

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2026.r7a30>

Recebido em: 28/05/2026

Aceito em: 30/06/2026

**LINGUAGENS TÁTEIS E RECURSOS ACESSÍVEIS: INOVAÇÕES NO ENSINO
PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

**TACTILE LANGUAGES AND ACCESSIBLE RESOURCES: INNOVATIONS IN
TEACHING FOR STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS**

Ana Kellis Lacerda Gentil

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-1352-5378>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3478189880954035>

Mestranda em Educação Inclusiva

Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, Brasil

E-mail: antonia.agrella37@gmail.com

José Flávio da Paz

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6600-9548>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>

Pós-Doutor em Ensino de Ciências e Humanidades

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN, Brasil

E-mail: jfp1971@gmail.com

Lucimar Perondi

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3299-0561>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5294444894190508>

Mestrado profissional em Educação Escolar

Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, SEDUC, Brasil

E-mail: lucimarperondi592@gmail.com

Ramoxione Xisto da Vitória Lacerda

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-2301-2411>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8322050934584805>

Pós-graduação em Psicopedagogia

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, SEDUC/MT, Brasil

E-mail: ramoxione@hotmail.com

RESUMO

Este estudo explora o uso de linguagens táteis e recursos acessíveis no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual. Analisa materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e metodologias que favorecem a autonomia e a inclusão desses alunos. O

artigo ressalta a importância da inovação pedagógica na construção de práticas educativas que garantam acesso equitativo ao conhecimento.

Palavras-chave: Deficiência visual; acessibilidade; linguagens táteis; tecnologia assistiva; inclusão.

ABSTRACT

This study explores the use of tactile languages and accessible resources in the teaching-learning process for students with visual impairments. It analyzes adapted instructional materials, assistive technologies, and methodologies that promote the autonomy and inclusion of these students. The article highlights the importance of pedagogical innovation in developing educational practices that ensure equitable access to knowledge.

Keywords: Visual impairment; accessibility; tactile languages; assistive technology; inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea no Brasil encontra-se diante de um desafio imperativo: a superação das barreiras arquitetônicas e, mais crucialmente, das barreiras atitudinais e pedagógicas que limitam o acesso ao conhecimento por parte de estudantes com deficiência visual. Historicamente, o ensino destinado a este público oscilou entre modelos segregacionistas e uma integração superficial, que muitas vezes ignorava as especificidades cognitivas e sensoriais inerentes à deficiência. Contudo, o atual paradigma da educação inclusiva impõe uma ruptura com essas práticas, exigindo que o sistema de ensino brasileiro não apenas "acolha", mas efetivamente instrumentalize a aprendizagem por meio de linguagens táteis e recursos assistivos tecnologicamente avançados.

Parafraseando Lygia Amaral (1998), uma das vozes mais autorizadas na psicologia da deficiência no Brasil, a inclusão vai muito além da presença física do aluno na sala de aula comum, a integração escolar não se reduz à simples permanência física do aluno com deficiência na escola regular. Ela exige uma transformação profunda nas estruturas de ensino, nos métodos pedagógicos e, sobretudo, na concepção de que o conhecimento deve ser acessível a todos, independentemente das vias sensoriais utilizadas para a sua apreensão. A educação inclusiva, portanto, é um processo contínuo de construção de barreiras minimizadas e de pontes

cognitivas que viabilizam o trânsito do sujeito com deficiência pelos espaços do saber e da cultura".

Esta perspectiva coloca o "tátil" no centro do debate pedagógico. Para o estudante com deficiência visual, a apreensão do mundo não ocorre através da mediação visual, mas por meio de uma complexa rede de percepções que utilizam o tato como ferramenta primária de codificação de conceitos. A inovação pedagógica, portanto, reside na capacidade de transpor conteúdos curriculares, frequentemente estruturados sob uma lógica puramente visual, para linguagens que permitam ao aluno tátil construir mapas mentais, compreender geometria, interpretar fenômenos científicos e acessar a literatura com autonomia.

