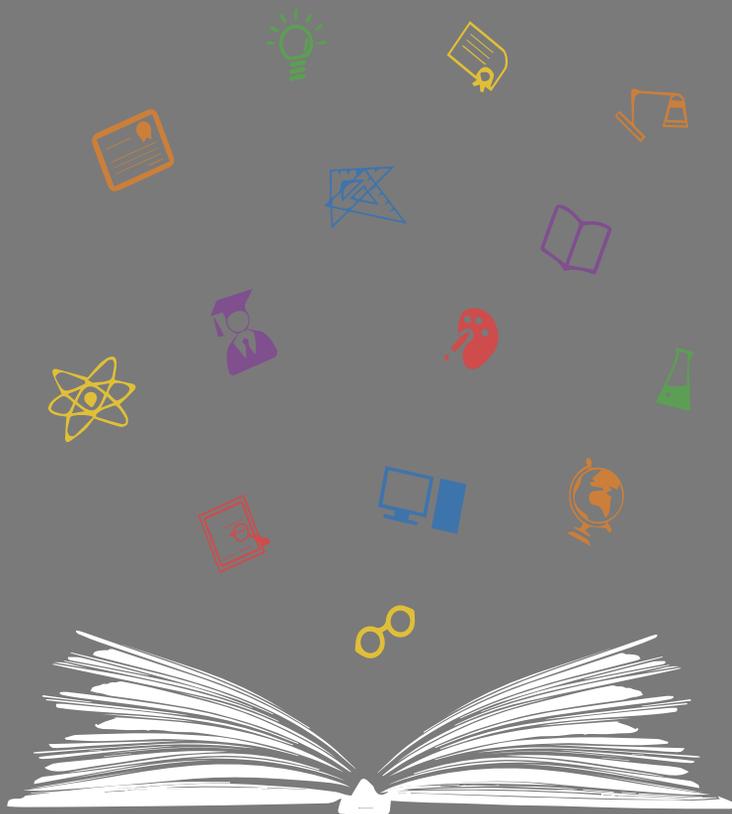


EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diálogos entre teoria e prática



Luzia Guacira dos Santos Silva
Organizadora e Co-autora

Linda Carter Souza da Silva
Irys de Fátima Guedes do Nascimento
Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins
Priscila Ferreira Ramos Dantas
Erlane Cristhynne Felipe dos Santos
Maria Karolina de Macêdo Silva
Mariane de Araújo Soares
Maria da Conceição Bezerra Varella

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diálogos entre teoria e prática



Natal/RN

2021

Luzia Guacira dos Santos Silva
Organizadora e Co-autora

Linda Carter Souza da Silva
Irys de Fátima Guedes do Nascimento
Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins
Priscila Ferreira Ramos Dantas
Erlane Cristhynne Felipe dos Santos
Maria Karolina de Macêdo Silva
Mariane de Araújo Soares
Maria da Conceição Bezerra Varella

Reitor

José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor

Henio Ferreira de Miranda

Diretoria Administrativa da EDUFRN

Maria da Penha Casado Alves (Diretora)
Helton Rubiano de Macedo (Diretor Adjunto)
Bruno Francisco Xavier (Secretário)

Conselho Editorial

Maria da Penha Casado Alves (Presidente)
Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)
Adriana Rosa Carvalho
Anna Cecília Queiroz de Medeiros
Cândida de Souza
Fabrício Germano Alves
Francisco Dutra de Macedo Filho
Gilberto Corso
Grinaura Medeiros de Moraes
José Flávio Vidal Coutinho
Josenildo Soares Bezerra
Kamyla Álvares Pinto

Leandro Ibiapina Bevilaqua
Lucélio Dantas de Aquino
Luciene da Silva Santos
Marcelo da Silva Amorim
Marcelo de Sousa da Silva
Márcia Maria de Cruz Castro
Marta Maria de Araújo
Martin Pablo Cammarota
Roberval Edson Pinheiro de Lima
Sibele Berenice Castella Pergher
Tercia Maria Souza de Moura Marques
Tiago de Quadros Maia Carvalho

Secretária de Educação a Distância

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Secretária Adjunta de Educação a Distância

Ione Rodrigues Diniz Moraes

Coordenadora de Produção de Materiais Didáticos

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Coordenadora de Revisão

Aline Pinho Dias

Coordenador Editorial

Kaline Sampaio

Gestão do Fluxo de Revisão

Edineide Marques

Gestão do Fluxo de Editoração

Rosilene Paiva

Conselho Técnico-Científico – SEDIS

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo – SEDIS (Presidente)
Aline de Pinho Dias – SEDIS
André Moraes Gurgel – CCSA
Antônio de Pádua dos Santos – CS
Célia Maria de Araújo – SEDIS
Eugênia Maria Dantas – CCHLA
Ione Rodrigues Diniz Moraes – SEDIS

Isabel Dillmann Nunes – IMD

Ivan Max Freire de Lacerda – EAJ

Jefferson Fernandes Alves – SEDIS

José Querginaldo Bezerra – CCET

Lilian Giotto Zaros – CB

Marcos Aurélio Felipe – SEDIS

Maria Cristina Leandro de Paiva – CE

Maria da Penha Casado Alves – SEDIS

Nedja Suely Fernandes – CCET

Ricardo Alessandro de Medeiros Valentim – SEDIS

Sulemi Fabiano Campos – CCHLA

Wicliffe de Andrade Costa – CCHLA

Revisão de Língua Portuguesa

Ana Paula Botelho

Revisão de ABNT

Edineide Marques

Revisão Tipográfica

Ilana Lamas

Capa

Saulo Ubarana

Diagramação

Nathália Nóbrega

Centro de Educação

Diretor: Jefferson Fernandes Alves

Vice-Diretora: Cynara Teixeira Ribeiro

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenadora: Claudianny Amorim Noronha

Vice-coordenadora: Luciane Terra dos Santos Garcia

Comissão editorial responsável pela avaliação dos correspondentes à Chamada nº 03/2020 - PPGEd

Adir Luiz Ferreira (UFRN)

Carla Mary da Silva Oliveira (ad hoc - UFPb)

Claudianny Amorim Noronha (UFRN)

Cristiane Soares de Santana (ad hoc - UNESB)

Gessica Fabely Fonseca (UFRN)

Giliard da Silva Prado (ad hoc - UFU)

Marcilio De Souza Vieira (UFRN)

Maria Aparecida de Queiroz (UFRN)

Maria da Paz Cavalcante (ad hoc - UERN)

Maria Ines Sucupira Stamatto (UFRN)

Mariangela Momo (UFRN)

Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti (ad hoc - IFPa)

Rossana Carla Rameh de Albuquerque (ad hoc - FPS)

Tatyana Mabel Nobre Barbosa (UFRN)

Patrícia Ignácio (FURG) e Rosa Aparecida Pinheiro (ad hoc - UFSCar)

André Augusto Diniz Lira (ad hoc - UFCG)

Laêda Bezerra Machado (ad hoc - UFPE)

Apoio

Esta publicação contou com o financiamento do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a partir da Chamada 03/2020 - PPGEd, contemplado após análise pela Comissão Editorial do PPGEd. Também são apoiadores: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Pro-Reitoria de Pós-Graduação (PPG/UFRN) e a Secretaria de Educação a Distância (SEDIS/UFRN).

Catálogo da publicação na fonte
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Secretaria de Educação a Distância.

Silva, Luzia Guacira dos Santos.
Educação inclusiva : diálogos entre teoria e prática [recurso eletrônico] /
organizado por Luzia Guacira dos Santos Silva. – 1. ed. – Natal:
EDUFRN, 2021.
3270 KB.; 1 PDF

ISBN nº 978-65-5569-153-5

1. Educação - Inclusão. 2. Educação Especial – Prática. 3. Educação
Inclusiva. 4. Ensino. I. Título.

CDU 376

S586e

Elaborada por Edineide da Silva Marques CRB-15/488

Nem toda conversação é Diálogo. Diálogo é a investigação conjunta na direção de mais compreensão, conexão ou possibilidades. Qualquer comunicação que caiba nesta definição, considero Diálogo; se não cabe, não é Diálogo.

Tom Atlee¹

¹ Fonte: Sobre o diálogo. Escola de diálogo de São Paulo, [2020?]. Disponível em: <http://www.escoladedialogo.com.br/dialogo.asp?id=2>. Acesso em: 16 abr. 2020.

Para todas as professoras e professores que abrem suas salas de aula para a Pesquisa, com a preocupação tão somente de conhecer mais para ir mais longe naquilo que consideram fazer de melhor: ensinar.

Sumário

Apresentação	11
Prefácio	13

Primeira Parte

DIDÁTICA DA MULTISSENSORIALIDADE: A DIALOGICIDADE DOS SENTIDOS NO ATO DE ENSINAR	22
---	-----------

Luzia Guacira dos Santos Silva

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÕES E DIÁLOGOS A PARTIR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM UM ALUNO CEGO	50
--	-----------

Linda Carter Souza da Silva

Luzia Guacira dos Santos Silva

ESPAÑHOL PARA ALUNOS CEGOS: DIÁLOGOS ENTRE O ENSINAR E O APRENDER	76
--	-----------

Irys de Fátima Guedes do Nascimento

Luzia Guacira dos Santos Silva

DIÁLOGOS ESTABELECIDOS ENTRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	114
--	------------

Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins

Luzia Guacira dos Santos Silva

Segunda Parte

EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO ESCOLAR: DIÁLOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA	150
---	------------

Priscila Ferreira Ramos Dantas

Luzia Guacira dos Santos Silva

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O JEITO DE APRENDER DE UMA CRIANÇA COM BAIXA VISÃO – DIÁLOGO PERMANENTE	182
--	------------

Erlane Cristhynne Felipe dos Santos

Luzia Guacira dos Santos Silva

ESCRITA: DIALOGICIDADE POSSÍVEL À CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN.....	215
--	------------

Maria Karolina de Macêdo Silva

Luzia Guacira dos Santos Silva

**ESCOLA E FAMÍLIA: AS DUAS FACES
DE UM ESPELHO EM BUSCA DE DIÁLOGO 246**

Mariane de Araújo Soares

Luzia Guacira dos Santos Silva

**CROMOENTREVISTA: DIÁLOGANDO COM
UMA ADOLESCENTE COM PARALISIA CEREBRAL 284**

Maria da Conceição Bezerra Varella

Luzia Guacira dos Santos Silva

APRESENTAÇÃO

Esta obra, *Educação Inclusiva: diálogos entre teoria e prática*, que traz como eixo temático norteador a inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino comum, tem como objetivo principal reunir capítulos de dissertações, cujos projetos foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN e concluídos no período de 2010 a 2019, sob nossa orientação e vinculados a projetos na Linha de Pesquisa Educação e Inclusão em contextos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O livro está organizado em duas partes. Na primeira, encontram-se quatro capítulos que focam o diálogo teórico em torno de práticas pedagógicas junto a alunos com deficiência visual, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Superior. Na segunda parte, em cinco capítulos, o foco dialógico entre teoria e prática concentra-se nos segmentos do Ensino Infantil e da Educação de Jovens e Adultos, em torno de crianças e adolescentes com deficiência visual e outras deficiências.

A primeira parte principia com um capítulo que é fruto do Plano de Capacitação Profissional *Ensinar alunos que não dispõem da Visão: as tarefas dos Professores*, da organizadora dessa obra, realizado no período de novembro 2016 a abril de 2017, cujo objetivo foi aprofundar estudos realizados durante o pós-doutorado na área dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem de estudantes com deficiência visual. O capítulo, portanto, discute, a partir de literatura estrangeira, a didática da multissensorialidade como fator de diálogo entre o ensino e a aprendizagem de estudantes cegos e com baixa visão.

Nos oito capítulos seguintes apresentamos caminhos trilhados por estudantes com síndrome de Down, cegos, com baixa visão, com paralisia cerebral e deficiência intelectual e seus professores, em sala de aula comum, da Educação Básica ao Ensino Superior. Dessa forma, mostramos por meio do diálogo entre a teoria e a prática as possibilidades e potencialidades que tais estudantes apresentam quando instigados ao aprendizado, tendo considerados seus modos de *ser* e de *aprender* em contextos em que o diálogo, a reflexão, a interação, a participação e a colaboração se fazem presentes.

Esperamos que você, leitor (a), compreendendo os pressupostos sob os quais se desenvolveu cada capítulo deste livro, aprofunde leituras e leve para a sua prática pedagógica a possibilidade de estabelecer redes dialógicas formativas que gerem ações afirmativas as quais assegurem o direito de cada criança, jovem ou adulto em condição de deficiência a aprender nas convivências dialógica e colaborativa do cotidiano escolar comum.

Natal/RN/2020

Luzia Guacira dos Santos Silva

PREFÁCIO

Se me é permitido expressar minha satisfação em ter sido convidado para prefaciar esta obra, maior será para os prezados leitores a alegria em dialogar com seus conteúdos ao longo da leitura de suas páginas. Apesar de ser uma obra voltada para nos dar a conhecer os processos do ensinar e do aprender junto ao universo de pessoas com necessidades educativas especiais, aquilo que mais nos surpreende, em seus conteúdos, é a diversidade. Cada texto selecionado, inerente à educação inclusiva, é apresentado com seu método, sua fundamentação teórica, seu conteúdo, seu estilo, confluindo, entretanto, para o mesmo projeto: diálogos entre teoria e prática.

Todas as autoras escrevem como quem compõe seu diário, ou seja, todas elas, profissionais do ensino, escrevem suas experiências pessoais inerentes ao mesmo processo, o de ensinar, e, simultaneamente, se envolvem na dialogia teórica inerente ao ensino: o processo da aprendizagem. Esse diálogo, urdido sob diferentes ângulos, reconstitui a tonalidade, o ritmo e as cores das relações entre o ensinar e o aprender, entre a teoria e a prática vivida no cotidiano escolar.

Entre essas autoras pesquisadoras, na qualidade de professoras, e os sujeitos objeto de seus estudos e pesquisas é estabelecida uma relação imediata, leve, viva, calorosa, a tecer a concretude desse diálogo. Nessa diversificada gama dialógica, que reflete as relações entre a teoria e a prática do ensinar e aprender, cada leitor poderá, livremente, explorar a riqueza contida em cada texto, segundo seus próprios interesses em conhecer este ou aquele domínio do que é investigado.

Como todos sabem, predomina nas lides do ensino a transmissão do conhecimento por meio da fala, da leitura e da escrita,

em que os recursos da visão e da audição respondem pela captação das mensagens. Ora, aqui surge a primeira surpresa: a construção da paisagem, nesta obra, nos oferece o primeiro encantamento por intermédio de um texto da Dra. Luiza Guacira dos Santos Silva, organizadora da coletânea: *Didática da multissensorialidade: a dialogicidade dos sentidos no ato de ensinar*. Ao ressaltar que, na formação, os enfoques do ensino costumam ser a oralidade e a visualidade, com enormes limitações para estudantes cegos e de baixa visão, o recurso didático da multissensorialidade ou da comunicação por meio dos sentidos (e não apenas da fala) proposto pela autora põe em articulação os diferentes modos de funcionamento psíquico: a cognição, a imaginação e a emoção. Tais recursos – e o texto é rico na gama de sugestões às quais os professores podem recorrer, segundo as circunstâncias, características e necessidades de seu alunado – permitirão ao professor adotar as diligências e estratégias necessárias a uma aprendizagem significativa de seus alunos. Ou seja, que os docentes não tenham cegueira de conhecimento em relação aos seus alunos, mas adotem a compreensão, o interesse, a tolerância e as atitudes éticas. A autora convida, portanto, os docentes a conhecer e colocar em prática diferentes alternativas didático-pedagógicas inclusivas, como a da multissensorialidade, aplicável a todos os alunos.

Outro texto que merece o máximo de atenção dos leitores é apresentado pelas pesquisadoras Linda Carter Souza da Silva e Luiza Guacira dos Santos Silva: *Educação Inclusiva e educação em direitos humanos: concepções e diálogos a partir de práticas pedagógicas com alunos cegos*. Trata-se de um estudo de caso conduzido pela primeira autora em sua dissertação de mestrado. Nos relatos do Diário de Campo, é veemente a afirmação e a defesa de que “uma cultura inclusiva é aquela que assegura e garante os direitos humanos de qualquer indivíduo”.

A Prof.^a Irys de Fátima Guedes do Nascimento enfrentou, também, o desafio de trabalhar no aprendizado de uma língua estrangeira por parte de um de seus alunos cego. Seu texto em parceria com a profa. Luzia Guacira dos Santos Silva *Espanhol para alunos cegos: diálogos entre o ensinar e o aprender* é uma prova de que, quando de fato se tem vontade, a cegueira não é obstáculo à aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso, o Espanhol, por parte do aluno cego. A aprendizagem de uma língua estrangeira não consiste, apenas, no domínio da fala, implica, também, na aprendizagem de sua cultura, de sua arte, de sua geografia, de sua gente, de seus hábitos, costumes, tradições. Aprendizagem, portanto, de novos conhecimentos e valores socialmente construídos em interação com o mundo que nos cerca. O fundamento teórico utilizado pela pesquisadora foram as teorias sociointerativas de Vigotsky – Leontiev. O texto é rico particularmente na análise das restrições que a ausência da visão impõe às pessoas cegas ou com baixa visão nesse processo de apreensão do mundo externo, exigindo o recurso e a exploração de outros estímulos sensoriais e estratégias interativas para que a aprendizagem se concretize. As estratégias a que as autoras criativamente tiveram que recorrer evidenciam que a fala e escrita de uma língua estrangeira são, no dizer das autoras, “uma dialogia possível aos alunos com cegueira”.

Encerrando a primeira parte da obra, numa perspectiva antropológica, ecológica e espiritual do humano, a Prof.^a Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins, em co-autoria com profa. Luzia Guacira dos Santos Silva nos contempla com *Diálogos estabelecidos entre a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior e a formação docente*. Mesmo na esfera do Ensino Superior, ainda nos encontramos num mundo excludente, daí ser muito atualizada e oportuna a questão: nossas Universidades são, de fato, instituições abertas a uma formação para todos os que a procuram, ou

ainda continuam sendo avessas à inclusão? O estudo e a pesquisa realizada não nos retrata um quadro muito otimista quanto à abertura dessas Instituições à inclusão de todos. O Programa Incluir talvez tenha sido o primeiro passo decisivo para a inclusão em nossas Instituições de Ensino Superior, mas é ainda o elitismo, a emulação, o estrelismo, a competição desenfreada que tecem a paisagem e, concretamente, o esse programa tão importante, tão necessário, dentro do contexto de uma educação de qualidade para todos, em nosso meio universitário, ainda é um sonho, ou um ensaio tateante, quando não, em algumas instituições, um pesadelo. Na trajetória do ingresso, permanência e conclusão é fundamental que a permanência ofereça plenas condições de formação, sendo inadmissíveis a discriminação e todas as barreiras físicas ou humanas, arquitetônicas, ambientais para que todo estudante que nela ingressa possa atingir as melhores condições de formação e desenvolvimento pleno.

Na segunda parte da obra, apraz-me fazer referência ao primeiro texto voltado para a pequena infância, *Educação infantil e inclusão escolar: diálogos para o desenvolvimento das crianças com deficiência*, com que Priscila Ferreira Ramos Dantas e a profa. Luzia Guacira dos Santos Silva nos brindam. Entre todas as instituições educativas, a pré-escola, talvez por representar o primeiro escalão do processo de escolarização, ganha excepcional relevância. Ela situa-se como o início do processo de construção de valores como respeito ao outro, justiça, solidariedade, cooperação, amizade, aceitação do outro, alteridade. É inteiramente centrada nas interações sociais, propícia a trocas, ao desenvolvimento psicomotor, afetivo, da sensibilidade, da autoestima, e tudo isso de uma forma espontânea, lúdica, criativa. É que as crianças são receptivas, sem preconceitos, querem brincar e ser amadas, e a pré-escola constitui-se esse espaço favorável à aceitação do outro,

à convivência social e à inclusão e, através da mediação, vai se concretizando o desenvolvimento, ocorrem as aprendizagens e, quanto mais desafiadoras forem as situações e as interações sociais, mais qualitativo será o processo de desenvolvimento, a construção do conhecimento, os valores, hábitos e atitudes do sujeito. Tudo isso supõe, evidentemente, planejamento de tarefas desafiadoras e criativas que estimulem a atenção, a concentração e a comunicação, num ambiente de atenção, dedicação e respeito à criança.

É nessa mesma linha de reflexão que nos é apresentado o estudo de Erlane Cristhyanne Felipe dos Santos descrito neste texto em co-autoria com a profa. Luzia Guacira dos Santos Silva, *A prática pedagógica na educação infantil e o jeito de aprender de uma criança com baixa visão: diálogo permanente*. Para as autoras, a socialização e a aprendizagem da criança resultam da interação e do diálogo permanente da criança com o outro e com o meio, princípios preconizados pela abordagem sócio- histórica e adequados a toda criança, com ou sem deficiência. Atitudes de compreensão, atenção, acolhimento, respeito, abordadas por Chateau e Wallon, a afetividade e a aprendizagem sempre andaram associadas, estando contudo condicionadas aos recursos adequados utilizados para estimular os alunos a um máximo aproveitamento das atividades, condição para que as aprendizagens se tornem efetivamente significativas.

As práticas socializadoras e a mediação pedagógica na educação infantil são fundamentais ao processo, e imprescindíveis, particularmente, em relação a crianças com deficiência. As autoras também evocam a necessidade de levar o Projeto Pedagógico da escola a sério, pois ele é o instrumento que orienta todas as práticas educativas da escola e a resposta às necessidades básicas da atividade educativa a ser desenvolvida na instituição. O fundamental, dizem as autoras, é “desconstruir uns e construir novos conceitos para que as pessoas entendam que o sujeito com algum tipo de

necessidades educativas especiais ou não, possui particularidades e singularidades que precisam ser [atendidas] e respeitadas”.

No contexto de uma educação inclusiva, vários problemas se levantam relativamente à aprendizagem dos alunos na sala de aula. A Prof.^a Maria Karolina de Macedo Silva em parceria com a profa. Luzia Guacira dos Santos Silva aprofundou a questão da aprendizagem da escrita da criança com síndrome de Down no texto *Escrita: dialogicidade possível à criança com síndrome de Down*. Tal como a fala, também a escrita é um instrumento de comunicação interativa da criança com o mundo que a cerca. No método de alfabetização de Paulo Freire, a aprendizagem da escrita acontecia simultaneamente à da leitura, pois o universo vocabular que moldava o processo de alfabetização era o da linguagem diretamente vinculada ao mundo da convivência do alfabetizado. Os métodos naturais introduzidos nos processos de alfabetização, como os preconizados por Vigotsky e os empregados por Emília Ferreiro e Ana Teberosk, desenvolveram-se à luz da psicogênese da língua escrita. Na criança, igualmente a aprendizagem da escrita é uma resultante dos métodos naturais que exploram as atividades espontâneas do cotidiano da criança. Maria Karolina, em suas pesquisas, analisa as condições favoráveis ao processo de aprendizagem da escrita de crianças com síndrome de Down. Estuda a gênese e o desenvolvimento do processo da escrita junto à criança Down e propõe a criação de situações estimuladoras à aprendizagem da escrita na escola regular. Para as autoras, algumas dessas situações devem contar com a mediação dos professores, dos colegas das crianças e dos pais, pois a apropriação dos processos de escrita pela criança Down demanda um pouco mais de tempo, e, por isso, mais atenção, mais encorajamento, mais estímulos.

Inclusão: responsabilidade da família? Da escola? Da sociedade? Quem, de fato, está implicado nesse diálogo? O texto

das professoras Mariane de Araujo Soares Souza e Luzia Guacira dos Santos Silva, *Escola e família: as duas faces de um espelho em busca do diálogo*, tenta responder a essas indagações. Inclusão é compromisso e responsabilidade de todos: da família, da escola, da sociedade, do país. Inclusão não é caridade, é direito, é obrigação. O estudo das professoras pesquisadoras constata na realidade da sociedade brasileira ainda um grande distanciamento: falta aproximação, um assumir de compromisso, compartilhamento de atitudes, saberes, experiências entre escola e família, vivências colaborativas, dialógicas, inclusivas. E ainda Projetos Pedagógicos comprometidos com as responsabilidades de todos, família e escola, no atendimento das necessidades dos alunos. Face a elas, a escola deve ampliar o horizonte para novas práticas e procedimentos, otimização de mediações, atividades interativas com o saber. Assumir, com responsabilidade e compromisso, a inclusão plena de seus alunos, num processo de educação de qualidade para todos.

Outro texto que vai surpreender o leitor é o relato da pesquisa realizada pela Maria da Conceição Bezerra Varella, aqui expresso no texto *Cromoentrevista: diálogo com uma adolescente com paralisia cerebral* em co-autoria com a profa. Luzia Guacira dos Santos Silva. O texto e a pesquisa, de caráter qualitativo, primam pela criatividade. Trazem o relato de uma adolescente da rede municipal de ensino com paralisia cerebral. Dado o seu comprometimento motor, com pouquíssimas condições de comunicação oral, o recurso da pesquisadora foi buscar formas de comunicação alternativas recorrendo à cromoterapia. Adotou a cromointervista na coleta de dados de sua pesquisa. O leitor vai se surpreender e se emocionar com a leitura desse relato de pesquisa e com os recursos criados pela pesquisadora com vistas às aprendizagens exitosas da aluna.

O surgimento desta obra anuncia um forte debate envolvendo as questões fundamentais presentes nos diálogos nela apresentados. Trata-se de novas propostas de reflexão sugeridas em função das práticas experienciadas por suas autoras. Estamos diante de questões importantes que afetam a família, a escola, as universidades, a sociedade como um todo. Assim, é para todos – educadores, pais, família, escola, universidade. Sim, para todos: este livro de dialogias nos apresenta as pistas de reflexão crítica voltadas para um assumir de todos os envolvidos no processo inclusivo.

Ler um livro como este, prezados leitores, é também um convite a participar do diálogo, é percorrer caminhos, e, em cada caminho, quantas descobertas! O leitor, aqui, vai confrontar-se com a riqueza de experiências em que o “dizer” revelando o “fazer” de seus autores, como docentes e como pesquisadoras, e, por meio do dito, na dialogia dos dizeres, espelhando o ensinar e o aprender dos mestres e seus alunos, vai-se espelhando o autêntico ensinar e aprender.

Parabéns as autoras da obra! Só tenho a me regozijar que essas iniciativas de excelência contribuam efetivamente para uma maximização dos processos de inclusão na escola, na família, na sociedade. Num momento em que a educação, em nosso país, se vem revelando depauperada, como à deriva, com dificuldades de toda ordem para enfrentar os desafios de suas responsabilidades formadoras, educativas, uma obra como esta, voltada para ajudar a concretizar, em nossa sociedade, os processos de inclusão, e na qual suas autoras lançam a todos o convite de compartilhar da dialogia entre teoria prática, do *ensinar e aprender*, ela não só se torna louvável, como benvinda e merecedora de nossos aplausos.

Natal / 2020

José Pires

Primeira parte

DIDÁTICA DA MULTISSENSORIALIDADE: A DIALOGICIDADE DOS SENTIDOS NO ATO DE ENSINAR¹

Luzia Guacira dos Santos Silva

Com base na experiência de um pouco mais de 30 anos no campo da Educação, é possível afirmar que o ensino, no estado do Rio Grande do Norte, vem recebendo um tratamento didático frequente com enfoque na oralidade e na visualidade. A formação dos professores também não foge a essa perspectiva, o que em nosso parecer tem contribuído para o estranhamento, resistência, incompreensão, desassossego de muitos desses, que têm recebido em suas salas de aula crianças, jovens ou adultos cegos e com baixa visão para ensinar.

As consequências de um ensino baseado apenas na oralidade e visualidade, para estudantes cegos e com baixa visão, vêm em forma de perda significativa de informações científicas não visuais na aprendizagem dos conteúdos; de um ensino desmotivante e alheio à sua realidade visual; de uma percepção limitada das coisas e dos fatos do meio em que vivem. Isso pode ocasionar

¹ Produto de Plano de Estudos de Capacitação, Ensinar alunos que não dispõem da visão – as tarefas dos professores, realizado no período fevereiro a maio de 2017, com o objetivo de aprofundar estudos na área dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem de estudantes com deficiência visual, a partir de literatura estrangeira.

interpretações inadequadas do que é ensinado e de tudo o mais que ocorre ao redor (SOLER, 1999).

A aprendizagem por uma única via sensorial – da audição – fica empobrecida em razão do não acesso às informações puramente visuais, as quais poderiam ao mesmo tempo, por exemplo, serem complementadas pela sensação tátil. Logo, estabelecer o diálogo entre os sentidos remanescentes, mediados pela palavra, no ato de ensinar é fator de garantia do direito à palavra e à escuta atenta do outro que tem, na maioria das vezes, esse direito negado por aqueles cuja visão das coisas e da sua aprendizagem se dá por um único sentido.

Compreendemos que estudantes cegos e com baixa visão se beneficiam mais do ensino quando são aplicadas estratégias de ensino baseadas na didática e no método multissensorial, em sala de aula, como o elaborado e difundido pelo pesquisador e professor espanhol Miquel-Albert Soler Martí, obtendo assim aprendizagens mais significativas. Isto porque a aprendizagem de todas as coisas, para quem está em condição de cegueira e baixa visão, não deve ser mais apenas o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas, ideias, conceitos, mas, sim, a real compreensão consciente do como se aprende e do porquê dessa aprendizagem.

Implica, portanto, não em memorização mecânica auditiva daquilo que se ensina, distanciada do mundo visível, mas numa atitude de criação e recriação baseada no diálogo, na participação ativa mediados pelo uso devido dos sentidos remanescentes. Isto requer uma autoformação que possibilite a tomada de decisões e ações interventivas do sujeito sobre o contexto no qual está inserido (FREIRE, 1983).

Por termos essa compreensão é que encontramos na didática e no método multissensorial um instrumento possível de ser aplicado “com” o educando com cegueira e baixa visão,

não apenas utilizado pelo educador. Dessa forma, identifica os conteúdos da aprendizagem como o próprio processo da aprendizagem e os sentidos remanescentes como canais para o diálogo entre o ensino e a aprendizagem.

DIDÁTICA E MÉTODO DA MULTISSENSORIALIDADE - DO QUE ESTAMOS FALANDO?

A didática da multisensorialidade surgiu no campo das ciências naturais, de forma sistematizada, em 1999, em Barcelona (Espanha), após dez anos de aplicação investigativa, elaboração e experimentação realizadas por seu criador Miquel-Albert Soler Martí. Essa didática “contribui para a preparação e o design de atividades de interesse cultural público para cegos ou deficientes visuais, bem como para aqueles que não possuem problemas de visão”, segundo seu criador, Miquel-Albert Soler Martí, pesquisador e professor atuante na Organização Nacional de Cegos Espanhóis – ONCE/Barcelona (SOLER, 1999, p. 241, tradução nossa)².

Para a aplicação, validação e fidedignidade do método, Soler valeu-se dos princípios da investigação-ação bem como da experiência pedagógica cotidiana, seguindo quatro etapas: planejamento, ação, observação direta e reflexão. Como campo de investigação e aplicação do método, o pesquisador recorreu a três espaços distintos: 1) um espaço específico para pessoas com problemas de visão, o laboratório de ciências de um dos centros educativos da Organização

2 Tradução livre do original: “La didáctica multisensorial de las ciencias contribuye a preparar y diseñar actividades de interés cultural público tanto para las personas ciegas o discapacitadas visuales, como para aquellas que no tienen problemas de visión”.

Nacional de Cegos Espanhóis, na Catalunha; e 2) um Museu de Zoologia de Barcelona e 3) um Centro de Educação Ambiental.

O método multissensorial, portanto, é um processo lógico e sistematizado que propõe a utilização de todos os sentidos no ato de ensinar para captar informações do meio circundante e interrelacioná-las, a fim de formar conhecimentos multissensoriais completos e significativos (SOLER, 1999) para todos os estudantes com ou sem problemas visuais. O que favorece, sobremaneira, a utilização de estratégias colaborativas e a interação em sala de aula entre eles, reforçando os conceitos aprendidos em qualquer nível e modalidade de ensino e em qualquer área do conhecimento, tanto em sala de aula comum, quanto no atendimento educacional especializado.

O uso de tal método em sala de aula diferencia-se do trabalho desenvolvido nas salas de estimulação multissensorial³, muito utilizadas em espaços terapêuticos e de reabilitação. Isso se dá pelo fato desses locais estarem preparados para que pessoas com algum tipo de deficiência, por exemplo, possam interagir com o meio via estímulos controlados dos sentidos (GÓMEZ, 2009), de forma combinada ou individual, dos efeitos dos sons, da música, da luz, da estimulação tátil e dos aromas neles.

A proposição do método se justifica, em conformidade com o seu criador, pelo fato de as informações obtidas pelo conjunto de todos os canais sensoriais serem encaminhadas para o cérebro, onde se inter-relacionam e se reelaboram, adquirindo um significado único, que é a aprendizagem. Assim, possibilita

3 As salas multissensoriais surgiram no final da década de 1970, por iniciativa dos terapeutas holandeses Jan Hulsegge e Ad Verheul, quando trabalhavam no Instituto de Hartenberg, um centro de atendimento a pessoas com “demência mental”. Para definir tais salas, utilizaram o termo *Snoezelen*, proveniente do holandês *Snuffelen* – cheirar e *Doezelen* – relaxar/dormitar (GÓMEZ, 2009).

que o ser humano seja capaz de determinar sua posição em relação ao meio e a si mesmo.

Compreendemos assim que os nossos sentidos têm grande participação nessa criação e reelaboração de conhecimentos, normas e capacidade de planejamento, uma vez que por intermédio deles recebemos as informações advindas do meio circundante. No entanto, se não forem estimulados por meio de experiências concretas nas práticas sociais e culturais que, por sua vez, estimulam o pensamento, a criação e a reelaboração do conhecimento, a aprendizagem ficará comprometida aos estudantes cegos, bem como àqueles com baixa visão.

Tudo o que vemos, ouvimos, tocamos, cheiramos, saboreamos são experiências perceptivas, significadas geralmente pelas experiências sociais e estímulos que nos chegam aos sentidos (GÓMEZ, 2009). Portanto, as sensações são o resultado das mensagens que recebemos em nosso cérebro por meio dos órgãos dos sentidos acionados nas experiências concretas. Logo, todos podem ser utilizados de forma independente ou combinados para o bom desenvolvimento da estimulação sensorial, com vistas às aprendizagens significativas fundamentadas numa percepção ampla e científica do que esteja sendo ensinado. Assim, pode-se afirmar que não é a cegueira em si que impede pessoas cegas a terem um conhecimento alargado e significativo do meio circundante e das coisas, mas, sim, a falta de vivências sociais concretas e cotidianas que estimulem os sentidos remanescentes desde a primeira infância, associada a recursos materiais específicos, tais como: maquetes, imagens em relevo, réplicas, ou não, como facilitadores do processo.

Partindo dessa premissa compreende-se que, na formação inicial e continuada dos professores, há de se promover, também, conhecimentos sobre o como se aprende e, mais especificamente,

como ocorre a aprendizagem na falta do sentido da visão e demais sentidos. Além disso, será pertinente discutir sobre estratégias de ensino que considerem os sentidos como fontes científicas de acesso ao conhecimento e não apenas como canais perceptivos desassociados, o que significa dizer que os sentidos, em geral, devem ser estimulados em separado e associados, por meio da mediação de estratégias e atividades pedagógicas propositivas, no cotidiano escolar.

No caso de pessoas cegas, as informações visuais são obtidas, exclusivamente, por meio dos canais de percepção remanescentes: ouvido, tato, olfato, paladar, cinestésicos e vestibulares. Logo, na escola, há de se atentar para duas alternativas básicas no ensino a estudantes nessa condição visual, quer seja congênita, quer seja adquirida, considerando o método da multissensorialidade: 1) adequar a informação visual ao canal sensorial mais apropriado, como por exemplo: uma fotografia pode converter-se em uma imagem tátil; 2) considerar as informações não visuais a que muitas imagens visuais estão associadas, logo são percebidas simultaneamente por outros sentidos, como por exemplo: um carro passando pelo asfalto; o som e o cheiro da chuva.

Quando a informação visual não pode ser percebida por outro sentido – tato, olfato, paladar -, o professor poderá oferecer informações verbais adicionais, utilizando-se da audiodescrição, para que o estudante cego e/ou com baixa visão internalize⁴ e signifique o que está sendo apresentado, visto. A audiodescrição, segundo Motta e Romeu Filho (2010, p. 11), é um recurso de acessibilidade

4 A internalização é uma atividade em que o sujeito transforma uma atividade externa em uma atividade interna, ou seja, um processo interpessoal em um processo intrapessoal (VIGOTSKY, 1984).

[...] que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora. É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão social, cultural e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia, também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos.

No uso de filmes em sala de aula, o professor pode sentar-se junto ao aluno cego e, sucintamente, descrever as cenas a fim de completar informações sobre o que está sendo ouvido, caso o filme não tenha audiodescrição. Exemplo: digamos que numa sala de aula qualquer esteja sendo visto o filme *Vermelho como o céu*⁵. Na cena de despedida entre o protagonista da história e sua mãe, em um dos cômodos da instituição especializada, a informação complementar que o (a) professor (a) poderia dar dessa cena seria: O personagem Mirco acaricia o rosto de sua mãe, que está de joelhos à sua frente, segurando-o pelos braços, emocionada. Ao fundo, na sala, se vê a imagem desfocada de uma Santa.

⁵ O longa-metragem italiano *Vermelho como o céu* – *Rosso como il cielo*, produzido em 2006, com duração de 96 minutos e dirigido por Cristiano Bortone, apresenta uma história baseada na vida de Mirco Mencacci, renomado editor de som da indústria cinematográfica italiana que ficou cego ainda criança, após um acidente doméstico. O filme pode ser visto no link: <https://youtu.be/yvd9R30hNqk>.

O método multissensorial oferece, portanto, caminhos de aprendizagens com mais sentido e significado para todos os estudantes cegos, com baixa visão e visuais. Ademais, torna cada um dos envolvidos no processo educativo mais receptivos e abertos às diferenças individuais, também existentes em pessoas com deficiência visual – cegueira e baixa visão.

