

## Design, acessibilidade e inclusão: Uma investigação a partir da arte<sup>1</sup>

María Cristina da Rosa Fonseca da Silva<sup>2</sup>

Breithner Monteiro Viana<sup>3</sup>

Thaís Larche<sup>4</sup>

**Resumo:** Procura-se insistentemente compreender o que pode caracterizar uma inclusão social efetiva. De fato, a sociedade com suas dificuldades de abrangência tende a priorizar a maioria, com isso a minoria tem seus valores suprimidos. Abordaremos aqui uma discussão acerca das dificuldades de pessoas com deficiência visual, suas percepções estéticas e os estudos realizados para proporcionar acessibilidade. Pautamo-nos numa oficina desenvolvida com alunos com deficiência visual e videntes, na qual a pretensão foi desenvolver o ensino da arte, tornando acessível à linguagem contemporânea e realizar uma análise do desenvolvimento escolar desses alunos. Como resultado percebemos a eficácia dos Objetos Pedagógicos.

**Palavras-chave:** Tecnologias – Cegos – Arte – Design – Objeto Pedagógico

### Cego na sociedade acessível?

Apresentamos neste artigo os resultados de uma investigação que tem como tema, a inclusão do indivíduo cego e de baixa visão, através de objetos pedagógicos, no contexto do ensino de arte. Assim:

*Os objetos pedagógicos inclusivos vêm sendo criados e utilizados por educadores com o intuito de melhor promover o estudo da arte e a inclusão social na educação, criando adaptações que favoreçam situações de aprendizagem em turmas de alunos regulares com a presença de alunos que tenham necessidades especiais (...) São jogos ou atividades lúdicas que estimulam as diferentes maneiras*

*de interpretação e de contextualização de uma obra. (FONSECA DA SILVA & SIMÓ, 2007, p. 7).*

A base dos estudos foi uma investigação realizada em uma oficina com pessoas cegas e videntes tendo como proposta o ensino de Arte Contemporânea<sup>5</sup>. A professora adaptou as obras de artes contemporâneas que se utilizam de objetos do cotidiano para que, os cegos pudessem acessar os conhecimentos artísticos em dez encontros ao longo do primeiro semestre de 2009. Situando a discussão a ser desenvolvida, tomamos como referencial Vigotski (1997), que caracteriza deficiência como uma responsabilidade social. O fato de a sociedade excluir certos indivíduos devido as suas particularidades, não é um problema individual. Ao contrário, este fenômeno é constituído em diversos períodos históricos que foram ao lon-

<sup>1</sup>Projeto de Pesquisa: Laboratório de Educação Inclusiva: Metodologias de Inclusão - Financiamento Externo: FAPESC e Bolsa de Apoio Técnico - CNPq.

<sup>2</sup>Orientadora do Projeto. Departamento Pedagógico - CEAD e Mestrado em Artes Visuais - CEART - Grupo de Pesquisa: Educação Arte e Inclusão.

<sup>3</sup>Bolsista de Iniciação Científica - Probic - UDESC - Membro do Grupo de Pesquisa: Educação, Arte e Inclusão.

<sup>4</sup>Bolsista de Apoio Técnico do Cnpq - Membro do Grupo de Pesquisa: Educação Arte e Inclusão

<sup>5</sup>A oficina foi ministrada pela Mestranda do PPGAV - UDESC, Adriane Cristine Kirst que construiu os Objetos Pedagógicos.

go do tempo, construindo a noção de diferença. Com objetivo em ampliar o acesso das pessoas cegas e baixa visão, a inclusão deve caminhar por uma via de ampliação às possibilidades de acesso a diversas linguagens, superando o estigma social.

Dentro dessa sociedade imagética, onde temos a imagem como principal veículo de difusão de informações, a deficiência visual erroneamente é considerada a perda de um sentido que mantém um contato mais importante com a natureza. Com essa afirmação equívoca, utilizada na forma de se analisar o cego, não se consegue compreender que a deficiência está inserida na origem de produção material e social, ao contrário dos que imaginam estar no ser humano de fato (LIRA & SCHLINDWEIN, 2008). Vigotski (1997) faz uma análise da relação psicológica histórico-cultural e o desenvolvimento dos estudos relacionados aos cegos, segundo ele, a cegueira não só é uma dificuldade, como uma fonte de atitudes por configurar personalidades.