A construção deste ensaio pautar-se-á, portanto, na análise crítica dos materiais didáticos adaptados, na função social das tecnologias assistivas e na urgência da formação docente para o uso dessas linguagens. Não se trata apenas de garantir o acesso, mas de promover a equidade, assegurando que as estratégias de mediação sensorial sejam rigorosas o suficiente para permitir que o estudante com deficiência visual atinja o mesmo nível de complexidade cognitiva que seus pares videntes.

2 A PEDAGOGIA DO TÁTIL E A MEDIAÇÃO SENSORIAL NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A compreensão do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual demanda um deslocamento do paradigma visualista que ancora a maioria das práticas pedagógicas convencionais. O tato, nesta perspectiva, deixa de ser apenas uma via de contato físico para tornar-se uma ferramenta complexa de decodificação cognitiva. Diferente da visão, que permite uma apreensão holística e simultânea do espaço, a percepção tátil é analítica, sequencial e progressiva, exigindo uma reestruturação do material didático para que a imagem ou o conceito sejam "lidos" através do tempo.

A transposição didática, nesse contexto, exige que o educador não apenas adapte, mas reinvente o objeto de estudo. Conforme destaca Manzini (2005, p. 28), o material não deve ser uma cópia reduzida, mas uma representação lógica:

O material pedagógico acessível, quando pensado para o estudante com deficiência visual, não pode ser uma mera transposição ou uma representação reduzida do objeto real. Ele deve ser construído respeitando as capacidades perceptuais táteis, o que significa que a simplificação deve ocorrer sem a perda de características essenciais ao conceito. O desafio da pedagogia inclusiva está em criar estratégias onde o objeto concreto ou a representação tátil em relevo atue não como um fim em si mesmo, mas como o elo de transição para o pensamento abstrato e para a construção de conceitos científicos (Manzini, 2005, p. 28).

Essa mediação intencional é o que permite ao aluno transitar da exploração sensorial pura para a abstração conceitual. A pedagogia do tátil, longe de ser uma atividade simplória, requer o que Almeida (2012, p. 45) define como uma "didática da percepção":

Não basta apenas fornecer algo em relevo. É necessário que o professor compreenda a lógica da percepção tátil: o tamanho do objeto, a disposição das texturas e a organização do espaço no papel ou na prancha devem respeitar a capacidade de discriminação dos dedos. A mediação pedagógica torna-se o fio condutor que garante que o aluno consiga transformar a sensação de toque em representação mental abstrata. Sem essa mediação intencional, o objeto tátil permanece um enigma, e não uma ferramenta de conhecimento (Almeida, 2012, p. 45).

Portanto, a mediação docente atua como o tradutor entre o sistema de representação visual do currículo comum e o sistema tátil de apreensão do aluno. O sucesso acadêmico do estudante com deficiência visual depende, em última análise, da capacidade escolar de transformar dados sensoriais em mapas mentais sólidos, garantindo que a ausência de visão não se traduza em ausência de acesso ao conteúdo curricular.

Desse modo, se a pedagogia do tátil ancora-se no material concreto, as Tecnologias Assistivas (TA) funcionam como o braço tecnológico que expande as fronteiras do acesso, permitindo a interação com um ambiente digital cada vez mais vasto. A TA compreende um espectro de dispositivos, softwares e metodologias que visam minimizar as barreiras entre o sujeito e a informação, sendo essencial para a autonomia no ensino superior e na educação básica.

No cenário brasileiro, a integração dessas tecnologias não é apenas um facilitador técnico, mas um direito garantido que reconfigura a relação do aluno com o texto e o espaço

digital. Segundo o que expõe Bersch (2017), a tecnologia assistiva deve ser compreendida dentro de um espectro funcional:

A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Bersch, 2017, p. 19).