Evidentemente partimos da ideia de que tais pessoas podem e devem estar participando ativamente de todo o processo educativo, de todas as tarefas e proposições didáticas oferecidas na escola, sem nenhum prejuízo. Para tanto, é preciso que sejam consideradas em sua condição visual e instigadas a pensar, a refletir, a formular hipóteses, a estabelecer generalizações, deduções, abstrações e comparações, a desenvolver a atenção, a concentração e a buscar solução para as situações impostas, na interação com seus pares e com os objetos do conhecimento, com seus valores e sua cultura. Tal crença se respalda na tese de Petzeld (1925), *apud Vygotski* (1997b, p. 54, tradução nossa): “A possibilidade de conhecimento para os cegos é a possibilidade de conhecimento pleno de todas as coisas, sua compreensão é, em essência, a possibilidade de entender tudo plenamente”⁶.

Um caminho possível de ser trilhado para proporcionar o conhecimento de todas as coisas, com sentido para pessoas cegas, sem dúvidas, é o de um ensino que considere o conjunto dos sentidos remanescentes como importantes fontes científicas de acesso ao conhecimento, por meio da vivência concreta das práticas sociais (VIGOTSKY, 1984; SOLER,1999).

6 Tradução livre do original: “La posibilidad de conocimiento para el ciego es la posibilidad de conocimiento pleno sobre todas las cosas, su comprensión es en lo fundamental, La posibilidad de comprender lo todo cabalmente”.

ASPECTOS DIDÁTICOS BÁSICOS A CONSIDERAR NO CAMPO DA MULTISSENSIBILIDADE NO ENSINO A ESTUDANTES CEGOS

É comum a preocupação de professores ao receber em suas salas de aulas estudantes cegos quanto ao que ensinar e ao como ensinar. De antemão, chamamos à atenção para as seguintes postulações de Vygotski (1997a) e Soler (1999):

[...] não só o ponto final e os caminhos de desenvolvimento que levam a ele são comuns aos cegos e aos que enxergam, mas também a fonte principal da qual esse desenvolvimento extra e seu conteúdo são os mesmos em ambos - a linguagem (VYGOTSKY, 1997a, p. 109, tradução nossa)⁷.

A falta de visão, total ou parcial, por si só não requer nenhum outro tipo de adaptação curricular. Mas, como sabemos, na educação não podemos generalizar; cada criança cega ou com visão é um caso individual que requer atenção personalizada (SOLER, 1999a, p. 31, tradução nossa).⁸

7 [...] no solo el punto final y los caminos de desarrollo que conducen al mismo son comunes al ciego y al vidente, sino que también la fuente principal de la cual este desarrollo extra e su contenido es la misma en ambos - el lenguaje (VYGOTSKI, 1997, p. 109).

8 La falta de visión, total o parcial, por si sola no requiere de ningún otro tipo de adaptación curricular. Pero como sabemos, en educación no podemos generalizar; cada niño ciego o vidente, es un caso individual que requiere un tratamiento personalizado (SOLER, 1999, p. 31).

O que os autores nos instigam a compreender, principalmente, quando nos permitimos não menosprezar estudantes em sala de aula, por sua condição de cegueira ou outra razão, é que todo ser humano, independentemente de sua condição sensorial, física, intelectual, mental, é capaz de aprender e se desenvolver. No entanto, isso não acontece do mesmo modo e no mesmo ritmo, uma vez que cada um estabelece relações com o seu entorno de múltiplas e diferentes maneiras.

A condição biológica da cegueira por si mesma não torna o sujeito um incapaz, um doente, um inapropriado à aprendizagem e ao convívio social, como também não implica na supressão de conteúdos ministrados em sala de aula. Os fundamentos psicológicos da aprendizagem significativa para estudantes sem problemas visuais são, também, válidos para aqueles com cegueira. Tal como afirma Vygotski (1997a, p. 82, tradução nossa),

[...] A cegueira por si só não torna a criança deficiente, não é uma imperfeição, isto é, uma deficiência, uma falta, uma doença. Chega a ser só em certas condições sociais de existência do cego. É um significado da diferença entre o seu comportamento e o comportamento dos outros⁹.

Logo, os componentes atinentes ao currículo comum, no geral, não se modificam em detrimento da presença de estudantes cegos, no sentido de substituir ou suprimir conteúdos conceituais em qualquer que seja a abordagem de ensino empregada. Se isto ocorre, há um empobrecimento, uma limitação ao acesso

9 Tradução Livre do original: “La ceguera en si no hace al niño deficiente, no es una defectividad, es decir, una deficiencia, una carencia, una enfermedad. Llega a serlo sólo en ciertas condiciones sociales de existencia del ciego. Es un signo de la diferencia entre su conducta y la conducta de los otros”

dos conhecimentos, contribuindo para o isolamento do sujeito e intensificando a sua separação da vida comum aos demais sujeitos sem cegueira, marcando, assim, a deficiência como algo incapacitante. Contudo, os conteúdos procedimentais – atividades, estratégias metodológicas ou didáticas e os critérios de avaliação – devem, sim, serem ajustados, adequados às necessidades visuais específicas e individuais de estudantes com baixa visão e de estudantes cegos no quesito tamanho da fonte, contraste de cores e da escrita em Braille, respectivamente.

Em acordo com Vygotski (1997b), as dificuldades decorrentes da falta de visão e/ou de outra condição de deficiência, não podem ser atenuadas ou desconsideradas e, sim, compensadas, ou seja, criadas as condições e estabelecidas interações que possibilitem as pessoas com deficiência desenvolverem-se. Porém, todos os esforços – por nós aqui traduzidos como os instrumentos utilizados no ensino para a ocorrência da aprendizagem e do desenvolvimento, tais como os recursos didáticos e as atividades – devem ser somados, para diminuir ou suprimir tais dificuldades, partindo-se do princípio de que “[...] la capacidad del ciego para el conocimiento es una capacidad para conocerlo todo, su comprensión es, en lo fundamental, la capacidad para comprenderlo todo” (PETZELD, 1925 apud VYGOTSKI, 1997b, p. 107, tradução nossa)¹⁰. O que abre possibilidades para que sejam reconhecidas, valoradas socialmente.

Na superação das dificuldades decorrentes da cegueira ou de outra deficiência ainda deve-se considerar, como afirma Carvalho (2007, p. 5), que

¹⁰ Tradução livre: “[...] a capacidade de conhecimento do cego é uma capacidade de saber tudo, seu entendimento é, fundamentalmente, a capacidade de entender tudo”.

[...] é nas relações que os sujeitos conhecem, apropriam-se do que os define socialmente, do que os diferencia. Nas relações convertem em próprias as ideias que circulam socialmente e, assim, vão se constituindo sujeitos: ‘aprendem’ a si mesmos e ao mundo em torno deles, desestabilizando, dessa forma, a tese de que não aprendem e, nesse processo, os modos de funcionamento psíquico – cognição, imaginação e emoção – articulam-se de forma interconstitutiva, resultando na emergência do sujeito, de sua subjetividade.

É primordial, portanto, que toda mediação seja feita por meio da linguagem verbal ou não verbal, seja associada aos sentidos remanescentes, visto que a linguagem (signos) é responsável pela regulação da atividade psíquica humana. Ela possibilita a estruturação dos processos cognitivos e é compreendida como constitutiva dos sujeitos, uma vez que possibilita interações que são imprescindíveis para a construção do conhecimento (VYGOTSKI, 2000). Logo, todo o conhecimento e a sua difusão devem estar subordinados à educação geral dos estudantes, sejam eles cegos ou não.

As particularidades, características específicas e a integridade biológica de cada sujeito com cegueira também devem ser consideradas, compreendidas. Há de se reconhecer que a existência de dois estudantes cegos em sala de sala não os torna iguais no sentido literal do termo. Encontram-se na mesma condição de cegueira, mas são pessoas diferentes, cada uma com a sua história, personalidade, experiências, modos de encarar a própria condição visual e a realidade vivida, o que poderá implicar substancialmente em seu processo educativo.

Quando pessoas cegas se reconhecem positivamente em sua condição de cegueira, melhor dizendo, quando têm consciência de sua condição e do que essa provoca, dá-se a valorização de sua

posição social, convertendo-se [a cegueira] em força motriz para o desenvolvimento psíquico (VYGOTSKI, 1997a). Uma vez que não percebe a cegueira e a si apenas como uma deficiência/deficiente, uma falta/falho, uma insuficiência/insuficiente (AULETE, 2012), assumirá posturas facilitadoras, propositivas nos processos educativos. Do contrário, criará barreiras que podem servir de legitimação de sua própria exclusão.

Isso vale para os que estão em seu entorno, quer sejam familiares, amigos, professores. Se considerarem a pessoa cega e a cegueira como incapaz/incapacitante, poderão deixá-la no campo da invisibilidade, obscurecendo qualquer perspectiva de compreensão da cegueira como um caminho de abertura para o desenvolvimento de outros processos psíquicos (VYGOTSKI, 1997a), condenando-a a acessar o conhecimento apenas pela ótica de quem enxerga, por meio da oralidade.

Poderá haver casos em que pessoas cegas apresentem múltipla deficiência sensorial¹¹, ou seja, tenham a cegueira associada a outras deficiências (intelectual e/ou física), assim como a distúrbios (neurológico, emocional, linguagem e desenvolvimento global), os quais causam atraso no desenvolvimento educacional, vocacional, social e emocional, dificultando a sua autonomia. Também podem demonstrar imaturidade intelectual para o ano/série que estejam cursando, em detrimento de sua entrada tardia nos processos escolares ou falhas no método de ensino, ou, ainda, demonstrar um nível de conhecimento acima da média.

Nesses casos, deve ser considerado, além das implicações decorrentes de cada deficiência, principalmente o histórico da vivência educacional. Poderá ser preciso ajustes nos componentes

11 Tipos de Múltipla deficiência sensorial atrelada a casos de cegueira: Cegueira com deficiência física (leve ou severa); Cegueira com deficiência intelectual; Cegueira com distúrbios emocionais, neurológicos, conduta e linguagem.

previstos do currículo, no sentido de modificar, substituir, acrescentar ou suprimir conteúdos e objetivos, inclusive áreas curriculares (SOLER, 1999; 2003). Para tanto, o (a) professor (a) de sala de recursos multifuncionais ou de Educação Especial (atuantes nas salas de aula comum) e outros profissionais que acompanham o estudante (quando houver) poderão, juntos, estabelecer, a partir de uma avaliação diagnóstica ou inicial (HOFFMAN, 2007; 2009), um Plano de Estudos Individualizado¹², contemplando os objetivos que se pretende alcançar, as adequações necessárias ao currículo e como será desenvolvida a avaliação, em processo, dos avanços do estudante.

A avaliação diagnóstica ou inicial pode ser utilizada, na consideração da condição visual do aluno, para avaliar como funcionam seus sentidos remanescentes, de quais faz uso com mais frequência; se e como enxerga; quais os saberes pré-existent; habilidades; como se comunica e a sua predisposição para o desenvolvimento de tarefas propostas, conhecimentos esses de suma importância na aplicação da didática multis sensorial. De acordo com Soler (1999), há de ser considerado, também, a ética desenvolvida e potencializada nos três aspectos, a saber:

a) **igualdade** entre os sentidos – todos os sentidos oferecem informações válidas, complementares, somativas ou equivalentes para todos os seres humanos, sem que haja predominância e/ou prepotência de uns sobre os outros. O fato de uma pessoa ser cega não a torna melhor ou pior na capacidade de aprender ou de ser humana do que outra que tem o sentido da visão normal. Não a

12 Alternativa de trabalho que individualiza e personaliza processos de ensino para um determinado sujeito. É elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado em parceria com o professor da sala de aula comum (VLIESE; PLESCH, 2014).

torna uma pessoa deficiente, como determina tal termo, ou seja: diminuta, falha, imperfeita, incompleta, insuficiente;

b) **amor e respeito** ao que lhe dá sentido à existência, a verdade e a fraqueza do que se conhece, observa, relaciona. O contato multissensorial nos permite ir mais além, interpretando e compreendendo melhor o objeto de estudo, o que nos rodeia;

c) **a ciência** – o conhecimento, o saber como um benefício – compreender desde criança que, conforme utilizada, a ciência pode trazer benefícios ou prejuízos para a humanidade. Assim, aprender a estudar culturas diferentes sem denegrir usos, costumes e valores e ser tolerante; estudar animais sem tolher a sua liberdade, por exemplo, é um fundamento ético básico.

Tais aspectos éticos são fundamentais em qualquer tipo de didática e têm feito parte das diferentes áreas do conhecimento. São primordiais nos conhecimentos científicos, procedimentais e atitudinais trabalhados nas escolas, e tomam maior relevância em abordagens de ensino atinentes aos princípios da Educação Inclusiva.

A IMPORTÂNCIA DOS SENTIDOS NA APLICAÇÃO DO MÉTODO MULTISSENSORIAL JUNTO A ALUNOS CEGOS

Uma das conclusões a que chegou Soler (1999), em sua investigação e elaboração do método multissensorial, é que ele atende tanto a pessoas cegas, quanto a pessoas videntes assumindo, portanto, importância generalizada, uma vez que contribui para uma aprendizagem mais completa e mais significativa. Para quem é cego ou tem baixa visão, essa importância se amplia, pois

permite a aquisição do conhecimento de informações não visuais completas. O tato, a audição, o olfato, o paladar e a visão podem oferecer dados valiosos no momento em que se está desenvolvendo uma pesquisa, por exemplo, no primeiro passo de um método científico – a observação.

O tato tem uma importância singular para as pessoas com ausência da visão em atividades, tais como: o reconhecimento de um rosto, de rochas, plantas, objetos, animais, na compreensão de desenhos, figuras, mapas, gráficos em alto relevo etc., que para quem é vidente, em uma abordagem de ensino tradicional, bastaria a percepção visual. Mas o tato permite que se vá mais além, possibilitando a obtenção de informações que a mente sozinha não pode nos dar, tais como: a percepção da dureza, da maciez, da flexibilidade, da temperatura, da textura do que esteja sendo observado e, também, auxilia na orientação e movimento do corpo pelos espaços.

Nesse contexto, há dois tipos de percepção tátil, a que se produz indiretamente, quando um estímulo toca a nossa pele, e a percepção háptica, que é mais direta, ocorrendo quando tocamos ativamente em algum objeto. Nesta última, utiliza-se uma combinação de informação háptica e cinestésica fundamental para a leitura e escrita do Braille. Requer um processo analítico-sintético, presumindo assim uma percepção mais lenta (PLAZA *et al.*, 2013).

Há que se ter cuidado com experiências táteis negativas, pois produzem aprendizagens de menor qualidade afetiva e provocam a repulsa, o medo no aluno cego em tatear objetos, animais, plantas, enfim, tudo o que é possível conhecer por meio desse sentido, implicando consideravelmente na leitura do Braille. Salientamos que, ao contrário do que paira no imaginário social, o tato na pessoa cega não evolui por meio de uma real elevação da excitabilidade nervosa, mas sim por meio do estímulo e exercício diário da observação e da

importância da compreensão das diferenças existentes em tudo o que se toca (VYGOTSKI, 1997b).

Quando a percepção tátil não é possível, como no caso do uso de recurso audiovisual como vídeos, as informações sobre a imagem visualizadas devem ser descritas sucintamente pelo professor ou por um colega de turma aos estudantes cegos ou com baixa visão, considerando os seguintes princípios norteadores da audiodescrição: *O que, quem* – Identificar; *Onde* – Localizar; *Como* – Qualificar; *Faz o que* – Ação; *Quando* – Tempo. Tal procedimento possibilita a ampliação da autonomia, do conhecimento de mundo, a equiparação de oportunidade, a criticidade e a ampliação do entendimento sobre as coisas (MOTTA; ROMEU FILHO, 2010).

Os estudantes cegos, por sua vez, podem ajudar seus colegas em atividades que não sejam puramente visuais. Mas não há dúvidas de que a associação entre os sentidos tato e audição é de suma importância para que o estudante cego ou com baixa visão compreenda com mais exatidão o que está sendo ensinado. Porém, seu uso simultâneo só é viável quando as sensações percebidas são complementares ou estão relacionadas. Isso também se aplica para os demais sentidos, por exemplo: em uma aula de geografia, o (a) estudante tateia algumas rochas, ao mesmo tempo que o professor acrescenta informações não perceptíveis ao tato sobre as características desse material.

Portanto, as percepções auditivas e táteis podem e devem ser consideradas como fontes que dão origem a diferentes aprendizagens e, ao mesmo tempo, incentivadoras de aprendizagens mais completas e complexas (SOLER, 1999; SCHIFF; HELLER, 2015). A esse respeito, Soler (1999) nos adverte que uma aula, na qual se utiliza esses dois sentidos simultaneamente, não pode ultrapassar 90 minutos de duração para não provocar cansaço nos alunos.

Já sabemos que as imagens mentais da realidade, elaboradas por uma pessoa cega ou com baixa visão, se nutrem de informações obtidas a partir dos sentidos, de forma mais analítica. É certo que quem tem baixa visão também faz uso do recurso visual, portanto, a percepção visual, ao contrário do que muitos pensam, deve também ser estimulada ao máximo, por exemplo, para discriminar cores e contrastes, tamanhos, formas, entre outros aspectos. Essas pessoas também se utilizam da análise e síntese em suas aprendizagens (SOLER, 1999; SILVA, 2008; PLAZA *et al.*, 2013).

Outro sentido de igual importância e o mais privilegiado nas salas de aula, por professores da Educação Infantil ao Ensino Superior, é o sentido da audição. Como afirma Schittine (2016, p. 214),

[...] para muitos professores nos sistemas educativos ocidentais, os estudantes precisam apurar os ouvidos, prestar atenção à aula e fazer apontamentos para despertar na memória o conteúdo absorvido oralmente que está adormecido em alguma parte da cabeça.

Conforme Plaza *et al.* (2013), as habilidades auditivas mais importantes são: atenção seletiva; detecção do estímulo auditivo; localização; discriminação; identificação; seguimento de sons; ecolocalização – para detectar obstáculos frontais; sombra do som – habilidade de reconhecer a presença de objetos que se interpõem entre a frequência sonora e o receptor.

É importante frisar que esse sentido traz resultados positivos na aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes para todos os alunos cegos e videntes, mas não se deve incorrer no erro de, em uma sala de aula com alunos cegos, ser esse o único sentido a ser explorado pelo professor. Se assim ocorrer, nega-se a complementação das informações recebidas via tato, olfato,

paladar e dos sentidos cinestésico e vestibular¹³ imprescindíveis para uma aprendizagem com sentido e significado.

Com tal observação, não queremos desconsiderar a importância do ouvido como principal órgão sensorial à longa distância e o único meio pelo qual a pessoa cega pode perceber a distância e a profundidade em qualquer ambiente (MACHADO, 2003), para se deslocar com autonomia, evitando os obstáculos, mas ressaltar a importância de usar todos os sentidos no processo de aprendizagem.

Os ouvidos são órgãos fundamentais, também, para a manutenção do equilíbrio e da postura do corpo humano. Nele se abriga o labirinto, uma espécie de sensor de posição e movimento que tem três funções: estabilização da imagem na retina, controle postural e orientação estática e de movimento (PLAZA *et al.*, 2013). Eis a razão de as pessoas cegas se desequilibrarem ou desorientarem-se em ambientes com muito barulho. Em sala de aula, a poluição sonora dificulta a observação auditiva, dificultando a compreensão do aluno cego ou com baixa visão, e torna-se muito desagradável em qualquer ambiente.

O sentido da audição permite ainda às pessoas cegas, por exemplo, reconhecer o borbulhar da água fervendo, de uma panela no fogão cozinhando feijão ou fritando uma carne; quando a máquina de lavar está em movimento e quando para, enfim, vários ruídos relacionados às atividades do cotidiano.

Quanto ao olfato, é sabido que o nosso cérebro pode reconhecer cerca de dez mil odores diferentes. Em conformidade com

13 O sentido vestibular é, às vezes, chamado de sentido de orientação ou equilíbrio. Ele fornece informações sobre o movimento e a orientação da cabeça e do corpo em relação à Terra conforme as pessoas movimentem-se sozinhas ou em veículos como: carros, aviões, barcos e outros. Essas informações, que não adentram a consciência, ajudam as pessoas a manterem uma postura ereta e a ajustá-la durante os movimentos (SCARDUA, 2016).

Mendonça (2016), tal reconhecimento é ampliado pelos aromas e perfumes, que individualmente despertam sensações que nem sempre a linguagem é capaz de descrever. Isso faz do olfato um sentido de decisão, mesmo que funcione de maneira sutil. Dessa forma, funciona como apoio complementar para os demais sentidos em muitas situações, uma vez que pode antecipar informações visuais ou táteis. Por exemplo, ao abrir a geladeira, é possível sentir o cheiro de caju¹⁴, antes mesmo de vê-lo ou tocá-lo; e quando se sente cheiro de fumaça, sabe-se que há fogo em algum lugar.

Por meio do olfato, é possível localizar coisas, seguir na direção de um local como chegar até a padaria, a farmácia, o açougue, o posto de gasolina, um hospital, pois esses lugares apresentam odores característicos que indicam a localização correta. Contribui, também, para a proteção e os cuidados pessoais na discriminação de produtos de diferentes naturezas, como alimentação, higiene pessoal, limpeza, medicamentos e outros. No ensino de Ciências, ajuda no reconhecimento de flores, plantas medicinais, distinção de frutos, plantas, cogumelos, clorofila, substâncias químicas, minerais e rochas, animais, aromas naturais e artificiais (SOLER, 1999).

O paladar, segundo Mendonça (2016), se organiza em cinco categorias elementares: o amargo e o doce, o salgado e o azedo, e o unami (assim consensualizada em 1985). Tal expressão significa, em japonês, “saboroso”. O unami, tal como considera o autor, possui um gosto residual suave, mas duradouro, difícil de descrever, porém completamente identificável. Por meio do sentido do paladar distinguem-se os sabores, a consistência dos alimentos, além de nos auxiliar no desenvolvimento da mobilidade de órgãos

14 O caju é o pseudofruto do cajueiro. Planta tropical de origem brasileira, cuja maior produção, no Brasil, está concentrada nos estados do Ceará, Piauí, Bahia e Rio Grande do Norte. (<http://www.cerratinga.org.br/caju/>)

fonoarticulatórios como a língua e os lábios, e a reconhecer nossas preferências alimentícias.

De igual modo às experiências táteis, nas experiências olfativas e gustativas devem predominar aquelas mais positivas, agradáveis ao olfato e ao paladar, o que oportunizará um bom desenvolvimento afetivo de ambos. Embora não se tenha um total controle sobre a percepção olfativa nem gustativa, uma vez que quem determina o que tem bom ou mau cheiro, bom ou mau gosto é cada pessoa, individualmente, cabe ao professor levar em consideração a seleção desses fatores, pois estará influenciando na formação estética olfativa e gustativa do estudante.

Em relação à percepção cinestésica, ou seja, a percepção do próprio corpo e, principalmente dos movimentos que por meio dele realizamos, podemos afirmar que adquire grande relevância na educação de pessoas cegas, pois seu desenvolvimento facilita a essas, no dizer de Plaza *et al.* (2013, p. 158), sob a nossa tradução e interpretação:

Manter uma postura corporal correta; realizar curvas, giros precisos conscientemente; perceber a inclinação do corpo; manter o equilíbrio; desenvolver a memória muscular que possibilita um melhor desempenho dos movimentos e o cálculo aproximado do espaço percorrido; manter-se em linha reta ao se deslocar de um lugar para outro.

Portanto, o desenvolvimento da percepção cinestésica indica a importância da inserção e participação da criança cega em atividades, jogos e brincadeiras que impliquem em movimento, pois a atividade física favorecerá o desenvolvimento do conhecimento e domínio do esquema corporal, de suas capacidades perceptivas, motoras, afetivas, ampliará sua socialização e a capacidade comunicativa (SILVA, 2017).

Essa descrição sucinta dos sentidos vem, além de demonstrar sua importância no processo formativo do ser humano, ratificar o diálogo possível entre eles no processo de ensino, e a relevância da utilização da didática multissensorial para o desenvolvimento e ampliação dos caminhos de interação dialógica entre o ensino e a aprendizagem e entre estudantes com o sentido da visão normal, cegas e com baixa visão.

Soler, durante os dez anos de experimento com a aplicação da didática multissensorial, nas aulas de Ciências Naturais, afirmou, em suas múltiplas conclusões, que o ensino e a aprendizagem por meio de tal método, em escolas comuns,

[...] ayuda a las niñas y a los niños videntes a tener una percepción más completa de su entorno. Una mayor concentración y una atención más abierta a una más grande diversidad de estímulos son la causa que hace posible que la persona adopte una actitud más perceptiva o atenta con su entorno y con los otros (SOLER, 1999, p. 229)¹⁵

A afirmação do autor mostra-nos que o ensino e a aprendizagem, por meio de tal método, no diálogo constante entre os sentidos, enriquece a aprendizagem de pessoas cegas e daquelas que enxergam, pelo simples fato de não limitar o uso de um único sentido e o ensino à predominância visual ou auditiva. Mostra-nos, ainda, que um sentido não é mais importante que o outro, não interferem um nos outros, simplesmente se complementam. Faz-nos pensar, portanto, nas palavras de Vigotsky (1997a), quando afirma que o cego seguirá sendo cego, mas

15 Tradução livre: “[...] ajuda as meninas e aos meninos que enxergam a ter uma percepção completa do seu entorno. Uma maior concentração e uma atenção mais ampla quanto à diversidade de estímulos possibilitam que a pessoa adote uma atitude mais perceptiva ou atenciosa em relação ao seu meio e aos outros”.

deixará de ser deficiente, porque a deficiência nada mais é do que um conceito social.

Algo ainda a considerar no emprego desse método é o uso de recursos de apoio ou didáticos (SOLER, 2003) acessíveis e de preferência reais, naturais, sempre que possível. Também atentar para o uso de instrumentos adequados ao tato, como, por exemplo: réguas, fitas métricas, instrumentos de laboratório de química com sinalização em braille ou outra que possibilite sua percepção e uso adequados; cartazes e murais táteis com escrita em braille; texturas diferentes; modelos anatômicos tridimensionais; modelagem; jogos com ou sem adaptações (a depender do tipo de jogo); recursos audiovisuais; slides com pouca informação, com contraste de cores; letras sem serifas e sem enfeites, apenas com imagens que ilustrem o conteúdo em discussão; animais (vivos, mortos, empalhados) ou sua representação fiel aos detalhes morfológicos fundamentais (dedos, posição de extremidades etc).

Soler (2003) nos alerta para o fato de que a representação bidimensional de objetos e coisas segue a perspectiva visual que o tato não reconhece por não ser próprio desse sentido, principalmente para quem é cego congênito. Portanto, é importante dar preferência ao uso de recursos didáticos tridimensionais por oferecerem melhor percepção tátil.

CONSIDERAÇÕES

A didática multis sensorial é um convite a quem acredita em alternativas pedagógicas inclusivas e anseia por colocá-las em prática nas mais diferentes áreas de atuação. Aplicá-la e propagá-la na esperança de que seja ouvida, enxergada como possibilidade que nega o

estranhamento, a resistência, a incompreensão, o desassossego que circunda muitos educadores, quando se deparam com estudantes cegos, tornando-os livres para sair da mesmice de tudo aquilo que coloca a todos dentro de um mesmo padrão.

Quando bem empregado, o método multissensorial influencia não só nas aprendizagens dos conteúdos conceituais, mas também nas aprendizagens dos conteúdos procedimentais e atitudinais, não de forma mecanizada, mas possibilitando a apreensão consciente da causalidade e dos efeitos dos conhecimentos adquiridos.

REFERÊNCIAS

AULETE, C. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012.

BLOG DIREITO DE OUVIR. **Você sabia que o equilíbrio depende do ouvido?** São Paulo: Blog Direito de Ouvir, 2012. Disponível em: <http://www.aparelhoauditivo.com/voce-sabia-que-o-equilibrio-depende-do-ouvido/>. Acesso: em 20 de abr. de 2017.

CARVALHO, M. de F. Reflexões sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência mental na EJA. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 6., 2007, [s. l], **Anais** [...]. [S. n.: s. l.], 2007. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss02_07.pdf. Acesso em: 07 abr. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.111 p.

GÓMEZ, M. **Aulas multisensoriales en educación especial**. Vigo: Ideaspropias Editorial, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MACHADO, E. V. *et al.* (elab.). **Orientação e Mobilidade:**

Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Brasília: MEC, SEESP, 2003.167 p.

MENDONÇA, J. T. **A mística do instante:** o tempo e a promessa. São Paulo: Paulinas, 2016.

MOTTA, L. M. V. de Mello; ROMEU FILHO, P. (org.). **Audiodescrição:** transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

PETZELD, A (1925). El defecto y la compensación. *In:* VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V:** fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997. p. 41-58.

PLAZA, C. M. S. *et al.* Ámbitos específicos de intervención em los alumnos com discapacidad visual. *In:* PLAZA, Carlos Manuel Santos (coord.). **La discapacidad visual:** implicaciones en el desarrollo. El reto de la Inclusión Educativa. Madri: Sanz y Torres, 2013.p. 143-199.

PLAZA, C. M. S. (coord.). **La discapacidad visual:** implicaciones em el desarrollo. El reto de la Inclusión Educativa. Madri: Sanz y Torres, 2013.

SCARDUA, A. C. **Sentidos de Posição.**[s. l.]: Psicologias do Brasil,2016.Disponível em: <http://www.psicologiasdobrasil.com.br/sentidos-de-posicao>.Acesso em: 11 abr.2017.

SCHIFF, W. W.; HELLER, M. A. A psicologia do tacto.
Revista Brasileira de Tradução Visual, v. 18, n. 18, 2015.

SCHITTINE, D. **Ler e escrever no escuro**: a literatura através da cegueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

SEÑAS. **Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños**. Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Filología. Tradução de Eduardo Brandão, Cláudia Berliner. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILVA, L. G. dos S. **Inclusão**: uma questão, também, de visão. O aluno cego na escola comum. João Pessoa: Ideia, 2008.

SOLER, M.A. La escolarización de alumnos ciegos y deficientes visuales en Centros Especificos: un recurso de apoyo a la educación integrada. **Integración**, Madri, n. 42, p. 19-27, 2003.

SOLER, M.A. **Didactica multisensorial de las ciências**: un método inclusivo y transdisciplinar para alumnos ciegos, discapacitados visuales y, también, sin problemas de visión. 2.ed. revisada y ampliada. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A./ONCE, 1999.

VLIESE, É.C.; PLESCH, M. D. Plano Educacional Individualizado (PEI) e Currículo: possibilidades para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: práticas em diálogo*, 1., 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/39-vliese_e_pletsch.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

VYGOYSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOYSKI, L. S. El niño ciego. In: VYGOYSKI, L. S. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997a. p. 99-113.

VYGOYSKI, L. S. Acerca de la psicología y la pedagogia de la defectividad infantil. In: VYGOYSKI, L. S. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997b. p. 73-95.

VYGOYSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto. et al. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÕES E DIÁLOGOS A PARTIR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM UM ALUNO CEGO

Linda Carter Souza da Silva
Luzia Guacira dos Santos Silva

A Educação Inclusiva é um processo, portanto, em construção permanente. Processo esse que abarca um grupo heterogêneo. No Brasil, geralmente utilizamos o termo para nos remetermos ao processo de inclusão educacional de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação. Porém, quando colocado sob a perspectiva da Diversidade (UNESCO, 2004) tem-se um todo composto por negros, quilombolas, indígenas, camponeses, ciganos, mulheres, idosos, população em situação de rua, população carcerária, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBTT), entre outros grupos em situação de vulnerabilidade social.

Conforme Ainscow (2009), a Educação Inclusiva fundamenta seus princípios na educação como um direito humano. Para isso, é necessário que apresente valores inclusivos que se apresentam como norteadores das práticas, sendo eles: participação, igualdade, compaixão, comunidade, respeito a diversidades, sustentabilidade e direito.

Em diálogo com esse paradigma, a Educação em Direitos Humanos é fruto de uma luta histórica e política no Brasil e em toda a América latina, atuando por meio de políticas educacionais que visam garantir direitos de grupos em vulnerabilidade. O caráter educativo da Educação em Direitos Humanos torna-se território de combate a todos os tipos de violações, como também de prevenção de anomias sociais, cujo foco tem sido desconfigurar o possível papel civilizatório da sociedade contemporânea.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), essa educação tem por finalidade promover uma educação para a mudança e transformação social, pautada nos seguintes princípios:

I – Dignidade humana; II – igualdade de direitos; III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV – laicidade do Estado; V – democracia na educação; VI – transversalidade, vivência e globalidade; e VII – sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012, p. 1).

É sob essa base teórica que fundamentamos o desenvolvimento deste capítulo, fruto da dissertação de mestrado intitulada *Relação entre Educação em Direitos Humanos e Educação Inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego* (SILVA, 2018). Para esta escrita, deter-nos-emos à apresentação de um recorte que busca analisar as concepções e práticas de professores de um aluno cego em uma escola pública no município de Mossoró/RN, tendo por foco a Educação Inclusiva e a Educação em Direitos Humanos. Para isso, partimos do seguinte questionamento: As práticas pedagógicas dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental apresentam princípios relacionados à Educação

Inclusiva e a Educação em Direitos Humanos no contexto de escolarização de pessoas cegas, na escola comum?

A abordagem metodológica teve por base uma investigação quantitativa e qualitativa (SADÍN ESTEBAN, 2010; CHIZZOTTI, 2010). Como método investigativo, utilizamos o estudo de caso e, mais especificamente, o estudo de caso instrumental baseado em Stake (2010, p. 16), para quem esse tipo de estudo se mostra quando nos encontramos com

una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular¹.

Como técnica de coleta de dados, recorreremos à entrevista semiestruturada e a observação participante. Para registrar os dados qualitativos, utilizamos um gravador, dois roteiros previamente organizados para a realização das entrevistas e um quadro de observações.

A entrevista foi realizada com um grupo de seis professores licenciados e atuantes no Ensino Fundamental – Anos finais, sendo os professores de Língua Portuguesa, Artes, Matemática, Inglês, Geografia e Sala de Recursos Multifuncionais. Eles foram nomeados aqui por Flora, Aurélia, Sérgio, Conceição, Fabiano e Úrsula. Além dos docentes, entrevistamos também o aluno cego, estudante do 9º ano, nomeado por Antônio.

Elencamos variáveis e as categorias para facilitar o processo de análise e interpretação dos dados, que aconteceu

¹ Tradução: “Uma questão que se deve investigar, uma situação paradoxal, uma necessidade de compreensão geral, e consideramos que podemos entender a questão mediante o estudo de um caso particular”.

por meio da interpretação direta e soma categórica (STAKE, 2010). Na primeira, a análise ocorre por meio das falas contextualizadas com o intuito de contribuir para a construção de significados para o estudo. Já na segunda, se utiliza a soma de exemplos coletadas do diário de campo até que se possa dizer algo sobre eles como conjunto ou classe.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Em nosso estudo, a Educação Inclusiva toma *corpus* de variável. Aqui, encontram-se as falas dos docentes entrevistados e os fragmentos do diário de campo que trazem uma análise minuciosa sobre as concepções e práticas, com ênfase na Educação Inclusiva, voltando-se ao aluno cego. Além da busca pelo entendimento das categorias e temas/aspectos elencados, a partir da interpretação direta das entrevistas e observações e da soma categórica de um diário de campo.

Nesse primeiro momento, debruçamo-nos sobre a análise da repetição das categorias comuns que surgem das concepções docentes acerca da Educação Inclusiva. Essas categorias são: Direito de aprender; Acesso ao conhecimento; Necessidade e transformação.

A categoria “Direito de Aprender” surge a partir da fala da professora Flora, quando afirma que

[...] a questão de inclusão escolar não é só trazer o aluno com deficiência pra escola, né? É trazer e dar a ele também o direito de aprender da mesma forma que os demais alunos aprendem, mas com as limitações que ele tem. Então, isso é incluir. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA FLORA, 2016 *apud* SILVA, 2018, p. 99).

Essa afirmação remete à inclusão como direito à aprendizagem.

Entendemos que a professora apresenta sensibilidade ao perceber a pessoa com deficiência como sujeito de direito, considerando o acesso ao conhecimento como passo primordial e ininterrupto de construção humana, porém, tal assertiva não representa traços da coletividade. Há quem defenda a inclusão do aluno com deficiência na escola apenas como socialização. Tal discurso acarreta estereótipos pautados na incapacidade, fator histórico atribuído às pessoas com deficiência no contexto escolar. Assim, ainda não coloca a escola como lugar de aprendizagem.

Tal categoria – “Direito de aprender” – foi analisada a partir da soma categórica (STAKE, 2010). Para tanto, consideramos um registro de aula e debruçamo-nos na repetição de dados categóricos, ou seja, no que surge em comum durante a observação realizada pela pesquisadora. A partir de um relato da aula de Língua Portuguesa da professora Flora, contido em nosso diário de campo, tecemos algumas considerações com foco no diálogo entre teoria e prática. O diário analisado encontra-se organizado por meio da separação em linhas. Vejamos:

Quadro 1 - Diário de Campo - Registro da aula da professora Flora

Professor(a): Flora	Disciplina: Língua Portuguesa
Turma: 9º ano – vespertino	Data da observação: 13/10/2016
Conteúdo trabalhado: Leitura, escrita e interpretação textual	

- 1 - Dia ensolarado e de muito calor, como é comum em Mossoró.
- 2 - A turma estava com 30 estudantes.
- 3 - e ainda no primeiro horário se encontrava agitada e com reclamações evidentes devido ao calor excessivo.
- 4 - A professora dita o texto “Essa que eu hei de amar” (Guilherme de Almeida) para que os estudantes escrevam.
- 5 - O estudante cego chega atrasado, senta-se na mesma cadeira de sempre, próximo à porta.
- 6 - A professora faz questão de parar o ditado do texto e situar o estudante cego sobre o que tem feito desde o começo da aula, revelando assim, preocupação com a ambientação do estudante cego no contexto da sala de aula.
- 7 - A professora retoma a leitura do início e pede que o estudante cego ouça, para, posteriormente, responder as indagações junto aos demais
- 8 - O texto relata traços físicos e comparações da beleza descrita com elementos naturais.
- 9- Com uma reflexão mais subjetiva, marcas da leitura da poesia, a professora indaga o estudante cego sobre o que é ser bela.
- 10 - O estudante cego responde que ser bela é ser pura.
- 11 - Em seguida, o estudante cego diz que não gostou do poema porque fala de amor e, para ele, o amor não existe. Só o amor de família.
- 12 - O estudante cego critica as relações, que têm se tornado cada vez mais comuns, que trazem consigo a violência contra a mulher.
- 13 - O estudante cego posiciona-se com segurança e fluidez, apresenta boa oratória.
- 14 - Sobre a relação de admiração do narrador pela mulher apresentada no texto, o estudante cego diz: “Ele vai continuar sonhando, quando acabar levará um tombo.”
- 15 - Todos riem.
- 16 - A reação do estudante cego demonstra total descrédito e até ironia sobre a relação entre homem e mulher.
- 17 - Outro estudante faz sua arguição e posiciona-se sobre o texto de forma a defender a real possibilidade do amor entre duas pessoas.
- 18 - O estudante cego interrompe e diz: “Eu prefiro o videogame.” “Eu não preciso do amor do outro, quem quiser me amar que me ame.”
- 19 - A professora busca desconstruir essa concepção do estudante cego sobre o amor, afirmando que existem diferentes tipos de amor,
- 20 - que inclusive o fato da mãe todos os dias trazê-lo até a escola é um ato de amor,
- 21 - que o fato de os colegas guiarem ele pela escola demonstra um ato de amor.
- 22 - O estudante cego diz que ama a vida e a tecnologia, mas pode viver sem o amor dos outros.