No resquício social o cego é enquadrado, por uma tendência cultural, como um ser que merece proteção, limitado a desenvolver atividades por sua falta de contato com a visão. Segundo alguns teóricos estudiosos da educação, a deficiência visual não altera as possibilidades de aprendizado, apenas é necessário o desenvolvimento de metodologias que criem um diálogo entre o cego e o ensinamento.

Segundo a teoria de Vigotski (1998), os fatores sociais e culturais, compreendidos como fatores ambientais, representados na função de linguagem, são fundamentais no desenvolvimento e aprendizagem. Isso constrói-se quando se percebe que o homem é um ser social, portanto, tem seu desenvolvimento na cultura. Desenvolvimento esse que se faz através da linguagem, responsável por fazer o homem organizar seus conhecimentos e transmiti-los entre si, construindo uma experiência humana compartilhada. Assim, segundo Laplane & Batista (2008), o desenvolvimento ocorre num espaço de relações sociais, onde os homens interagem entre si e com os objetos do meio. Os fatores biológicos que influenciam nesse ambiente de sentido corpo-mente, têm grande responsabilidade no desenvolvimento humano, sendo basicamente capaz de interferir nessas variáveis, através de procedimentos médicos. Vigotski (1989) acrescenta que as características oriundas das dificuldades em ver, originam estímulos provenientes das relações sociais que proporcionam uma nova forma de

funcionamento, através das necessidades, motivos e vontades do indivíduo. Isso estimula o desenvolvimento de ações e equilibradores com poder de consolidar um desenvolvimento pessoal.

### **Relatando a experiência de pesquisa: arte contemporânea para cegos**

Relatamos a pesquisa desenvolvida pelo LEDI - Laboratório de Educação Inclusiva da UDESC, que realizou dez encontros com crianças e jovens, sendo quatro videntes, na faixa etária entre 12 a 14 anos, e quatro deficientes visuais: três cegos congênitos e um com baixa visão, na faixa etária de 10 a 21 anos. Salientamos que a diferença de idade se dá pela difícil escolarização da pessoa cega. Destaca-se que a maioria das crianças cursava a mesma série da Escola Básica Municipal Donícia Maria da Costa, da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. Uma das crianças, a de baixa visão, era estudante da rede particular, mas freqüentavam o apoio pedagógico, e as atividades, juntamente com os outros alunos cegos, promovidas pela ACIC - Associação Catarinense de Integração do Cego. Os componentes eram de ambos os sexos e de nível socioeconômico baixo.

A ação se concretizou através de oficinas com 2 horas semanais que tiveram o intuito de propor uma formação estética a partir da arte contemporânea para públicos cegos<sup>6</sup>. Nossa investigação buscou analisar o uso de materiais pedagógicos que proporcionassem, através de adaptações, aprendizagens para o público cego, baixa visão, e videntes. Nosso foco procurou entender em que contexto foi utilizado objetos pedagógicos e como os princípios do design de produto participaram desse conjunto. A coleta dos dados foi realizada com uso de filmagens diárias da oficina, e foi ampliada com o registro fotográfico e relato de campo. Essas anotações de campo procuravam um registro do conjunto das atividades desenvolvidas ao longo da oficina. Ao longo da oficina buscamos analisar o desenvolvimento das crianças cegas e videntes em contato com a Arte Contemporânea. Prestamos especial atenção no uso de objetos pedagógicos, e na percepção de como eles eram instigados a interagir com as obras e entre eles mesmos. Ao analisar o desenvolvimento metodológico da oficina nos pautamos nas teorias sócio-interacionista de Vigotski (1998) onde ele afirma que, a interação social é responsável por conceber a aquisição e o domínio da linguagem à criança, e que é essa

.....

<sup>6</sup>Essa aplicação é parte do projeto de pesquisa da mestranda Adriane Cristine Kirst - PPGAV - UDESC

linguagem que possibilita a inclusão social. Interessou-nos investigar como aconteceu esse desenvolvimento dos conceitos de arte e de inclusão e os modos de adaptação utilizados pela professora da oficina.

Pudemos observar que foram proporcionadas brincadeiras, através desses objetos pedagógicos, responsáveis por criar pontes entre o aprendizado e o lúdico, instigando de diferentes maneiras a contextualização com as obras de arte. Segundo Goldfeld & Chiari (2005), é na forma lúdica que acontecem os aprendizados infantis e a aquisição da linguagem. Através do ato de brincar a criança adquire conceitos e os utiliza instantaneamente, a brincadeira tem sua complexidade acentuada com o desenvolvimento lingüístico da infância.