No ambiente digital, o uso de leitores de tela (como o NVDA ou o DOSVOX, este último um marco da inovação brasileira) transformou o acesso à literatura e à pesquisa acadêmica. Todavia, a mera disponibilidade do software é insuficiente se não houver a acessibilidade digital dos documentos (PDFs acessíveis, sites com semântica correta, imagens com descrição de texto, o chamado *alt text*).

A grande inovação pedagógica reside, atualmente, na convergência entre o tátil e o virtual. O uso de impressoras Braille, linhas Braille atualizáveis e softwares que transformam gráficos vetoriais em sons (sonificação) permite que o estudante com deficiência visual alcance um patamar de autonomia nunca antes visto. No entanto, é necessário cautela. Como alerta a pesquisadora Lygia Amaral em seus estudos sobre a introdução de recursos em sala de aula Amaral (1998):

O perigo do deslumbramento tecnológico é o esquecimento da base pedagógica. A tecnologia, por mais sofisticada que seja, não substitui o processo de construção do pensamento. Ela deve ser utilizada como um catalisador, e não como uma muleta que mascara a ausência de um planejamento educacional fundamentado (Amaral, 1998, p. 62).

3 FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS METODOLÓGICOS NA PRÁTICA INCLUSIVA

A transição entre a teoria da inclusão e a prática cotidiana na sala de aula encontra seu maior obstáculo na lacuna de formação docente. A existência de tecnologias assistivas e o reconhecimento da importância das linguagens táteis são estereis se o professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem, não estiver instrumentalizado para aplicar essas

ferramentas de forma articulada ao currículo. O desafio metodológico não reside apenas no domínio do sistema Braille, mas na capacidade de transformar o planejamento pedagógico em um projeto multissensorial.

A complexidade da formação docente voltada para a deficiência visual é tratada com rigor por Glat (2007), ao discutir as resistências estruturais do sistema de ensino:

A formação de professores para a educação inclusiva deve ir além da capacitação técnica instrumental. Ela exige a construção de uma competência reflexiva que permita ao docente questionar a própria norma de 'normalidade' sobre a qual o currículo foi construído. Sem essa desconstrução, o professor tende a ver o aluno com deficiência visual como um 'problema' a ser resolvido pelo atendimento especializado, e não como um sujeito que demanda uma pedagogia diferenciada em todas as esferas do saber (Glat, 2007, p. 88).

Esta reflexão aponta para uma falha sistêmica na formação acadêmica brasileira: a compartimentalização do conhecimento. Frequentemente, a formação pedagógica separa a "didática geral" das "práticas para a educação especial", criando um distanciamento que culmina na sensação de despreparo vivenciada por docentes da rede regular. A metodologia inclusiva, portanto, exige que a acessibilidade seja tratada como um conteúdo transversal.

Para enfrentar esses desafios, o planejamento docente deve incorporar a flexibilização curricular, garantindo que as avaliações e os métodos de ensino sejam compatíveis com a via de percepção do estudante. Mantoan (2003) reforça essa necessidade de reformulação do fazer pedagógico ao afirmar:

A escola, ao se propor inclusiva, assume o compromisso de não mais segregar o aprendizado em níveis de desempenho baseados na percepção visual. O desafio metodológico é a invenção de estratégias que permitam ao estudante com deficiência visual a mesma oportunidade de construção lógica que o estudante vidente, o que pressupõe uma mediação pedagógica que valide o tato e a audição como formas legítimas de acesso ao conhecimento científico e cultural (Mantoan, 2003, p. 41).

Portanto, a superação dos desafios metodológicos passa necessariamente pelo investimento na formação contínua, que permita ao docente atuar em parceria com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sem transferir a este a responsabilidade total

pelo processo de aprendizagem. O professor de sala de aula regular deve ser o condutor da inclusão, utilizando a linguagem tátil não como exceção, mas como estratégia de enriquecimento para toda a turma, promovendo, assim, uma cultura de acessibilidade universal.