23 - A professora continua a aula falando sobre o amor, sonhos e a vida cotidiana.

24 - O estudante cego interrompe e reafirma que, ao invés do amor, deve prevalecer o orgulho. 26 - Uma aluna reafirma a importância do amor no contexto atual, onde temos tantas guerras, conflitos e maldades.

Fonte: Silva (2018, p. 100-101).

A análise mostra que as concepções e práticas da docente são dialógicas, pois procuram trazer o aluno para o contexto discutido em sala de aula, respeitando opiniões e conversando sobre percepções equivocadas sobre o amor. Desse modo, contribui para a formação de um posicionamento frente ao mundo, como também desenvolve aspectos como participação, criticidade e diálogos no contexto da sala de aula, apesar de o aluno utilizar-se apenas da oralidade como mecanismo de comunicação durante a aula, pois o estava sem professora auxiliar, e não lê nem escreve em braile. Assim, tem feito apenas o uso da escuta e da fala como ferramenta para a aquisição e sistematização dos conhecimentos.

Portanto, concordamos com Masini (1991, p. 38), ao afirmar que:

A maneira do D.V. relacionar-se com a professora é importante para que ele utilize e amplie suas possibilidades. A atitude da professora poderá tutelar ou proteger o D.V., dando-lhe informações diretivas sobre o que fazer; ou poderá ser aquela na qual, como vidente, se posiciona frente ao D.V, ouvindo-o (acompanhando o que ele faz nas diferentes situações), contribuindo no que for possível para que ele encontre seus próprios meios de agir e superar obstáculos. Essa relação emancipatória requer por parte do

educador clareza sobre sua própria maneira de ser frente ao D.V., refletindo sobre sua ação educativa

Diante desse cenário, nos propusemos a elencar, a partir da categoria Direito de Aprender, alguns temas que perpassam a prática docente da professora Flora. Os temas ou aspectos que aparecem na observação da prática pedagógica são: Participação do estudante, Mediação docente e Diálogo, que utilizamos no decorrer da análise.

Para este capítulo, decidimos apresentar a análise de um único registro de aula, de cada variável, por meio da soma categórica, por compreendermos que os temas ou aspectos que surgem são transversais às práticas que se fundamentam de forma inclusiva na sala de aula observada, apesar das metodologias utilizadas pelos professores observados serem diferenciadas. Vejamos o trecho contido no registro de aula do professor Fabiano, o qual foi analisado, para ratificação dos temas citados no quadro 8:

O professor indaga o estudante sobre o motivo de sua ausência, o mesmo diz ter estado na praia. O professor parte do lugar onde Antônio diz que estava e o indaga sobre o que ele entende por aspectos naturais. Dessa forma, faz uma retomada das discussões realizadas nas aulas anteriores. O professor trabalha a ideia de plano regular e irregular do relevo da terra, instigando o aluno a tatear a mesa para ter a ideia de um plano regular. O estudante mostra-se participativo na aula e dialoga bem com o professor. Partindo de uma situação vivenciada pelo estudante, o professor indaga sobre as percepções aclives e declives no caminho para a praia de Tibau/RN. O professor utiliza de exemplos do cotidiano dos estudantes para falar sobre recursos naturais, como a madeira da mesa, o ferro que a sustenta (FRAGMENTOS

DO DIÁRIO DE CAMPO - REGISTRO DA AULA DO
PROFESSOR FABIANO, 2016 *apud* SILVA, 2018, p. 103).

É plausível perceber que o fragmento traz a participação, também citada na soma categórica como parte fundamental do processo inclusivo. Conforme Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 29): “Temos de garantir que os alunos com deficiência sejam apoiados para tornarem-se participantes e colaboradores na planificação e no bem-estar de um novo tipo de sociedade.” Em suma, a participação ativa do estudante é o primeiro passo para extinguir a invisibilidade que ainda se instaura nos contextos escolares.

No que se refere ao tema “mediação”, é possível perceber que a professora Flora o desenvolve por meio de ações que buscam estabelecer a relação sujeito-objeto. A mediação proporciona a possibilidade de recriação da realidade, e ela é representada por intermédio do instrumento e do signo. Segundo Vigotsky (2007, p. 54), a atividade mediada “[...] consiste em os homens afetarem o seu comportamento através dos signos.”

O caminho percorrido pela docente se dá por meio da linguagem, que é marcada por signos, sendo essa mediadora do processo inclusivo, o que podemos confirmar em Ochaíta e Rosa (1995, p. 9):

[...] a linguagem (sem dúvida muito relacionada ao pensamento abstrato, mesmo na teoria piagetiana) cumpre um importante papel no desenvolvimento cognitivo das pessoas cegas. Possuir esta forma de pensamento, fato que permite pensar em termo de hipótese, transforma-se em uma poderosa ferramenta, capaz de remediar os problemas apresentados no acesso à representação figurativa, na ausência da visão. Assim, as pessoas cegas são capazes de resolver as tarefas clássicas deste tipo de pensamento, mas

podem até mesmo vir a compreender, mediante hipótese, problemas para os quais não têm acesso perceptivo direto.

Vale ressaltar que a linguagem, de forma isolada, não contempla todas as necessidades que reverberam para a inclusão da pessoa cega na escola comum. Assim, adentramos no terceiro tema elencado, o diálogo. Segundo Freire (2011, p. 109), “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” Trata-se, sobretudo, de estabelecer conexões entre mediação docente e participação do estudante cego, de forma a ultrapassar ações pedagógicas mecanizadas e atribuir sentido, vida, transformação a formação social dos estudantes, mas também humanizá-los, indo, portanto, ao encontro da inclusão como processo permanente de vir a ser. Porém, não se restringe apenas à mediação docente, o diálogo apresenta-se em sua transversalidade a toda e qualquer prática que se faça inclusiva, que se estabeleça a partir de uma ação em que se proponha comunicação e interação.

A categoria “acesso ao conhecimento” está atrelada à ideia de garantia de direito, o que é possível comprovar na fala da professora Úrsula: “[...] quando todos os estudantes, todas as crianças têm o direito a ter acesso ao conhecimento” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ÚRSULA, 2016 *apud* SILVA, 2018, p. 106). Dessa forma, faz-se fundamental não restringir essa garantia às matrículas de estudantes com deficiência na escola comum, mas expandi-la aos desdobramentos que devem se sobressair a partir dela, tal como a permanência e o sucesso na aprendizagem de todos os estudantes. Verificamos isso na fala da professora Flora, ao dizer que devemos “[...]trazer o aluno com deficiência para a escola e trabalhar esse aluno

pra que ele possa avançar também” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA FLORA, 2016 *apud* SILVA, 2018, p. 106).

Ainda, temos a categoria “necessidade”. Essa categoria está ligada a duas concepções de inclusão. A primeira, remete à inclusão como atendimento a uma especificidade, como surge na fala da professora Aurélia: “[...] ele tá ali, com a necessidade dele (...) e a gente tem que ao máximo trabalhar em cima disso, né? Dessa necessidade.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA AURÉLIA, 2016 *apud* SILVA, 2018, p. 107). A outra concepção aponta a inclusão como necessária, como uma necessidade emergente, afirma o professor Sérgio: “Eu acho que se faz necessário a inclusão, né?” (ENTREVISTA COM O PROFESSOR SÉRGIO, 2016, p. 107). Ratificamos os posicionamentos por meio da proposta de Carvalho (2016, p. 310):

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Em suma, comprovamos que a ideia de inclusão como “necessidade” surge a partir das experiências e concepções dos sujeitos participantes da pesquisa. Essas são forjadas ao longo da vida, compreendendo suas formações social, educacional e acadêmica.

Na categoria “transformação”, a inclusão escolar é percebida como percurso para alcançar tal perspectiva. Essa transformação concebe uma proposta de educação, conforme Carvalho (2016, p.83), com base na:

Igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, melhorias das condições de trabalho dos educadores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação são outros princípios que devem ser seguidos para colocar-se em prática o que se concebe como sistemas educacionais inclusivos.

Para a professora Aurélia, a transformação deve partir do professor, ou seja, ele deve “se transformar para cada vez mais incluir esse aluno.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA AURÉLIA, 2016 *apud* SILVA, 2018, p.107). Isso pressupõe a mudança de concepções, posicionamentos e atitudes, no sentido de transformar a si como profissional da educação.

O professor Fabiano denuncia que “[...] as escolas estão sendo depósitos de meninos portadores de necessidades especiais e não há transformação; e a escola não tem o aparato necessário”(ENTREVISTA COM PROFESSOR FABIANO, 2016 *apud* SILVA, 2018, p. 108). Para o professor, o sistema vigente necessita transformar-se para que possa haver mudanças positivas. Esses são pontos fundamentais para que se possa almejar uma escola de fato inclusiva.

Nesta seção, é possível inferir que as concepções sobre inclusão assumem diversos posicionamentos, de acordo com as histórias de vida e formativas de cada professor. Também, inferimos que nem sempre as concepções condizem necessariamente às práticas pedagógicas desses docentes, o que revela a necessidade de aliar teoria e prática ao contexto escolar inclusivo.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A variável “Educação em Direitos Humanos” traz a análise sobre as concepções e práticas dos professores sujeitos da pesquisa sobre esse tema. O entendimento dessa variável parte de um macrocampo de estudo que surge como matriz jurídica, educativa e reivindicatória, os Direitos Humanos. Segundo Carbonari (2008, p. 13): “Direitos Humanos são construções históricas de condições para a realização da dignidade humana de cada uma e de todas as pessoas.”

No campo social, a Educação em Direitos Humanos assume-se, de acordo com Candau (2007, p. 408), a partir de “uma visão dialética e contra-hegemônica em que os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural”. É prezando por essa compreensão que nos questionamos: como a escola tem reagido diante de uma sociedade que assume certo viés excludente? Como a escola entende a garantia dos direitos humanos? A escola educa na perspectiva dos direitos humanos?

Para isso, dialogamos com professores que possibilitaram aproximarmos-nos das suas concepções e práticas pedagógicas com um olhar direcionado à Educação em Direitos Humanos. Partimos da seguinte pergunta: “Em sua opinião, o que é Educação em Direitos Humanos?” Nesse primeiro momento, debruçamo-nos sobre a análise do diário de campo e da repetição das categorias comuns. Essas categorias surgem da resposta ao questionamento, sendo elas: acesso aos direitos, garantia de direitos, atendimento à necessidade.

Na categoria “acessos aos direitos”, a professora Conceição expõe: “Eu entendo que, educar em direitos humanos, seria a parte que a escola trabalharia os aspectos sociais do aluno, buscar os seus direitos.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA

CONCEIÇÃO, 2016 *apud* SILVA, 2018, p.117). A esse respeito, a professora Flora ainda reafirma: “Eu acho que é exatamente isso. É tá esclarecendo as pessoas sobre os direitos que ela tem (...) como se a escola fosse um espaço pra esses ter acesso a esses direitos e ter acesso ao saber o que é.” (ENTREVISTA COM A PROFESSOR, FLORA, 2016 *apud* SILVA, 2018, p.117).

Ressaltamos esse acesso como parte de uma proposta educativa que se sustenta em uma concepção de educação pautada na conscientização. Assim, “quanto mais conscientizados somos, sobretudo pelo engajamento de transformações que assumimos, mais anunciadores e denunciadores nos tornarmos”, segundo Freire (2016, p. 59).

Podemos ratificar tal concepção no posicionamento do professor Fabiano, quando indagado sobre o que é Educação em Direitos Humanos: “*tornar consciente as pessoas*, sobretudo, a escola dar garantia dos direitos humanos.” (ENTREVISTA COM O PROFESSOR FABIANO, 2016 *apud* SILVA, 2018, p.117, *grifo nosso*). Porém, o que se pode perceber é um distanciamento entre a teoria e a prática, ao analisarmos parte do diário de campo que remete à observação de uma das suas aulas:

O professor inicia a aula “liberando” os alunos para beber água. No retorno, delibera 7 minutos para que os alunos produzam um texto sobre os processos de industrialização da Rússia. Porém não há nenhum direcionamento voltado ao aluno com cegueira sobre a atividade proposta, nem de forma escrita, nem de forma oral. O aluno senta-se perto de um colega e apenas conversa. Após o tempo determinado para a atividade o professor pede para que alguns alunos leiam oralmente seus textos, como Antônio não produziu, fica excluído da atividade (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO – REGISTRO DA AULA DO PROFESSOR FABIANO, 2016 *apud* SILVA, 2018, p.118).

Analisando tal fragmento, podemos apontar elementos constitutivos de práticas excludentes, conseqüentemente, de práticas que não se consolidam na conscientização como parte da concepção de Educação em Direitos Humanos defendida pelo professor.

A categoria “garantia de direitos” comunga com a concretização da educação em sua totalidade, sendo promotora e defensora dos direitos humanos. Sobre essa categoria, analisamos as falas abaixo:

[...] uma educação onde a escola ver os alunos dela como seres humanos. Com necessidades, com singularidades, com particularidades, né? E que possa atender todas as necessidades desse ser humano e que *também esses direitos sejam garantidos, não é?* (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ÚRSULA, 2016 *apud* SILVA, 2018, p.118, *grifo nosso*).

[...] Como se a escola fosse um espaço pra esses ter acesso a esses direitos e ter acesso ao saber o que é. *Cabe a escola garantir, né? Garantir ao aluno esses direitos e, nós enquanto professores fazemos parte de toda essa equipe que vem lutando e trabalhando para que isso aconteça* (ENTREVISTA COM A PROFESSORA FLORA, 2016 *apud* SILVA, 2018, p.119, *grifo nosso*).

É mostrar pra sociedade através da escola que os *direitos estão aí e estão para serem cumpridos*, pra ser seguidos, né? Pra tratar as pessoas com igualdade, né? E cada qual nos seus respectivos lugares (ENTREVISTA COM O PROFESSOR SÉRGIO, 2016 *apud* SILVA, 2018, p.119, *grifo nosso*).

Nas concepções dos professores Úrsula, Flora e Sérgio, a escola é lugar de efetivação desses direitos. Em nossa compreensão, isso acontece por dois vieses: primeiro, o papel da escola como ambiente dos direitos humanos. No direito a estar em sala de aula, a ter acesso ao conteúdo de forma inclusiva, como também a ter estrutura arquitetônica, aparatos/equipamentos, estratégias que possam contribuir com a relação ensino-aprendizagem; segundo, assumindo a busca pela conscientização dos estudantes como sujeito de direito, debates no campo dos Direitos Humanos e formulando seu currículo por meio de princípios que orientem as práticas educativas na perspectiva dos direitos humanos.

Analizamos o diário de campo da professora Aurélia, a seguir, a partir dessa categoria, compreendendo que estar na escola é apenas parte e não o todo a ser garantido como direito à educação da pessoa com cegueira. Vejamos:

Quadro 2 - Diário de campo – Registro da aula da professora Aurélia

Professor(a): Aurélia	Disciplina: Artes
Turma: 9º ano	Data da observação: 16/11/2016
Conteúdo trabalhado: Modernismo	
1 - A professora entra na sala e cumprimenta os estudantes. 2 - Inicia escrevendo no quadro um texto sobre o modernismo. 3 - A professora delimita um tempo para que os estudantes escrevam. 4 - A turma estava lotada. 5 - A professora auxiliar escreve o texto no caderno do estudante cego. 6 - Enquanto ela escreve, o estudante cego conversa com um colega. 7 - A professora titular inicia a explicação oral através da contextualização histórica, o que acontecia no Brasil no período do Modernismo.	

- 8 - Mencionando, também, a semana de arte moderna.
- 9 - A turma estava em silêncio enquanto a professora falava.
- 10- O estudante cego está de cabeça baixa.
- 11 - A professora mostrou, no livro, um quadro: Os operários de Tarsila de Amaral.
- 12 - Nenhuma das duas professoras descrevem o quadro para o estudante cego.
- 13 - Em seguida, a professora titular menciona o filme Tempos Modernos
- 14 - Contextualiza cenas, gesticula e não inclui o estudante cego.
- 15 - A professora libera as filas para beberem água, porém indica através de sinalizações visuais,
- 16 - ocultando a presença de um estudante cego na turma com frases do tipo: “Essa fila aqui, ó.” O estudante cego levanta-se e outro aluno avisa que ainda não é sua fila
- 17- A turma não possui livro, o que dificulta o andamento da aula por se permanecer muito tempo na parte da escrita.
- 18 - Além disso, há uma ausência acentuada de atividades com objetos manipuláveis,
- 19 - o que facilitaria o processo de entendimento do estudante.
- 20 - A professora cita e mostra a obra Abaporu de Tarsila do Amaral
- 21 - e passa o seu livro entre as filas para que os estudantes possam visualizar a imagem.
- 22 - Quando chega a vez do estudante cego, o livro é passado ao próximo colega.
- 23- A professora explica em sua fala o significado da cabeça pequena e os membros superiores e inferiores maiores que o comum.
- 24 - A professora não descreve elementos importantes e significativos da imagem para o estudante cego.
- 25 - O estudante ou se põe de cabeça baixa ou conversa com colegas, durante toda aula.

Fonte: Silva (2018, p.120).

O relato de observação traz aspectos importantes que revelam processos de exclusão quando tomamos como referência o estudante cego. O papel do escriba é essencial nas atividades em sala de aula, porém, nesse contexto, revela a ociosidade a que, muitas vezes, o estudante cego é exposto. Segundo Silva (2010), um caminho apontado seria o trabalho colaborativo entre estudante

cego e colegas de sala de aula. Assim, a interação ultrapassaria as barreiras da passividade proporcionaria um ambiente fundamentado no educar em/para direitos humanos.

É importante salientar que a descrição de imagens se torna essencial no processo do ensinar-aprender junto a estudantes cegos. A ausência da audiodescrição reverbera em exclusão do estudante aos conteúdos imagéticos presentes no contexto escolar. Nas palavras de Motta e Romeu Filho (2010, p. 11):

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora. É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos.

Além da audiodescrição, as obras de Tarsila poderiam ser adaptadas de forma a torná-las táteis. O Filme *Tempos Modernos* de Charlie Chaplin poderia funcionar como um recurso didático para a compreensão de aspectos relacionados à industrialização, desigualdades sociais e direitos trabalhistas da época. Aqui, insistimos em questionar se é possível considerar unicamente o acesso a uma sala de aula em escola comum como promotor dos princípios do respeito aos direitos humanos.

A partir da categoria “garantia de direitos”, foi possível identificar, por meio da própria observação, os seguintes temas êmicos: recurso didático, estratégia de ensino e comportamento do estudante.

O primeiro tema – recurso didático –, de acordo com Souza (2007, p.111), se traduz em: “todo material utilizado como auxílio no ensino aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos”. Dessa forma, entendemos que os recursos didáticos utilizados não reconhecem as diferenças presentes em sala de aula, inclusive com relação à condição visual do estudante cego, como também não garante a dignidade humana em sua completude, pois priva esse estudante do direito à comunicação e informação em sua integralidade.

O segundo tema, a estratégia de ensino, se materializa, exclusivamente, na aula expositiva, o que não contribui quando a disciplina é Artes, sobretudo, porque na escola ainda se tem como foco as artes visuais, o que limita a utilização dos outros sentidos por parte do estudante cego. Portanto, as estratégias de ensino devem estar ligadas a propostas e ferramentas facilitadoras para que os estudantes possam se apropriar do conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Esses fatores são potencializados com o surgimento do terceiro tema, o comportamento do estudante, pois esse demonstra distanciamento do ato educativo. Suas vivências, seus conhecimentos prévios, seus posicionamentos, seus questionamentos e sua condição sensorial são negadas como parte fundamental de uma prática pedagógica que deveria ser embasada no educar em/para direitos humanos.

Outra categoria que surgiu durante a pesquisa traduziu-se em compreender a Educação em Direitos Humanos no sentido de “atender as necessidades”, assumindo assim diferentes faces, como no exposto na fala abaixo:

Educação em Direitos Humanos é a prática no sentido de realmente olhar a necessidade que cada um tem, né? Olhar essa questão de você dá mais atenção a quem tem uma *necessidade seja financeira, de falta de oportunidades ou uma necessidade de aprendizagem* (ENTREVISTA COM A PROFESSORA AURÉLIA, 2016 *apud* SILVA, 2018, p.125, *grifo nosso*).

Torna-se perceptível que a professora compreende que educar em Direitos Humanos restringe-se ao sentido de ver as necessidades daqueles e daquelas desamparados.

Ressaltamos que a perspectiva da EDH ultrapassa o atendimento à necessidade como resposta às lacunas históricas ligadas ao assistencialismo, como dispositivo de caridade, mas deve desenvolver um posicionamento crítico e educativo diante da mediação de conflitos, interpondo o diálogo às demandas específicas dos sujeitos. E, desse modo, refletir sobre elas, questionando-as e lutando a favor da permanência de uma ação conscientizada e conquistada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a importância do diálogo entre Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos seja reconhecida, ainda é insuficiente no contexto escolar e acadêmico. Compreender a linha que entrecruza esses campos de estudo é fundamental para estabelecer uma cultura inclusiva e, assim, uma cultura de garantia dos direitos humanos.

O estudo respalda a necessidade da formação de professores para atuar em contextos inclusivos, ratificando, assim, uma escola para todos, ou seja, uma escola com base nos direitos humanos.

Nesse contexto, por inúmeras vezes, verificamos que as concepções dos professores estiveram dissonantes de suas práticas pedagógicas quando relacionadas ao aluno com cegueira. Mesmo apresentando o entendimento acerca da Educação em Direitos Humanos, foi possível percebermos que os professores não dialogam sobre o tema ou direcionam suas práticas pedagógicas no sentido de garanti-la ao estudante cego.

A cultura visuocêntrica que está impregnada em nossa sociedade revela-se na análise das obras ou na exibição dos filmes sem a audiodescrição. A prática da alteridade se ausenta quando se delega à professora auxiliar a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem do aluno cego. Além disso, a lógica assistencialista aparece quando se coloca o atendimento à “necessidade” em contraponto às possibilidades.

As variáveis e categorias analisadas são um recorte de um estudo mais amplo e minucioso sobre Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos nas concepções e práticas de professores de um estudante cego. Ambas trazem concepções e práticas ligadas às histórias de vida e de formação desses docentes, também carregadas de significados que reverberam no processo de inclusão de um estudante cego em uma escola comum.

Esse fator nos permite refletir sobre como a Educação Inclusiva tem se desenvolvido no contexto da escola regular, mas também como a Educação em Direitos Humanos pode contribuir na formação social e educacional de estudantes, professores e comunidade escolar como um todo.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In: FÁVERO, O. et al. (org.). Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-24.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº1 de 30 de maio de 2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mai. 2017.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. *In: SILVEIRA, R. M. G. et al. Educação em Direitos Humanos*: fundamentos teóricos metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

CARBONARI, P. C. Democracia e Direitos Humanos: reflexões para uma agenda substantiva e abusada. *In: BITTAR, E. C. B.; TOSI, G. Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança*. 1. ed. João Pessoa, PB: UFPB, 2008. p. 10-27.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is".11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ENTREVISTA COM PROFESSOR FABIANO (2016). *In*: SILVA, L. C. S. da. **Relação entre Educação em Direitos Humanos e Educação Inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego**. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018. p. 107.

ENTREVISTA COM O PROFESSOR SÉRGIO (2016). *In*: SILVA, L. C. S. da. **Relação entre Educação em Direitos Humanos e Educação Inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego**. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018. p. 107.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA ÚRSULA (2016). *In*: SILVA, L. C. S. da. **Relação entre Educação em Direitos Humanos e Educação Inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego**. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018. p. 118.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA FLORA (2016). *In*: SILVA, L. C. S. da. **Relação entre Educação em Direitos Humanos e Educação Inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego**. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018. p. 119.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA AURÉLIA (2016).
In: SILVA, L. C. S. da. **Relação entre Educação em Direitos Humanos e Educação Inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego**. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018. p. 125.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed.
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução Tiago José Rize Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S.
Fundamentos do Ensino Inclusivo. *In*: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução Magna França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-34.

MASINI, E. F. S. O perceber e o relacionar-se do Deficiente Visual: orientando professores especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 01, 1992. Trabalho apresentado à XVI Reunião da ANPED, 1991. Disponível em: <http://www.abpee.net/pdf/artigos/art-1-3.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

MOTTA, L. M. V. de M.; ROMEUFILHO, P. (org.). **Audiodescrição: Transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos das Pessoas com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. *In*: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 183-197. v. 3.

PICOLLO, G. M.; MENDES, E. G. Para além do natural: contribuições sociológicas a um pensar sobre deficiência. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012. p. 53-90.

SADÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa e educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SILVA, L. G. dos S. **Orientações para atuação pedagógica junto a alunos com deficiência: intelectual, auditiva, visual, física**. Natal: WP, 2010.

SILVA, L. C. S. da. **Relação entre Educação em Direitos Humanos e Educação Inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego**. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

SOUZA, S. E. de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1.; JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, 6; SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: “INFÂNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS”, 13., 2007, Maringá, PR. **Anais** [...], Maringá, SP: UEM, 2007. Disponível em: http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/01. Acesso em: 4 nov. 2017.

STAKE, R. **Investigación con estudio de casos**. 5. ed. Madrid: Ediciones Morata, S.L, 2010.

UNESCO. **Arquivo Aberto sobre Educação Inclusiva**. Paris: UNESCO, 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/dowload/texto/ue000127.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ESPAÑHOL PARA ALUNOS CEGOS: DIÁLOGOS ENTRE O ENSINAR E O APRENDER

Irys de Fátima Guedes do Nascimento

Luzia Guacira dos Santos Silva

A aprendizagem diz respeito ao processo no qual adquirimos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, alcançados por meio das situações que vivenciamos, experienciamos e que nos são apresentadas mediante o ensino formal ou informal. E, sobre esse processo, existem inúmeras teorizações sobre a aprendizagem, a respeito de os diferentes aspectos que a fundamentam, sua concepção dialética e a relação existente entre a aprendizagem, o ensino, o meio ambiente no qual estamos inseridos, as relações sociais estabelecidas com esse ambiente e com as outras pessoas que fazem parte dele.

Para discutir os conceitos de aprendizagem, neste capítulo, das três principais abordagens teóricas – Comportamentalista, Sociointeracionista e Humanista –, nos deteremos à abordagem sociointeracionista. Essa escolha se deu devido suas especificidades se adequarem às discussões que foram empreendidas em nossa investigação de mestrado *O processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola para alunos cegos: narrativas do ensinar e aprender*, concluída em 2014.¹

1 NASCIMENTO, Irys de Fátima Guedes do. O processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola para alunos cegos: narrativas do ensinar e aprender. 2014. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

Na abordagem sociointeracionista o aprendizado é fruto do armazenamento de informações, obtidas por meio de situações que envolvem a interação social entre o sujeito que aprende, os materiais fornecidos pela cultura e o meio ambiente no qual estão inseridos. Nessa abordagem o aluno é um sujeito interativo, pois possui a capacidade de significar os conhecimentos constituídos a partir de relações intra e interpessoais. Para que a aprendizagem aconteça, devem ser consideradas suas potencialidades, particularidades do aprender e a maneira como os conhecimentos adquiridos são significados e utilizados em diferentes contextos.

No caso do nosso estudo, relacionamos essas proposições ao ensino da língua espanhola e aos alunos cegos, que possuem suas particularidades de aprendizagem em decorrência da falta da visão, necessitando de estratégias, instrumentos e recursos didáticos diferenciados, sob uma mediação e interação provocativas, no que se refere ao ensino para a ocorrência da aprendizagem. Neste capítulo, portanto, trataremos sinteticamente de elementos constituintes da abordagem sociointeracionista e das aprendizagens significativas, com base em Vigotsky (1993; 2007), Leontiev (2004), entre outros autores, refletindo como o ensino e a aprendizagem da Língua Espanhola se desenvolve, teoricamente, no contexto educativo junto a alunos cegos, e na prática vivenciada por professores de língua espanhola.

A APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA

Para a teoria Interacionista, a aprendizagem ou aprendizado é o processo de apropriação de informações e conhecimentos

apresentados a um determinado indivíduo por meio de sua interação com a realidade, o meio ambiente circundante e com as pessoas que fazem parte do seu entorno. Pozo (2002), concordando com Vigostky (2007), destaca que cada sociedade gera culturalmente suas formas específicas de aprendizagem, e que as funções psicológicas superiores são construídas socialmente, por isso, todo o aprendizado deve ser entendido no contexto das demandas sociais que o origina, e não isoladamente. Assim, devemos entender que nossa aprendizagem não responde apenas a um desenho genético, mas a um fruto originado culturalmente.

Desde os primeiros dias de vida do sujeito, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar, unicamente, quando há interação e cooperação entre a criança e demais pessoas que fazem parte do seu entorno, pois todas as funções intelectuais surgem inicialmente nas relações coletivas, depois individualmente, nesse contexto de inter-relações (VIGOTSKY, 2007). A aprendizagem possibilita o desenvolvimento, atua orientando e estimulando os processos psicológicos internos e na formação histórica das características humanas. Ela é um aspecto necessário e universal, pois permite que vários processos internos de desenvolvimento sejam efetivados e capazes de operar a partir do momento em que interagimos socialmente.

Tal concepção nos leva a perceber que há uma inter-relação entre o aprendizado e desenvolvimento, e que o primeiro é responsável pelo segundo, uma vez que sua ação propicia a maturação das funções psicológicas do sujeito. Sendo esta relação contínua, o indivíduo, a partir dos significados que lhe são transmitidos, é um ser que se reconstrói e se reelabora constantemente (VIGOTSKY, 1993). Essa reconstrução passa, então, a constituir-se como algo novo, tendo em vista que sua experiência com o mundo real, por meio de uma interação de ordem social ou

de elementos estruturados culturalmente e presentes no ambiente, proporcionarão os fundamentos para o desenvolvimento das funções psicológicas do sujeito.

Para Vigotsky (2007), só deve existir um tipo de aprendizado, aquele que seja capaz de permitir um real desenvolvimento e que seja direcionado às funções que ainda estão em processo de maturação. Desse modo, o ensino empreendido deve estar voltado ao nível de desenvolvimento potencial, tendo em vista que o aprendizado deve adiantar-se ao desenvolvimento. Em suas palavras,

o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia, deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento (VIGOTSKY, 1993, p.89).

Nesse sentido cada estágio de desenvolvimento se refere a uma atividade específica, nomeada por Leontiev (2004) como atividade principal, ou seja, aquela atividade que permitirá que as principais mudanças, de ordem psíquica e psicológica pessoais, levem a um processo de apropriação de conhecimento, para que tal atividade seja realizada. Esse autor também explicita a importância da atuação entre homem e mundo exterior para a formulação e desempenho das atividades e desenvolvimento das aptidões humanas, quando esclarece que, para fazermos uso das aquisições do desenvolvimento das aptidões humanas, precisamos nos apropriar delas por meio das relações entre os fenômenos do mundo circundante e da efetivação dos processos de comunicação que estabelecemos. Desse modo, somos levados a aprender por intermédio dessa comunicação determinadas atividades que serão adequadas aos contextos que se apresentarem.

Porém, se faz necessário esclarecer que não há uma homogeneização da atividade principal, ou até mesmo uma apresentação de forma igualitária para todas as pessoas, ou nas mesmas circunstâncias, pois, em virtude das diferentes relações homem e mundo, é que estabelecemos as distintas idades e os condicionantes pessoais dos sujeitos. Assim, cada estágio corresponderá a diversas atividades principais, que surgirão de acordo com as características e peculiaridades que forem acessíveis ao desenvolvimento (LEONTIEV, 2004). Ou seja, em cada estágio de desenvolvimento, surge uma necessidade a ser alcançada e, conseqüentemente, conhecimentos a serem apropriados para a realização desta atividade, que, por sua vez, levará ao surgimento de uma nova atividade principal, promovendo, assim, um processo contínuo de apropriação, reconstrução e reelaboração do aprendizado.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM PARA ALUNOS CEGOS

Compreendemos que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento e ao conhecimento, por meio do encontro dos sujeitos e das relações que estabelecem socialmente, uma vez que cada pessoa, com limitações visuais ou não, possui suas especificidades e carrega consigo componentes biológicos, sociais e culturais. Nesse processo, a escola tem uma função essencial, uma vez que, por meio de um processo dialético e desafiador, une, no contexto da sala de aula, as duas ações didáticas: ensinar e aprender num movimento que envolva os que aprendem, os que ensinam e as relações interativas estabelecidas entre eles.

Sabemos que o ser humano está sempre buscando novos conhecimentos, novos aprendizados. E, quando atrelamos o ensino à aprendizagem, difundimos a ideia de que somos seres inacabados, em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento, refletindo e agindo com e sobre o aprendido, criando assim uma continuidade no processo ensinar e aprender. Mas o sistema de aprendizagem é complexo, carece da interação de três fatores essenciais: o que se aprende, como se aprende e as condições práticas nas quais determinados saberes são aprendidos (GÓMEZ, 2000).

Essas condições estão em consonância com o ensino que, por sua vez, não remete a um meio para o alcance de objetivos previamente estabelecidos, mas representa um espaço de vivências que compartilha a formulação de significados, produção de conhecimento, experimentação e ação. Para Gómez (2000), a aprendizagem escolar, geralmente, se produz no âmbito de uma instituição, onde o ensinar exerce uma função social específica e determinada, e a aprendizagem dos conteúdos do currículo transforma-se no fim particular da vida pessoal e das relações entre os indivíduos.

Para Pozo (2002), ensino e aprendizagem se complementam, ao afirmar que aprender implica na mudança de comportamentos anteriores e o ensinar remete à projeção de atividades, que tem como objetivo o aprendizado de algo por alguém. O aprender então se refere à capacidade de adquirir, analisar e compreender uma informação exterior que nos é apresentada e aplicá-la em contextos necessários. A aprendizagem nos leva a uma mudança de comportamentos e reflexão sobre os novos conhecimentos para que possamos utilizá-los em experiências atuais e futuras.

Nesse âmbito das atitudes e valores, acrescentamos, em consonância com Morales (2009, p.155), que, “[...] mais que ensinar (ou transmitir), temos de propiciar situações de aprendizado. A pessoa aprende aquilo que interioriza, que torna próprio e que vive como

válido”. Para isso, é fundamental que a aprendizagem se desenvolva naturalmente, seja significativa e possibilite vincular o conhecimento oferecido à realidade dos aprendizes e às exigências da sociedade.

Nas pessoas cegas, a ausência da visão acaba por impor algumas restrições, diretamente relacionadas ao aprendizado e desenvolvimento, como assinala Amiralian (1997, p.21): “[...] a ausência de visão [...] limita as possibilidades de apreensão do mundo externo, interferindo em seu desenvolvimento e ajustamento às situações comuns da vida”. Por essa razão, os estímulos sensoriais serão fundamentais para a compensação das limitações causadas pela cegueira, pois viabilizarão o contato com o mundo e a apreensão dos significados que se constituem socialmente.

No contexto da sala de aula, o ensinar e o aprender ocorrem a partir da interação entre professores, alunos e as relações estabelecidas entre esses para a construção do conhecimento. Assim, os processos de ensino-aprendizagem no âmbito escolar se tornam o cerne de discussão e investigação das práticas didáticas. Neles, todos devem ser partícipes, pois a aprendizagem é uma atividade conjunta, em que se processa uma relação colaborativa, na qual o ensino é o impulsionador da aprendizagem, e o professor o mediador que atuará contribuindo e intervindo nessa promoção de mudanças.

Nesse movimento de construção e reconstrução do conhecimento, todos se tornam sujeitos cognoscentes, pois, os professores e alunos, transformarão o ensinar e aprender em conhecer e reconhecer (FREIRE, 1997), melhor explicando, o aluno vai conhecendo o desconhecido e o educador reconhecendo o antes sabido. Essa proposição nos leva a pensar num processo de ensinar e aprender que amplie os horizontes da mera transmissão de conhecimento e busque a sua inserção nesse contexto de relações entre os sujeitos para a produção e reprodução de saberes. Assim,

alunos e professores devem ser capazes de assumir responsabilidades: o professor, adequando o ensino às necessidades de seus alunos, dando significação e estimulando o aprendizado; e os alunos, em contrapartida, participando ativamente desse processo.

Nas pessoas cegas, em virtude da ausência da visão, as habilidades se desenvolvem a partir da integração dos signos sensoriais, tais como a audição, o olfato e a propriocepção, que são os sensores internos de sua própria musculatura e ligamento (REILY, 2004). Por isso, para que elas participem desse processo de ensino-aprendizagem, e da construção do conhecimento, a utilização dos outros sentidos é essencial, pois as estimula, por exemplo, a usar as palavras como substitutas de coisas que não veem. Além disso, permite a descoberta dos usos para a fala em diferentes atividades como se orientar, catalogar características que diferenciam as pessoas e/ ou, até mesmo, descobrir alguma marca pela qual um objeto passa a ser reconhecido (AMIRALIAN, 1997).

A aprendizagem requer um sistema de interações, no qual não se adéquam bem às categorias morais de bem e de mal, de forma que não podem se identificar “boas” e “más” práticas didáticas, mas sim condições eficazes ou não para se alcançar os fins estabelecidos. Isso se dá porque todo ensino está fundamentado numa concepção de aprendizagem, muitas vezes implícita e adquirida de modo incidental, e toda mudança nas formas de ensinar requer conscientização e uma mudança dessas teorias implícitas sobre a aprendizagem por parte dos professores (POZO, 2002).