No programa utilizado pela professora observou-se o uso de diferentes linguagens artísticas, pois a cada encontro um novo artista foi inserido. Igualmente novas obras que tinham em suas constituições conceitos intimamente ligados aos sentidos e a relação destes com o ambiente. Percebemos a inserção da linguagem contemporânea na metodologia de ensino utilizada, ainda foi mostrado que a arte pode possibilitar inúmeras compreensões, dependendo de cada indivíduo em contato com a obra. Independente de suas especificidades, cegos e videntes puderam ali identificar como suas percepções são diferenciadas individualmente. Esse relacionamento entre obra e o cotidiano dos cegos fez com que houvesse um estreitamento entre as relações dos indivíduos presentes naquela sala. É importante destacar que a professora utilizava-se de objetos artísticos que eram confeccionados com objetos do cotidiano, caixas, guarda chuva, baldes e outros de fácil adaptação para o ensino de arte contemporânea. Um dos exemplos foi à obra "*Finger gloves*" ou "*Luvas dedos*" (ver Figura 01), de 1972, da artista Rebecca Horn.

Através da adaptação como um objeto pedagógico (ver Figuras 02 e 03), tornou-se presente para os alunos cegos que podiam sentir por meio das mãos, podendo através dos objetos ampliarem sua compreensão da obra de arte. Sem esse material seria difícil, para os cegos, acessar as formas veiculadas na maioria dos casos por meio de imagens bidimensionais.

Essa obra de arte ligada à percepção sensorial, representando a extensão dos membros, fez com que os cegos as identificassem com suas bengalas um artefato, podemos dizer uma tecnologia assistiva, íntima do seu cotidiano. A busca por esse relacionamento foi o fator principal para romper com o estranhamento causado

**Figura 01 - Finger Gloves, 1972**

Fonte: <[https://213.121.208.204/collection/T/T07/T07845\\_9.jpg](https://213.121.208.204/collection/T/T07/T07845_9.jpg)>

*(...) na fase em que a brincadeira se manifesta, a criança está envolvida em um mundo ilusório e imaginário. Entretanto, este mundo, ainda que ilusório e imaginário, permite a apreensão do mundo real, inserindo a criança em um contexto social e a capacitando para desempenhar suas faculdades cognitivas. (POYARES & GOLDFELD, 2008, p. 2).*

Foi perceptível a necessidade que os alunos cegos tinham de relacionar o objeto artístico a algo que é de seu conhecimento próprio. Isso acontece pelo fato de num universo sem imagens o nível de complexidade se vê aumentado quando é preciso que a criança cega dê nomes aos objetos e conheça seus sentimentos que combinem palavras, no processo de condução à construção da linguagem oral. A falta da visão faz com que a criança cega utilize palavras para substituir estas coisas que ela não vê (POYARES & GOLDFELD, 2008).





Figura 02 - Material Adaptado



Figura 03 - Material Adaptado

Outra característica percebida fortemente foi que a aluna de baixa visão, integrante da rede de ensino particular, teve uma participação muito ativa nas oficinas, se predispondo a lançar conceitos sobre as obras de arte, demonstrando um receio menor em sugerir e participar das atividades. Por ter o conteúdo de Arte trabalhado mais fortemente na escola, tornava-se explícita a diferente forma de compreensão sobre as obras. Segundo Bourdieu (2003) o interesse pela arte está intimamente ligado a escola, por compreender que esse gosto é construído ao longo da vida do indivíduo e que as camadas, média e alta da sociedade acessam os conteúdos de arte forma mais efetiva.

Esse interesse pela arte ficou muito mais desejado nos alunos com deficiência visual, do que nos videntes. Mesmo com o estranhamento em relação a arte contemporânea as obras

se tornaram objetos imaginativos que criaram possibilidades ao desfrute da novidade. O empenho também partiu dos alunos videntes, que participaram de brincadeiras com os alunos cegos, desafiando sua compreensão das obras através do tato. Essa reação apareceu no momento em que foram utilizadas matrizes táteis que representavam telas e grandes esculturas. Além da curiosidade das crianças videntes, elas ainda buscaram se enquadrar na percepção dos cegos, fechando os olhos para então poderem tocar na matriz tátil e assim idealizar a figura. Esse interesse de socialização mostrou nos videntes um grande interesse pelo universo dos amigos cegos, houve um momento em que uma das crianças nos questiona sobre o método Braille, se vamos ensiná-los a utilizar, pois era de sua vontade aprender a ler o que está sendo escrito pelos cegos.