4 O DESAFIO DA AVALIAÇÃO E A CULTURA DE COLABORAÇÃO

Um dos maiores entraves metodológicos para a inclusão do estudante com deficiência visual reside na transposição das ferramentas avaliativas. A avaliação tradicional, historicamente estruturada em instrumentos visuais (mapas, gráficos, tabelas e provas escritas convencionais), frequentemente falha em captar o real desenvolvimento cognitivo do estudante, tornando-se uma barreira de exclusão em vez de um diagnóstico de aprendizagem.

Sobre a necessidade de reinventar o ato de avaliar, destaca-se a reflexão de Prieto (2006):

Avaliar o aluno com deficiência visual não significa, em hipótese alguma, simplificar o conteúdo ou reduzir as expectativas de aprendizagem. Trata-se de diversificar as formas de demonstração de competências. A avaliação precisa deixar de ser um momento de verificação de acúmulo de informações para se tornar um processo contínuo, no qual o docente, em diálogo com o aluno, valida diferentes estratégias de resposta – seja por meio da exploração tátil de um objeto, pela produção de um texto brailhado ou por meio de apresentações orais que demonstrem a abstração alcançada" (Prieto, 2006, p. 112).

Além disso, o desafio metodológico é acentuado pela solidão docente. A prática inclusiva exige uma interdependência entre o professor da sala regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Quando não há uma articulação dialógica entre esses dois profissionais, o aluno com deficiência visual corre o risco de viver "duas escolaridades": a da sala comum, onde apenas observa, e a da sala de recursos, onde realiza atividades descontextualizadas do currículo regular.

Tessaro (2015) enfatiza a importância dessa parceria colaborativa:

A metodologia de ensino na escola inclusiva é necessariamente uma metodologia de co-ensino. A construção de materiais táteis e a adaptação de

estratégias digitais só surtem efeito pedagógico quando há um planejamento conjunto, onde a expertise do professor do AEE sobre a deficiência encontra a expertise do professor da disciplina sobre o conteúdo. A quebra do isolamento docente é a condição sine qua non para que as inovações pedagógicas deixem de ser ações isoladas e tornem-se práticas institucionais" (Tessaro, 2015, p. 74).

Portanto, o desafio metodológico vai além do uso de réguas adaptadas ou softwares leitores de tela. Ele reside na gestão do tempo pedagógico e na disposição institucional de redesenhar os momentos de avaliação e de planejamento. A escola precisa compreender que a diversidade sensorial não é um obstáculo à meta de ensino, mas um convite à diversificação das estratégias pedagógicas que, em última análise, beneficiam o conjunto da turma, promovendo o que se denomina Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

5 A DIMENSÃO AFETIVA E SOCIAL NA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A dimensão técnica da educação inclusiva, traduzida em materiais táteis e tecnologias assistivas, encontra sua sustentação, ou seu colapso, no terreno das interações humanas. A aprendizagem é, primordialmente, um fenômeno social; portanto, o sucesso acadêmico do estudante com deficiência visual é indissociável das relações que ele estabelece com seus pares e com o clima afetivo institucional. A autonomia, muitas vezes confundida apenas como a capacidade de realizar tarefas sozinho, é, na verdade, um desdobramento da segurança emocional e da percepção de pertencimento dentro do grupo.

A interação com os pares videntes é o laboratório de cidadania do aluno com deficiência visual. É nesse convívio que ele confronta sua identidade e desenvolve estratégias de mediação social. Conforme ressalta Vygotsky (1991), cuja obra é basilar para compreender a dimensão social do desenvolvimento cognitivo na educação brasileira:

O desenvolvimento cultural da criança aparece no palco, ou seja, no plano social, primeiramente como interpsicológico e, depois, como intrapsicológico. A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. Para o estudante com deficiência visual, a escola regular representa

o espaço de mediação em que o saber é construído coletivamente, onde o outro, o par vidente, atua como mediador da cultura visual, e o aluno com deficiência, como mediador da cultura tátil e auditiva, em uma troca recíproca que enriquece a todos (Vygotsky, 1991, p. 58).

