que chamamos normais”, assim não se pode dispor atendimento diferenciado.

Do mesmo modo que a escola A “aguardam o depósito de fundos para organização de um ambiente que disponibilize materiais, profissionais e recursos para garantir oportunidade de um maior aprendizado para os alunos”. A vice-diretora mencionou também sua posição pessoal: “é a escola que deve se adequar à realidade, não o contrário”. Todos os professores participarão da escolha dos materiais e recursos que serão adquiridos.

Mesmo se tratando de uma escola estadual, há também uma parceria com a prefeitura, no que diz respeito ao atendimento a famílias (muitos pais não participam do processo na escola) e agendamento de possíveis consultas com especialistas.

O posicionamento de um professor entrevistado quanto à realidade da escola é respeitoso: acredito e admiro a direção da escola quanto ao seu posicionamento sobre inclusão, até porque não são “elas” que ficam 4 horas diárias com os alunos. Não me sinto preparada ainda, apesar de que em minha sala tenho apenas uma menina com hiperatividade e outra com déficit intelectual leve, mas procuro realizar meu trabalho da melhor forma e sempre que preciso tenho o apoio da direção. Há um grande desconforto por parte de meus colegas, as reuniões são sempre estremecedoras. Existem duas correntes no grupo. Certa vez, no calor de um debate, uma colega mencionou uma frase que me fez refletir muito: “nós estamos sendo marginalizados!”

Como vimos pelo impacto da frase, ainda temos um longo caminho a percorrer.

No estabelecimento C, encontramos uma realidade física muito satisfatória. Um laboratório que consegue oferecer apoio a vários sujeitos inclusos e suas especificidades (DM e visual mais especificamente). A entrevistada posicionou-se favorável à inclusão e revelou-nos que as resistências por parte dos professores são normais dentro da realidade possível. Essa escola disponibiliza de “profissionais preparados” que trabalham, em horário oposto, na sala de apoio. Uma delas está de licença maternidade e os alunos foram encaminhados a outra escola, municipal. Assim como no município B, mesmo tratando-se de esferas distintas (estadual e municipal) há indícios de parcerias.

Questionamos se de fato, naquele estabelecimento havia um processo de inclusão. Ela sorriu:



“Fazemos o possível para que sim. A maioria das vezes são nossas atitudes, nossa sensibilidade que se consolida em um ambiente acolhedor com percepção a déficits, mas principalmente em “diagnosticar” potencialidades nos incluídos que deste modo difere a inclusão de integração. Por isso, acredito que sim, temos um sistema inclusivo!”

A infraestrutura é adequada. Possuem rampas móveis e adequação de banheiros, livros em Braille, etc. Possuem também parcerias com profissionais específicos (psicopedagogo – neurologista – fonoaudiólogo, entre outros). “É a sempre parceria da família/escola é que efetivam os melhores resultados”, disse-nos a vice-diretora.

Estamos cientes que ainda há, por parte de alguns, certa resistência ao processo de inclusão. Com discursos simplistas e cômodos, “a escola e os professores não estão preparados”, nem se dão conta de que estão dando continuidade a um processo de exclusão estabelecido. Tais preceitos ainda são presentes na família e, muitas vezes, no próprio indivíduo que opta por isolar-se em função das suas limitações. Desinformados, ainda tendem a classificar-se e verem-se como inferiores e incapazes.

Quando há déficit acentuado no desenvolvimento global das crianças, podemos deduzir que houve carência de estímulo social, cultural e afetivo. O indivíduo “contrai-se” e julga-se incapaz. A escola não preparada, não acolhedora reforça tais sentimentos e, conseqüentemente, o insucesso na adaptação, aceitação e superação de limites e obstáculos.

Outro quadro que pôde ser constatado é a carência física. Nesse caso, cabendo a responsabilidade ao Estado, que não oferece recursos e qualificação aos profissionais, além do que, precariedade na acessibilidade universal (rampas, banheiros adequados, livros em Braille, etc.) algumas instituições observadas, ainda estão em processo, aguardando ações.

O descaso e desinformação sobre as especificidades e deficiências por parte da maioria dos professores, que apresentam discursos ultrapassados e estereotipados, causa mal estar, insegurança e impossibilita o desenvolvimento e eficácia em qualquer atividade.

A inclusão só terá êxito com engajamento social e profissional, pois devemos nos informar sobre todas as possíveis maneiras em que se dá o processo de aprendizado do aluno com deficiência e, desse modo, criar atividades que valorizem suas potencialidades, do mesmo modo que as nossas.

### Referências Bibliográficas

- BRASIL. Constituição. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 17, de 03 de julho de 2001. Brasília: MEC, 2001.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 02, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Secretaria da Educação Especial. PCN: adaptações currículos. Brasília: MEC/SEF/SEEESP, 1999.

- \_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional. Brasília: [s.ed.], 1996.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- MARTIN, Manuel Bueno. Deficiência visual: aspectos psico-evolutivos e educativos. Santos: [s.ed.], 2003.
- OMOTE, Sadão (org.). Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.
- ONU. Declaração dos direitos humanos. Assembléia Geral das Nações.
- REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. [s.l.]: [s.ed.], 1988.
- ZERO HORA, versão online in <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1&section=Geral&newsID=a3118225.xml>, acessado em 23 de novembro de 2010.

*Recebido em: 29/08/2010*  
*Aprovado pelo Conselho em: 06/09/2010*  
*Publicado em: 31/12/2010*