Logo, para os educandos cegos, o emprego de recursos diferenciados para a construção desse conhecimento, conforme declara Godoy (2002), é primordial, uma vez que, para o educando que apresenta necessidades educacionais especiais, são fundamentais recursos físicos e materiais especiais, profissionais preparados e alguns aspectos propriamente curriculares. Também é necessário

considerar que, em sala de aula, na relação professor-aluno, não existem responsabilidades específicas, em que só o aluno aprende, ou o professor ensina, mas uma relação humana, na qual se constrói uma influência mútua em que os dois aprendem e ensinam ao mesmo tempo (MORALES, 2009), tendo em vista que, nesse encontro entre os diferentes sujeitos, são solidarizados o agir e o refletir, no qual o ato não se torna simples troca de ideias, mas um depósito de ideias de um sujeito no outro (FREIRE, 2002).

Acreditamos que cada pessoa tem sua individualidade e traz consigo ensinamentos que podem ser favorecidos ao outro; e que, nessa troca de relações com nossos pares, podemos ensinar e aprender num movimento contínuo. Precisamos efetivar esse movimento também nas nossas salas de aula, nos conscientizando que, muitas vezes, nosso aluno tem algo a ensinar e que precisamos estar abertos a este aprendizado. Além disso, precisamos, também, estar cientes que, nesse ambiente de produções e produto do conhecimento, os professores e alunos possuem as mesmas prioridades e importância, onde o relacionamento entre ambos concretiza o processo de ensinar-aprender.

Dessa forma, a confiança e a dialogicidade possibilitam aos professores e alunos construir novas maneiras de conceber aprendizados, pois se efetiva um novo ambiente para aprender, novas formas de interação mediadas pela orientação, condução e facilitação dos conhecimentos, habilidades e atitudes a serem aprendidas. Essa relação entre professor e alunos, ensino e aprendizagem nos remete à Vigotsky (2007), quando assinala a necessidade de atividades que promovam a cooperação e integração dos diferentes sujeitos.

Entretanto, de acordo com Silva (2009), a proposição de que conhecimento e visão estão atrelados intensifica a análise dos efeitos decorrentes da ausência da visão no processo de

aquisição e construção do conhecimento pelo educando cego. Esse pensamento pode influenciar as concepções de ensino, conhecimento e aprendizagem por parte do professor, e/ou até mesmo a relação estabelecida em sala de aula com seus alunos que possuem deficiência visual, o que nos leva a enfatizar que a cegueira não se configura como um impedimento social, pois a pessoa cega possui total capacidade de interagir e contribuir neste processo de ensinar e aprender. Sua limitação estará relacionada à aquisição de conceitos, ao acesso direto à palavra na forma escrita, à orientação e mobilidade independente, que gradativamente podem ser superadas, já que ele pode utilizar outros meios para minimizar essas limitações.

Muitas dessas limitações dizem respeito ao visual, pois o aluno cego tende a associar o que não consegue enxergar aos significados sociais que são atribuídos a ele pelos videntes, por exemplo,

numa ilustração singela, mesmo sem a percepção visual das cores dos objetos, ele apreende os significados sociais atribuídos às cores, por exemplo: o preto é luto, o vermelho é uma cor quente, o branco representa a paz (CAIADO, 2003, p.40).

Para esses alunos, concebe-se que o conhecimento está atrelado à visão, reforçando, então, a análise que considera a perda visual como a responsável pelos impedimentos no processo de aquisição e construção do conhecimento pela pessoa cega (SILVA, 2008).

ENSINAR LÍNGUA ESPANHOLA PARA ALUNOS CEGOS

Para Ferreira (2009), uma língua é um lugar onde se vê o mundo e em que se traçam os limites de nosso pensar e sentir. Partindo desse princípio, podemos entender a língua como veículo que direciona nossos pensamentos, sentimentos e atitudes, produzindo diversas formas de expressão necessárias às relações sociais e à percepção do mundo no qual estamos inseridos.

Segundo Fernández (2009), uma determinada língua é um instrumento privilegiado de comunicação, pois, por meio dela, externamos nossas percepções e nos apropriamos da realidade da qual somos partícipes. Por sua vez, Travaglia (2000) apregoa que os recursos de determinada língua colocam em evidência interações comunicativas, ou seja, eles desenvolvem no usuário a capacidade de empregá-la em vários contextos de comunicação, tornando-se assim importante e fundamental para que as pessoas vivam em harmonia na sociedade. Em consonância, Argerich (2011) reforça que as línguas, quaisquer que sejam, nacionais ou estrangeiras, propiciam a comunicação interpessoal, são representativas de uma realidade, refletem as visões de mundo, os valores, as crenças e mitos das sociedades e culturas que as originam.

Aprender um novo idioma nos possibilita a percepção do mundo de um ponto de vista linguístico-cultural diferente, e essa nova forma de percepção do mundo, viabilizada por meio do ensino, pode levar o aluno a criar e recriar uma realidade completamente nova (SEDYCIAS, 2005). O aprender uma língua estrangeira precisa ser visto, então, tanto como uma ferremanta imprescindível à comunicação no mundo moderno, quanto a um “importante aspecto que pode contribuir à formação profissional, acadêmica ou pessoal do cidadão” (BRASIL, 1999, p. 31), desde

que o ensino seja direcionado a uma progressão da capacidade de adequação do ato verbal às situações comunicativas.

Além disso, a função educacional acaba se ratificando como mais complexa, uma vez que sua aprendizagem pode tornar-se um instrumento de compreensão do mundo que possibilita a inclusão e valorização pessoal, pois, em nossa sociedade, o conhecimento em línguas estrangeiras é bastante valorizado, principalmente, no âmbito profissional. Assim, saber se comunicar em outro idioma, no mundo globalizado em que vivemos, se torna um diferencial que pode levar à ascensão, por configurar-se, de acordo com o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio: códigos, linguagens e suas tecnologias (BRASIL, 2006, p. 31), em “um meio de integração e ação como cidadão”.

No percurso histórico da educação brasileira, ensinar e aprender outro idioma não é uma realidade recente, e no decorrer dos anos as diversas regulamentações educacionais e os currículos escolares promoveram uma oscilação nas propostas de ensino, principalmente no que se refere à língua espanhola, língua estrangeira moderna tema da nossa investigação. No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras para pessoas cegas alguns estudos, apesar de ainda escassas, as iniciativas existentes trazem informações relevantes e discussões que apontam aspectos que precisam ser considerados.

Em princípio é preciso compreender, em acordo com Baralo (2004, p. 7), que “el aprendiz es el elemento clave de todo el proceso y en él concurren diversas dimensiones o parámetros, que tienen que ver, de un modo, más o menos directo, con el aprendizaje mismo de la lengua”. Portanto, sendo o aluno o elemento principal do processo de ensino, deve-se organizar o fazer pedagógico, de maneira que os propósitos que envolvem o

ensinar línguas estrangeiras respondam adecuadamente às suas necesidades de aprendizagens.

Para Sánchez (2011, p. 57), os educandos cegos utilizam as seguintes estratégias para a aprendizagem de uma língua estrangeira:

a. Estrategias directas de memorización (uso medio): para recordar una información nueva;

b. Estrategias cognitivas (uso con mucha frecuencia): para las lecturas, repeticiones, organización del contenido en partes y para la organización de los procesos mentales.

c. Estrategias compensatorias: usa en la ausencia de un conocimiento específico. Si no conoce una palabra en la lengua meta, adivina el sentido, inventa palabras o cambia de lengua.

d. Estrategias metacognitivas: las usa para la organización y evaluación del aprendizaje, destacando la percepción de errores, la reflexión sobre el progreso en el proceso de aprendizaje y la búsqueda de oportunidades para usar la lengua meta.

e. Estrategias sociales: las usa para el control de las emociones, y, sobre todo, para pedir aclaraciones (SÁNCHEZ, 2011, p. 57).

Imerso em um ambiente formal de aprendizagem, o aluno cego vai acionando essas estratégias, para que possa se apropriar dos conhecimentos relativos à língua estrangeira ensinada e, de acordo com as ações didáticas, recursos e propostas desenvolvidas, a aprendizagem será efetivada.

Na possibilidade de uma atuação pedagógica que contemple as particularidades de aprender dos alunos cegos, Dias (2008, p. 116) identificou as seguintes normas utilizadas pelos professores de Língua Espanhola para o ensino direcionado a esse alunado:

- Buscar informações sobre o processo de ensino/aprendizagem voltado para os alunos com deficiência visual dentro da própria instituição, caso as tenha disponíveis em local específico para tal;

- Valorizar a própria experiência advinda da prática em sala de aula junto a alunos deficientes visuais;

- Desconsiderar obrigatória a busca por informações e meios relacionados ao processo de ensino/aprendizagem voltado para alunos com deficiência visual fora da instituição de atuação, esta é uma iniciativa pessoal, que se tomada, poderá contribuir com a prática do docente que as procurar.

Tais normas foram percebidas pelo referido autor a partir de uma entrevista, realizada com professores de língua espanhola que explanavam sobre sua atuação pedagógica, em sala de aula, na qual se faziam presente alunos cegos. Compreendemos, então, que as normas refletem a necessidade dos professores em estabelecer

critérios que possam melhor orientar o trabalho a ser desenvolvido com esse alunado, e nos levam, mais uma vez, à reflexão sobre a continuidade do processo formativo e da busca de informações que contribuam positivamente ao seu fazer pedagógico.

A capacitação do professor é de fundamental importância para percepção das particularidades que os alunos cegos apresentam no que se refere à aprendizagem, à aquisição e à construção de conhecimento de uma língua estrangeira. Na mesma direção, como assinala Magalhães (2008), a formação para o professor de línguas precisa ser capaz de torná-lo um profissional reflexivo, que saiba articular a relação teoria e prática, de forma que ele seja um pesquisador da sala de aula, do entorno em que desenvolve suas atividades docentes e das necessidades de aprendizagens de seus alunos. Ou seja, uma formação contínua que proporcione aos professores a formulação de proposta e ações docentes, que contemplarão as características particulares desses alunos, porque a formação precisa ser pensada como um contínuo processo de aprendizagem, tendo em vista que aprender não é um ato findo. Aprender é um exercício constante de renovação (FREIRE, 2002).

Discorrendo sobre as dificuldades pelas quais passam os educandos cegos nas salas de aula de língua espanhola, Magalhães (2008) afirma serem de ordem pessoal e pedagógica. O autor aponta as seguintes justificativas para explicar sua afirmação: a individualidade e o tempo para aprender de cada indivíduo nem sempre são considerados; a abordagem do professor, cuja ênfase é o ensino das estruturas gramaticais, em detrimento da abordagem comunicativa; inexistência de uma consciência do docente sobre os recursos necessários para o aprender do aluno cego e o que lhe pode ser exigido mediante esse material, uma vez que os conhecimentos trabalhados não são adaptados à necessidade desses

alunos; e, por último, as relações inconsistentes ou inexistentes entre professor e aluno.

Na mesma direção, Sánchez (2011) aponta quatro aspectos fundamentais que podem afetar o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira em pessoas com deficiência visual: o desempenho do professor em um contexto inclusivo; a adaptação adequada dos materiais didáticos; a exploração de uma aprendizagem que contemple os diferentes sentidos e seja significativa; e o desenvolvimento das competências sociais e afetivas do aprendiz.

Percebemos, então, que as propostas de Magalhães (2008) e Sánchez (2011) discorrem sobre pontos similares no que se refere à metodologia de ensino e necessidades específicas de alunos cegos. Esses pontos requerem atenção do educador, pois, como já mencionamos anteriormente, as pessoas cegas possuem particularidades de aprendizagem que necessitam da utilização de outras ações, instrumentos e recursos didáticos para que os conhecimentos trabalhados sejam adquiridos com sentido e significado.

Motta (2004), por sua vez, reforça ainda mais essa proposição, quando afirma que mesmo apresentando dificuldades relativas à formação de conceitos e significados específicos da língua estrangeira, em virtude da ausência da visão, devemos buscar caminhos que promovam a relação entre o aluno cego, o contato e as informações sobre o mundo ao seu redor, levando-o a desenvolver a capacidade de elaborar conceitos e se apropriar dos conhecimentos. A linguagem, como instrumento mediador na sala de aula de língua estrangeira, será essencial nessa relação, tendo em vista que os alunos com cegueira não podem fazer uso de outros instrumentos semióticos, como os recursos visuais, no processo de comunicação, a não ser que esses sejam devidamente mediados por meio da audiodescrição. Assim, cabe ao professor

a clareza na viabilização da comunicação, dando voz ao aluno cego e, quando necessário, orientando-o na correta utilização da linguagem e da expressão oral, utilizando-se de outros instrumentos que possam direcionar o entendimento do aluno para aspectos trabalhados no ensino de línguas, como a exploração dos sons e a entonação de voz (MOTTA, 2004).

Sánchez (2011) corrobora com Motta (2004), quando declara que para a aquisição de conceitos e conhecimentos da língua espanhola o professor precisa utilizar estratégias nas quais “a visão passe a ser um sentido complementar, e sejam viabilizadas mais atividades que envolvam o tato e a audição, promovendo um desenvolvimento perceptivo” (SANCHEZ, 2011, p. 119). Para isso, são necessárias a redução de atividades individuais e a ênfase nas atividades orais, de escuta, debates e outras que possibilitem o intercâmbio de conhecimentos entre os alunos, pois o aluno cego tem uma aprendizagem mais significativa quando interage com os demais e participa coletiva e ativamente das ações didáticas propostas (SÁNCHEZ, 2011).

O sentir-se capaz de interagir com o outro, de usar a língua estrangeira para a comunicação, fazendo uso de novos instrumentos como as estratégias de aprendizagem, então, são aspectos que interferem na constituição do sujeito e contribuem para o seu desenvolvimento (MOTTA, 2004), ou seja, quando o aluno se sente partícipe das situações educacionais na sala de aula, quando lhe é dada a oportunidade, tanto de adquirir novas informações, como de compartilhar seus conhecimentos com os demais alunos, ele cresce como indivíduo e isso reflete em seu processo de aprendizado.

Entretanto, Motta (2004), se referindo ao processo de ensinar a alunos com cegueira ou com baixa visão, revela que os professores costumam atribuir sentidos que estão ligados às experiências vividas com a deficiência ou de acordo com

os ditames que a sociedade costuma considerar ao tratar as pessoas deficientes. Esses sentidos, por sua construção histórica e cultural, acabam sendo confundidos com estigmas ou preconceitos, o que nos leva a constatar que ainda estamos muito voltados a perceber nossos alunos com deficiência visual por sua condição biológica e as limitações por ela imposta, e esquecemo-nos de suas capacidades e potencialidades para a aprendizagem. Essa percepção limitante, por sua vez, acaba influenciando diretamente em nossas ações pedagógicas junto a esse alunado e, principalmente, na maneira de conceber um ensino que contemple suas especificidades, melhor dizendo, sua maneira própria de aprender.

No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, nos esquivamos da compreensão de que alunos cegos podem desenvolver, também, as habilidades que envolvam a leitura e a escrita da língua em estudo, mesmo que por meio de recursos diferentes, de forma que possam ter acesso às mesmas proposições didáticas, em tempo real, que os demais alunos da classe. Assim, nas aulas de Língua Espanhola, os professores devem primar por ações motivadoras, com a intenção de despertar o interesse do aluno, possibilitando outras estratégias de ensino voltadas à apreensão dos conteúdos por meio dos sentidos remanescentes – tato, audição, olfato, paladar, evitando o excesso das rotineiras decodificações de mensagens (MOREIRA 2004).

Magalhães (2008) reforça que as atitudes na sala de aula de línguas estrangeiras por parte do professor farão a diferença no processo de ensinar a alunos com limitações visuais e, vislumbrando uma possível contribuição, recomenda aos professores:

- trabalhar a visão residual dos alunos com baixa visão;
- diversificar as atividades de modo a desenvolver os outros sentidos;

- promover a formação de conceitos por meio do desenvolvimento da linguagem, da associação de nomes a pessoas e fatos, de objetos à sua textura e forma;
- adaptar o espaço às necessidades destes alunos;
- perceber estes alunos por suas capacidades e potencialidades, e não pela limitação.

No tocante aos alunos com cegueira, condição visual cerne de nossa investigação, essas recomendações podem ser aplicadas, exceto a primeira orientação, pois se volta especificamente aos alunos com baixa visão.

Na tentativa de confrontar os estudos teóricos com a prática cotidiana vivenciada por professores e estudantes cegos, fomos à busca de suas concepções e percepções em torno do ensinar e aprender em condição visual de um curso de idiomas na cidade de Natal/RN. Neste capítulo trazemos, apenas, os resultados das vozes dos professores sobre o ensinar a estudantes com a condição visual mencionada.

VOZES DO ENSINAR LÍNGUA ESPAÑHOLA PARA ALUNOS CEGOS

Na nossa investigação de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, os dados foram analisados por meio do método da Análise Proposicional do Discurso – APD (PIRES, 2008), seguindo os procedimentos: a) Estabelecimento de dimensões e referências a partir dos depoimentos; b) Separação dos depoimentos por categorias em dimensões individuais e comuns: professores, alunos, professores e alunos, c) Para os professores, inicialmente, destaque

dos aspectos relativos principalmente ao ensinar; d) Para os alunos, inicialmente, destaque dos aspectos relacionados ao aprender; e) Depois, estabelecimento dos aspectos comuns que envolvem as duas ações didáticas e os fatores que influenciam essas ações; f) Organização dos modelos estruturantes e matrizes analíticas para cada categoria, que se encontram nos apêndices desta investigação; g) E, finalmente, analisamos as entrevistas e interpretamos suas considerações – primeiro individualmente, e, quando possível, buscando relacionar as duas vozes.

As relações textuais das informações fornecidas pelos entrevistados deram voz tanto a discentes – três estudantes cegos (dois com cegueira congênita e um, adquirida), quanto a docentes – três professores de língua espanhola de um curso de idiomas na cidade de Natal/RN, cujas dimensões de análise tiveram a seguinte configuração:

Quadro 1 - Dimensões e Referências para os Professores Entrevistados

DIMENSÕES	ALGUMAS REFERÊNCIAS
Concepção do professor	Ensino/ensinar
Descrição	Ensinar de Língua Espanhola
Processo Formativo	Formação docente/orientações pedagógicas
Opinião	Desempenho e participação do aluno cego
Descrição	Ações e recursos didáticos

Fonte: autoria própria.

A respeito da Dimensão 01, os resultados mostraram que, para os professores entrevistados, o ensino se refere à capacidade

de possibilitar conhecimentos que sejam aplicáveis e reconhecidos nas diferentes representações e manifestações sociais. Afirmaram também que ensinar ultrapassa a transmissão de conteúdos, de informações ou decodificação de mensagens; que o ensino deve ser compreendido como um construto que promove a formação integral do indivíduo, levando-o a pensar e a refletir sobre suas ações e a fazer uso dos conhecimentos adquiridos, quando necessário.

Para que assim ocorra, entendemos que o ensino precisa ser uma prática pensada e refletida, na qual o professor conceba o aluno como centro do processo de ensino, tal como destaca a professora Ana, quando explicita que o ensino se fundamenta na “percepção que o professor vai ter dentro da sala de aula para melhor possibilitar o ensino a seus alunos”, por meio da observação, da percepção de quem são os seus alunos e das necessidades de aprendizagens que eles possuem. Nessa perspectiva, a relação professor-aluno em sala de aula precisa ser vista como uma relação humana, um movimento que envolva professor e aluno, aluno e aluno, as interações estabelecidas entre eles e as influências externas para que, nesse movimento conjunto, haja troca de conhecimentos e seja potencializada a formulação de situações de aprendizado que beneficiarão a todos os envolvidos (MORALES, 2009).

Para os entrevistados, o ensino se processa de forma dinâmica, atrelado às concepções que estão voltadas à efetivação de reações e, dessa forma, por meio de diferentes ângulos, pode ser orientado, tal como declara o professor Carlos: “Enseñar es llevar el alumno a pensar la cultura desde diferentes tópicos” (PROFESSOR CARLOS *apud* NASCIMENTO, 2014, p. 91). Em sua concepção de ensino, o ensinar, preponderantemente, deve partir dos vários aspectos ligados ao cotidiano do aluno para que seja significativo. O que se coaduna com as ideias de Pozo (2002), para quem as atividades de aprendizagem devem ser compreendidas no contexto

das demandas sociais que as geram, pois só assim levarão o aluno a refletir sobre o que lhe é ensinado em sala de aula, além de sua relação e possível aplicação na realidade da qual faz parte.

Um dos professores entrevistados demonstrou-se preocupado em perceber as peculiaridades de seus alunos para, então, proceder com o planejamento das ações didáticas a serem desenvolvidas. Tal professora expôs, em seu discurso, que sempre se coloca no lugar dos alunos, se questionando sobre como trabalhar determinados conhecimentos para que a aprendizagem, realmente, seja alcançada por eles. Essa atitude da professora corrobora Weisz (2009), quando adverte que o ensino deve adaptar-se à aprendizagem e dialogar com ela, não o contrário.

Quanto ao ensino da língua espanhola – Dimensão 02 –, esta é apresentada também aos alunos cegos com intenção comunicativa, de forma que eles possam fazer uso num contexto de sala de aula, e fora dela, realmente comunicativo. Como esclarece a Professora Rosa, quando destaca ser essa uma das propostas de ensino da língua espanhola, que “los alumnos puedan dominar la lengua y utilizar en contextos reales de comunicación” (NASCIMENTO, 2014, p. 95). Além disso, o ensino de línguas estrangeiras possibilita ao aluno a reflexão quanto à heterogeneidade da diversidade cultural, a construção de outros conhecimentos, a compreensão da função das línguas no contexto social e a socialização das distintas expressões representativas da linguagem.

Considerando o discurso dos professores no que se refere à própria qualificação e formação, no tocante ao trabalho pedagógico em atenção às especificidades de aprendizagem de alunos cegos – Dimensão 03 –, foi possível perceber a ausência de tal formação. Uma professora, Rosa, teceu considerações sobre uma formação geral no campo da Educação Especial, em sua formação no Ensino Superior: “En Cuba existe una formación en

la Universidad Pedagógica que yo estudié. Esta formación se llama Defectología, ella incluye todas las deficiencias que él alumno puede tener”. Porém, não citou um curso específico que tratasse da teoria e prática do ensino de língua espanhola para alunos cegos. A professora relata ainda que, “Todavía, en sala de aula mi primera experiencia fue con Pedro” e demonstra a sua curiosidade e insegurança quanto a ensinar alunos cegos: “Yo estaba llena de preguntas, yo tenía más preguntas para él, que él para mí” (PROFESSORA ROSA *apud* NASCIMENTO, 2014, p. 99).

Esse aspecto nos leva a pensar sobre os cursos de formação inicial que temos nas Instituições de Ensino Superior – IES, no Brasil, sobre os espaços destinados à teoria e prática pedagógica nos processo formativo. A exemplo do Estado do Rio Grande do Norte - RN, sabemos da existência de apenas um componente curricular não obrigatório para a maioria dos cursos de licenciatura voltados à discussão do ensino na perspectiva inclusiva, *Introdução à Educação Especial*, ofertada na época da ocorrência desta investigação.

Para Perrenoud (2002), existe uma ênfase na teorização dos conhecimentos trabalhados nos cursos de formação e uma grande dicotomia na relação teoria e prática. Na percepção do autor supracitado, essa dicotomia deve ser combatida e a formação ser estabelecida em uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, refletida, crítica e construtora de identidade. Seguindo esse raciocínio, concordamos que tal separação, entre o teórico e o prático, acaba ocasionando uma inconsistência na formação e privando os professores de acenderem a outras formas de experimentação, em sala de aula, ou até mesmo desconsiderarem a procura por informações em outras fontes que possam suprir prováveis lacunas na formação.

Devemos acrescentar, também, que a formação integralizada em prática e teoria promove a reflexão e, concomitantemente, a problematização da prática, identificando assim seus verdadeiros valores e nos levando a desenvolver uma prática que não se configure como uma rotina, mas como um processo de construção permanente de saberes e aprendizagens ao longo da vida (PIRES, 2010).

A partir do que foi dito pelos professores sobre os recursos didáticos utilizados em suas aulas – Dimensão 05 –, compreendemos que suas ações e recursos davam ênfase ao ensino que contemplava, principalmente, a expressão oral e compreensão auditiva. O recurso da expressão escrita não era aplicado aos alunos cegos, o que vemos apontado pelos professores entrevistados, ainda que reconhecessem o desempenho do aluno, como pode ser visualizado nas proposições (NASCIMENTO, 2014, p. 106-107):

- A expressão escrita não aconteceu nas aulas de espanhol para os alunos cegos (PROFESSORA ANA).

- [...] porque nos exercícios escritos, eles não tinham como participar (PROFESSORA ROSA).

- Yo consideraba más la oralidad, porque él no escribía, aunque dominase muy bien la gramática (PROFESSOR CARLOS).

O Quadro Comum Europeu (2001), referência para o ensino de línguas estrangeiras, estabelece, entre outros aspectos, quatro principais habilidades que devem ser levadas

em consideração no ensino e na aprendizagem de uma determinada língua estrangeira: Expressão Oral, Expressão Escrita, Compreensão Oral e Compreensão Escrita.

A ausência de material apropriado, de estratégias pedagógicas adequadas e a limitação dos professores, no que se refere ao conhecimento de ações didáticas voltadas ao ensino de língua estrangeira para alunos cegos, não permitiram que as habilidades relacionadas à escrita e leitura da língua espanhola fossem alcançadas. Em sala de aula, os alunos cegos ficaram alheios às propostas que contemplavam as habilidades estabelecidas, quando poderiam desenvolver tal habilidade com o uso da escrita Braille ou mesmo com os recursos do computador, com programa de sintetizador de voz e leitor de texto. Iniciativas como a criação de um blog educativo e de fórum on-line, para discutir assuntos utilizando a língua espanhola ou para promoção da comunicação, além de o envio de produções escritas pelos alunos por e-mail e/ou a entrega desse material impresso, podem ajudar nesse processo. Aliás, esses recursos beneficiam a todos os alunos.

De todos os discursos proferidos, o do professor Carlos nos inquietou sobremaneira, quando declarou que “por el próprio límite, el único instrumento que ellos van a tener es el discurso, entonces discutíamos mucho en clase” (NASCIMENTO, 2014, p. 107). Nas palavras do professor Carlos há uma valorização da condição biológica do aluno, mesmo inconscientemente, como se fosse um fator incapacitante, ao considerar que o único instrumento para a aprendizagem da língua espanhola se daria por meio do discurso. Interessante que esse docente, em depoimento posterior, declarou que os alunos cegos superavam os demais colegas de sala na aprendizagem do idioma.

Sobre esses estereótipos que envolvem a vida das pessoas com deficiência, em particular das pessoas cegas, Reily (2004)

aponta que o entendimento dos processos psicológicos e sociais que sucumbem na incorporação e reprodução de preconceitos, que permeiam as representações das pessoas com deficiência na sociedade vigente, será o primeiro e importante passo no caminho do reconhecimento de que ninguém está isento desse sentimento de preconceção e estereotipia, assim, sabedores disso, nós, professores, poderemos construir outras representações mais profícuas e mais legítimas do outro.

Nos pontos abordados até o presente momento, percebemos que todos convergem para um ponto crucial – a formação do professor – que, novamente, torna-se o cerne das discussões nesta investigação, desencadeando questões que, ainda, se colocam frente às propostas de inclusão de alunos com necessidade educacionais especiais e sua inserção em salas de aulas, onde dividirão os mesmos espaços com os outros alunos.

A inclusão remete à reestruturação do ambiente educacional nos principais aspectos, e não apenas a inserção do aluno cego na sala de aula, cabendo ao professor ser capaz de observar as atitudes dos educandos, seus processos de aquisição de conhecimentos, desenvolver sensibilidade para com o outro em sua diferença, por meio de uma práxis na qual ação e reflexão incidem sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2002). Essa sensibilidade pode ser percebida quando há iniciativa do professor que, mesmo não sabendo como trabalhar, procura o aluno cego para adquirir informações que viabilizarão sua prática docente.

Sobre esse ponto, Dall'Acqua (2002) aconselha os professores a observação do aluno cego como fornecedor de dados, o que possui fundamental importância para a formulação de hipóteses que nortearão as decisões a serem implementadas. O aluno possui informações que contribuirão à prática docente, principalmente, quando o professor não tem experiência no ensino a pessoas com

deficiência visual, nem tampouco estratégias pedagógicas que atendam suas necessidades de aprendizagem.

A professora Ana revelou que, na ausência de uma formação específica ou de orientações para ensinar a alunos cegos, encontrou no diálogo com os alunos a alternativa que a ajudou a direcionar sua atuação docente:

Eu precisei deles [alunos cegos], porque como eu não tive nenhuma formação, nada em relação à deficiência visual, a minha primeira ação foi buscar junto a eles estas informações (NASCIMENTO, 2014, p. 108).

Para Freire (2002), a dialogicidade é essencial, uma vez que o educador não é apenas aquele que educa, mas aquele que, enquanto educa, é educado. Por intermédio do diálogo, essa relação mútua se desenvolve. Por meio da relação dialógica, o processo de apropriação de informações e conhecimentos que deverão ser apresentados a um determinado indivíduo requer seus conhecimentos prévios, da interação com a realidade, da sua compreensão de como aprende e como percebe o meio circundante (VIGOTSKY, 2007).

Outra fala sobre a viabilização do processo do ensino e da aprendizagem dos alunos cegos que nos chamou a atenção se refere ao que foi dito pelo professor Carlos, quando expôs que

Todo lo que hacía en la clase era por sentido común, simplemente es reflexivo, o sea, estaba atento siempre, todo surgia en el momento, se trabajaba prueba oral, pensaba en que mecanismos eran más adecuados para que ellos aprendieran (NASCIMENTO, 2014, p. 104).

Acreditamos que a falta de planejamento demonstrada pelo professor seja mais um ponto a desfavorecer a aprendizagem de alunos cegos, uma vez que a prática pedagógica precisa ser refletida, organizada e possuir uma intencionalidade. Provavelmente, essa reflexão seja inviabilizada na efervescência das ações que vão ocorrendo no momento da aula e, talvez, pela improvisação da ocasião, não haja tempo suficiente ou oportunidade de pensar ou adequar uma ação que abranja o modo de aprender dos alunos cegos.

Atrelado a isso, também percebemos, nas falas dos docentes, que muitos recursos didáticos foram utilizados nas aulas de língua espanhola– como vídeos, textos, músicas, jogos–, seguindo, dessa forma, as orientações que norteiam o ensino de línguas estrangeiras, as quais expressam ser necessário ao ensino oferecer diferentes recursos e ações didáticas para que as habilidades sejam desenvolvidas (FERNÁNDEZ; CALLEGARI, 2009). Entretanto, verificamos que nem sempre o uso desses recursos contemplou os alunos cegos, pois não estavam apropriados ao tato; os vídeos não continham audiodescrição.

Stainback e Stainback (1999) chamam a atenção quanto à ausência de momentos nas escolas para o intercâmbio de informações entre os professores, e interação cooperativa entre eles. Para os autores supracitados, esses momentos os levariam a um melhor planejamento das ações didáticas a serem desenvolvidas e à condução mais adequada das atividades dos recursos a serem utilizados na sala de aula.

Os depoimentos revelados demonstram que a experiência vivenciada pelos professores entrevistados junto aos seus alunos cegos suscitou ansiedade e anseios. No nosso entendimento, isso poderia ter sido minimizados e eles, além de buscarem informações junto aos alunos cegos, os que assim o fizeram, tivessem

construído uma rede de apoio em que houvesse interação e colaboração constantes, a fim de encontrarem alternativas como: o aprendizado do Braille; a parceria com instituições especializadas; e a elaboração de recursos didáticos acessíveis, que potencializem o ensino e a aprendizagem dos seus alunos.

Na Dimensão 4 encontramos, nas falas dos professores, o estabelecimento de comparações entre os alunos videntes e os alunos cegos, o que vem a contrariar a descrença, ainda persistente na atualidade, na capacidade de pessoas cegas aprenderem, a ideia de que a cegueira é fator de impedimento na aprendizagem de língua estrangeira. As comparações feitas pelos professores mostraram que o desempenho dos alunos cegos superava o dos alunos videntes no aprendizado da língua, tal como afirma o Professor Carlos quando diz que “Los alumnos ciegos siempre fueron presentes, escuchaban mejor que los otros, y hablaban mejor que los otros” (NASCIMENTO, 2014, p. 111).

Isso também pode ser evidenciado na fala da professora Ana e da professora Rosa, quando elas dizem que:

- Eles percebiam a minha pronúncia da língua espanhola, de maneira mais sutil, que os outros alunos; eles conseguiam perceber particularidades, me perguntando sobre formas de pronunciar algumas palavras que passavam despercebidas pelos outros (PROFESSORA ANA *apud* NASCIMENTO, 2014, p. 113).

- Él ya dominaba la lengua, entonces el trabajo que fue hecho con él anteriormente surtió efecto, él ya dominaba la lengua. (PROFESSORA ROSA *apud* Nascimento, 2014, p. 144).

Nos depoimentos citados, os alunos cegos participam dos conhecimentos da língua espanhola trabalhados em sala de aula, questionando e buscando esclarecer as dúvidas que surgem, também conseguem alcançar outros estágios de desenvolvimento e desempenho. O aluno da professora Rosa, em um nível anterior, já havia adquirido os conhecimentos básicos da língua espanhola e tinha avançado para outro nível de desenvolvimento, o que a professora reconhece como um mérito do aluno e do trabalho docente anteriormente realizado, favorecendo o desempenho satisfatório do aluno nas aulas do estágio em vigor.

Atrelado ao reconhecimento do alto nível de desempenho dos alunos cegos está a surpresa dos professores quanto à capacidade dos alunos obterem aprendizagens significativas e quanto às respostas prontamente dadas ao que lhes era questionado, mesmo diante das dificuldades sentidas por eles no processo de ensino, como destaca a Professora Ana:

Todavía, difícilmente yo le hacía una pregunta y él pedía para repetir. ¡Curiosísimo! [...]Yo tuve suerte en contar con un alumno participativo que era un buen alumno (PROFESSORA ANA *apud* NASCIMENTO, 2014, p. 11).

Nas palavras dos três professores, visualizamos que, além da mediação de conhecimentos da Língua Espanhola, os professores perceberam essa oportunidade como uma maneira de enriquecimento profissional e, principalmente, pessoal.

- Avalio que a experiência me serviu como uma maneira de perceber o mundo de uma forma diferente, ela possibilitou a quebra de preconceitos. Você percebe que todos os alunos são capazes de aprender, basta descobrir como eles

aprendem. [...] Aprendi com os alunos cegos a não ser tão exigente e saber que eles aprendiam a maneira deles. [...] tentei ensinar e fazer com que eles passassem para o nível dois dominando aqueles conteúdos. E nós conseguimos! (PROFESSORA ANA *apud* NASCIMENTO, 2014, p. 144).

- Para mí, como profesor, fue una experiencia muy positiva, porque me permitió pensar que tengo la competencia de impartir clases para personas con limitaciones físicas. En una próxima experiencia creo que no habría dificultad para enseñar alumnos ciegos, con seguridad inventaré nuevas estrategias de enseñanza (PROFESSOR CARLOS *apud* NASCIMENTO, 2014, p. 144).

- Pero yo no sentí que mi contribución para él fue muy grande, pues él ya dominaba la lengua, conmigo él fue ejercitando. No siento que hubo un aporte muy grandioso de mi parte; Pero creo que sería diferente una segunda experiencia que la primera (PROFESSORA ROSA *apud* NASCIMENTO, 2014, p. 144).

Nesse caso, podemos deduzir que a presença dos alunos cegos na sala de aula de Língua Espanhola trouxe grande influência aos professores. Tal afirmação pode ser reforçada por Morales (2009), quando afirma que não é o professor quem influencia seus alunos, mas estes, por sua vez, que influem no professor criando um círculo potencializador de uma boa relação e um bom aprendizado.

Os professores também demonstram a consciência do valor dos saberes da experiência adquiridos com àqueles alunos, pois se sentem com mais subsídios e mais preparo para administrar

outras turmas nas quais haja a presença de alunos cegos. Esse fato nos leva a concordar com Freire (2002, p. 64), quando afirma que todas as pessoas são iguais, “[...] não há ignorantes, nem absolutos, há homens que em comunhão buscam saber mais”. Se assim fosse compreendido, provavelmente, os professores não deixariam seus alunos cegos à mercê de si mesmos e não se sentiriam incapazes de bem mediar a sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as reflexões aqui expostas nos levam a enfatizar que a sala de aula de línguas estrangeiras, no caso específico da Língua Espanhola, precisa ser transformada em um espaço onde o ensino possibilite, também, ao estudante cego, a construção de significados, identidades e sentidos. Além de tornar-se um espaço de interação entre alunos e professores, não se limitando ao desenvolvimento cognitivo e ao conhecimento cultural, mas onde se promovam igualmente formas de agir e estar no mundo social por meio da palavra.

Acreditamos que o ensino de línguas deve ser responsável pelo desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, a capacidade de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto, se entendemos esse desenvolvimento como uma capacidade progressiva de realizar a adequação do ato verbal às situações comunicativas, é fundamental permitir que tal competência não seja negada aos alunos cegos.

Reafirmamos que, no ensino e aprendizagem de Língua Espanhola para alunos cegos, estratégias didáticas que envolvam outros sentidos, como o tato e a audição, precisam ser utilizadas

para a aquisição de conceitos e conhecimentos relativos a essa língua estrangeira.

É preciso, portanto, compreender a língua ou linguagem como um constructo social, e o ensino de uma língua estrangeira – Língua Espanhola – como fundamental na aquisição de outros conhecimentos e das diferentes visões de mundo. Por esse motivo, o aprender e ensinar línguas estrangeiras devem ser oportunizados a todos os alunos, independentemente de suas limitações, ou seja, não podemos negar aos alunos cegos a possibilidade de refletir sobre a natureza das linguagens e de perceber a diversidade cultural e linguística existentes.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenho-estórias.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ARGERICH, M. E. Pilares para um currículo de línguaespañola. *In: POZA, Miranda (org.). Estudios Hispánicos.* Recife: UFPE, 2011.p. 37-46.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera.** 2. ed. Madri: Arco Libros, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: códigos, linguagens e suas tecnologias.** Brasília: Secretária de Educação Básica, 2006.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente na escola: lembranças e depoimentos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.**1. ed. Porto: Edições Asa, 2001. (Coleção Perspectivas Actuais/ Educação). Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 01 fev. 2017.

DALL'ACQUA, M. J. C. **Intervenção no ambiente escolar**: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão. São Paulo: Unesp, 2002.