A integração e a minimização entre as diferenças dos alunos com deficiência visual e os videntes ocorreu nos momentos de contato com as obras, através dos objetos pedagógicos desenvolvidos. Nesse instante os jogos psicomotores e de construção tiveram uma aparição muito grande. Entende-se por jogos psicomotores e de construção, o momento em que a criança aprende a manipular o objeto e executa ações sobre ele, obedecendo a uma percepção imediata sobre o artefato. Assim, a estreita relação que se faz entre a brincadeira e a aquisição da linguagem é de responsabilidade do domínio do objeto, até a substituição desse por conceitos (POYARES & GOLDFELD, 2008).

Compreende-se que mesmo com o mundo imaginário que circunda a criança, essa é a sua forma de representar a realidade. Os objetos pedagógicos, proporcionando a experiência ao conteúdo da arte contemporânea, são uma maneira que possibilita um acesso prazeroso e de possibilidade a ampliação dos conceitos implícitos nas obras, conceitos esses que estão intimamente ligados ao nosso cotidiano e a nossa relação com os outros.

### Princípios do design na produção e adaptação de materiais pedagógicos

Idealizar uma sociedade de acesso a todos, nos impõe uma atitude de considerar a diferença humana e compreender como é possível incluir com mais qualidade. Talvez só seja possível construir uma sociedade acessível a todos, quando não for mais preciso a busca pela inclusão, pois com uma nova cultura de inclusão, os meios da vida cotidiana e intelectual precisam ser acessíveis para qualquer particularidade. Uma maneira de cativar esse acesso vem da tecnologia e o que

suas ferramentas têm para auxiliar pessoas com dificuldades, neste caso, com deficiência visual. Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda um pouco estranho fora dos meios acadêmicos, mas que tem grande importância para a sociedade como um todo. Tal ramo da ciência que se volta para a pesquisa, para o desenvolvimento e aplicação de ferramentas que aperfeiçoem funções humanas com certa necessidade, proporciona a experiência tecnológica como uma evolução em tornar o dia-a-dia mais simples, através de objetos e ações desenvolvidos para minimizar dificuldades diante de infinitas situações, nesse contexto que a TA está imersa.

Compreende-se como TA toda gama de métodos e serviços que possibilitem a inclusão através da independência do indivíduo com dificuldade. Bersch (2008) em seu estudo "Introdução à Tecnologia Assistiva", passa pelos conceitos internacionais de TA, os quais deram suporte para a criação do conceito brasileiro, instituído no ano de 2007 pelo CAT - Comitê de Ajudas Técnicas, criado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - SEDH/PR. A autora afirma que em Portugal o Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD), utiliza-se de um conceito de TA ampliado. Já o conceito europeu, reitera o conceito ampliado de tecnologia para questões relativas ao contexto das organizações, modos de agir entre outros. (EUROPEAN COMMISSION - DGXIII, 1998 apud BERSCH, 2008). Nos Estados Unidos, ao contrário da Europa, já tem a sua definição de TA intimamente ligada a produtos e ferramentas, segundo os estadunidenses, fauce reduz as possibilidades de uso das tecnologias Assistiva.

E foi diante desses conceitos articulados que o CAT, elaborou o conceito brasileiro para Tecnologia Assistiva, que diz:

*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, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CORDE - Comitê de Ajudas Técnicas - ATA VII apud BERSCH, 2008, p. 4).*

Igualmente os objetos pedagógicos alvo de investigação nessa pesquisa, constituem-se como tecnologias no seu conceito ampliado que possibilitam a interação do estudante com o conhecimento escolar. E por qual questão esse posicionamento entra em contato com o Design Universal?

Segundo Filho (2007), podemos compreender o Design Universal como responsável por planejar, desenvolver e conceber produtos e ambientes que possam ser utilizados pelo maior número de pessoas possíveis, sem que haja necessidade de adaptações especiais. Essa definição nos mostra como a sociedade ideal de inclusão é justamente aquela que não tem necessidade de desenvolver adaptações para as diferenças, já que sua estrutura valoriza os diferentes níveis antropométricos e sensoriais para promover acessibilidade.