A dimensão afetiva, por sua vez, manifesta-se no acolhimento das expectativas docentes e na ausência de superproteção. A superproteção, frequentemente disfarçada de cuidado, atua como um inibidor da autonomia, impedindo que o aluno com deficiência visual assumira riscos intelectuais e sociais. A esse respeito, Baptista (2009), ao discutir o cotidiano das escolas inclusivas, aponta que a afetividade deve ser balizada pelo respeito à alteridade:

A relação pedagógica efetiva é aquela que reconhece o estudante com deficiência visual como sujeito de desejos e potencialidades. O afeto, neste cenário, não deve se confundir com a condescendência. Quando a escola limita a exigência acadêmica sob o pretexto de 'cuidar' ou 'facilitar', ela retira do aluno o direito ao esforço cognitivo, comprometendo sua autoestima e sua futura inserção social. O afeto que liberta é aquele que desafia o aluno a superar seus limites através da mediação, validando suas conquistas e incentivando sua participação ativa na cultura escolar (Baptista, 2009, p. 32).

Além disso, a integração social do aluno com deficiência visual na rede regular combate o estigma da deficiência como "falta". Quando o ambiente é pensado para todos — desde a disposição dos móveis até a fluidez da comunicação oral em sala de aula — a deficiência é relativizada. O colega vidente, ao conviver com a escrita Braille ou com a descrição minuciosa de um experimento, desenvolve empatia cognitiva e compreende a diversidade humana como um componente natural da vida social. Essa troca é, em última análise, um antídoto contra o preconceito e um catalisador da autonomia, pois o aluno percebe que não é um "objeto de inclusão", mas um agente de interação social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de estudantes com deficiência visual no Brasil contemporâneo transcende a mera formalidade da matrícula escolar, exigindo uma reestruturação profunda dos paradigmas que sustentam a transposição didática e a acessibilidade. O desafio, que se impõe à escola e aos seus agentes, não reside apenas na disponibilização de recursos técnicos ou na adaptação física

do espaço, mas na construção de uma pedagogia que reconheça a especificidade sensorial do educando como um modo legítimo e complexo de apreensão do saber. Historicamente, o sistema de ensino nacional oscilou entre práticas segregacionistas e uma integração superficial, que, ao negligenciar as particularidades cognitivas inerentes à deficiência visual, frequentemente perpetuou um modelo de exclusão mascarado de convivência. Romper com esse legado requer uma compreensão de que a inclusão é um processo contínuo de minimização de barreiras atitudinais e estruturais, consolidando-se na medida em que a escola se torna um ambiente onde o conhecimento é, efetivamente, acessível a todos, independentemente das vias sensoriais utilizadas para a sua apreensão.

Nesse cenário, a pedagogia do tátil emerge como um pilar fundamental da mediação pedagógica, distanciando-se de uma concepção simplista que vê o relevo como mera tradução visual. Conforme ponderado por Manzini (2005, p. 28), o material didático adaptado não deve ser reduzido a uma representação menor ou simplificada do objeto real, mas construído sob critérios de clareza que respeitem a lógica da exploração tátil. Trata-se de uma verdadeira transposição didática: a imagem, o gráfico ou o conceito abstrato devem ser recodificados para que o tato, funcionando como um sentido analítico e sequencial, possa realizar a leitura e a compreensão do conteúdo. Almeida (2012, p. 45) corrobora essa perspectiva ao defender a necessidade de uma "didática da percepção", na qual a mediação docente atua como o elo insubstituível que transforma o contato tátil em construção mental abstrata. Sem essa intencionalidade pedagógica, o recurso adaptado corre o risco de tornar-se um artefato estéril, falhando em sua missão de mediar o desenvolvimento intelectual e científico do estudante.