DIAS, R. M. de M. **A construção de normas**: o trabalho de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) junto a alunos deficientes visuais. 2008. 202 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FERNÁNDEZ, G. E.; CALLEGARI, M. V. **Estratégias motivacionais para aulas de espanhol**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

FERREIRA, V. Blog Deficiência e inclusão social. **Frases para reflexão sobre a diversidade**. Brasil: Deficiência e inclusão social, 2009. Disponível em: <http://deficienciavisualsp.blogspot.com/2009/04/blog-post.html>. Acesso em: 01 jul. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GODOY, H. P. **Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista**. São Paulo: Mackenzie, 2002.

GÓMEZ, A. I. P. Ensino para compreensão. *In*: Sacristán, Gómez, Pérez (org.). **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.p. 66-97.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.**

2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MAGALHÃES, G. M. **A cultura de aprender E/LE**

do aluno cego: um olhar para a inclusão. 2008. 201

f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)

– Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MORALES, P. **A relação professor-aluno:** o que é,

como se faz. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

MOREIRA, M. A. **Los medios y las tecnologías en**

la educación. Madri: Edições Pirâmide, 2004.

MOTTA, L. M. V. M. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos**

cegos e com baixa visão: um estudo na teoria da atividade. 2004.

216 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da

Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, Brasília, 2004.

NASCIMENTO, I. de F. G. **O processo de ensino**

e aprendizagem de língua espanhola para alunos

cegos: narrativas do ensinar e aprender. 2014. 199f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotsky, aprendizado e desenvolvimento:**

um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. *In*: PERRENOUD, P; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-33.

PIRES, J. **Teoria e Prática da análise proposicional do discurso**. João Pessoa: Ideia, 2008.

PIRES, J. Políticas, formação e práticas pedagógicas: por uma ética da inclusão escolar e social. *In*: MARTINS, L. A. R.; SILVA, L. G. S.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. **Educação e Diversidade**: saberes e experiências. João Pessoa: Editora Universitária, 2010.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REILY, L. **Escola Inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas: Papirus, 2004.

SÁNCHEZ, A.V.da. **La enseñanza de español como lengua extranjera a estudiantes con deficiencia visual o ceguera**: propuesta didáctica de actividades para el DELE A1. Nebrija, ES: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2011. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es>. Acesso em: 27 dez. 2012.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol?. *In*: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.p. 35-44.

SILVA, L. G. S. A trajetória escolar de uma aluna cega: implicações de apoio na construção da autonomia. *In*: MARTINS; S. (org.). **Múltiplos Olhares sobre a Inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.p. 215-226.

SILVA, L. G. S. **Inclusão**: uma questão, também, de visão: o aluno cego na escola comum. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2009.

DIÁLOGOS ESTABELECIDOS ENTRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE

Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins

Luzia Guacira dos Santos Silva

É cada vez mais latente, na sociedade contemporânea, a evidente “liquidez social”, discutida pelo sociólogo polonês Zigmunt Bauman. Em entrevista concedida à professora Alba Porcheddu (2009), ele apontou os interesses passageiros e a generalização de princípios; a valorização nas relações humanas do modelo ditado por perspectivas neoliberais de um ser perfeito, eficiente, igual aos demais e em busca constante pelo conhecimento, para atender às exigências mercadológicas e não para alimentar as certezas e incertezas da alma. Estas questões, segundo o sociólogo, desencadeiam um processo excludente que não atendem às especificidades e habilidades inerentes a cada pessoa em sua humanidade e subjetividade.

No campo da educação, Bauman, citado por Porcheddu (2009, p. 675), afirmou que a “[...] sociedade do conhecimento ameaça ser causa de diferenças e exclusões sociais ainda maiores, pois os que não atingirem os níveis exigidos de educação estão ainda mais excluídos”. Diante desta realidade, acreditamos que a educação precisa ser compreendida não no centro do modelo econômico, mas no centro da formação da humanidade, sob a

perspectiva de condição antropológica, ecológica e espiritual do humano, na busca de viver, dividir e compartilhar o ser (no sentido do verbo) humano (MORIN, 2002).

Sob a perspectiva humanista, a educação se apresenta como caminho para que todos os envolvidos nesse processo possam exercer a cidadania e a reflexão permanentes, de modo a serem imbuídos de um sentimento emancipatório de si mesmos. Cabe ao homem, de acordo com Freire (1996), captar o mundo, compreendê-lo e atuar nele de acordo com suas finalidades, a fim de transformá-lo, considerando a especificidade de cada um, independentemente de suas limitações ou possibilidades, respeitando assim o princípio da diversidade e inclusão de todos.

O princípio da inclusão se estabelece como um direito humano real e necessário para a conquista plena da cidadania. Logo, concordamos com Ainscow (2009, p. 12), quando afirma que “[...] a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e fundamentado para a sociedade mais justa”. Sobre os fundamentos da inclusão e os princípios éticos da diversidade humana, Pires e Pires (2013) apontam que a inclusão consiste no respeito e na promoção da ética dos direitos relativos ao ser humano, cultivando os valores da convivência acadêmica e da cidadania, por meio de um processo de inclusão de todos, considerando suas diferenças e especificidades.

Na atualidade, ainda são muitas as necessidades de mudanças na educação brasileira, com vistas ao rompimento com o caráter de educação bancária e excludente. Entre essas mudanças está a democratização do ensino, pois entendemos que é na abertura de oportunidade ao conhecimento que se pode almejar a transformação social, tal como preconizado por Freire (1967), e uma sociedade com menor índice de excluídos. No entanto, sabemos que as medidas governistas tomadas recentemente no

cenário político brasileiro vêm anunciando o contrário, ratificando a afirmação de Bauman *apud* Porcheddu (2009, p. 675), quando adverte que aqueles “[...] que não atingirem os níveis exigidos de educação estão ainda mais excluídos”.

Consoante à perspectiva freireana, a educação tem um importante papel na construção da conscientização e empoderamento social pelos sujeitos. A proposta de democratização da educação de Freire (1967, p. 106), neste século XXI, deve continuar a ser pensada para além da alfabetização e do ensino não formal, ampliada para todos os níveis e modalidades de ensino. Assim como ele buscou, devemos continuar em busca de uma educação:

[...] identificada com as condições de nossa realidade [...] integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito [...] com posições integradas às exigências da democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a in experiência democrática.

Para tanto, em nosso parecer, urge a necessidade de políticas e ações de Estado e não de governo, pautadas no respeito à diversidade humana e que objetivem a transformação dos sistemas educacionais que temos em sistemas educacionais inclusivos, considerando a formação de gestores e educadores, e dando garantias de acesso e permanência, com qualidade, aos estudantes. Há necessidade ainda do engajamento ético e político de todos os educadores em busca da consolidação da educação outrora almejada por Paulo Freire e por tantos outros educadores, na qual acreditamos e pela qual, também, lutamos.

Nessa pauta ética, política e social de educação para todos, concordamos com Dourado (2011), ao refletir que a Educação Superior precisa ser permeada de políticas que promovam a

democratização, haja vista que, na trajetória histórica, as universidades brasileiras têm desempenhado importante papel educativo e político na busca pela democracia e democratização do ensino.

Ao discutirem sobre as finalidades da Universidade e o seu papel como instituição educativa, Pimenta e Anastasiou (2014) fazem uma interessante articulação com o campo da complexidade e a transdisciplinaridade, dialogando com o pensamento de Morin, (2014, p. 162) ao dizerem que

[...] a universidade conversa, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores que acaba por ter um efeito regenerador porque a universidade se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la. (Ao mesmo tempo em que) gera saberes, ideias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Por isso a universidade é conservadora, regeneradora e geradora. (Tem, pois,) uma função que vai do passado ao futuro por intermédio do presente (da crítica do presente), em direção à humanização, uma vez que o sentido da educação é a humanização, isto é, possibilitar que todos os seres humanos tenham condições de serem partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização construída e comprometidos com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou.

Com a conquista do Estado Democrático de Direito, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2007), as universidades brasileiras passaram a ter corresponsabilidade na construção de uma cultura de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, por meio de ações multi e interdisciplinares, envolvendo diferentes saberes, áreas e práticas.

Sob essa perspectiva, a Educação Superior tem a tarefa de desenvolver ações acadêmicas para o exercício profissional de práticas eticamente comprometidas com o fortalecimento dos direitos e das liberdades fundamentais do homem, adotando, assim, um perfil pedagógico que contempla uma postura democratizante e emancipatória, pautada num ideal de instituição educativa, norteada por ação e prática social.

Este texto consiste em um recorte do estudo realizado por Martins (2016) por meio da dissertação de mestrado em Educação intitulada “Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos”, o qual teve como objetivo investigar se a formação continuada e a ação docente, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, possibilitava a inclusão de alunos cegos nos cursos de graduação dos quais faziam parte.

Em corroboração com a tendência da perspectiva de inclusão dos estudantes com deficiência, o Ensino Superior no Brasil seguiu na elaboração de documentos que, aos poucos, desvelariam políticas para a promoção do ingresso, permanência e conclusão, com sucesso, da trajetória acadêmica de educandos com deficiência. No entanto, esse processo demandou de forma acentuada a transformação estrutural, curricular, metodológica e das práticas pedagógicas. Além disso, evidenciou mais a exclusão da pessoa com deficiência no curso histórico educacional, nos mais diversos níveis de ensino.

Destaca-se como marco relevante ao processo de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior o Programa Incluir, criado como uma política de garantia de acessibilidade das pessoas com deficiência, mesmo restrito ao âmbito das Instituições Federais de Educação Superior – IFES, e constituiu-se como uma das principais ferramentas para a promoção das ações garantidoras

do acesso pleno desses estudantes aos cursos de graduação e, conseqüentemente, para a democratização do Ensino Superior.

A partir desse programa, as IFES passaram a contar com subsídios para realizar suporte às ações pensadas para a superação da discriminação contra os estudantes com deficiência e o apoio à criação dos chamados núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior. Fornece respaldo também à eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais em consonância com o proposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pois essa afirma que:

[...] Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 13).

A democratização do acesso, a permanência com qualidade e a participação efetiva para todos têm permeado as discussões políticas não apenas referentes ao Ensino Superior, mas em todos os âmbitos educacionais. Jannuzzi (2015) nos lembra que a temática da educação inclusiva no cenário atual deixa de ser tratada como uma área paralela do ensino, restrito ao âmbito da educação básica. Configura-se como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis de escolarização, fazendo-se presente nas políticas e ações

institucionalizadas, permeando todas as discussões no âmbito da Educação, inclusive no Ensino Superior.

Não se trata apenas de garantir o direito ao acesso dessas pessoas no Ensino Superior, mas de pensar no desenvolvimento de estratégias, no uso de recursos tecnológicos e pedagógicos para promover a participação efetiva e a sua permanência com sucesso. É necessário reconhecer o direito à igualdade de oportunidades, criando alternativas pedagógicas adequadas e distintas que se equiparem às condições de pessoas que não se encontram em condições de deficiência. A permanência, com sucesso, no curso de nível superior implica na possibilidade de usufruir dos espaços, recursos tecnológicos e educacionais em igualdade de condições oferecidas aos demais alunos da instituição.

As ações e práticas inclusivas no Ensino Superior envolvem a articulação de uma gama de instrumentos e estratégias para promoção da inclusão. Sobre isso, Moreira (2005, p. 6) afirma que são necessários

[...] investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória.

Poderíamos acrescentar, nessa rede de adequações à inclusão, a elaboração e implementação de políticas institucionais, a democratização ao acesso na oferta de vagas aos estudantes com deficiência e a acessibilidade informacional.

Esses são elementos estruturantes que demandam um intenso debruçar e muita reflexão, dado que qualquer mudança feita para dar suporte à implementação de uma política pública ou de uma política social requer transformações em seu meio quanto

aos seus partícipes, demandando com isso uma reorganização conforme as novidades apresentadas. Logo, percebemos que os atores sociais, público-alvo da educação especial, estão em busca da efetivação dessas novas políticas educacionais, uma vez que elas se apresentam como novas oportunidades de deslocamentos político-sociais e garantias do exercício da cidadania.

A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E OS DESAFIOS À INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O decurso histórico da educação brasileira e as novas concepções sobre a pessoa com deficiência desencadearam em políticas educacionais que promoveram a ampliação do acesso ao Ensino Superior no Brasil. Isto decorre de movimentos e lutas sociais pautadas nas concepções trazidas pelos direitos humanos em prol da inclusão educacional e da universalização da educação, sob o ideário de educação para todos.

Essa nova realidade suscita o redirecionamento do olhar para a formação e atuação dos docentes universitários, as quais, diante dos princípios da educação inclusiva, devem se alicerçar em ações didático-pedagógicas, que fortaleçam as suas práticas diante da diversidade e do respeito às diferenças. Adquirem, nesse sentido, habilidades e desenvolvem metodologias de trabalho diversificadas, no intuito de garantir a permanência dos alunos com deficiência nos cursos de graduação e de pós-graduação. Destacamos, assim, a importância do professor universitário diante do processo educacional inclusivo de estudantes com deficiência, ressaltando os desafios apresentados a sua prática e a sua formação.

Para Nóvoa (1995), a diversidade e as novas configurações sociais e culturais que permeiam o papel da universidade conduzem os professores a reencontrar novos valores, que permitam atribuir um sentido à ação docente, precisando edificar novas normas de funcionamento e regulações profissionais. Logo, a ação docente é permeada de novos saberes e práticas educacionais, necessitando romper com um modelo socialmente construído de ensino superior, o qual foi direcionado historicamente para ações educacionais universitárias a um grupo de elite, de destacado sucesso social, com raça e credo únicos.

Para o alcance dessas mudanças, Pimenta e Almeida (2009, p. 17) pontuam a necessidade de uma nova cultura acadêmica, adotando outra “[...] postura frente ao saber, que supere a especialização estreita, problematize as informações visando uma formação cidadã e profissional, na busca pela qualidade de vida da sociedade”. A atuação do docente necessita de uma ação mais consistente quanto às práticas de ensino, desfocando os louros da investigação e produção de conhecimento, restrito às pesquisas.

Atualmente, diante das perspectivas de “ranqueamento”, financiamento e avaliação das IES, trilhar o caminho da pesquisa possui um maior destaque no desempenho da atuação do docente universitário, uma diminuição de créditos em relação às atividades de ensino. Sobre isso, Pimenta e Almeida indicam a necessidade de mudança de atitude do *ethos* acadêmico, de modo que o professor possa construir o conhecimento no ensino, assumindo o compromisso de ensinar com pesquisa e extensão, superando “[...] a fragmentação das múltiplas atividades presentes na vida profissional dos docentes voltados para a pesquisa em detrimento das centradas no ensino” (PIMENTA; ALMEIDA, 2009, p. 26).

Compreendemos que, no exercício da docência, emanam a essência da formação, mediação e transformação em um

movimento dialógico e reflexivo, o qual se constitui como uma ação política e transformadora, pois, como afirma Freire (1987), é no ato pedagógico que o professor exerce a implementação de valores, favorecendo o desenvolvimento da criticidade e cidadania. Assim, promove a autonomia intelectual de seus alunos como emancipação para a liberação profissional e social.

Sob a nova perspectiva de *Universidade para Todos* e inclusão com vistas à democratização para o acesso e permanência participativa dos estudantes com deficiência, apoiamo-nos em Pires e Pires (2013, p. 21-43), quando afirmam que a docência universitária precisa ser moldada “pelo compromisso ético do professor, respeitando a integridade do aluno, cuidando do seu bem-estar acadêmico”. Isso se dá por meio de uma aprendizagem atenta e cuidadosa, da compreensão e da aceitação do outro, indo além de uma compreensão objetiva do conhecimento acadêmico, mas alcançando uma compreensão subjetiva de cada aluno em suas especificidades, considerando as suas vivências, sentimentos, objetivos e dificuldades.

É importante considerar que a disponibilidade e desejo do professor para a adoção de práticas educacionais inclusivas vão muito além da formação e ações didático-pedagógicas. Nesse processo, são definidoras as concepções e vivências pessoais do professor sobre a pessoa com deficiência, as suas impressões sobre o acesso de estudantes nessa condição na universidade e, ainda, sobre a compreensão do seu papel na formação daqueles que serão seus alunos.

Assim, há a necessidade de se provocar novos encontros entre o professor universitário e o estudante com deficiência de modo que seja possível a resignificação de conceitos e elucidação de novas possibilidades pedagógicas. E, desse modo, proporcionar a visibilidade da pessoa com deficiência em um

exercício de rompimento com as amarras do preconceito e da exclusão arraigados no contexto acadêmico, onde são bem-sucedidos apenas aqueles que se encaixam em um modelo padrão de aprendizagem, produção de conhecimento e desenvolvimento da pesquisa em larga escala.

A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior vem propor novos olhares sobre o pensar e agir do professor no ato de planejar, ensinar, aprender e avaliar o ensino universitário. E, dessa forma, é possível compreender que “[...] ser professor obriga a opções constantes que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 1992, p. 10).

O docente é levado a ultrapassar as barreiras historicamente impostas pelo modelo tradicional de transmissão do saber, de modo linear e cartesiano, conduzido a refletir sobre suas ações na adoção de metodologias de ensino que possibilitem a aprendizagem significativa por parte de todos os seus alunos. E, assim, como afirma Mansini *apud* Silva (2013, p. 67) poder

[...] desfazer barreiras e construir possibilidades no caminho do aluno, de um lado ampliando sua percepção e compreensão dos conhecimentos, de outro, intensificando suas relações e comunicações com os que o cercam.

É recorrente o discurso à resistência na promoção do trabalho com os alunos com deficiência, sob jugo de desconhecimento e ausência de embasamento teórico-prático para o “fazer docente”, apresentando-se como barreiras atitudinais impostas pela não flexibilização e ausência da compreensão de um olhar à condição humana e especificidades de aprendizagem do aluno. Sobre tal situação, Amaral (1998) nos conduz a pensar

que as barreiras impostas por outros são o grande entrave do processo inclusivo ora vivido pela sociedade contemporânea. As barreiras atitudinais se apresentam como gigantescos muros no processo educacional inclusivo, sendo a negação e a falta de conhecimentos aportes para ações preconceituosas e para compreensões estereotipadas da deficiência.

Nesse contexto, faz-se imperativa uma reflexão sobre os processos de formação inicial e continuada aos docentes universitários, pois entre a oferta de condições que resultam no sucesso acadêmico do estudante com deficiência está a necessidade de uma proposta de formação inicial e continuada aos docentes, que os auxilie a trabalhar com a diversidade humana em suas salas de aula, a fim de desenvolverem um trabalho que valorize as potencialidades e respeite as limitações específicas de cada estudante.

Essa preocupação com a formação docente e o aperfeiçoamento de suas práticas está diretamente ligada à qualidade do ensino. Sobre isso, Beraza (2011) afirma que a qualificação da Educação Superior requer investimentos na preparação docente para o trabalho, pois pensar a docência no Ensino Superior remete à reflexão sobre o processo de formação para a docência universitária, considerando seus aspectos teóricos e práticos, buscando a compreensão de como nos tornamos docentes e de qual repertório de saberes se faz necessário lançar mão para uma docência pertinente, que atenda aos desafios de uma formação pedagógica cada vez mais atualizada, científica, qualificada e que destaque o papel do professor universitário no processo de formação pessoal e profissional.

Em nosso parecer, nos processos de formação, se faz necessário trazer à tona o desenvolvimento profissional e pessoal do docente, acrescentando à construção de suas práticas o reconhecimento das dificuldades, a abertura a novos paradigmas e a novos

conhecimentos, que vão sendo construídos ao longo das vivências pessoais e profissionais. Ressaltamos ainda que, na formação, a partilha de experiências configura-se também como mecanismo formativo. Sobre isso, Nóvoa (1995, p. 25) afirma que “[...] a formação de redes de autoformação participada, que permite a compreensão da globalidade do sujeito e na qual a formação assumida como um processo interativo e dinâmico”, constituindo-se como um suporte para novos parâmetros de ação e de aprendizagens.

Nesse processo formativo, a perspectiva da educação inclusiva deve estar presente nos diferentes contextos de formação inicial e continuada. De acordo com Mayán (2014), a atenção à diversidade deve-se destacar como questão norteadora das práticas docentes. Nas situações formativas, precisam ser ressaltadas a criação de culturas inclusivas nos ambientes educacionais, a aproximação, análise e reflexão sobre a eliminação de barreiras de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias de cooperação que incrementem o acesso ao currículo, desenvolvimento de habilidades e aquisição do conhecimento.

Dessa forma, para que a universidade possa se abrir à inclusão, os professores precisam conhecer novas bases pedagógicas que os possibilitem adotar práticas reflexivas, considerando a diversidade humana que compõe o universo da sala de aula. Só assim o professor pode considerar a prática e a experimentação como fonte permanente de conhecimento e reflexão, percebendo a importância que tem a (re)construção dos saberes docentes na docência universitária.

Os desafios enfrentados pela docência no Ensino Superior frente às demandas de alunos com deficiência podem ser inúmeros, desde a dificuldade de comunicação, o desconhecimento sobre a condição de deficiência do aluno, os pré-julgamentos sobre as habilidades desenvolvidas ou não por aquele aluno, entre outras.

Diante deles, os docentes são convidados a refletir sobre a sua formação e buscar alternativas novas de ensino-aprendizagem.

Com as ações afirmativas em prol da inclusão e a chegada dos estudantes com deficiência no âmbito universitário, há a real necessidade de preparação da comunidade acadêmica para receber esses alunos. Portanto, qualificar o profissional no ensino superior que, ao longo de sua trajetória como docente, poderá defrontar-se com um aluno que apresente alguma deficiência, exige uma preparação que vai além do conhecimento científico, que é indispensável, mas permeia, conforme Schön (2000), as zonas práticas indeterminadas como, por exemplo, incertezas, singularidades e conflitos de valores, os quais fazem parte do cotidiano acadêmico e devem ser enfrentados pelo professor.

Os saberes específicos apreendidos durante a formação inicial são aprofundados e rearticulados com os saberes da experiência, construídos ao longo da sua trajetória formativa. Logo, para pensar nas ações de formação continuada, em consonância com as reflexões de Mayán (2014, p. 38), “[...] temos que estabelecer e sustentar a formação prática em uma sólida formação teórica sobre a diversidade e os processos de mudança”.

A preocupação com a aprendizagem dos estudantes também se constitui como um pilar à ação educacional inclusiva. O professor assume o relevante papel de provocar a aprendizagem significativa em seus discentes em uma perspectiva dialógica, formativa e mediadora, despertando neles o desejo pelo conhecer e a necessidade do saber, para o saber ser (FREIRE, 1987). Assim, o papel do professor no contexto do Ensino Superior, numa perspectiva inclusiva, remete a uma postura ativa, dialética, política e ética, e ao compromisso permanente com a vida acadêmica e autônoma dos alunos, oportunizando espaços em que a liberdade do conhecer possa ser exercida de forma criativa e espontânea.

Sob esse prisma, atrela-se o conceito de aprendizagem significativa que, segundo Pozo (2002), implica na adoção de uma nova cultura de ensino, na qual o professor precisa considerar não apenas os conteúdos programáticos, mas também as especificidades de seus alunos, observando como melhor aprendem e se adaptando a elas. Destaca ainda o ato de ensinar com a filosofia de inclusão de todos os alunos, independentemente de suas limitações sensoriais, físicas ou intelectuais.

Sobre os processos de ensino-aprendizagem, Silva (2013, p. 69) destaca que o professor precisa estimular o

[...] desenvolvimento de habilidades que conduzam o aluno a patamares superiores de representação mental dos conteúdos ministrados, como a reflexão contínua, a capacidade de análise e síntese e a generalização de fatos e ideias, a compreensão dos fenômenos naturais, sociais, políticos e econômicos, condições precípua para melhor compreensão e inserção no mundo, das ações e relações que se materializam nas práticas sociais.

O currículo e suas possibilidades de adaptações também se constituem como alternativas às práticas inclusivas de estudantes com deficiência na universidade, pois tornam possível uma prática pedagógica que valoriza o potencial do aluno, considerando sempre as suas demandas e especificidades. Nesse sentido, Magalhães (2013, p. 50) orienta que as adaptações propostas ao currículo “[...] pressupõem a preocupação entre professores e alunos, em uma contínua construção de alternativas que diversificam e ampliam as possibilidades de aprendizagem”.

Com base nas reflexões dessa autora, as adaptações curriculares podem ser compreendidas como um processo de ajustes e tomada de decisões para que alcancem as especificidades e

demandas dos alunos no tocante aos diferentes modos de aprendizagem. Diante das amplas possibilidades de adaptações está a necessidade do diálogo contínuo entre o professor e o aluno com deficiência, em uma escuta sensível à condição do outro e à disponibilidade em tornar a aprendizagem acessível.

De acordo com Magalhães (2013), as adaptações curriculares são consideradas “não significativas” quando demandam uma pequena alteração na programação da aula. Isso ocorre quando há uma necessidade de adaptações na organização espacial, didática, nos objetivos, conteúdos, nas técnicas e nos instrumentos de avaliação, de modo que possam atender as especificidades do aluno com deficiência e, assim, possibilitar o alcance da aprendizagem, não só para o aluno com deficiência, mas para todos.

Já as adaptações curriculares consideradas “adaptações significativas”, de acordo com Magalhães, são aquelas modificações mais acentuadas, “[...] mais drásticas no desenho curricular da aula, havendo a eliminação de conteúdos lineares, adequando os objetivos da área e os respectivos critérios de avaliação” (MAGALHÃES, 2013, p. 52). Há a eliminação de alguns objetivos básicos ou a introdução de objetivos específicos alternativos, não previstos aos demais alunos.

É importante ressaltar que as adaptações curriculares devem ser pensadas para a promoção de aquisição de novos conhecimentos, de modo a complementarem ou suplementarem os processos de aprendizagem. É equivocado pensar em adaptação curricular sob um viés de facilitador dos conteúdos, que não considere todas as etapas de desenvolvimento e aprendizagem esperadas para um aluno em nível universitário. Essa visão de adaptação curricular na promoção da facilidade não se adequa à perspectiva real de inclusão, pois esta é imbuída de atitudes compensatórias e minimalistas das potencialidades de estudantes com deficiência.

Outro desafio à prática pedagógica universitária diante da inclusão de estudantes com deficiência são as estratégias e modelos de avaliação. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem precisa exercer um papel formativo, com o foco na formação integral do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem e na ressignificação da ação docente, fazendo uso de critérios e procedimentos mais flexíveis, com vistas a obter resultados qualitativos da aprendizagem. Sobre essa temática, Silva (2013, p. 78) nos conduz a refletir que a avaliação da aprendizagem

[...] não é a reprodução de informações a identificação de acertos e de erros expressos em um sistema de notação e em uma visão linear e dicotômica de aprovar ou reprovar, mas o que o aluno acrescentou aos conhecimentos prévios e a forma como fez isso é que devem ser dignos de nota.

Portanto, a ação avaliativa do processo de aprendizagem de alunos com deficiência não deve ser direcionada pelas possíveis limitações por essa provocada no sujeito e/ou por visões equivocadas de incapacidade, admitidas por parte de muitos professores. Deve ser, sim, uma ação direcionada às potencialidades de cada um, voltada à compreensão de como ocorreu a aprendizagem e se a aquisição desse novo conhecimento alcançou os objetivos traçados no início do processo.

Quando falamos de alunos com deficiência, os elementos norteadores referem-se à acessibilidade, adaptação de material e modos de flexibilização dos modelos de avaliação, sem haver prejuízo dos objetivos dos componentes curriculares, dos conteúdos e da formação do estudante. Podemos exemplificar esse processo desde a simples ampliação no tamanho de letras e fontes, para tornar exequível uma atividade avaliativa a alunos com baixa

visão, à flexibilização do tempo de realização de uma tarefa ou, até mesmo, na utilização de instrumentos de tecnologia assistiva, para a comunicação entre professor e aluno, de modo que haja a compreensão e o retorno de respostas, sob um olhar pedagógico voltado ao processo e, não, ao produto.

As ações de formação inicial e continuada, portanto, necessitam ser instrumentos de construção e reconstrução dos modos de pensar e agir na docência universitária, reforçando uma visão integral de ensino, para além dos conteúdos programáticos e do cumprimento de disciplinas semestrais. Devem ser alicerçadas em uma prática reflexiva e ativa, que possa reverberar para além dos portões das universidades e páginas frias de publicações científicas atentas para a ciência e despreocupadas com a ação educacional.

Diante das novas configurações sociais, a universidade precisa se refazer em novos saberes e novos modos de ação para o acolhimento e reconhecimento das diferenças, ampliando o olhar da sociedade para as especificidades e necessidades de cada sujeito. Logo, estando envolvido nesse processo, o docente universitário deve compreender o seu lugar na articulação entre os princípios éticos, políticos e filosóficos que envolvam a ação educativa norteadas pela perspectiva de diversidade humana.

Assim, coadunamo-nos com Silva (2013, p. 62), quando pontua que

[...] o trabalho educativo em uma perspectiva inclusiva requer do educador uma mudança de postura pedagógica, reformulação de práticas pedagógicas excludentes, pré-disposição para a aprendizagem, formação permanente e o exercício de pensar criticamente a própria prática.

Nessas reflexões, não quisemos imputar o sucesso ou fracasso acadêmico de estudantes com deficiência apenas na ação do professor, pois sabemos que o desejo, a motivação à aprendizagem pelo aluno também se faz importante nesse processo. Reforçamos que a valorização do processo educacional inclusivo requer ser coordenado por posições éticas, políticas e institucionais que ultrapassem o campo dos desejos e ideários utópicos, sendo, nessa seara, as práticas docentes o campo de articulação de políticas e ações institucionais, resultando em um movimento de fato inclusivo, configurando-se um elo essencial entre políticas e práticas educativas.

POSSIBILIDADES À PRÁTICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO JUNTO AOS ESTUDANTES CEGOS

Em estudos sobre a presença de alunos cegos na universidade, Fortes (2005), Soares (2011) e Menegatti (2012) evidenciaram a necessidade de escuta das experiências estudantis de alunos com deficiência visual, no tocante às suas relações com docentes, colegas de turma, serviços de apoio e adaptação de material. Foram apresentadas nesses estudos as necessidades iniciais de articulação das universidades de perceber com qualidade o aluno cego, oportunizando a ele suportes educacionais condizentes com suas reais necessidades.

Fortes (2005) destaca, especificamente, a necessidade de dar voz aos acadêmicos para que possam se empoderar de sua condição de estudantes com deficiência, como sujeitos de direitos e pertencentes ao meio universitário como qualquer outro aluno. Soares (2011) articula a voz do aluno cego com seus pares no

ambiente acadêmico, pontuando necessidades formativas dos docentes, capacitação dos profissionais e de serviços de apoio. Menegatti (2012), por sua vez, traz em sua pesquisa a necessidade de se estruturar serviços institucionais para a garantia da acessibilidade informacional de alunos cegos, principalmente nas bibliotecas universitárias.

Essas são algumas realidades expostas em contextos de pesquisa que se reafirmam quando ampliamos o nosso olhar para outras universidades brasileiras. A presença da pessoa cega no Ensino Superior tem sido representada nas políticas nacionais e ações institucionais, que visam à garantia da participação efetiva desses estudantes na academia. No entanto, essa temática ainda é imbuída de muitas dúvidas, preconceitos, incertezas e desconhecimento a respeito dos desafios e possibilidades que são apresentadas aos alunos cegos no âmbito universitário.

Mas, afinal, o que é a deficiência visual? Quais as possibilidades de aprendizagem significativa ao estudante cego no contexto universitário? A deficiência visual, para fins educacionais, constituiu-se como uma limitação de uma das formas de apreensão de informações do mundo externo – a visão. Ela pode ser considerada congênita ou adquirida e se apresenta em dois tipos de deficiência visual: cegueira e baixa visão. A cegueira é a perda total ou a presença de resíduo mínimo de visão, e a baixa visão é a alteração significativa da capacidade funcional visual, resultando na baixa acuidade e campo visual (SILVA, 2013).

Para compreender melhor a condição de cegueira e a forma como ela é vivenciada pelo indivíduo, é importante conhecer a idade e a causa da perda visual. Também é importante conhecer os contextos de estimulação e orientação educacional que foram disponibilizados a essa pessoa. Além disso, precisa ser considerado o momento e a forma da perda visual, se foi progressiva ou

repentina, os contextos psicológico, familiar e social, pois esses influenciam o modo como a pessoa vive sua condição de cegueira.

Diderot (1979), em sua obra *Carta sobre os cegos para o uso dos que veem*, pôde observar especificidades e diferentes modos de viver da pessoa cega. Nessa obra filosófica, à luz dos princípios iluministas, são destacadas dificuldades enfrentadas pelo cego, assim como algumas práticas que facilitam sua rotina, a saber, a manutenção de um ambiente organizado e a prática do silêncio como instrumento de observação. O autor também aborda a questão do belo como sendo elemento inseparável à concepção da pessoa cega sobre o mundo, destacando os diferentes modos de aprendizagem e possibilidades de abstração. Traz em seus escritos também diferentes concepções sobre a cegueira e as possibilidades de se fazer analogias sobre o uso da visão, expressando opiniões sobre o assunto como, por exemplo, a conquista do direito à vida ou a morte.

No século XVIII ou na atualidade, não há como nem por que padronizar os modos de pensar e agir das pessoas cegas diante de sua condição, pois cada sujeito é único em suas especificidades e subjetividade. As formas de aprendizagens também ocorrem de modos distintos, como a de qualquer vidente, e estão relacionadas com os seus contextos psicossociais.

Assim, compreendemos que a cegueira por si só não é um impedimento ao desenvolvimento e à aprendizagem. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano se dá por meio da interação social, ou seja, das relações de troca com outros indivíduos e com o meio. No entanto, no processo de aprendizagem da pessoa cega há a necessidade da adoção de caminhos diferenciados, devido à ausência da visão, sendo o desenvolvimento do cego pleno de possibilidades e limitações como o de qualquer ser humano.

Tomando por base o pensamento de Vygotsky e Luria (1998), no tocante à aprendizagem e à linguagem, podemos compreender que a pessoa cega, por meio da linguagem, pode se comunicar e apreender significados sociais. Todavia, a inter-relação da pessoa cega com o ambiente não se dá sem conflitos e são nesses conflitos que surgem as possibilidades para se aproximar do novo conhecimento.

No entanto, ressaltamos que, devido à limitação visual, a pessoa cega precisa de um ambiente diferenciado e adaptado, que possa garantir a satisfação de suas necessidades de aprendizagem, tendo assim a possibilidade de usufruir de outros caminhos para conhecer o mundo, por meio das sensações táteis, cinestésicas e auditivas aliadas às experiências anteriormente vivenciadas. Coadunando-se com esse pensamento, Silva (2008, p.236) ressalta que as teorias aplicadas à aprendizagem de pessoas com cegueira ou baixa visão precisam propor

[...] práticas que considerem e estimulem os canais sensoriais que lhes favorece o conhecimento das coisas, dos objetos, do mundo. [...] logo, devemos utilizar mais os modelos verbais e táteis para a interação direta com os objetos do conhecimento e para o estabelecimento das relações sociais, pois para compreender e representar a realidade física, audição e tato são imprescindíveis.

Concordamos com a autora, pois a vivência com a exploração de outros caminhos que não o visual pode contribuir com a construção de uma estrutura mental diferente dos caminhos seguidos pela pessoa vidente, promovendo uma nova estruturação e organização do desenvolvimento cognitivo.

As lamparinas que iluminaram os primeiros caminhos para a formação educacional dos cegos se acenderam em meados dos

séculos XVI e XVII. Foram criados e testados vários métodos para ensinar aos cegos a realizar leituras de textos curtos, utilizando recursos como letras em relevo, caracteres em madeira ou metal, sistemas de nós e pontos em cordas, alfinetes pregados em almofadas, entre outros.

De acordo com os levantamentos históricos e documentais empreendidos por Silva (2008), o aprimoramento desses métodos levou à formalização da primeira escola para jovens cegos em Paris, no ano de 1783, fundada por Valentim Haüy (1745 -1822), considerado “pai dos cegos”, e editor de livros com caracteres da escrita comum em relevo. Esse modelo se expandiu pela Grã-Bretanha e por várias capitais europeias, além de os EUA, no início do século XIX.

Em sua investigação, Silva (2008) pontua que, com a criação do Sistema Braille, sistema de leitura e escrita por meio de pontos em relevo, em 1825, por Louis Braille, o problema da educação das pessoas cegas veio a ser satisfatoriamente resolvido. Após receber adaptações e algumas edições, o Sistema Braille passou a ser utilizado em algumas escolas, possibilitando aos alunos cegos a expressão do alfabeto, a representação dos números, dos sinais de pontuação e uma notação que hoje constitui a musicografia Braille.

Há, assim, no campo da educação da pessoa cega, uma sistematização de possibilidades de comunicação por meio da representação gráfica. No entanto, o Braille só foi aceito como sistema para uso geral em todo o mundo em 1932, mais de cem anos após a sua criação. Desse modo podemos considerar, concordando com Silva (2008, p. 55), que “[...] foi essencial o esforço e a perseverança dos cegos para impor o uso do tato na leitura, através do Sistema Braille.” Atualmente, para se escrever em Braille, pode-se fazer uso do punção e da reglete, das máquinas de escrever

com escrita simultânea de pontos e de impressoras apropriadas para a impressão do sistema em relevo.

Recursos de Tecnologia Assistiva também são bastante utilizados pelas pessoas com cegueira para a promoção da acessibilidade informacional, como os softwares com sintetizadores de voz e leitores de tela, a exemplo, DOSVOX, JAWS e o NVDA, que permitem ao usuário utilizar a informática para ler por intermédio da audição e escrever com autonomia no computador, *tablet* ou *smartphones*, além de possibilitar o acesso à *internet*. A leitura de textos também pode ser feita por meio de *scanners* com recursos em áudio que possibilitam a leitura sonora de textos impressos, a exemplo disso, há o equipamento denominado SARA e as canetas ópticas.

No tocante ao recurso tátil, há impressoras em Braille e em relevo que possibilitam à pessoa cega reconhecer representações geométricas, geográficas e aritméticas por meio do desenho de linhas e pontos destacados sincronicamente, fazendo, inclusive, a distinção de áreas que se referem à cor por intermédio da frequência dos pontos impressos, variando a textura de acordo com a necessidade.

Outro recurso de acessibilidade utilizado é a audiodescrição, pois, de acordo com Livia Motta (2010), amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, tais como peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; assim também em eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos, tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora.

Constitui-se, então, de acordo com Motta (2010, p. 7), como

[...] uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar.