É preciso entender que o Design Universal não se limita às margens dos espaços e objetos, há uma importante atuação dele nos meios de atuação educacional, quando se percebe as diferenças na escola e busca-se um acesso educacional para todos. Essa atuação denominada de "Desenho Universal para Aprendizagem" busca desenvolver materiais e modelos que propiciem aos educadores ferramentas de oportunidades ao aprendizado igualitário dos alunos (BERSCH, 2008). Nesse sentido outros autores apontam a necessidade de ir além do objeto físico, incorporando aspectos do uso e da interação humana.

*Deste modo, as questões sociais que envolvem o usuário interferem diretamente no processo de configuração do objeto de design, já que o mesmo não existe sem o ser humano ao qual se destina - que, por sua vez, é influenciado pela comunidade em que vive. (COELHO, 2005, p. 38).*

E é com o projeto imerso nas relações de influências que se inicia uma evolução e entendimento no contexto do Design como ferramenta inclusiva e desenvolvidora de objetos pedagógicos. Segundo Feltrin (2004), o fluxo de influências é ininterrupto entre o indivíduo, o meio e a cultura, caracterizando um processo recíproco de desenvolvimento.

No caso da criança com deficiência visual, é necessário que haja um estímulo na contextualização dos objetos, já que sua capacidade de aquisição da linguagem é igualitária a das crianças com visão normal, só necessita de um

apoio mais atencioso. A criança cega busca acessibilidade aos elementos do mundo, extraindo dele os outros sentidos latentes a ela. Por isso há necessidade de um objeto pedagógico para deficientes visuais, que possibilite explorar os outros sentidos, a fim de despertar o interesse da criança cega nesse caso para a arte, caso contrário, as possibilidades de brincadeira rapidamente se esgotarão e o objeto seria rejeitado. Numa situação comum entre crianças cegas e videntes, a falta de uma mediação criativa, além de anular a experiência para a criança cega bem antes da vidente, diminui as oportunidades de enriquecimento da imaginação e de adestramento das mãos (FELTRIN, 2004).

Coelho (2005) no seu estudo *“Design & Inclusão Social: O estudo e o desenvolvimento de material didático para crianças cegas e videntes na Educação Infantil”* utilizou as linguagens do design social e design universal para o desenvolvimento de um objeto que pretendia ensinar o método Braille para alunos videntes e cegos. A autora entendeu como design social aquele que une subsídios através de parcerias para a criação do objeto e o design universal, como aquele que possibilita atender o maior número possível de pessoas.

Os objetos projetados pelo design que visam à inclusão têm de transbordar os limites da usabilidade, pois há em sua compreensão uma participação nas relações sociais, tendo de se colocar como o elo que estabelece ligações entre os usuários, sem que acentue ainda mais as diferenças. O material pedagógico desenvolvido pelo designer, além de ter que ser o entremeio, tem de se antecipar a situações que possibilitem relações benéficas entre os usuários, mesmo escapando de sua capacidade o uso do material. Por isso, mesmo, por mais elaborado que seja o material pedagógico, é de suma importância a presença do pedagogo para desenvolver o funcionamento pedagógico da atividade, pois: *“(...) o reconhecimento de objetos pela criança cega não depende apenas do tato. A exploração tátil leva ao reconhecimento de atributos e propriedades dos objetos confirmados pelos alunos”* (POYARES & GOLDFELD, 2008, p. 5). O professor tem a qualificação para explorar as diversas maneiras e uso permitidos pelo objeto, e assim ele tem a competência de promover encontros entre todos os envolvidos na atividade promovendo a inclusão de modo responsável.

Estabelecer o convívio comum entre indivíduos com suas singularidades, pode e deve ser uma tarefa para o Design, basta que haja a compreensão de que a inclusão não se

faz apenas com o desenvolvimento de materiais, mas com a análise do que seu uso pode proporcionar aos usuários e em que contexto esse elemento estará se inserindo. O processo educacional, com o auxílio do design, torna-se muito mais efetivo quando elaboramos objetos pedagógicos que se integrem às estruturas e contextos sociais.

## Considerações Finais

A discussão sobre inclusão é cada vez mais latente, as possibilidades de minimizar diferenças aparecem conforme encontramos, onde e por que elas se estabelecem. Particularidades que, na forma que vão sendo compreendidas parecem não exilar o indivíduo de ter acesso, de alguma maneira, às condições efetivas de participação.