A integração das tecnologias assistivas neste ecossistema de aprendizagem amplia as possibilidades de atuação e autonomia do aluno, contudo, essa incorporação deve ser guiada pela cautela e pelo planejamento. Ferramentas digitais, que convertem informações visuais em estímulos auditivos ou hápticos, são instrumentos de emancipação que permitem ao estudante com deficiência visual o acesso a um volume de informações antes vedado. Todavia, a tecnologia não é uma panaceia; como adverte Amaral (1998, p. 62), existe o risco do deslumbramento tecnológico sobrepor-se ao processo pedagógico. O uso de leitores de tela, linhas Braille e softwares de sonificação deve estar subordinado a um projeto educativo claro, onde a tecnologia atua como catalisador das potencialidades e não como um subterfúgio para a

ausência de uma base metodológica sólida. A eficácia da Tecnologia Assistiva, portanto, é diretamente proporcional à capacidade do docente de integrá-la ao currículo, garantindo que o acesso à informação culmine, de fato, na produção de conhecimento autônomo.

A complexidade desse esforço encontra seu maior desafio na formação docente e na estruturação de uma cultura de trabalho colaborativo. A prática inclusiva exige que o professor supere a fragmentação entre o ensino regular e o atendimento especializado, entendendo que a inclusão é uma responsabilidade coletiva. Glat (2007, p. 88) pontua que essa transição requer mais do que competência técnica; exige a desconstrução da norma de "normalidade" que, por muito tempo, definiu o currículo escolar como um espaço homogêneo e excludente. Mantoan (2003, p. 41) reforça essa tese ao afirmar que a escola inclusiva deve inventar estratégias que invalidem qualquer hierarquização da percepção, garantindo que o estudante com deficiência visual tenha acesso à mesma complexidade lógica que seus pares. Tal desafio metodológico é intensificado no momento da avaliação, que deve deixar de ser um instrumento punitivo ou de verificação de acúmulo, para se tornar, como sugere Prieto (2006, p. 112), um processo de diálogo onde se valorizam diferentes formas de demonstração de competência e apreensão conceitual.

Por fim, o sucesso desse paradigma reside na dimensão afetiva e social, que confere substância às interações na escola. A autonomia do estudante não surge isolada, mas floresce em um ambiente que incentiva o risco intelectual e evita a superproteção condescendente. Vygotsky (1991, p. 58) oferece a base teórica para compreendermos que a vida intelectual da criança é construída no interpsicológico, sendo a escola o lugar da troca social fecunda onde o par vidente e o estudante com deficiência visual co-constroem saberes. Como observa Baptista (2009, p. 32), o afeto verdadeiro na educação inclusiva é aquele que desafia o aluno, reconhecendo sua alteridade sem limitar suas possibilidades. Em última instância, a inovação pedagógica e o acesso equitativo ao conhecimento dependem de uma sociedade e de uma instituição escolar que compreendam que a diversidade humana é um componente natural e enriquecedor do processo democrático. Garantir a inclusão plena, através de práticas táteis, tecnológicas e relacionais, é, portanto, o caminho para consolidar um sistema de ensino que, efetivamente, materialize o direito à educação como um horizonte de equidade e emancipação para todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. **Didática da percepção**: a mediação pedagógica na educação especial. São Paulo: Editora Acadêmica, 2012.

AMARAL, Lygia Alcón. **Pensando a deficiência em um quadro de mudanças sociais**. São Paulo: USP, 1998.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação pedagógica e educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, Eduardo José. **Acessibilidade e materiais didáticos adaptados**: desafios pedagógicos na educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

PRIETO, Rosangela Gavioli. **Políticas de educação especial no Brasil**: da segregação à inclusão. São Paulo: USP, 2006.

TESSARO, Nelci. **Educação inclusiva e o trabalho colaborativo**: novos horizontes. Porto Alegre: Mediação, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.