No contexto educacional, esse recurso garante ao estudante com deficiência visual o acesso à informação de aspectos visuais presentes, tanto em imagens estáticas quanto em ações dinâmicas, fazendo uso de acordo com Silva (2014, p. 253), da “[...] descrição clara e objetiva de todas as informações que compreendemos visualmente e que não estão contidas nos diálogos”.

Para Amaral (1998, p. 2), a Universidade tem grande importância para a concretização das propostas de uma educação inclusiva, que remonta a todos os níveis e as modalidades educacionais.

Hoje, com os avanços relativos ao papel da educação na construção e exercício da cidadania de todas as pessoas e com a importância que se atribui à educação continuada, somos levados a discutir o papel das Universidades para garantir a presença e participação de pessoas com deficiência nos seus quadros docente, discente e de funcionários não docentes.

Dessa forma, a universidade possui um papel relevante na busca da reconstrução do modelo construído socialmente acerca da deficiência, numa perspectiva mais crítica e pautada em princípios como o da democratização das oportunidades e possibilidades de superação das dificuldades, sendo possível perceber o sujeito pleno de potenciais e possibilidades de romper com as limitações, superando ações excludentes. Compreendemos, assim, sob a perspectiva de Amaral (1998, p. 3), que “[...] a presença

de pessoas com deficiência na universidade é, pois, um processo interativo, assegurado pelos direitos dessas pessoas à igualdade de oportunidades e à participação social”.

Por fim, podemos verificar que muitas possibilidades à promoção da inclusão da pessoa cega no Ensino Superior têm se descortinado. No entanto, são necessários compromissos políticos e institucionais que garantam a desconstrução de barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos dos contextos universitários.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?. *In: FÁVERO, O. (org.). Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.p. 11-23.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In: AQUINO, J. G. (org.). Diferenças e Preconceitos na Escola: Alternativas teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1998.p. 11-29.

AMIRALIAN, M.L.T. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES. Leonir Pessate. (org.). **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2010.

ANASTASIOU, L. D. C. A Teoria e a Prática de Processos de formação continuada do Docente Universitário. *In: ANASTASIOU, L. G. C. Pedagogia Universitária*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.p. 20-34.

BERAZA, M. Zabalza. Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. **Revista Educação**, Santa Maria, v.36, n. 3, p. 397-423, set./dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 948, de 07 de outubro de 2007**. Trata da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.234/2010, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Incluir. Ministério da Educação**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 abr. 2021.

CASTANHO, D. M; FREITAS, S.N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n.27, p. 85-92, 2006.

CASTELLI, Maria Dinorá Baccin; PEDRINI, Maristela.

A Formação Docente no contexto do Ensino

Superior. *In:* REUNIÃO REGIONAL DA ANPED

SUL. 9., 2012, Caxias do Sul. Anais [...]. Caxias do

Sul: ANPEdSul,2012. Disponível em: [http://www.ucs.](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2595/563)

[br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2595/563)

[paper/viewFile/2595/563](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2595/563). Acesso em: 07 abr. 2021.

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.**

2011. 278f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas)

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva.

Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, 2003.

CHAUI, M. **Escritos sobre a Universidade.**

São Paulo: UNESP, 2001.

CUNHA, M. I. Educação superior e o campo da investigação da docência universitária: legitimidades e desafios. *In:*

CUNHA, M. I. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da**

docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010. p. 59-82.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário:

a condição profissional em questão. *In:* CUNHA, Maria

Isabel da (org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia**

Universitária. Campinas, SP: Papyrus, 2007.p. 17-40.

(Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DIDEROT, D. **(Os pensadores) Textos escolhidos.**

Tradução e notas Marilena de Souza Chauí; J.

Guinsburg. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**

(2011 – 2020): avaliação e perspectivas. 2 ed., Goiânia:

Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011

FORTES, V.G.G.F. **A inclusão da pessoa com deficiência**

visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos. 2005. 240

f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade

Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.**

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à**

prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura).1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 43. ed.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A.C. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2015.

GIL, A.C. **Metodologia do Ensino Superior.**

4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado.** Barcelona: Graó, 1994.

ISAIA, S. M. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor no ensino superior. *In*: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (org.). **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a Educação Superior**. Santa Maria: EDITORAUFISM, 2009.p. 38-67.

JANUZZI, G. Marcas da Educação Especial na História. *In*: MENDES, E; ALMEIDA, M. (org.). **Educação Especial Inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos: Marqueline e Manzini ABPEE, 2015. p. 27-30.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. *In*: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (org.). **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDURFN, 2013. p. 47-55.

MARTINS, L. M. S. M. **Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MASETTO, M. T. (org.). **Docência na Universidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

MASETTO, M. T. **Competências Pedagógicas do professor universitário**. São Paulo Summus, 2003.

MAYÁN, M. T.N. La formación del professorado para la inclusión educativa. *In: MARTINS. L.; PIRES, G.; PIRES, J. (org.). Caminhos para uma Educação Inclusiva: Políticas, práticas e apoios especializados.* João Pessoa: Ideia, 2014.p. 27-47.

MELO, F. R. L. V.de. O Programa Incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: conquistas e desdobramentos institucionais. *In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. (org.). Educação Especial Inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras.* São Carlos: Marquezine e Manzini ABPEE, 2015. p. 273- 285.

MENEGATTI, Y. **Serviços de informação acessíveis para deficientes visuais em bibliotecas de instituições de ensino superior no município de Florianópolis.** 2012. 170 f. (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO. M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em revista**, Curitiba, n.41,p. 125-143, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na Universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 25, p. 37-48, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 11.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

MOTTA, L. M. V. de M.; ROMEU FILHO, P. (org.).

Audiodescrição: transformando imagens em palavras.

São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com
Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

NEGRY, K. C. P. **Situação de deficiência:** a realidade de instituições
de ensino superior particulares do Distrito Federal à luz do
atendimento prestado aos jovens estudantes com deficiência
visual (cegos). 2012. 124f. Dissertação (Programa Stricto Sensu
em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto-

Portugal: Porto Editora. 1995.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.**

Porto- Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, A. S.S.e. **Alunos com deficiência no Ensino**

Superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES.

2011. 182 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) –
Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência
no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e**

Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. **Estágio na Formação de Professores.**

Unidade teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. (org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PIRES, J.; PIRES, G. Uma Introdução a Ética do Ser Humano. *In*: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (org.). **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDURFN, 2013. p. 21-43.

PIRES, J.; PIRES, G. **Práticas de educação e de formação**. João Pessoa: Ideia, 2011.

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. *Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida*. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Tradução Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli.

POZO, L. I. As características da aprendizagem. *In*: POZO, Luis Inácio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto alegre: Artmed, 2002. p. 55- 66.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, L.G.S. **Inclusão: uma questão também de visão. O aluno cego na escola comum**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2008.

SILVA, L.G.S. Por uma escola sem exclusões: intervenções pedagógicas junto estudantes cegos e com baixa visão. *In*: MARTINS. L., PIRES. G., PIRES J. (org.). **Caminhos para uma Educação Inclusiva: Políticas, práticas e apoios especializados**. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 235-261.

SILVA, L.G. S. Orientações didáticas para a atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. *In*: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (org.). **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDURFN, 2013. p. 59-82.

SOARES, A. C. S. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores**. 2011. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011.

VYGOTSKY, L; LURIA, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/ EDUSP, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Avaliação de um programa de formação sobre desenho universal para a aprendizagem. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA. 1., JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 13., 2016, Marília. **Anais [...]**. Marília: UNESP, 2016.

Segunda parte

EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO ESCOLAR: DIÁLOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

*Priscila Ferreira Ramos Dantas
Luzia Guacira dos Santos Silva*

É fato que a inclusão escolar de crianças com deficiência em creches e pré-escolas traz muitos desafios para pais, professores e crianças. Sobre a responsabilidade de cuidar e educar todas as crianças, muitos dos professores se dizem angustiados e inseguros, seja por falta de informação sobre a deficiência, seja pela formação insuficiente para atender as especificidades das crianças. Entretanto, esse discurso não é aceito como justificativa para o não atendimento às necessidades educativas especiais dos estudantes. Do professor, é exigido a construção de respostas educativas diversificadas que atendam ao processo de inclusão escolar de todos.

A inclusão de crianças com deficiência na escola regular é um direito reconhecido constitucionalmente (BRASIL, 1998a). Documentos legais e a legislação brasileira estabelecem normas e diretrizes em prol do acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos, no entanto, essas normatizações não garantem que a inclusão seja efetivada, uma vez que, para o sucesso da inclusão escolar, são necessárias várias ações nas áreas pedagógicas, estruturais, financeiras e administrativas.

As ações que visam uma escola inclusiva requerem um trabalho colaborativo, o que envolve os profissionais da escola,

disponibilidade de recursos financeiros e humano, melhoria do ensino aprendizagem; participação efetiva dos pais na vida escolar dos filhos; escolas acessíveis e com estrutura adequada, professores com formação para desenvolver uma prática pedagógica significativa; materiais didáticos e pedagógicos adequados, documentos legais acessíveis às escolas, bem como a articulação entre as políticas públicas (CARVALHO, 2004; MANTOAN, 2008).

Em relação à Educação Infantil, a inclusão de crianças com deficiência é uma prática nova, embora essa etapa educacional tenha sido incorporada ao ensino básico por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 há mais de 20 anos. A demanda das crianças para essa modalidade educacional tem crescido a cada ano, haja vista que a sociedade vem compreendendo que a educação infantil possibilita experiências educacionais ricas que garantem o acesso, a participação, e a aprendizagem de todas as crianças.

A Educação Infantil é um espaço propício ao início do processo de inclusão escolar, pois é um período em que há convívio, socialização e brincadeiras, no qual se ampliam as relações sociais e se pode passar a respeitar o outro como sujeito com características e necessidades diferentes (BRUNO, 2007; OLIVEIRA, 2002; PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Diante do que esses fatores sinalizam, este capítulo, fruto de pesquisa de mestrado intitulada *Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência*, desenvolvida no período de 2010 a 2012, num Centro de Educação Infantil do Município de Natal, propõe uma discussão sobre o processo de inclusão das crianças com deficiência na educação infantil. Para isso, considera como ponto primordial as interações sociais entre crianças com deficiência e sem deficiência.

Discutiremos, inicialmente, a respeito das bases sobre as quais pensamos o processo de inclusão dos alunos com deficiência. Em seguida apontaremos princípios e orientações didáticas que norteiam uma prática pedagógica para crianças da educação infantil com indicações de atendimento a diversidade, e partimos para a reflexão sobre o importante papel da Educação Infantil como ponto de partida para o processo de inclusão.

DIÁLOGOS SOBRE A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Historicamente as pessoas com deficiência foram privadas de direitos sociais, políticos e educacionais. Elas eram deixadas à margem da sociedade e sofriam processos de discriminação (SASSAKI, 1997; MAZZOTTA, 1999; JANUZZI, 2006). Diante de vários movimentos pela valorização das diferenças, em meados do século XX, finalmente se estabelece uma educação voltada para diversidade humana. Na prática essa mentalidade de valorização dos direitos dos sujeitos servia para camuflar o acesso dessas pessoas à escola, pois, para que a pessoa com deficiência tivesse acesso à escola regular, elas tinham a obrigação de se adaptar a essa instituição.

Esse paradigma ficou conhecido como integração escolar e dava a falsa impressão de que as pessoas com deficiência estavam tendo acesso aos programas educacionais por se encontrarem inseridas na escola regular. No entanto, o que se percebia é que a maioria dessas pessoas não conseguia se adaptar a escola, sendo encaminhadas às instituições especializadas, com exceção dos mais prejudicados pela deficiência, que permaneciam em casa.

Como expõe Sanches (2005, p. 14), na integração escolar, “para que um aluno com necessidades educacionais especiais pudesse estar numa classe regular, era necessário que apresentasse dificuldades médias ou comuns”.

O que se verifica é que a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem recaía sobre o aluno, considerado o único responsável pelo sucesso ou fracasso de seu desenvolvimento. Nesse sentido, Mantoan (1997, p. 8) coloca que a integração,

[...] é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém nada se questiona do esquema em vigor.

O paradigma da integração escolar sofreu críticas, porque a inserção das pessoas com deficiência se deu sem ocorrer nenhuma modificação na escola comum. Na verdade, o contexto da escola regular representava, no dizer de Sánchez (2005, p. 15), um “subsistema de educação especial dentro da escola comum”, no qual os alunos com deficiência eram atendidos, a maior parte do tempo, em classes separadas, por profissionais especializados (SASSAKI, 1997).

A partir do momento em que se compreendeu que deveria ser a escola a se transformar para possibilitar o acesso e a permanência com qualidade de ensino a todos os alunos, passa a ser defendida a perspectiva da educação inclusiva. A substituição da palavra integração por inclusão não foi apenas uma questão de terminologia, mas também de função, uma vez que aquela não atendia ao objetivo de inserção plena de todos os sujeitos num processo de educar com base nas necessidades e possibilidades de cada um. Apesar desse

avanço, muitos ainda compreendem a inclusão apenas como o acesso de pessoas com deficiência ao ensino regular.

Segundo Ferreira (2005) e Ainscow (2009), não há uma definição única nem uma clareza conceitual a respeito da educação inclusiva. Ainscow (2009, p. 21) afirma, ainda, que “grupos diferentes em contextos diferentes pensam sobre a inclusão de forma diversa, e que não há uma definição única e consensual”.

Quanto a essas divergências, Ferreira (2005) alega que há consenso em alguns pressupostos a respeito da definição de inclusão. Autores como Rodrigues (2008) e Carvalho (2005) entendem que a inclusão não diz respeito apenas aos alunos com deficiência, “mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 24).

Incluir não é apenas inserir alguém em um determinado lugar. Incluir significa “compreender, abranger, inserir, introduzir, estar incluído ou compreendido, fazer parte” (FERREIRA, 2001, p. 380). São, portanto, ações que implicam, acima de tudo, no respeito ao ser humano em todas as suas particularidades, como sujeito social e cultural que representa, dando a oportunidade para que esse se desenvolva plenamente, exerça sua cidadania e obtenha uma melhor qualidade de vida (PADILHA, 2004).

Essas ações identificam os objetivos que se quer alcançar com a educação inclusiva: introduzir práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas a compreender todas as necessidades inerentes ao sujeito; inserir todos os indivíduos, independentemente da classe social, raça ou deficiência; abranger todas as etapas da escolarização da Educação Básica (Ensino Infantil, Fundamental e Médio) ao Ensino Superior, valorizando e respeitando a diversidade dos educandos e estimulando o desenvolvimento de suas potencialidades para que os mesmos sintam-se parte, incluídos na escola e na sociedade.

Compreendemos, assim, que incluir não é só colocar crianças nas salas de aula, implica em possibilitar um sistema educacional que reconheça e se prepare para atender às diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos (CARVALHO, 1998). É, em concordância com Ferreira (2005, p. 44), promover nas escolas

[...] a formação contínua de professores para usarem estratégias de ensino mais diversificadas e mais dinâmicas, ou seja, mais compatíveis às crianças do novo século: estratégias estas que oportunizem as crianças terem voz e serem ouvidas e, onde suas experiências de vida e riqueza pessoal, assim como suas necessidades e carências, não sejam ignoradas e negligenciadas pelo professor ou pela escola, mas sejam parte integrante da vida escolar. [...] uma escola com uma política participativa e uma cultura inclusiva, onde todos os membros da comunidade escolar são colaboradores entre si, ou seja, apoiam-se mutuamente e aprendem uns com os outros a partir da reflexão sobre as práticas docentes. [...] um maior envolvimento entre a família e a escola e entre a escola e a comunidade, onde todos buscam uma educação de qualidade para todas as crianças.

A inclusão envolve, portanto, no dizer de Mittler (2003, p. 25),

[...] um processo de reforma e de reconstrução das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidos pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisição acadêmicos dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, bem como oportunidade de esporte, lazer e recreação. O objetivo de tal reforma é

garantir a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento.

Para que se viabilize o direito à inserção plena no meio educacional, é necessária uma reestruturação dos processos educativos formais. Como ressaltam Stainback e Stainback (1999, p. 29), “É preciso que as organizações e os ambientes educacionais sejam adaptados, melhorados e preparados para atender as necessidades de todos os alunos”.

Sabemos que não basta que os alunos com deficiência estejam matriculados na escola regular, eles devem também participar plenamente da vida escolar. Para que a inclusão educacional seja, realmente, um movimento que vise à igualdade de oportunidades, é preciso remover barreiras. Acreditamos que, para a proposta inclusiva ser efetivada, é preciso derrubar barreiras conceituais, atitudinais, estruturais e pedagógicas.

As barreiras conceituais estão diretamente ligadas ao preconceito e à desinformação. Tudo que foge do padrão de beleza, de perfeição de moda e de estereótipos pregado pela sociedade é sinônimo de rejeição. Se a pessoa for feia, gorda, se vestir de forma diferente ou tiver uma deficiência, é excluída. Essa rejeição acontece também nas escolas, por parte dos colegas, pais, e professores, de todos que compõem a comunidade escolar, que muitas vezes têm medo do diferente por desconhecer as potencialidades e a capacidade das pessoas excluídas socialmente (AMARAL, 1994).

Essa falta de conhecimento gera barreiras atitudinais de segregação e de exclusão, que muitas vezes não são percebidas pelos sujeitos envolvidos no processo, mas que restringem as relações sociais. Isso ocorre por essas pessoas acreditarem, por exemplo, que as crianças com deficiência não conseguem acompanhar as outras crianças, ou que uma criança com deficiência

intelectual não aprende, então, não precisa nem tentar, ou, ainda, que uma criança com deficiência auditiva não escuta, então, não pode se comunicar.

Em relação a essa barreira apontada, o preconceito pode ser combatido se houver maior convivência entre as pessoas com deficiência e as sem deficiência. O processo inclusivo possibilita que todos repensem seus valores e conceitos, pois permite que as diferenças individuais sejam evidenciadas e discutidas no interior de uma mesma sociedade, de modo a proporcionar uma reflexão acerca desses eixos, e, assim, todas sejam respeitadas, independentemente de suas dificuldades ou deficiências (MANTOAN, 2008).

Para contemplar a diversidade de cada ser humano, é preciso ainda que as escolas revejam e modifiquem seus conceitos sobre normalidade, capacidade, aprendizagem, desenvolvimento, possibilidades. Além disso, é necessário que essas instituições reflitam e coloquem em práticas novos valores, como: cooperação, respeito, empatia, diversidade e solidariedade, a fim de que, tal como afirma Blanco (2005, p. 11), todos da “comunidade educativa tenham atitudes de aceitação, respeito e valorização das diferenças”.

Para que as mudanças nas formas de pensar e ver a educação inclusiva superem os preconceitos e atitudes de segregação e discriminação, é preciso rever os sistemas educacionais, ou seja, transformar a estrutura física, pedagógica, administrativa e política das escolas. Segundo Morin (2003, p. 99) “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”.

Diante dessa constatação, percebemos ser necessário, também, um olhar para as barreiras estruturais que impossibilitam muitas das escolas públicas de desenvolver uma proposta inclusiva. Ou seja, faltam rampas, banheiros adaptados, há presença de

barreiras arquitetônicas, vários obstáculos que dificultam o acesso e a locomoção das pessoas com deficiência física e visual.

Além desses obstáculos físicos, há também os problemas e/ ou falta de recursos materiais e didáticos que são fundamentais para o ensino e a aprendizagem. Sabemos que muitas instituições não têm carteira para todas as crianças, como então disponibilizarão recursos necessários às pessoas com deficiência? É essencial disponibilizar material de apoio e salas de recursos multifuncionais para facilitar a aprendizagem das crianças que necessitam de tecnologia assistiva.

Outra barreira a se vencer diz respeito à questão pedagógica. Os professores precisam aprimorar sua formação inicial e continuada. É necessário criar oportunidades no próprio ambiente escolar, de reflexão e discussão, entre os professores, pois esses momentos possibilitam trocas significativas de conhecimentos, nos quais os educadores discutem estratégias e buscam refletir sobre os avanços e as dificuldades enfrentadas, procurando realizar uma prática pedagógica que possa ajudar o aluno a se desenvolver de forma global (PACHECO, 2007).

Como expõe Carvalho (2000), é necessário que se planeje “reuniões sistemáticas para estudos teóricos, estudos de casos e trocas de experiências”. Para os professores, esse tipo de apoio é de fundamental importância porque muitos deles não tiveram nos seus cursos embasamento suficiente para lidar com as questões relacionadas à inclusão. O professor precisa entender que vai trabalhar com alunos reais e não ideais, e que esses, tendo ou não deficiência, irão desenvolver os processos de aprendizagem de acordo com o seu ritmo e a sua forma de entender os conhecimentos.

Não menos importante é o projeto pedagógico, por meio do qual a escola se posiciona e assume o papel de propiciar ações que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, assegurando a

igualdade de oportunidades educacionais. Para tanto, o currículo deve ser o referencial da educação de todos os alunos, centrado em práticas heterogêneas e inclusivas, além de ser aberto e flexível para atender a diversidade do alunado que ingressa no âmbito educacional (BLANCO, 2004).

Outro ponto indispensável que deve envolver o currículo escolar é o dinamismo e a flexibilidade, aspectos que permitem ajustar as ações pedagógicas às necessidades peculiares de cada aluno. Portanto, devem-se identificar as necessidades educacionais, para então utilizar estratégias adequadas, no intuito de resolver as dificuldades que se apresentam no processo de aprendizagem.

Muitos são os eixos que permeiam a educação inclusiva, tanto de caráter pedagógico – como a prática pedagógica –, quanto de caráter reflexivo, que diz respeito à equipe profissional escolar e sociedade tomarem consciência da necessidade do respeito mútuo e da valorização das diferenças individuais.

Todas essas ações são necessárias para o sucesso da inclusão, porém concordamos com Mantoan (2003) que, para receber as crianças com deficiência na escola, não é preciso que toda a escola esteja primeiramente preparada para recebê-los, mas que, à medida que as recebe, aprimore sua estrutura e prática para acolhê-las. Isso não significa ser negligente nem que a inclusão se dê de forma precipitada, quer dizer que a inclusão vai se dando concomitantemente as mudanças necessárias a esse processo, uma vez que a escola e as professoras não estarão prontas para todas as situações que surgem no dia a dia.

Segundo Blanco (2004), para que a proposta inclusiva seja efetivada com atenção à diversidade dos alunos, é necessário que todos os envolvidos no processo educacional trabalhem com sentido de colaboração. Dessa forma, gestores, educadores, profissionais de apoio, políticos, prestadores de serviços, familiares

e alunos devem estar abertos para conviver com a diversidade e trabalhar colaborativamente com a finalidade de garantir uma educação de melhor qualidade para todos os alunos. (MENDES, 2006). Só assim a inclusão poderá ser efetiva, produzindo uma escola aberta à necessidade de todos os seus alunos e ajudando a construir um mundo mais justo.

A RELEVÂNCIA DOS PROCESSOS INTERATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INCLUSÃO EM DIÁLOGO

Ao ingressar na escola de Educação Infantil, a criança certamente vivencia momentos ricos e importantes para seu aprendizado e desenvolvimento. Situações como brincar no escorrego, na caixa de areia; encher e esvaziar os baldinhos ou fazer bolinho com areia; brincar de esconde-esconde, envolver-se na roda de músicas, participar dos momentos da história, da hora da alimentação e de momentos de higiene, proporcionam um processo intenso de descobertas, de trocas, de socialização e de aprendizagens significativas. Essas atividades nas quais a criança é mergulhada, por intermédio de suas ações, da interação com outras crianças de mesma faixa etária ou com mais idade, e da mediação do professor, possibilitam a ela desenvolver, de forma espontânea, lúdica, crítica e criativa, suas capacidades humanas em vários aspectos: cognitivo, social, afetivo e psicomotor.

Assim, a Educação Infantil é a fase escolar que possibilita grandes avanços na evolução das crianças. O desenvolvimento motor, da linguagem e dos laços afetivos, a descoberta do mundo

e de si mesmo são aprendizagens importantíssimas que acontecem diariamente quando a criança participa de “interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por elas estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades [...]” (BRASIL, 2009, p. 6).

Nessa primeira etapa educacional, as crianças iniciam seu processo de construção de valores ao olhar para o outro e respeitá-lo nas suas características. O respeito, o senso moral e a autoestima são valores despertados por meio de experiências vivenciadas no cotidiano da escola (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). E, a partir da sensibilização, o educador mobiliza e ajuda a construir valores morais e sociais como justiça, solidariedade, cooperação, amor, amizade promovendo o respeito às diferenças a fim de possibilitar a aceitação de todos. Esses aspectos já são motivos importantes para que as crianças com deficiência frequentemente, desde a mais tenra idade, o ambiente escolar.

Outro fator importante a ressaltar é a receptividade das crianças nessa etapa educacional, uma vez que não apresentam preconceitos estabelecidos. Parece que a deficiência não ocupa lugar significativo para as crianças. O que elas querem é brincar! Não importam as diferenças físicas, religiosas, de gênero ou de classe social. Segundo Victor (2009, p. 109), a inclusão ocorre, de forma mais efetiva, “a partir de um processo natural de convivência, sem pressão nem rejeição”, garantindo maiores possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e de sucesso nos anos subsequentes.

O olhar dos professores também é mais compreensível e de acolhimento, uma vez que a relação estabelecida entre as crianças e o docente é de estímulo e afeto, base que possibilita o processo de inclusão. Segundo Schirmer (2007, p. 19),

a educação infantil, proposta nos espaços da creche e pré-escola, possibilitará que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando: brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, histórias, cores, formas, tempo e espaço e afeto.

Outro ponto de fundamental importância em relação à Educação Infantil, como espaço favorável à inclusão, diz respeito à convivência social na construção e internalização de conhecimentos e habilidades. De acordo com Bruno (2007), as crianças com deficiência aprendem melhor juntas com outras crianças que têm caminhos diferentes de aprendizagens, possibilidades diferentes e necessidades diferentes. É importante, portanto, as crianças irem desde cedo para a escola, pois as trocas vão potencializar seu processo de desenvolvimento. Elas aprenderão a resolver problemas, a ter iniciativa. As intervenções dos colegas nas tarefas despertarão nessas crianças interesses, mais atenção e vontade de aprender.

Esse ponto de vista remete à concepção vygotskyana, que aponta o mundo cultural em que o sujeito vive como a principal fonte do desenvolvimento da pessoa. Segundo Vygotsky (1998), a interação social é a matéria-prima para o desenvolvimento do indivíduo. Por intermédio da mediação, da relação, dos estímulos e das interações afetivas, sociais e culturais com os colegas, a aprendizagem ocorre. De acordo com o Schirmer (2007, p. 18),

[...] a qualidade de estímulos proporcionados à criança possibilitará o desenvolvimento máximo de suas potencialidades e isso justifica a importância de criarmos oportunidades comuns de convivências e desafios para o desenvolvimento.

Segundo a concepção Vygotskyana, quando a criança nasce, ela possui funções psicológicas básicas – ou elementares. No processo de interação social da criança com os adultos e com as outras crianças, as funções elementares se transformam em funções superiores. As chamadas funções psicológicas superiores como a memória e a linguagem são construídas ao longo da história social do ser humano e de sua relação com o mundo. Isso significava dizer que a interação social possibilita o desenvolvimento das chamadas funções psicológicas superiores. Nesse sentido, Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento humano se dá na interação social.

É por meio da interação com as outras crianças e adultos que “as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem” (FELIPE, 2001, p. 17). Segundo afirma Mantoan (1997, p. 120),

[...] a diversidade no meio social e, especialmente no ambiente escolar, é fator determinante do enriquecimento, das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que nele interagem.

Vygotsky (1989, p. 64) ainda afirma que

todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica).

A ideia de Vygotsky (1998) é que nossa relação com o mundo e com a aprendizagem ocorre pela mediação, sendo, portanto, a ajuda dos outros que faz o sujeito avançar além de seu

desenvolvimento atual. Para tanto, ele formula o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP com a finalidade de explicar essa influência existente entre aprendizagem e desenvolvimento. É justamente nessa zona que a aprendizagem vai ocorrer.

Diante do exposto, percebemos que, se a criança com deficiência ficar reclusa em uma instituição e tiver contato apenas com crianças que apresentem desenvolvimento igual ao seu, vai impossibilitar o enriquecimento das trocas e a superação de suas limitações, pois, concordando com Schirmer (2007, p. 18):

Quanto mais o meio promove situações desafiadoras ao indivíduo, mais ele vai responder a esses desafios e desenvolver habilidades perdidas ou que nunca foram desenvolvidas. Se propusermos situações de acordo com a limitação da criança, ela não encontrará motivos para se sentir desafiada. Uma criança com atraso no desenvolvimento motor, ou com uma paralisia cerebral, quando incluída em ambiente escolar inclusivo, tem inúmeras razões para se sentir provocada a desenvolver habilidades que não desenvolveria em um ambiente segregado.

Sobre o direito à inclusão de todas as crianças, Oliveira (2002, p. 245) afirma que, “as crianças com NEE, são antes de tudo, crianças e devem conviver com outros e não mais ser mantidos isolados”.

Oliveira (2002) ainda esclarece que [...] as crianças com NEE são crianças iguais às outras, apesar das diferenças, e devem, sim, ser trazidas para enriquecer os processos de aprendizagens, pois é na interação com os outros que as crianças desenvolvem, efetivamente, suas capacidades, aprendem a descobrir o valor do outro, e, como consequência, passam a ter confiança em si mesmo. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998, p. 11):

Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias.

É nessa ação que vão sendo construídos conhecimentos, valores, hábitos, atitudes, ou seja, vão sendo internalizados conhecimentos, papéis e funções sociais, por meio da mediação do outro, permitindo a formação de conceitos e da própria identidade. Ainda recorrendo ao RCNEI (1998, p. 35):

Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças se tornam benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade.

Contudo, as escolas de educação infantil são espaços que podem possibilitar vivências com outras crianças e com adultos importantes para o desenvolvimento infantil, pois, quando brincam, aprendem e ensinam, as crianças colaboram umas com as outras, aprendem a trabalhar em grupo, a compreender, a respeitar, a conviver com as semelhanças e as diferenças individuais de seus pares, a adquirir hábitos, valores, conceitos e experiências. Assim, todos os alunos enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender uns com os outros.

DIALOGANDO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM ESPAÇO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Para uma proposta inclusiva em escolas infantis, é preciso pensar na organização do espaço físico apropriado ao desenvolvimento do trabalho com crianças pequenas e em uma prática pedagógica que possibilite a todos os alunos aprender e desenvolver.

A escola infantil como um espaço inclusivo tem como objetivo oportunizar um ambiente acolhedor, que integre os aspectos do cuidar e educar, colaborando para que todas as crianças possam brincar, conversar, participar de atividades de literatura e de artes, expressar seu pensamento, sentimentos e interagir com outras crianças. Dessa forma, possibilitará seu avanço na construção de conhecimentos, habilidades e valores. Segundo Carvalho (2005, p. 32),

[...] os programas da educação infantil e das séries iniciais devem prever ambientes que possibilitem às crianças os movimentos livres; a exploração de materiais diversos que permitam a satisfação da curiosidade que as caracteriza e as torna exploradoras; a expressão verbal; os jogos e as brincadeiras [...].

Considerando esses pontos elencados, acreditamos que um ambiente que possibilite a implementação de práticas apropriadas e possa promover a participação das crianças em todas as ações pedagógicas da escola. Deve dispor também de uma estrutura sem barreiras arquitetônicas, com materiais didáticos, recursos pedagógicos, mobiliários e brinquedos adequados que auxiliem a ação educativa e permitam às crianças experiências significativas. Bruno (2007, p. 18), afirma que

[...] a organização do espaço, a eliminação das barreiras arquitetônicas (escadas, depressões, falta de contraste e iluminação inadequada), mobiliários, a seleção dos materiais, as adaptações nos brinquedos e jogos são instrumentos fundamentais para a prática educativa inclusiva com qualquer criança pequena. Eles se tornam condições essenciais e prioritárias na educação e no processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

Da mesma maneira que um espaço adequado para garantir a participação e aprendizagem de todas as crianças, é preciso se pensar na ação pedagógica. As atividades devem se adequar ao nível da turma, às particularidades, necessidades e aos interesses das crianças de forma que todas elas possam, ao seu modo e tempo, participar ativamente das tarefas propostas. Ainda, conforme o pensamento de Bruno (2007, p. 19),

[...] o conteúdo e as atividades devem levar em conta o princípio da aprendizagem significativa: atividades que partam de experiências positivas para os alunos, dos interesses dos significados e sentidos atribuídos pelos mesmos.

Quando pensamos na ação pedagógica nas escolas de educação infantil inclusiva, vem à mente o papel da professora como mediadora das experiências, aquela que possibilita às crianças construir conhecimentos, desenvolver habilidades por meio da sua interação com as múltiplas linguagens e com as outras crianças. Não diferente dos outros níveis de ensino, a Educação Infantil requer uma professora que tenha conhecimento das teorias educacionais para que ela seja capaz de articular esses saberes com a sua prática e tenha competência para lidar com esses alunos e conduzir a aprendizagem de todos eles.

Além desses saberes, é necessário que a educadora infantil demonstre sensibilidade, afetividade e carinho para o bem-estar e desenvolvimento das crianças. Segundo Oliveira (2002, p. 14),

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar situações ambíguas, incertas, conflituosas, e por vezes violenta presente no contexto escolar.

A prática pedagógica da professora da educação infantil deve partir dos conhecimentos prévios, hipóteses, interesses das crianças levando em consideração o desenvolvimento, as características e especificidades de cada uma. Para isso, o educador precisa estar atento ao desenvolvimento de cada aluno, conhecer melhor cada um deles para poder desafiá-los e promover melhores aprendizados.

Esse levantamento de informações sobre as crianças são fundamentais para a ação do professor. Independentemente de a educadora ter ou não em sua sala de aula alunos com deficiência, ela precisará adequar sua metodologia à realidade de sua turma, e de forma individual, pois, como explicam Paniagua e Palácios (2007, p. 151), “a proposta educativa deve ser para todos, mas ao mesmo tempo individual”.

Muitas vezes a professora da Educação Infantil fica assustada quando sabe que terá em sua sala um aluno com deficiência, pois acredita que assim terá que desempenhar funções que vão além de seu papel, como o de cuidar dessa criança. Mas, na verdade, esse cuidar que muitas vezes pode ser uma angústia para a professora faz parte da sua ação pedagógica cotidianamente.

Em alguns momentos, a professora da Educação Infantil, independentemente da criança ter deficiência, transtorno global do

desenvolvimento e altas habilidades, irá precisar levá-la ao banheiro, ajudar no momento da higiene, da alimentação (forma correta de se sentar, pegar nos talheres e de como deve se alimentar); observar as brincadeiras no parque, ter maior atenção nas atividades com produtos tóxicos e que possam causar riscos à saúde – como tinta, cola e tesoura; acompanhar e intervir na hora das atividades de motricidade, entre outras atividades que precisam ser monitoradas. Essas são situações educativas cotidianas das professoras da Educação Infantil. As crianças dessa faixa etária precisam da mediação do educador e de cuidados que proporcionem o desenvolvimento das suas capacidades e de sua autonomia.

A rotina vivenciada pelas crianças nas escolas de Educação Infantil deve ser dinâmica, lúdica e considerar sempre o seu movimento e ritmo. De um modo geral, as professoras desse nível de ensino utilizam como metodologia a roda de música, conversas, atividades de registro, parque, jogos, brincadeiras e a contação de história na rotina de sala de aula. Essas atividades alternam em dirigidas, livre e de acompanhamento variando de uma instituição para outra em relação ao tempo, ao espaço e aos materiais utilizados (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). As atividades dirigidas são realizadas com base na orientação do professor, e pode ser uma atividade escrita ou uma brincadeira no parque, cuja atuação das crianças será baseada na determinação e intervenção do educador.

Já as atividades livres se caracterizam pelas propostas abertas sem interferência direta do professor. Nesse momento, o educador observa para poder garantir a segurança das crianças e manter a ordem. A atividade livre é muito significativa como uma proposta que garante a autonomia e respeita o nível e os interesses das crianças, como escolher do que deseja brincar e o que quer desenhar.

A atividade acompanhada é aquela que o professor acompanha o desenvolvimento e aprendizagem do aluno e percebe o

momento certo de intervir. Para isso, o educador precisa estar perto dos educandos, entrar na brincadeira junto com a criança, sugerir outro jogo, estimular no momento da tarefa. Essas “microintervenções”, segundo Paniagua e Palácios (2007), são realizadas para ajustar da melhor forma o “andaime” segundo as aprendizagens individuais de cada criança.

Podemos ver que a rotina e as ações da professora da educação infantil independem dela ter ou não aluno com deficiência, pois a função da educação infantil é cuidar/educar. Entretanto, a professora precisará estar mais atenta às necessidades e limitações dos alunos com deficiência para que esses tenham acesso ao currículo e possam aprender e se desenvolver de acordo com as suas possibilidades. E não podemos deixar de ressaltar que quanto mais ricas forem as atividades melhor será o desenvolvimento das crianças, por isso, é preciso que a professora planeje tarefas que despertem a curiosidade, a concentração, a criatividade; estimulem a comunicação e expressão, o raciocínio lógico-matemático, propiciem uma melhor aquisição dos conhecimentos relacionados às Ciências Naturais e Sociais.

Para planejar e adequar as atividades, de forma a atender os objetivos propostos a essa faixa etária e o aprendizado ser significativo a todas as crianças, a docente precisa conhecer e refletir sobre as teorias direcionadas ao processo histórico, pedagógico e de desenvolvimento das crianças, bem como ter conhecimentos didáticos em relação às estratégias pedagógicas que apoiam os alunos nas situações de aprendizagem. É preciso, também, ter vontade de fazer a diferença, disponibilidade, tempo para planejar, comprometimento, dedicação, respeito à criança com deficiência, considerando-a como um ser ativo, pensante, sujeito social que produz conhecimentos, ativo e capaz, que pode aprender e desenvolver-se, o que depende em grande parte da prática pedagógica utilizada.

Para conseguir atingir essa infinidade de ações no trabalho com crianças pequenas, é fundamental que a professora tenha uma formação ampla, com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando as suas especificidades. Para organizar a aula, o educador realiza um planejamento, define os objetivos e considera aspectos como os materiais a utilizar, a quantidade de alunos, o tempo, o conhecimento e o interesse dos alunos (ZABALA, 1998).