A convergência dos estudos interdisciplinares nos soa como a expressão “unir forças” para conquistar algum objetivo, que deveria ser questão primordial na relação entre todos os seres, o respeito mútuo. Acreditamos que não há uma solução que promova a inclusão, mas como demonstra o Design, existem soluções, cada uma voltada para a sua particularidade, de pessoa e de situação. O design universal traz um ensaio sobre o que poderia ser uma forma de proporcionar acesso ao maior número de indivíduos possíveis. O uso de objetos pedagógicos transporta a conscientização de inclusão para o início da formação dos sujeitos, além de possibilitar um desenvolvimento da linguagem que dará acesso a cultura, para assim promover a inserção social do indivíduo com deficiência visual.

Os resultados do estudo desenvolvido com as oficinas de ensino da arte contemporânea, apesar de não permitir generalizações, devido ao número reduzido de participantes, levantam quesitos importantes na análise da relação ensino da arte com objetos pedagógicos. A possibilidade da brincadeira, o acesso ao imaginário, proporciona uma apreensão do mundo real. Como explica Poyares e Goldfeld (2008), a brincadeira tem a capacidade de exercer a aquisição da linguagem, por ser através dela que a criança aprende a substituir o objeto pelo conceito. Atrelado a contextualização da arte contemporânea, que vê suas obras intimamente ligadas ao cotidiano e às relações intra e interpessoais, faz com que as crianças com deficiência visual tenham acesso a essa linguagem artística e percebam a estreita relação que a obra tem consigo, ainda mais quando as questões sensoriais estão envolvidas na obra, como foi o caso das apresentadas nas oficinas.

Acreditamos que o objeto pedagógico se demonstrou elemento fundamental na ação de inclusão, e o seu desenvolvimento, auxiliado pelos conhecimentos do design, se torna muito mais efetivo quando se compreende que não deve haver objetos sem contextualização, o elemento não age sozinho dentro de uma sociedade, assim para os materiais pedagógicos, como também para os indivíduos que, por enquanto, têm a precisão de se fazer incluídos, mas esperamos que em algum momento não houvesse necessidade de adaptações, pois o acesso se tornaria universal. Ao mesmo tempo o Design auxilia a pensar as questões ligadas à forma, à utilização, aos materiais e seu melhor uso no contexto da educação.

### Referências Bibliográficas

- BERSCH, Rita. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. 2005. Disponível em <[http://www.cedionline.com.br/artigo\\_ta.html](http://www.cedionline.com.br/artigo_ta.html)> Acesso em 20 ago. 2009.
- BOURDIEU, Pierre & DARBEL, Alain. *O Amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Edusp, 2003.
- BRUNER, J. *Atos de significado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- COELHO, A. P. M. R. *Design & Inclusão Social: o estudo e o desenvolvimento de material didático para crianças cegas e videntes na educação infantil*. 2005. 121 f. Dissertação (Mestrado em Design) - Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2005
- FELTRIN, A. E. *Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença*. São Paulo: Paulinas, 2004.
- FONSECA da SILVA, M. C. R. ;SIMÓ, C. H. . *Objetos Pedagógicos/atividades lúdicas para a compreensão da arte e para a inclusão sócio-cultural*. DAPesquisa, v. 3, p. 14-24, 2008.
- FREIRE, I.M. *Um olhar sobre a diferença: interações e experiências dos adultos com a criança não-visual*. In: BIANCHETTI, L., FREIRE, I.M.(Org.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. 3 ed. Campinas: Papyrus, 1998.
- GOLDFELD, Márcia; CHIARI, Brasília Maria. *O brincar na relação entre mães ouvintes e filhos surdos*. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri, v. 17, n. 1, p. 77-88, jan/abr. 2005.
- GOMES FILHO, João. *Design do objeto: bases conceituais*. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.
- FINGER GLOVES. JPEG. 2009. Altura: 512 pixels. Largura: 281 pixels. 150 dpi. 32 BIT CMYK. 12 Kb. Formato JPEG. Compactado. Disponível em: <[https://213.121.208.204/collection/T/T07/T07845\\_9.jpg](https://213.121.208.204/collection/T/T07/T07845_9.jpg)>. Acesso em: 28 ago. 2009.
- LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; BATISTA, Cecília Guarnieri. *Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008.
- LIRA, Miriam Cristina Frey de; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. *A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 171-190, maio/ago. 2008.
- POYARES, M.M.D. ; GOLDFELD, M. .Análise comparativa da brincadeira simbólica de crianças cegas congênitas e de visão normal. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 40, p. 3-11, ago. 2008.
- VIGOTSKI, L. S.. *Obras escogidas*. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.
- VIGOTSKI, L. S.. *Obras escogidas*. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.
- VIGOTSKI, L. S.; COLE, Michael. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.