Além dessas ações, o professor que tem aluno com deficiência precisará, conforme Bruno (2006, p. 18), “propor um novo arranjo pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos [...]”. Ou seja, a escola, a sala de aula e as estratégias de ensino é que devem ser modificadas para que o aluno possa se desenvolver e aprender. Compreendemos isso e concordamos com Carvalho (2008, p. 110), ao dizer que “todos, sem exceções, podem aprender, mas ninguém aprende, exatamente, da mesma forma, no mesmo ritmo, e com os mesmos interesses”. Sendo assim, é necessário que o professor adeque sua metodologia e utilize recursos e/ou estratégias que ajudem à criança a construir conhecimento e participar do processo de ensino-aprendizagem.

Os professores sabem da necessidade de individualizar o ensino, pois as escolas têm alunos reais e não ideais, com características, ritmos, desenvolvimento e estilos diferentes e que o ensino baseado na homogeneidade não tem qualidade nem significação para todas as crianças. Porém, de um modo geral, os docentes afirmam que, em salas lotadas de crianças, eles não têm como dar conta das particularidades de cada uma delas. Em se tratando de crianças pequenas, a situação é mais difícil, pois as necessidades de educação e cuidado são mais intensas.

Quando refletimos sobre a qualidade na educação infantil, pensamos em profissionais qualificados; proposta pedagógica com ênfase na diversidade; currículo construído com as crianças e para elas; gestão participativa; espaço físico com boa infraestrutura; uma relação estreita entre família e escola (VALLE, 2010). Essa qualidade será atingida quando a escola de educação infantil tiver como centro do processo pedagógico a criança que temos, com suas possibilidades e suas necessidades, e as ações pedagógicas tiverem por base a diversidade de cada aluno.

Quanto ao respeito à diversidade, é preciso ressaltar que a escola de educação infantil é o espaço ideal para construção do respeito pelo outro, bem como para o desenvolvimento de atividades que favorecem a interação entre as crianças. Considerando a importância da interação para o desenvolvimento das crianças, Pacheco (2007, p. 90) afirma que:

A interação social entre os alunos com deficiência e sem deficiência é a chave para a construção do conhecimento. A heterogeneidade possibilita a troca e, conseqüentemente, se amplia a capacidade individual.

As escolas de Educação Infantil são espaços que possibilitam vivências e experiências ricas que favorecem o desenvolvimento infantil, pois, por meio das interações com as outras crianças e com a professora, elas constroem conhecimento, aprendem valores, conceitos e a respeitar as especificidades do outro.

Entretanto, é necessário estar atento a esse processo de interação que se apresenta na maioria das escolas que diz ser inclusiva, pois promover interações ricas e estimuladoras da aprendizagem é muito mais que aproximar fisicamente as crianças. O processo de interação, que é necessário para que a

escola seja inclusiva, precisa estimular a participação das crianças e o seu desenvolvimento de maneira espontânea, lúdica, interativa, por meio de técnicas socializantes, de dinâmicas grupais, de atividades coletivas. Além disso, “debates, pesquisas, registros escritos, falados, observação, vivências são alguns processos pedagógicos indicados” (MANTOAN, 2008, p. 63).

Segundo Blanco (2004, p. 291),

[...] a escola deve oferecer uma maior flexibilidade e diversificação da oferta educativa que assegurem que todos os alunos obtenham as competências básicas, estabelecidas no currículo escolar, por meio de diferentes propostas e alternativas quanto às situações de aprendizagem, horários, materiais e estratégias de ensino.

A mediação, pelo professor, das interações entre os alunos sem e com deficiência, assume um caráter de suma importância, especialmente para esses últimos, devido à sua maior necessidade de desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e acadêmico (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Portanto, o papel dos professores é o de criar situações para o aluno com deficiência poder contribuir com os demais colegas da classe de forma que as suas limitações não sejam evidenciadas.

Conforme Stainback e Stainback (1999, 187) afirmam:

À medida que os relacionamentos crescem e as amizades se desenvolvem, a necessidade de contribuições extrínsecas diminuem, pois o aluno passa a ser reconhecido por seu próprio valor intrínseco e os colegas começam a perceber as potencialidades e habilidades inerentes a um e ao outro.

Fica visível a importância das interações que são possibilitadas no ambiente escolar. A convivência na escola promove uma imensidade de estímulos, diferentes descobertas e aprendizagens a todas as crianças.

É evidente que os adultos são agentes extremamente importantes na vida de uma criança, em relação ao desenvolvimento, entretanto, as crianças também aprendem com seus pares. Nesse sentido, acreditamos que o ambiente escolar é um espaço capaz de favorecer e possibilitar a aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças e, em especial, das que apresentam deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo nos levou a compreender que a construção de uma escola de educação infantil inclusiva implica pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos frente à diversidade das crianças, procurando caminhos para que a unidade educacional possa se (re)organizar e buscar proporcionar oportunidades de desenvolvimento pleno do potencial de todas as crianças.

Acreditamos que a interação entre as crianças com deficiência e os demais crianças é o caminho para se promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, pois esse contexto de ações interativas é provocador de ações interpessoais. Essas, por sua vez, se transformarão em ações intrapsíquicas, desenvolvendo assim as funções psicológicas superiores, além de possibilitar o aprendizado de maneira mais eficaz por meio da atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1989).

Evidenciamos que os aspectos motores, afetivos, cognitivos e sociais, entre outros, são estimulados quando há interação

entre pares, principalmente quando a proposta pedagógica é a brincadeira, atividade central na educação infantil, uma vez que a criança tem a oportunidade de desenvolver afetividade, motricidade, cognição, curiosidade e criatividade. Além disso, tal atividade promove a socialização, a empatia, a autonomia e a valorização de si mesma.

Concluimos então que a inclusão escolar e, consequentemente, a interação entre crianças com e sem deficiência contribuem para o desenvolvimento individual dessas. Mas, consideramo-la uma via de mão dupla, já que todos os envolvidos nesse processo têm ganhos individuais, além do aprendizado social para o grupo escolar.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?. *In*: FÁVERO, O. *et al.* **UNESCO coletânea de arquivos sobre inclusão**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

AMARAL, L. **Pensar a diferença/ deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

BLANCO, R. A atenção a diversidade na sala de aula e as adaptações ao currículo. *In*: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-308.

BLANCO, Rosa. **Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais** *In*: Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas: 1. ed. Brasília :MEC, SEESP, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Centro Gráfico.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:**

Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB, nº 20.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão. Introdução. 4. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRUNO, M. M. G. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaios Pedagógicos.** Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 173-186. Coletânea de textos resultantes das palestras apresentadas no IV Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores - Educação Inclusiva: direito à diversidade.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. **INCLUSÃO - Revista da Educação Especial**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 29-34, out. 2005.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: e reorganização do trabalho Pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DANTAS, P. F. R. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência**. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallom. *In*: CRAIDY, C.; KAEERCHIER, G. E. (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** . Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.p. 13-22.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova fronteira. 2001.

FERREIRA, W. B. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?. **INCLUSÃO - Revista da Educação Especial**, v. 1. n. 1, p 40-46, out. 2005.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, L. de A. R. Da educação especial à inclusiva: um longo caminho. *In:* SILVA, M. F. (org.). **Educação inclusiva:** uma visão diferente. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2004. p. 25-36. (Coleção pedagógica, n. 5).

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em maio de 2011.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. *In*: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores associados, 2004.p. 93-120.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação Infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. **INCLUSÃO - Revista da Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2012.

SANCHES, A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 7-18, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHIRMER, C. R. *et al.* **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência física. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão:**
um guia para educadores. Tradução Magna
França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VALLE, L. de L. D. **Fundamentos da educação
infantil.** Curitiba: Fael, 2010.

VICTOR, S. L. Sobre inclusão, formação de professores
e alunos com necessidades educacionais especiais no
contexto da educação infantil. *In:* BAPTISTA, Claudio
Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (org.). **Conhecimento
e Margens:** ação pedagógica e pesquisa em Educação
Especial. Porto Alegre: Mediação, 2009.p. 106-118.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da
Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.**
São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O JEITO DE APRENDER DE UMA CRIANÇA COM BAIXA VISÃO – DIÁLOGO PERMANENTE

Erlane Cristhynne Felipe dos Santos

Luzia Guacira dos Santos Silva

Tendo em vista o papel fundamental das relações sociais para a formação do indivíduo, consideramos de suma importância dissertar, neste capítulo, sobre a prática pedagógica inclusiva com enfoque na abordagem histórico-social. Temos por certo que essa abordagem nos ajuda a compreender como o homem, com e sem deficiência, se desenvolve, como a educação contribui para tal desenvolvimento e qual o peso dos componentes biológicos e sócio-históricos nesse processo (BARROCO *apud* VICTOR, 2012).

Em relação à Educação Especial, na abordagem sócio-histórica, segundo Góes (2008, p. 1), é permitida “[...] uma compreensão muito consistente da interdependência [...]” das potencialidades e possibilidades de desenvolvimento e de aprendizado dos estudantes com deficiência e da responsabilidade do meio social com a sua educação.

Os estudos de Vygotsky se centralizam na relação dialética estabelecida entre o psiquismo humano e a cultura. Por essa razão, somos objetos de cultura, mas para aprender precisamos da parceria do outro e com isso criamos e produzimos a nossa

cultura, por meio de um processo educativo dialético, baseado no diálogo e na pergunta (VYGOTSKY, 2001; FREIRE, 1996).

As funções elementares – percepção, memória, atenção e linguagem –, nas crianças, se transformam em funções mentais superiores por meio da interação com o outro (VYGOTSKY, 1997). Segundo Victor (2012, p. 27):

A consideração dessa abordagem sobre o que o indivíduo apresenta de imediato e o que o impulsiona para além do que é, oferece subsídios para acompanharmos o seu vir a ser. Acompanhar esse processo na vida e na escola requer estarmos convictos de que devemos pôr na devida proporção o aspecto biológico e o social, a partir do entrelaçamento da teoria e da prática.

O caminho pedagógico a ser seguido na consideração dessa abordagem impulsiona a credibilidade na capacidade de humanização do homem, mesmo quando esse se encontra com alguma deficiência. Nessa perspectiva, pensar a escolarização de alunos com deficiência visual na Educação Infantil nos permite perceber a importância da escola como elemento primordial para o processo de socialização e aprendizagem desse aluno.

Nesse sentido, é essencial que a escola de ensino regular e suas unidades escolares ofereçam vagas e matrículas a todos os alunos, organizando o atendimento com equidade aos alunos com deficiência visual, assegurando de forma responsável as condições básicas para o seu acesso, permanência e direito à aprendizagem. Conforme destaca Marsiglia (2011, p. 39), quando diz que:

[...] o papel da instituição escolar é, então, de suma importância para que a criança se aproprie dos conhecimentos da humanidade, pois neles estão cristalizadas as

qualidades humanas, para que saiba utilizar instrumentos e seja estimulada para se desenvolver progressivamente.

Diante de tal relevância, é necessário garantir a equidade de tratamento e o reconhecimento da igualdade de direitos entre os alunos. Refletindo sobre essa questão, é importante destacar que a Educação Inclusiva, tal como referido na Política Nacional de Educação Especial, em uma perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), é um

[...] paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Assim sendo, uma prática pedagógica que considere esses fundamentos, a partir da Educação Infantil, necessita ancorar-se em uma abordagem de ensino que considere a forma de aprender dos educandos, bem como as circunstâncias históricas em que se encontram. Ou seja, partir do princípio de que a aprendizagem ocorre com mais sentido e significado em crianças com deficiência visual, quando o planejamento dos conteúdos e estratégias didáticas se baseia na mediação do uso adequado e equilibrado dos outros sentidos – audição, tato, paladar e olfato – no estabelecimento de interação com os pares, acentuando a condição de ser criança em detrimento à de ter uma deficiência (SILVA, 2017).

Para que ocorra essa aprendizagem significativa, também há de se considerar o elemento afetivo, para além do cuidado em atender as necessidades básicas da criança associados à sua sobrevivência. A afetividade é essencial para todo ser humano,

especialmente no desenvolvimento infantil, estando presente desde o nascimento no contato materno (OLIVEIRA, 1992).

Cabe destacar que a presença da afetividade e das interações sociais na educação infantil colaboram para os processos contínuos de desenvolvimento e aprendizagem. Logo se compreende que o desenvolvimento da aprendizagem acontece a partir de situações que intercomunicam afetividade com intelectualidade.

Ao descrever as ideias de Vygotsky sobre afetividade, Oliveira (1992, p. 76) diz que “a separação entre intelecto e afeto enquanto objeto de investigação, se mostra como uma das principais deficiências da psicologia tradicional, visto que, pensamento e afeto não se dissociam”. Almeida (2001, p. 42), por sua vez, afirma que, na concepção de Wallon, “[...] a afetividade tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade e este, por sua vez, se constitui sob a alternância dos domínios funcionais”. Podemos dizer, portanto, com base no exposto pelos autores, que o desenvolvimento do indivíduo tem como ponto de partida a afetividade.

Vale ressaltar que as interações presentes no âmbito escolar são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Desse modo, pressupõe-se que a afetividade se constitui como um fator de grande relevância na disposição dos alunos diante das atividades e na determinação das propostas desenvolvidas na natureza das relações que se estabelecem entre os alunos e os diversos objetos do conhecimento na área educacional.

Ao participar da escola comum, a criança com deficiência, em particular aquela com baixa visão vivencia novas situações, podendo estabelecer amizades e criar laços afetivos, desenvolver sua alteridade, percebendo-se como igual às demais no direito em participar e aprender na interação com seus pares. As atividades pedagógicas desenvolvidas contribuem para sua ativa participação em sala de aula, no desempenho da capacidade de realização de

tarefas. Mas, para isso acontecer de fato, é preciso oferecer condições favoráveis para o seu desenvolvimento e crescimento intelectual.

Todavia, esses alunos estão sujeitos a vivenciarem emoções positivas, tais como força, satisfação, acolhimento; e emoções negativas como as relacionadas a sentimentos de debilidade, rejeição, sofrimento, indiferença. Daí a importância do docente na relação que estabelece com o aluno e a sua responsabilidade em mediar tais emoções e sentimentos, uma vez que “as reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo” (VYGOTSKY, 2001, p. 143).

Estudos mencionados por Vygotsky (2001) mostram que quando somos estimulados emocionalmente em nosso processo de aprendizagem lembramos com mais facilidade e solidez do que um fato indiferente. Numa escola que queiramos inclusiva, ou seja, que considere e respeite o aluno em suas especificidades de aprendizagem, em sua humanidade, em seu direito a uma boa educação, os educadores deverão não só preocupar-se que seus alunos com e sem deficiência pensem e assimilem os conteúdos, mas também que os sintam, atribuindo-lhes significado.

Em se tratando de escola inclusiva, pode-se considerar que a caminhada escolar de muitos alunos com deficiência visual acaba sendo fracassada em razão dos fatores que envolvem desde os serviços de detecção até a intervenção precoce. Dessa forma, é visto que desde cedo é necessária a assistência e orientação à criança e sua família, até a instrumentalização dos professores, para que eles utilizem com cada criança e sua faixa etária os recursos adequados, que estimulem o interesse e a participação plena dela nas atividades escolares.

Implica dizer que, por meio da interação, o aluno com deficiência visual também será capaz de despertar sentimentos de

amizade, criatividade e partilhar de aprendizagens que lhe sejam significativas. Isso acontece por meio de práticas socializadoras intencionais que vão, por exemplo, além da aprendizagem mecânica da leitura e escrita, pois atuam no sentido de contribuir para com a vida desse aluno e com suas experiências, conforme explica Zabala (1998, p. 28):

A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais.

Diante dessa afirmativa, consideramos que a mediação pedagógica no âmbito escolar da Educação Infantil, em relação ao aluno com deficiência visual, se dá a partir da existência de três importantes fatores, que são: o professor, os conteúdos e os alunos. Sendo assim, para o professor assegurar práticas educacionais significantes, se faz necessário integrar conhecimentos sobre desenvolvimento, aprendizagem e necessidades específicas de cada turma, assim como informações sobre o estilo pessoal de cada aluno e sobre o comportamento da turma em que está inserido.

O processo de mediação, considerado por Oliveira (1997, p. 26) como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”, envolve significação, ou seja, o que é do outro passa a ser meu nas relações. Assim, se existem signos e instrumentos, existe mediação, uma vez que os signos podem ser compreendidos como apropriações feitas pelo sujeito em sua significação (VYGOTSKY,1998).

A linguagem percebida na interação social se constitui como uma produção histórica e social. Para Vygotsky a linguagem é a única função do pensamento. Este, sem linguagem, é a inteligência prática. O aprendizado da linguagem se inicia a partir de alguns meses, quando a criança reage à voz do outro. A esse respeito o autor enfatiza que:

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 1998, p. 18).

Logo, é importante que, em sala de aula, a criança com deficiência visual seja estimulada a falar, a fazer uso da palavra, a dizer o que sente, o que compreende, o que aprende, o que quer e o que não quer de forma a estabelecer os elos de amizade, parcerias, a dar significado a todas as coisas.

Nessa perspectiva, Oliveira (1997) destaca que, para Vygotsky, a criança que fala tem maior capacidade de dirigir sua atenção para as coisas de uma maneira dinâmica. Ela pode perceber mudanças na sua situação imediata do ponto de vista de suas atividades passadas, e pode agir no presente com a perspectiva do futuro. Logo, nos arriscamos a dizer que a criança com deficiência visual, ao ser estimulada com o auxílio da fala, será capaz de organizar suas atividades e criar um campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto o visual.

Nessa perspectiva, a dimensão social escola permite ao professor organizar a sala de aula de modo que ela seja acessível a todos os alunos, com foco a utilizar um atendimento especializado, além de recursos didáticos que enriqueçam a

aprendizagem e colaboram para reduzir as dificuldades enfrentadas por esses alunos no contexto escolar.

Uma criança quer tenha ou não uma deficiência, como a visual, não pode aprender tudo em qualquer momento, porque aprender é um processo dialético que envolve algumas funções cognitivas, as quais aparecem duas vezes no desenvolvimento cultural da criança: primeiro, no nível social; e, depois, no nível individual. A interiorização das informações recebidas no meio (processo interpessoal ou interpsicológico) é reconstruída e começa a ocorrer internamente (operação Intrapessoal ou intrapsicológico) como resultado de uma longa série de eventos de desenvolvimento. Esse princípio aplica-se igualmente à atenção voluntária, à memória e à formação de conceitos (VYGOTSKY, 1998).

No processo de aprendizagem, segundo Vygotsky (1998, p. 97), há dois tipos de desenvolvimento: a) A Zona de Desenvolvimento Proximal – que “[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, constituído por funções já consolidadas pelo sujeito, que lhe permitem realizar tarefas com autonomia”; e b) zona de desenvolvimento potencial (Real) – caracterizada pelas funções que, segundo o teórico, estariam em estágio embrionário e não amadurecidas. A concepção vygotskyana a respeito da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, então, se apresenta como um convite irrecusável para a reflexão sobre o papel e a função das aprendizagens escolares no processo de desenvolvimento dos alunos e na consideração de suas diferenças decorrentes, no caso do nosso estudo, da deficiência visual.

É oportuno ressaltar que o redimensionamento da prática pedagógica numa perspectiva inclusiva e colaborativa é imprescindível, uma vez que, segundo Werner (2005, p. 80), “[...] qualquer relação pedagógica deve, necessariamente, estar

centrada na interajuda e no processo da interação-interlocução professor-aluno e dos alunos entre si”.

Em relação ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, considerando ações interativas e, portanto, inclusivas, Carvalho (2008, p. 63) evidencia que,

[...] no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, pretende-se organizar atividades de sala de aula e extracurriculares que encorajem a participação de todos os alunos e que sejam planejadas a partir de seus conhecimentos prévios e experiências pessoais.

Nessa lógica, refletir sobre a educação inclusiva é perceber um grande desafio para nossa sociedade, pois essa ainda possui uma fragilidade quando pensamos em uma inclusão plena. Implica dizer que essa inclusão ainda não pode ser considerada para todos, tendo em vista que contempla uma pequena parcela da sociedade.

Referente aos desafios para inclusão do aluno com deficiência visual na educação infantil, esses envolvem alguns aspectos relacionados ao acolhimento realizado pela escola (professores e equipe gestora), como o estabelecimento da construção e articulação de relações de amizade e respeito no dia a dia escolar, incentivo de realização de tarefas de forma cooperada, e a participação da família, contribuindo para a formação adequada dos professores e o despertar de novos conhecimentos (por meio de práticas pedagógicas que sejam adequadas a cada faixa etária), entre outros aspectos. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, p. 34) complementa:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.

Sendo assim, a educação inclusiva no Brasil precisa de apoio, incentivo e investimento. Para tanto, precisamos de políticas educacionais e ações concretas que garantam um bom funcionamento de nossas escolas, investimentos de um contínuo aprimoramento na formação continuada dos professores, e a garantia de um ensino de qualidade para todos.

Existindo essas mudanças, acreditamos que com o tempo minimize a falta de escolas adequadas e pontos decadentes no atendimento do aluno com necessidade educacional especial. Como relata Silva Júnior (2003, p. 18):

sendo a educação um direito público, nada mais natural que os indivíduos, sobretudo em ações coletivas, demandem o Estado, responsabilizando-o pelas carências, pela exclusão e outras violações de direitos que decorram de ações ou omissões das políticas educacionais.

Assim, a discussão em torno da educação nos remete à contribuição das ações realizada em um planejamento efetivo e a busca por melhores práticas pedagógicas para a instituição, renovando-a e fazendo com que ela tenha seus diferenciais na formação. Como citado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), artigo Art. 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana,

no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

À vista disso, as práticas pedagógicas estão relacionadas ao processo de educação, socialização e aprendizagem do educando. Nesse vislumbre de conhecimento, muito se tem discutido acerca das práticas pedagógicas inclusivas, isso significa um grande desafio nos dias atuais, pois implica rever alguns aspectos que envolvem a transformação da instituição de ensino em uma escola inclusiva, valorizando as diferenças e principalmente articulando a teoria com a prática.

Ademais, há de se convir que somos meros aprendizes, como destaca Freinet (2004, p. 86):

Temos de acreditar que a máquina humana é muito mais complexa e delicada do que os mais engenhosos mecanismos dos especialistas, pois os próprios professores de psicologia e de pedagogia são aprendizes que não descobriram ainda os verdadeiros segredos de uma ciência que os ultrapassa. Também eles, quando se encontram diante dos verdadeiros problemas da vida, diante de crianças difíceis de manejar, diante dos atrasados e anormais, numa classe heterogênea a ser conduzida e orientada, tateiam como nós, num êxito igualmente relativo.

Um exemplo disso é quando percebemos em algumas escolas da rede pública de ensino as inquietações frente ao despreparo que ainda encontramos em relação a como ensinar crianças com alguma deficiência ou diferença mais significativa. Em relação a essa questão, Carvalho (2008, p. 56) defende que:

Todos somos diferentes e queremos ser reconhecidos em nossas diferenças sem sermos igualados aos demais, negando-se nossas experiências, subjetividades e nossas identidades! Pleiteamos e lutamos pela igualdade de direitos, inclusive o de sermos diferentes.

Há bem pouco tempo, crianças com deficiência têm ingressado na escola mais cedo, o que vemos como algo positivo, uma vez que seu desenvolvimento pode vir a se dar mais amplamente. Assim, a prática pedagógica, na Educação Infantil, que considere as peculiaridades de alunos com deficiência visual tem sido um tema pouco discutido no contexto escolar e espaços de formação inicial e continuada de professores.

A respeito disso, advogamos que, nos espaços formativos, há de se compreender primordialmente como os profissionais da educação infantil percebem esse aluno no que se refere às suas concepções e aos seus conhecimentos sobre a condição de deficiência visual de tal maneira que seja possível perceber como se estabelece o vínculo desse aluno em interação com o professor, bem como entre os processos de ensino e aprendizagem. Sobre isso, Zabala (1998, p. 33) afirma que “[...] Por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a ‘por que ensinamos’ e ‘como se aprende’”.

Ter consciência da própria prática docente implica saber dos fatores que refletem no crescimento dos alunos bem como, de acordo com Zabala (1998, p. 29), em “[...] aceitar ou não o papel que podemos ter neste crescimento e avaliar se nossa intervenção é coerente com a ideia que temos da função da escola e, portanto, de nossa função social como educadores”.

No que tange a ensinar crianças com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação – público-alvo atual da Educação Especial no Brasil – essa determinação não parece estar sendo

algo simples, em todos os níveis de ensino. Isso porque pesquisas apontam a transferência de responsabilidade por professores titulares para os professores auxiliares, em sua maioria sem experiência pedagógica, e/ou de sala de recurso multifuncional. Decidir entre acolher e ensinar a tal público incide numa necessária análise histórica e sociológica, que implica em escolha e posição ideológica, uma vez que também se estará refletindo sobre a condição de cidadão e cidadã, bem como sobre as características da sociedade na qual irão viver (ZABALA, 1998).

Acreditamos que tal reflexão se torna possível e com menos resistência se olhada como perspectiva de ensino e aprendizagem norteada pela abordagem sociocultural; quando se compromete em realizar ações integradas de atenção, cuidado e educação, estabelecendo parcerias intersetoriais de saúde e seguridade social de forma a atender as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância. E, assim, possa ultrapassar a visão assistencialista de educação compensatória (ARANHA, 2004; BRUNO, 2006), ainda tão presente. Para tanto, é fundamental

compreender a importância e a necessidade de formulação de projetos político pedagógicos que enfatizem a formação humana, o respeito mútuo, as competências e a promoção da aprendizagem, contemplando as necessidades educacionais específicas de todos os educandos (ARANHA, 2004, p. 16).

A esse respeito, constatamos que a proposta do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, campo de pesquisa, considera as diversas e diferentes transformações existentes em nossa sociedade e anuncia a necessidade de uma reorganização das relações sociais, das trocas de experiência entre os pares, bem como do

redimensionamento do processo de ensino-aprendizagem e da organização administrativa e pedagógica, no interior do espaço escolar.

O PPP da escola está em articulação com o conceito de Projeto Político Pedagógico contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI:

[...] proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2018, p. 13).

É por meio de uma proposta pedagógica bem definida, fundamentada na realidade vivenciada por todos os componentes do ambiente escolar, que se torna possível encontrar alternativas viáveis para a efetivação dos objetivos almejados. Também se faça necessária a organização sistemática do trabalho pedagógico de forma a ressignificar continuamente o Projeto Político Pedagógico (PPP), de modo que seja um instrumento no qual as diretrizes do ensino e da aprendizagem estejam expressas, tendo como referencial a realidade da instituição, bem como dos alunos e das expectativas e possibilidades concretas.

Afirmamos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) pode ser considerado um documento de grande valia para a instituição escolar, pois serve como ferramenta de orientação e contribuição para a prática pedagógica, de forma a garantir ações que podem ser planejadas e executadas para o fortalecimento e melhoria da qualidade da educação na unidade escolar. E, em se tratando das diversas possibilidades existentes no trabalho pedagógico para a

Educação Infantil, é pertinente ressaltar a relevância do brincar como instrumento pedagógico no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Sabemos que tanto as DCNEI (BRASIL, 2010) quanto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI constituem-se em referências e orientações didáticas, trazendo como eixo da ação docente na Educação Infantil:

o brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma (BRASIL, 1998, p. 13).

Algo que tivemos a oportunidade de verificar em nossas observações na escola, campo de pesquisa, foram momentos de brincadeiras que promoviam a interação, a expressão do pensamento, a comunicação entre as crianças sem e com deficiência visual. Um dos detalhes que nos chamou a atenção foi a riqueza do material didático de cores vibrantes utilizado na atividade proposta em sala de aula pela professora Ariadne, colaboradora de nossa pesquisa, o que possibilita um bom desempenho na realização da tarefa por parte de alunos com baixa visão.

Outro ponto de vista que merece destaque é que todo o material didático escolar utilizado pelo aluno com baixa visão deve ser adaptado e adequado, pois essas informações constituem a base sobre as quais as estratégias pedagógicas serão construídas, utilizando recursos específicos, materiais diversos e ajustados, conforme a realidade e necessidade do educando.

Enfatizamos que, por meio de brincadeiras bem mediadas na prática educativa, a criança poderá “desenvolver uma imagem

positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações” (ARANHA, 2004, p. 17), conforme um dos objetivos da educação Infantil. No entanto, não vimos isso acontecer em alguns momentos na relação estabelecida entre a professora e a criança com baixa visão.

Vygotsky, em sua teoria, destaca as contribuições acerca do papel que o brinquedo desempenha, fazendo referência à sua capacidade de estruturar o funcionamento psíquico da criança. A brincadeira proporciona à criança um contato com sentimentos como alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como a frustração (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008).

Esse jogo de emoções ajuda a criança com e sem deficiência visual a estruturar sua personalidade e a lidar com angústias. Conforme Vygotsky (1998, p. 126),

é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelos incentivos fornecidos pelos objetos externos.

Assim, seguindo este estudo, os processos de desenvolvimento infantil apontam que a brincadeira é uma fonte importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem, contudo, nas brincadeiras os alunos aprendem também a socializar-se através das regras e do convívio com a diversidade, de forma lúdica e prazerosa.

Cabe observar que a deficiência resulta da interação do sujeito com o mundo. O que nos convoca a perceber o cuidado com a acessibilidade desses alunos aos ambientes, recursos e relações interpessoais. Assim, os alunos com deficiência visual poderão interagir com os demais, numa perspectiva de equiparação de oportunidades. De acordo com Zabala (1998, p. 29),

é preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação.

O planejamento das ações didáticas, portanto, deve ser feito considerando todas as crianças, com e sem deficiência visual, de forma que a mediação pedagógica se adeque às suas especificidades de aprendizagem, uma vez que, numa proposta inclusiva para a Educação Infantil, o currículo e os objetivos gerais devem ser os mesmos para todas as crianças, necessitando apenas de ajustes e modificações que propiciem o avanço de aprendizagem das crianças, no caso, com baixa visão ou cegueira (BRASIL, 1998).

Foi importante o uso do jogo de encaixe colorido, que muito possibilitou a participação ativa da criança com baixa visão. Com isso, queremos dizer que, se o material fosse de uma cor desfavorável à visualidade do aluno, teria que ser feita alguma adequação no material.

Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 180) afirmam, com base em Vygotsky, que a relação entre o desenvolvimento, o brincar e a mediação são primordiais para a construção de novas aprendizagens. E mais, que

[...] existe uma estreita vinculação entre as atividades lúdicas e as funções psíquicas superiores, assim pode-se afirmar a sua relevância sociocognitiva para a educação infantil. As atividades lúdicas podem ser o melhor

caminho de interação entre os adultos e as crianças e entre as crianças entre si para gerar novas formas de desenvolvimento e de reconstrução de conhecimento.

A ação pedagógica em sala de aula deve propiciar a interação e cooperação entre os alunos e entre esses e o professor. Como relata Domingues (2010, p. 32-33),

o convívio e a socialização são muito importantes para que a criança tenha oportunidade de confrontar suas hipóteses, organizar seu pensamento e tirar conclusões. Considerando o contexto educacional, trata-se de compreender como se realiza o processo de aprendizagem na dinâmica das relações entre educadores e educandos e entre os colegas da turma. Estas relações devem basear-se no diálogo, na troca de informações, na negociação e respeito ao pensamento divergente e às diferenças.

Para que o trabalho pedagógico seja efetivado de forma positiva também para alunos com baixa visão, cabe aos professores pensarem em estratégias que venham a qualificar as práticas pedagógicas, possibilitando que todos os alunos sejam sujeitos aprendizes no ambiente de sala de aula.

Dessa maneira, o fazer pedagógico na Educação Infantil deve ser elaborado e organizado de maneira que as crianças desenvolvam uma imagem positiva de si, colaborando para a sua autonomia, possibilitando confiança em suas capacidades de desenvolvimento de aprendizagem, de maneira a descobrir suas limitações. Assim, por efetivação do trabalho pedagógico de forma positiva, entendemos aquele capaz de possibilitar aos educandos formas positivas de comunicação e interação, a ajudas e trocas sociais diferenciadas, a situações de aprendizagem desafiadoras. Estas permitem o pensamento crítico, a resolução de problemas,

a expressão de sentimentos, desejos e a formulação de escolhas e tomada de iniciativa (ARANHA, 2004).

Nesse sentido, Zabala (1998, p. 35) afirma que:

[...] Em cada caso utilizamos urna forma de ensinar adequada às necessidades do aluno. Segundo as características de cada um dos meninos e meninas, estabelecemos um tipo de atividade que constitui um desafio alcançável, mas um verdadeiro desafio e, depois, lhes oferecemos a ajuda necessária para superá-lo.

Essa afirmação de Zabala (1998) nos faz trazer uma cena observada em sala de aula do campo de pesquisa, que exemplifica um momento oportuno para a ocorrência de mediação positiva pelo professor para que a criança alcance o desafio a ela proposto, a saber:

Após colar uma estrela nos respectivos cadernos das crianças, a professora escreveu o nome “estrela” acima do desenho e pediu para que elas copiassem fazendo associações entre a escrita e o desenho. Dédalo fez a tarefa com a ajuda dos colegas, porém escreveu a palavra sem o “L” e, com muita dificuldade, fez a letra “S”. Quando terminou de escrever, comparou o escrito com a escrita dos colegas e percebeu que a dele estava faltando uma letra. Quis a borracha, mostrando-se angustiado para apagar e consertar, mas a professora não permitiu e disse que estava certo do jeito que ele escreveu (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE CAMPO – REGISTO DA AULA DA PROFESSORA ARIADNE, 2016) (SANTOS, 2018, p. 59-60).

Contrariamente à recomendação de Zabala (1998), a professora perdeu um momento rico para realizar uma boa mediação, não oportunizando à criança a conclusão da tarefa

após a percepção do erro cometido. Perguntamo-nos por que ela fez isso. Não sabe que o erro é uma tentativa de acerto? Que, ao errar, a criança está tentando acertar-se valendo de um processo mental chamado analogia, que é a dedução de regras a partir da comparação de dados conhecidos?

Para as crianças em processo de alfabetização, identificar unidades de escrita não é uma tarefa simples. Escrever faltando letras ou tudo junto – assim como as hipóteses que as crianças têm sobre o sistema de escrita – não é um erro banal e sim um erro, por assim dizer, necessário. Portanto, seria preciso que a professora aproveitasse a situação para fazer a turma toda refletir sobre esse aspecto da escrita. Isso salienta Soligo (2001, p. 3):

As crianças aprendem a ler participando de atividades de uso da escrita junto com pessoas que dominam esse conhecimento. Aprendem a ler quando acham que podem fazer isso. É difícil uma criança aprender a ler quando se espera dela o fracasso. É difícil, também, ela aprender a ler se não achar finalidade na leitura.

Em torno disso, percebe-se a importância do incentivo da leitura e da escrita na Educação Infantil, visto que o ambiente escolar é um espaço coletivo, em que pais, professores, alunos e toda comunidade escolar constroem conhecimentos, aprendizagens e troca de saberes em colaboração, com metas e características de cunho educativo.

Portanto, é importante que a prática pedagógica seja planejada e organizada, tendo como referência características individuais das crianças e da turma, assim como o conhecimento de suas diferenças sociais e culturais. É de extrema importância perceber a forma como se relacionam, pois todos esses fatores juntos colaboram para enriquecer as intervenções didáticas, as

interações e a aprendizagem entre as crianças. Contudo, cuidar apenas do planejamento pedagógico não é o suficiente; é preciso cuidar do contexto em que ele se realiza. Assim, não basta cuidar apenas do nosso discurso, é preciso cuidar dos nossos atos e das nossas atitudes na escola (SOLIGO, 2001).

Já dissemos e reafirmamos, em concordância com Guijarro (1992), que a proposta educativa, bem como o currículo, devem ser os mesmos para alunos com ou sem deficiência, especialmente quanto aos objetivos gerais, atentando às modificações nos objetivos específicos e nos tipos de ajuda que crianças, no caso de nosso estudo, com baixa visão, requerem em função da perda visual. Somos cientes da essencialidade e do quanto são indispensáveis os conteúdos que fazem parte da estruturação e organização, do ensino na educação infantil, passando pelo desenvolvimento integral, ao processo de aprendizagem e da construção do conhecimento na primeira infância.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira. Nessas experiências, as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Tendo em vista tais eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017), são garantidas às crianças da Educação Infantil seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que possam

desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (sic)

São eles:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

As práticas pedagógicas frente às crianças com deficiência visual na educação infantil, de forma a possibilitar o alcance desses objetivos, requerem ajustes ou adaptações significativas ou pouco significativas no projeto pedagógico, no currículo desenvolvido na sala de aula e, algumas vezes, no plano individual. Monte e Santos (2004, p. 22) afirmam que as adaptações são pouco significativas

[...] quando há pequenos ajustes ou modificações no planejamento e no contexto de sala de aula. Já as significativas constituem estratégias para eliminação de barreiras no processo de aprendizagem diante da complexidade das atividades pedagógicas e diante das possibilidades da criança.

Considerando a classificação dada pelas autoras, podemos afirmar que as adaptações pouco significativas do currículo são:

a) Organização de agrupamentos, de didática, do tempo e do espaço: “diz respeito à introdução de recursos e materiais didáticos específicos, modificação de agrupamentos, do espaço, do tempo, a organização da rotina, às brincadeiras e às situações de aprendizagem” (MONTE; SANTOS, 2004, p. 23). No que tange a alunos com baixa visão, citamos como exemplo: atividades com tipo de letra ampliado; uso de lápis HB2 e canetas de ponta porosa; materiais com texturas diferentes e cores fortes e contrastantes; caderno de pauta ampliada; lupa de aumento; ampliação do tempo para conclusão das tarefas.

b) Adaptações de objetivos e conteúdos: algumas crianças ou até mesmo o grupo poderá necessitar da priorização de determinados aspectos do desenvolvimento ou de conteúdos de aprendizagem, como por exemplo: jogos corporais para o domínio do movimento, atividades de comunicação e expressão, brincar mais espontaneamente ou em grupo, ouvir, contar mais histórias e teatro.

Aqui nos reportamos à necessidade visível do aluno com baixa visão, observado em nossa pesquisa de campo, de mais tempo para a realização de determinadas tarefas, como as de escrita e demais exercícios para desenvolvimento da coordenação motora fina. Sem paciência, a professora reduz a atividade à cópia de uma única palavra.

c) adaptações avaliativas: avaliação pedagógica formativa, processual e contínua. Flexibilização, adaptação ou modificação na sequência das atividades em detrimento das especificidades de apropriação do conhecimento pelos alunos.

Quanto às **adaptações curriculares significativas**, Monte e Santos (2004, p. 26), expõem que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)

dispõem sobre a suplementação ou complementação curricular exigida de acordo com as características e necessidades dos educandos, tendo em vista completar, enriquecer, ampliar ou aprofundar a base curricular nacional.

No caso de alunos com baixa visão severa, é possível acrescentar ao currículo comum o ensino do Sistema de leitura e escrita Braille, Orientação e Mobilidade, por exemplo, geralmente trabalhados na Sala de Recurso Multifuncional durante o Atendimento Educacional Especializado.

Ainda é possível apreender do documento a orientação da elaboração de um currículo funcional para atender as

necessidades práticas da vida daqueles alunos com graves ou múltiplos comprometimentos mentais que não puderem se beneficiar do currículo comum.

Como vimos, a inclusão escolar de crianças com deficiência na escola comum, desde a educação Infantil, vai além da sua matrícula na escola. Requer, além do acesso, acessibilidade a tudo o que for proposto e produzido no ambiente escolar, envolvimento em todas as proposições didáticas, a compreensão, a participação, a interação e a aprendizagem.

A criança com deficiência visual não deve ser vista, conforme os ditames da política de inclusão, bem como os princípios da abordagem sociocultural, apenas por sua condição orgânica de deficiência ou por suas dificuldades e limitações. Ela deve ser olhada em sua dimensão humana, como pessoa com potencial à aprendizagem e ao desenvolvimento, com capacidade de vencer as limitações impostas por sua condição visual. Digna de afeto e de estabelecer amizades, com seus pares.

Ainda convém lembrar que a escola inclusiva é um espaço significativo para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno, visto que as trocas de experiências e vivências se transformam em conhecimentos e aprendizagens que ultrapassam as matérias escolares, e devem ser discutidas e compartilhadas entre os grupos, surgindo assim ideias e opiniões que colaboram no combate às dificuldades e limitações encontradas em sala de aula, de forma que sejam superadas pelos alunos com deficiência.

As palavras de Sampaio e Sampaio (2009, p. 44-45) afirmam que:

A inclusão é, portanto, uma inovação que implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas brasileiras. Para uma efetiva

implementação do modelo inclusivo na educação, faz-se necessária uma profunda reorganização escolar, que vai muito além de aceitar crianças deficientes na escola ou até mesmo realizar adaptações físicas ou curriculares de pequeno porte, que se restrinjam à sala de aula, sem, contudo, contribuir para que haja uma real transformação da dinâmica dos processos pedagógicos, nem da qualidade das relações estabelecidas na instituição escolar.

A prática pedagógica, portanto, deve afastar-se dos princípios mecanicistas de ensino, com seus métodos fixos, “receitas prontas” que impedem o conhecimento do aluno real e de seu modo de ser e de aprender. Cada criança com baixa visão é única, com sua própria história de vida, com as suas experiências sociais e culturais. O modo de enxergar também não é o mesmo, varia conforme o grau da perda da acuidade ou do campo de visão. Portanto, precisam ser vistas em sua individualidade.

Não nos esqueçamos que a proposta pedagógica, numa visão sócio-histórica, tem no aluno e em suas possibilidades o centro da ação educativa. Tomar a criança da educação infantil como ponto de partida é, segundo Kuhlmann *apud* Monte e Santos (2004, p. 29),

[...] compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer, o desprazer, a fantasia, o brincar, o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática de forma integrada e contextualizada, pois a vida, afinal, é algo que se experimenta por inteiro.

A abordagem sociocultural enfatiza a aprendizagem ativa e o trabalho cooperativo em grupos, o que cria ambientes mais integradores e adequados à aprendizagem, com mediação desafiadora para o desenvolvimento pleno da criança.

Dessa forma, muda o foco, antes baseado na limitação e no déficit, para a reflexão e análise crítica acerca do contexto escolar, das concepções existentes sobre deficiência e sobre quem a tem; das condições físicas, materiais e humanas existentes, da formação de seus professores e demais membros,

[...] dos conteúdos propostos e das estratégias e alternativas metodológicas que atendam às necessidades de desenvolvimento, de interação, comunicação, autonomia, socialização e participação nas brincadeiras e atividades lúdicas (MONTE; SANTO, 2004, p. 27)

e demais proposições didáticas.

Repensar a prática pedagógica e as diversas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, de forma crítica, tendo como foco a abordagem sociocultural, que sugere diversos contextos. Esses nos desafiam a criar e/ou desenvolver estratégias didáticas e pedagógicas para possibilitar um ensino-aprendizagem de forma inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foi possível verificar que, para vencer os desafios existentes no processo educacional brasileiro, é preciso desconstruir e construir novos conceitos para que as pessoas entendam que o sujeito com algum tipo de necessidade educacional especial, ou não, possui particularidades e singularidades que precisam ser respeitadas.

Promover uma educação inclusiva, na qual a prática pedagógica do professor priorize a diversidade dos estudantes com deficiência visual, requer não apenas mudança de atitudes, mas uma prática que proporcione ao educando em condição de deficiência visual a oportunidade de ter autonomia para poder desenvolver de modo satisfatório suas atividades em sala de aula. Para isso, é necessário trabalhar as concepções, buscar conhecimentos e executar uma prática atrelada a esses requisitos citados acima.

Para que as escolas de modo geral possam desenvolver suas ações didáticas, considerando a perspectiva da abordagem socio-cultural, é preciso que as políticas públicas estejam voltadas para a área da educação inclusiva, priorizando a formação do educador, pois é necessário o fomento de uma qualificação mais específica para os professores da rede regular de ensino, que venha a atender às necessidades visuais dos alunos com baixa visão.

Por meio de cursos com carga horária mínima de 20h ou de especializações, bem como de formação no próprio espaço escolar, os professores poderão sentir-se mais aptos a promover um ensino de qualidade àqueles alunos, utilizando os conhecimentos apreendidos, a criatividade, a adequação dos conteúdos e de atividades funcionais. Dessa forma, poderão contribuir para o processo de construção do conhecimento e da autonomia, ampliando suas habilidades e capacidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

ARANHA, M. S. F. (org.). **Educação inclusiva: a escola**. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2004. v. 3.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. 4. ed. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.**

Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 27 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC; SEB, 2010. 35 p. il. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final.**

Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CARVALHO, R. E. Trabalho pedagógico na diversidade. *In*: CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 53-72.

DOMINGUES, C. dos A. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso.**

São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÓES, M. C. R. de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (orgs.). **Educação especial: Diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, 2008. p.37- 46.

GUIJARRO, R.B. (org.). **Alumnos com Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones curriculares.** Espanha: Ministério de Educación y Ciencia, 1992.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea).

MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B. **Saberes e práticas da inclusão.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M.
Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem
e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**,
Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o**
professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, E. C. F. dos. **Entre labirintos de percepções e**
conhecimentos sobre deficiência visual: marcas nas práticas
pedagógicas de docentes da educação infantil. 2018. 135
f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, L. G. dos S. **Cartas Pedagógicas: processos de ensinar a**
quem enxerga sem o sentido da visão. São Paulo: Paulinas, 2017.

SILVA JÚNIOR, H. Direito e legislação educacional
para a diversidade étnica: breve histórico. *In*: BRASIL.
Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média
e Tecnológica. **Diversidade na educação: reflexões e**
experiências. Brasília, DF: SEMTEC/MEC, 2003. p.13 - 26.

SOLIGO, R. **Dez importantes questões a considerar: variáveis**
que interferem nos resultados do trabalho pedagógico.
[S. l.: s. n.], 2001. Disponível em: [http://www.ocesc.org.br/
cooperjovem/arquivos/leitura.pdf](http://www.ocesc.org.br/cooperjovem/arquivos/leitura.pdf). Acesso em: 30 abr. 2018.

VICTOR, S. L. A criança com deficiência: um estudo sobre infância, cultura, inclusão e subjetividade. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3444d.pdf. Acesso em: 23 abr. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento Psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WERNER, J. **Saúde & Educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

ZABALA, A. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. *In*: ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 27-35

ESCRITA: DIALOGICIDADE POSSÍVEL À CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Maria Karolina de Macêdo Silva

Luzia Guacira dos Santos Silva

A escrita é um instrumento utilizado para representar, registrar, recordar e transmitir informações, conceitos e relações. Ou seja, esse tipo de comunicação decorre de uma construção social, criada pelo homem, para satisfazer as suas necessidades interativas.

Ao longo da história, foram criados diferentes tipos de escrita, em diferentes lugares, por povos e grupos sociais distintos, uma vez que “[...] a relação entre as características dos povos e o tipo de escrita parece ser muito estreita” (TEBEROSKY, 1989, p. 22), pois

a escrita é uma das mais antigas “tecnologias” que a humanidade já conheceu. Serviu e tem servido para muitas finalidades, de religiosas a políticas, de literárias a publicitárias. Cada povo lhe atribui um uso, se não exclusivo, ao menos predominante (TEBEROSKY, 2001, p. 21).

A escrita surgiu da necessidade de transmitir, a distância, a mensagem verbal e conservá-la. Os primeiros sistemas foram os pictogramas, ou desenhos que correspondiam a imagens e objetos. O homem começou a desenhar, de maneira mais ou menos grosseira, os próprios objetos, que lembrariam os fatos que eles precisavam

consignar de modo perdurável. Essa escrita, que foi chamada de pictografia, foi usada, sobretudo, pelos índios da América do Norte.

Assim, com o tempo, as ideias passaram a ser representadas por meio de objetos que tivessem uma maior analogia com essas vivências. Esse tipo de representação escrita chamava-se de simbolismo ou ideografismo. No denominado Velho Mundo, encontravam-se quatro grandes sistemas de escrita ideográficas não determinados: o chinês, a escrita cuneiforme, os hieróglifos egípcios e os hieróglifos hititas.

As escritas ideográficas conhecidas são combinações entre pictografias e fonogramas (representação de certos sons ou grupos de sons), como ocorreu com a letra egípcia antiga. Foi registrada uma evolução da escrita quando os pictogramas evoluíram para sinais silábicos, que podiam exprimir, independentemente do sentido, vocábulos, que passaram a ter combinações do grupo fônico. Essa escrita pode ser substituída por uma escrita alfabética, que é, hoje, a mais utilizada. Podemos afirmar que ela “[...] é uma forma de representar a palavra falada com base nos seus aspectos sonoros e nas possibilidades de uso das letras do alfabeto” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 170).

Assim como a história da escrita na sociedade, as crianças também começam representando objetos por meio do desenho. Segundo Vygotsky (1994), com o tempo e com a intervenção necessária de um “outro” mais experiente, ela passa a perceber que, assim como os objetos, a fala pode e deve ser representada por meio da escrita alfabética.

A escrita é uma representação mais bem elaborada da fala, tornando-se, portanto, mais complexa. A esse respeito, Vygotsky, citado por Baquero (1998, p. 85), afirma que

[...] a linguagem escrita, na qual o pensamento se expressa através dos significados formais das palavras, dos quais depende muito mais que a linguagem oral. Na linguagem escrita o interlocutor está ausente. Por isso, deve ser totalmente explícita e a diferenciação sintática é máxima [...] Na linguagem escrita os interlocutores encontra-se em situações diferentes, o que exclui a possibilidade de compartilhar um mesmo sujeito em seu pensamento.

Por isso, a linguagem escrita constitui, em comparação com a linguagem oral, uma forma de linguagem mais desenvolvida e sinteticamente mais complexa: para expressar a mesma ideia requer muito mais palavras do que na linguagem oral. Nesse sentido, a escrita é mais abstrata e requer uma maior atenção, pois demanda um trabalho intelectual mais complexo, devido às dificuldades inerentes à sua aquisição. A complexidade da aquisição da escrita está intimamente relacionada à complexidade de sua utilização no meio social. Para que haja um domínio da escrita, então, é necessária uma aprendizagem mais sistematizada, que encontraremos no âmbito escolar.

Na verdade, o contato com a escrita acontece antes mesmo do ingresso da criança na escola. O mundo é mobilizado pela escrita, já que estamos a todo o momento nos defrontando com escritos no dia a dia, na interação com o meio social no qual estamos inseridos. Mas, na maioria das vezes, ao entrar na escola, a criança se depara com um ensino descontextualizado, que não considera a vivência de seus alunos, os seus conhecimentos prévios. É como se a escola não tivesse relação com o mundo que a rodeia, como se fosse um espaço independente. Para proporcionar um ensino que seja contextualizado, a escola deve compreender que, no dizer de Zaccur (2001, p. 69), que,

[...] embora ainda “analfabeta”, a criança já tem representações sobre o que é ler e escrever, já interage com textos escritos de diferentes gêneros e em diferentes portadores, convive com as pessoas que leem e escrevem, participa de situações sociais de leitura e de escrita. Falta-lhe, além de apropriar-se do sistema de escrita, de suas convenções ortográficas, aprender a usar a língua escrita para a comunicação e a interação.

As diferentes situações sociais e os portadores de textos aos quais a autora se refere estão presentes, por exemplo, nas suas idas ao supermercado, ao shopping, ao restaurante; quando tem acesso a rótulos de produtos, propagandas, cartazes ou, até mesmo, no passeio pelas ruas da cidade. Enfim, elas convivem com a escrita em diversas situações, pois interagem com o mundo social.

Portanto, se a criança já traz consigo conhecimentos sobre a escrita e sobre os diferentes tipos de textos presentes no meio social, o papel da escola é fazer com que ela reflita, durante o processo de ensino e aprendizagem, sobre as diferenças estruturais e funcionais existentes entre a oralidade e a escrita, percebendo cada uma e as suas especificidades.

Vygotsky afirma que, ao aprender a escrever, a criança pode ver esse momento como parte do seu desenvolvimento natural e não como uma imposição de fora para dentro, como um treino. Na opinião dele, o antigo “Jardim da infância”, atual Educação Infantil, é um lugar apropriado para o ensino da leitura e da escrita. Sobre esse aspecto, ele ainda afirma que:

Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma forma como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever. Métodos

naturais de ensino da leitura e da escrita implicam operações apropriadas sobre o meio ambiente das crianças. Elas devem sentir necessidade do ler e do escrever no seu brinqueado (VYGOTSKY, 2007, p. 144).

Para o autor, as crianças devem sentir essas necessidades ao brincar. No entanto, ele ressalta que o que Montessori fazia, no que diz respeito aos aspectos motores dessa habilidade, deveria começar a ser feito nos aspectos internos da escrita e da funcionalidade de sua assimilação, ensinando as crianças não só a escrita das letras, mas, principalmente, a sua linguagem.

Portanto, embora as crianças já tenham construído conhecimentos e habilidades sobre a escrita, esses ainda não são suficientes para serem utilizados no cotidiano. Para isso, a criança precisa aprender os conhecimentos socialmente elaborados e sistematizá-los. Isso precisa acontecer porque esses conhecimentos são estruturados individual e coletivamente. Sendo assim, a escola deve contribuir para que a criança continue a aprendizagem da escrita que iniciou, de forma mais espontânea, no seu desenvolvimento mais geral.

Além disso, a escola deve reconhecer que o contato com textos escritos e com ideias prévias variam entre as crianças com diferentes níveis sociais. Uma criança que convive entre pessoas alfabetizadas, que utilizam a escrita no seu cotidiano, pode ter mais facilidade de se apropriar dessa linguagem do que aquela que não tem esse mesmo convívio. A escola deve reconhecer essas diferenças e se adaptar para atender às diversas dificuldades e necessidades. Como ressalta Fontana e Cruz (1997, p. 182),

apenas um número reduzido de crianças brasileiras tem, na vida em família, [...], a oportunidade de conviver com leitores, papel, lápis, livros de histórias, jornais, revistas. Em algumas dessas famílias, os pais leem histórias para

as crianças, escrevem palavras com elas e para elas. Nesse caso as crianças vão além da situação de convivência com a escrita, passando a utilizá-la. Assim mesmo sem dominar autônoma e convencionalmente a escrita, elas começam a elaborar e compreender, desde muito cedo, seus princípios de organização e a sua natureza.

No que diz respeito a esse aspecto, Teberosky e Colomer (2003) afirmam que existem famílias em que a maioria das crianças interage com mais materiais diversificados, referentes à escrita, desde muito cedo, já que, geralmente, a dinâmica familiar lhes permite esse contato. Essas interações, provavelmente, estão relacionadas com a aquisição da escrita, influenciando nas aprendizagens mais convencionais, adquiridas na instituição de ensino.

Com isso, não podemos dizer que aquelas crianças economicamente menos favorecidas dificilmente aprenderão a escrever. O nível de convivência dessas crianças com a escrita é reduzido, porém, não é nulo, pois todos nós estamos rodeados pela escrita e temos a capacidade de aprender a escrever. Mas, o contato com a escrita no âmbito familiar é muito importante para a sua aquisição, principalmente quando a criança tem dificuldades de aprendizagem. Isso se aplica, também, às crianças com necessidades especiais, entre elas aquelas com a síndrome de Down, consideradas as particularidades inerentes à síndrome.

A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN, OS NÍVEIS E A CONSTRUÇÃO DE HIPÓTESES DA ESCRITA

Partimos do princípio de que a aprendizagem da escrita vai além da aprendizagem mecânica da alfabetização a qual se baseia

na codificação de fonemas em grafemas, pois é um processo que representa a linguagem e possui uma estrutura cognitiva (lógica) e social. Aprender a escrever não se constitui em um processo de etapas sucessivas, em que, “em uma primeira etapa, instrumentaliza-se o aprendiz (para que se aproprie do sistema de escrita), e só na segunda etapa se passa a desenvolver o uso efetivo da escrita” (ZACCUR, 2001, p. 57).

A compreensão da escrita não é fácil, existem inúmeras relações que a criança precisa se apropriar. A respeito dessa questão, Ferreiro (2002, p. 38) afirma:

A criança adquiriu a língua oral em situações de comunicação efetiva, na qualidade de instrumentos de interações sociais. Sabe para que serve a comunicação linguística. Contudo, ao tentar compreender a escrita deve objetivar a língua, ou seja, transformá-la em objeto de reflexão: descobrir que tem partes ordenáveis, permutáveis, classificáveis; descobrir que as semelhanças e diferenças no significante não são paralelas às semelhanças e diferenças no significado; descobrir que há inúmeras maneiras de dizer “o mesmo”, tanto ao falar como ao escrever; construir uma “metalinguagem” para falar sobre a linguagem, agora transformada em objeto.

Para Ferreiro e Teberosky (1985), as crianças assimilam a escrita interpretando-a de acordo com os conhecimentos já adquiridos, organizando-os no decorrer da sua experiência de vida. Para tanto, precisam de uma construção bem elaborada e sistemática. Ela deve elaborar e testar hipóteses durante o processo de aquisição da escrita, por meio de desequilíbrios e equilíbrios constantes.

Assim, segundo essas autoras, as crianças apresentam construções durante todo o desenvolvimento dessa aprendizagem. No decorrer dessas construções de pensamento sobre a escrita, elas

apresentarão diversas hipóteses. Por meio dessas hipóteses, elas irão pautar as suas escritas, que, em geral, recebem o mesmo nome da hipótese cognitiva que a gerou.

De fato, sem os conhecimentos básicos, o educador não tem como identificar as hipóteses que a criança está vivenciando no processo de construção do conhecimento da escrita. As regularidades apresentadas entre as crianças permitem que os educadores compreendam sua escrita, valorizando os erros, considerando-os como etapas essenciais para o processo de alfabetização, ou seja,

[...] o que antes aparecia como um erro por falta de conhecimento surge-nos agora como uma das provas mais tangíveis do surpreendente grau de conhecimento que uma criança dessa idade tem sobre o seu idioma (TEBEROSKY, 1985, p. 25).

Para essas autoras, a interpretação do erro consiste em considerar as distorções da escrita como limitações impostas pelo próprio desenvolvimento, ou seja, pelo nível conceitual da criança. O professor deve enfrentar as dificuldades como etapas de um processo de construção, necessárias para que isso se efetive, ou seja, ele precisa considerar as produções gráficas espontâneas e as interpretações das crianças acerca da escrita como indicações do nível em que ela se encontra.

Nessa perspectiva, contrariamente à ação de repreender ou corrigir o erro, o professor deve encorajar a criança a confrontar as suas produções com a escrita formalizada pelo adulto, de modo que os novos conhecimentos se acomodem e um nível mais elevado de equilíbrio seja atingido. Nesse sentido, o professor deve ser o provocador de desequilíbrios cognitivos, no sentido de levar

a criança a compreender a escrita numa hipótese alfabética. A respeito desse aspecto, Zaccur (2001, p. 56) afirma:

Os “erros” do alfabetizando não são, na verdade, erros, são sintomas reveladores do processo de construção do sistema de escrita vivenciado pela criança, das hipóteses com que está trabalhando em determinado momento desse processo.

Então, para que esse processo de aquisição da escrita seja bem-sucedido, é importante a mediação do professor para compreender todo esse processo vivenciado pela criança, quando ela está aprendendo a escrever. Sobre esse aspecto, a teoria vygotskyana situa que a construção do conhecimento se dá por meio da relação do sujeito com o outro. Diante disso, o professor tem o importante papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem da escrita.

A partir do momento em que há uma relação de reciprocidade entre os pares, todos assumem o papel de sujeitos ativos, colaboradores e responsáveis pela produção escrita. Nesse processo, priorizam-se: a ajuda àqueles que precisam de maior apoio para construir seu conhecimento; o respeito à diversidade; a atenção às necessidades individuais dos alunos; a relação entre os acontecimentos presentes e passados. Entretanto, isso requer a mediação de um professor para as atividades necessárias, com visão crítica, consciente do seu papel na sociedade e do seu poder de transformação, com vistas a orientar e a direcionar o processo de construção do conhecimento.

Podemos fazer essa inferência ao destacarmos a Zona de Desenvolvimento Proximal, que consiste na integração da dimensão real e do potencial do desenvolvimento do indivíduo. Dessa forma, proporciona aos alunos que apresentam limitações

a oportunidade de obter ajuda de um companheiro mais capaz na construção de conceitos em andamento, podendo concretizá-los a partir das relações interpessoais. Essa prática facilita a internalização (passagem do interpessoal para o intrapessoal) das funções psicológicas superiores como a escrita, ou seja, daqueles conhecimentos adquiridos durante a escolarização.

Uma simples iniciativa na sala de aula, como, por exemplo, fazer trabalhos em duplas e/ou em grupos com alunos com níveis de escrita diversificados, poderá possibilitar que aqueles mais experientes ajudem os demais, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Nesse contexto, é fundamental destacar a importância de o professor estar atento ao nível de desenvolvimento do aluno, para propor atividades possíveis de serem alcançadas, com a colaboração do outro, objetivando o estímulo constante à superação dos desafios propostos nessas atividades, com a apropriação do conhecimento e o avanço na aprendizagem. Ele deve criar situações estimuladoras e conflitos cognitivos. Estes conflitos servem para que as crianças percebam contradições entre suas hipóteses e os princípios da escrita convencional, fazendo dos “erros” (hipóteses cognitivas) procedimentos construtivos.

No que se refere a essa questão, Cocco e Hailer destacam que os

estudos de Emília Ferreiro e outros pesquisadores contemporâneos contribuíram para a prática pedagógica testando e organizando as concepções da criança sobre a linguagem, mostrando que a alfabetização é um longo processo, em que o aprendiz observa, estabelece relações, organiza, interioriza conceitos, duvida deles, reelabora, até chegar ao código alfabético usado pelo adulto (CÓCCO; HAILER, 1996, p. 35).

Portanto, para aprender a escrever, é primordial que a criança compreenda a natureza do sistema de representação e que o professor tenha, como pressuposto, o desenvolvimento da capacidade simbólica do aprendiz e a apropriação de um novo conhecimento por ele. É importante que, além disso, tenha consciência que se trata de uma aprendizagem conceitual, pois converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento.

Para tanto, a prática pedagógica deve considerar o conhecimento de mundo do aluno, estimular as diversas formas de expressão e de representação, procurar promover a sua autoconfiança e privilegiar atividades significativas para ele. Zaccur (2001, p. 68) entende que:

Assim agindo, a professora estará acompanhando o processo de aquisição do sistema de escrita pela criança, e, respeitando o ritmo e as etapas desse processo, definidos pelas relações que a criança vai estabelecendo com esse objeto do conhecimento – a escrita, terá condições de orientá-la, conduzindo-a, a partir de suas próprias hipóteses e tentativas, a apropriações das normas e convenções ortográficas.

Também acreditamos que a professora é uma das principais mediadoras desse processo de construção, e que a aprendizagem de seus alunos depende muito de suas ações durante a prática pedagógica, para que todos escrevam alfabeticamente e, mais tarde, ortograficamente também. Além disso, é primordial estimular o alfabetizando a ter prazer em escrever, e uma das formas é respeitando sua realidade e suas vivências. Quando a escrita é significativa para uma criança, inclusive aquela com síndrome de Down, ou seja, faz parte do seu contexto, ela não resiste a escrever e consegue alcançar um nível mais elevado

de escrita. Além disso, reflete e tenta relacionar o som à grafia, questionando-se ao escrever.

Visando uma melhor compreensão de como ocorre esse processo de apropriação da escrita, Emilia Ferreiro e Ana Teberosk estabelecem níveis e hipóteses por intermédio da Psicogênese da língua escrita. Primeiramente, para Ferreiro (1985, p. 17), existem três períodos fundamentais:

- ✓ **1º período:** há a distinção entre a representação icônica e não-icônica e a construção de formas de diferenciação intrafigural, com controle progressivo das variações sobre os eixos: quantitativo – quantidade mínima de letras em uma palavra, para que seja interpretável e qualitativo – variação de letras na palavra para que “diga algo”.
- ✓ **2º período:** há a construção de formas de diferenciação interfigural (controle progressivo das variações sobre os eixos quantitativos – variação da quantidade de letras entre as palavras para obter escritas diferentes e qualitativos – diferenciação de letras entre as palavras; variar a posição das letras, sem modificar a quantidade para que haja diferenciação na interpretação).
- ✓ **3º período:** há a fonetização da escrita.

Nesses três períodos da escrita, existem, ainda, níveis e subníveis: no **1º nível**, a criança já diferencia a representação icônica da não icônica, ou seja, a escrita do desenho. No entanto, ela acha que não se lê a escrita sem figura, pois, muitas vezes, a escrita é colocada ao lado ou dentro do desenho, como se fosse para garantir-lhe o significado. Como o desenho, a escrita representa o nome do objeto.

A quantidade de letras depende do tamanho dos objetos e o nome das pessoas é proporcional ao tamanho ou idade delas, sem que haja relação com o comprimento da palavra. Nessa escrita, estão as características do objeto.

A hipótese básica desse nível é a pré-silábica, pois a criança ainda não descobriu que a escrita tem relação com a pauta sonora da linguagem. Divide-se em:

a) Escrita pré-silábica indiferenciada: os grafismos ainda são primitivos e as escritas são fixas. Nesse tipo de escrita, encontra-se a hipótese do nome que “é a concepção do alfabetizando que consiste em interpretar que a função da escrita é de representar o nome das coisas” (AZENHA, 1993, p. 104).

b) Escrita pré-silábica diferenciada intrafiguralmente: essa escrita caracteriza-se pela hipótese quantitativa, da quantidade mínima de letras na palavra, e da qualitativa, da variedade de caracteres na palavra.

Esses critérios estabelecidos pelo alfabetizando para considerar um nome legível necessitam de uma presença mínima de letras (quantitativo), que, em geral, baseia-se em três, e de que elas devem variar numa palavra (qualitativo), para poder ser lida.

Para vivenciarmos essa escrita, o professor pode solicitar que as crianças escrevam uma lista de palavras. Para tanto, faz-se necessário utilizar os seguintes critérios:

- Organizar uma pequena LISTA¹ de quatro palavras com as seguintes características: a 1ª palavra deve ser polisílaba; a 2ª trissílaba; a 3ª dissílaba e a 4ª monossílaba, evitando-se, logo no início da atividade, possíveis con-

¹ Uma lista é uma série de palavras que pertencem a um mesmo campo semântico. Por exemplo: uma lista de compras; dos ingredientes de uma receita; dos animais do Jardim Zoológico; do material escolar; das partes do corpo; das coisas gostosas que tinha no aniversário etc. (Cf. Texto MIU4T5 do PROFA / MEC / Brasil).

flitos dos alfabetizandos com a hipótese da quantidade mínima de caracteres.

- Evitar repetição das letras nas palavras da Lista organizada, como precaução de conflitos com a hipótese da variedade de caracteres.
- Cuidar para que a frase a ser ditada contenha, pelo menos, uma das palavras da LISTA, para que se possa observar se há estabilidade na escrita da mesma palavra em diferentes contextos.
- Entregar uma folha de papel em branco à criança.
- Solicitar que escreva como sabe – Produção Espontânea – os nomes das palavras, na medida em que for dita para ele.
- Ditar as palavras sem escandilá-las, ou seja, ditá-las sem marcar oralmente as sílabas das palavras, evitando-se a influência do ditado silabado na própria leitura do alfabetizando.
- Pedir que o alfabetizando (individual, separada e imediatamente após escrever cada palavra) leia, apontando na escrita letras, sílabas e/ou palavras – o que foi registrado.

Em todas as palavras, é necessário colocar as crianças em situação de leitura, uma vez que essa prática acaba favorecendo a internalização de hipóteses que estavam sendo construídas na escrita, isto é, fazê-las ter consciência do processo de construção do que estavam escrevendo, pois, se naquele momento isso ainda não fizer parte do seu desenvolvimento real, existe essa necessidade de investir na Zona de Desenvolvimento Proximal, para que a criança mude de hipótese e, conseqüentemente, de nível.

Ainda com relação aos níveis de alfabetização, ao vivenciar o **2º nível**, a criança apresenta traços da hipótese pré-silábica, porém, além da diferenciação intrafigural, existe nesse nível a diferenciação interfigural, em que a criança “acredita que para poder ler coisas diferentes (atribuir significados diferentes), deve haver diferenças objetivas na escrita” (FERREIRO; TEBEROSK, 1999, p. 202).

Nessa escrita interfigural, também existe o eixo quantitativo, quando o alfabetizando diferencia o número de letras entre as diferentes palavras, para que sejam interpretadas, e o eixo qualitativo. Ou seja, a variação de caracteres entre as palavras e/ou mudança de posição das letras para que também façam diferenciação entre elas durante a leitura.

No 3º nível, inicia-se a fonetização da escrita. Esse nível subdivide-se em três subníveis, a saber:

a) Hipótese básica – Hipótese silábica: a criança começa a fazer relação entre o som e a escrita. A escrita representa os sons da fala, que agora está ligada à linguagem como pauta sonora, com propriedades específicas, diferentes do objeto referido. Nessa hipótese, o alfabetizando compreende ou manifesta essa relação como se cada sílaba oral correspondesse a um sinal gráfico. Nessa fase, o sujeito não se prende mais apenas à construção global da palavra, se preocupa com as partes que a compõe também. Agora, é construída toda e, ao mesmo tempo, é feita análise de suas partes: cada som tem um sinal gráfico.

b) Hipótese básica – Hipótese silábico – alfabético: baseia-se no uso simultâneo da escrita silábica e alfabética. Nesse caso, o alfabetizando apresenta uma escrita em que cada marca gráfica representa uma sílaba oral, ou, ainda, representa os fonemas da língua oral.

c) Hipótese básica – Hipótese Alfabético: durante esta fase, a criança atinge a compreensão da escrita alfabética, portanto, registra os fonemas da língua oral e, com isso, surgem novos conflitos, determinados pelas dificuldades inerentes ao objeto do conhecimento. Esses conflitos fazem com que os aprendizes realizem um esforço de acomodação, que torna possível a apropriação do conhecimento.

No momento, a criança se conscientiza que a sílaba pode

ter uma, duas, três, quatro ou cinco letras, que existe correspondência entre som e grafia. É nessa fase que o aluno amplia a descoberta para o som das letras e das sílabas. É necessário acrescentar outras palavras e estar atento aos seus sons.

O reconhecimento do som das letras na sílaba completa a caracterização da escrita alfabética. O grande avanço desta hipótese é a fonação da sílaba, visto que o aluno alfabético escreve foneticamente e não ortograficamente.

Assim, torna-se fundamental muita ajuda para se ter acesso ao uso do sistema alfabético próprio, fazendo-se necessários a revisão, o conhecimento, a discussão e superação de muitos conceitos.

Diante do exposto, é relevante apontarmos a importância de se acompanhar a ação do aprendiz, enquanto constrói o seu conhecimento sobre a escrita. Observar como ele escreve e lê a sua produção. É preciso que a professora tenha o cuidado de pedir à criança para que leia logo depois que escreveu, identificando cada parte da palavra e tendo a preocupação de anotar abaixo da sílaba oral correspondente. Deve proceder, dessa forma, na produção de palavras e textos espontâneos, com a finalidade de diagnóstico. Fica, pois, complicado julgar o nível conceitual de alguém, considerando apenas os resultados, sem levar em conta o processo de construção da escrita.

Embora as hipóteses de conceituação do aprendiz infantil sejam essenciais e surpreendentes, não são suficientes, pois a escola tem um papel primordial, uma vez que a escrita exige maior informação do que aquela que, geralmente, é oferecida em casa. Além disso, a escrita demanda muitos conhecimentos e conceitos, que devem ser transmitidos às crianças por intermédio da escola, tal como afirma Soares (2001, p. 62):

A prática do uso da escrita na escola é considerada como sendo, fundamentalmente, a instituição de situações de enunciação em que a expressão escrita se apresente como

alternativa possível ou a mais adequada para atingir um objetivo, necessidade ou desejo de interação comum ao interlocutor ou interlocutores claramente identificados.

Nesse caso, cabe ao professor interrogar-se a respeito do objetivo da aprendizagem escolar da escrita, sobre a sua finalidade perante a sociedade e, principalmente, sobre que tipos de alunos ele pretende formar: alunos escrivães, ou seja, que apenas transcrevem, ou alunos escritores, que produzem textos.

Se a alternativa escolhida pelo professor for a formação de alunos escritores, autônomos e reflexivos, essa formação só é possível por meio do contato com textos de uso social, com reflexão sobre eles. Além disso, o professor precisa reconhecer a lógica, as ideias e os conhecimentos prévios que as crianças trazem consigo ao serem introduzidas na escola.

Essa prática é essencial para que a escola não seja conhecida como a única guardiã desse objeto social – a língua escrita – e passe a exigir do sujeito um respeito, inquestionável diante do ensino desse objeto, e, a partir desse respeito, a criança não reconheça a escrita como um objeto sobre o qual ela possa atuar, mas como algo que seja reproduzido com fidelidade, sem que haja modificação (FERREIRO, 2005).

Logo, é muito importante incentivar, desde cedo, a escrita espontânea da criança, estimulando-a a ser produtora de textos. Por meio da escrita espontânea infantil, os professores poderão identificar o nível de conceituação, interpretar hipóteses dessa construção e organizar dados para decidir quais os aspectos que precisarão ser trabalhados para fazer a criança avançar até a apropriação da escrita alfabética e de suas normas ortográficas. Portanto, a escrita espontânea é importante, mas não suficiente, ela deve ser devidamente mediada para que haja a quebra das hipóteses e, conseqüentemente, a mudança de níveis.

A criança com síndrome de Down pode vivenciar todos os níveis e hipóteses conceituais da escrita. A diferença consiste no tempo para aprender, pois necessitam de um tempo maior, devido, principalmente, à dificuldade de aprendizagem inerente a todos aqueles que possuem um desenvolvimento mais lento e um déficit cognitivo (SILVA, 2006, p. 97). Isso podemos ver ratificado na fala da professora Sebastiana, quando diz que:

A escrita como processo educativo, ela vai entrar, ela vai fazer parte de uma criança com síndrome de Down porque será como qualquer outra criança, que não tem síndrome de Down. Mas é claro, será um processo mais lento, um processo que vai ser adquirido com o tempo. Não vai ser mais no tempo normal como de outra criança, vai ser no tempo maior, mas a escrita será como um processo normal de aquisição de conhecimento.

Para Palhares e Martins (2002), além de um tempo maior para a aprendizagem, uma criança com déficit intelectual tem dificuldades relativas ao processamento das informações, à atenção, à memória, à linguagem e à transferência e à generalização da aprendizagem. Essas dificuldades podem ser superadas quando as crianças vivenciam situações de ensino-aprendizagem estimulantes e desafiadoras, inseridas nas atividades junto com as demais crianças. Em decorrência disso, Carvalho (1995, p. 18) afirma que:

Vygotsky criticou a forma como se organizava o trabalho pedagógico com crianças com deficiência mental. Considerando que o aluno em decorrência da deficiência não está apto a desenvolver as capacidades de compreensão, abstração, planejamento das próprias ações etc., a escola adapta-se à deficiência, atuando a nível de treinamento das funções sensoriais e motoras. Deste

modo a ação pedagógica se reduz ao quadro orgânico da deficiência, desconsiderando a importância dos aspectos socioculturais na constituição do funcionamento psíquico.

Por meio do reconhecimento de que as crianças com déficit intelectual são capazes de aprender a escrever, então, independentemente das suas limitações orgânicas, o professor faz a mediação no processo de ensino-aprendizagem, com o propósito de proporcionar a essas crianças o desenvolvimento da capacidade de escrever.

Com isso, para que a aprendizagem da escrita ocorra de forma significativa, o professor também deve trabalhar e observar, respaldado nos aspectos discutidos anteriormente, relativos à aquisição da escrita, uma vez que a ausência ou presença desses aspectos vai interferir, durante todo o processo da aprendizagem, fazendo ou não com que a criança aprenda. Portanto, é importante considerar que

[...] a escola deve ser feita para o aluno, com conteúdos e métodos que vão de encontro às necessidades de desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com respeito ao plano conceptual de cada sujeito, respeito à diversidade cultural, racial, religiosa, para dessa forma, acabarmos com os milhares de alunos que não aprendem simplesmente porque vivem acuados feito feras, subestimados ou humilhados dentro de um ambiente criado para ele, mas que não o suporta (MONTEIRO, 2004, p. 116).

No que se refere à aprendizagem da escrita pela criança com síndrome de Down, a metodologia não precisa ser diferenciada se o professor trabalhar na perspectiva de construção de conhecimento. Mas, muitas vezes, essa criança irá precisar de uma atenção mais direcionada e individualizada por parte do professor.

Silva (2006) ressalta que, antes de qualquer estratégia de ensino da escrita para crianças que têm um déficit intelectual, é primordial que o professor e todos aqueles que estejam envolvidos nesse processo acreditem na capacidade de aprendizagem dessas crianças e mostrem que as suas potencialidades podem e devem superar as suas limitações.

O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NA CLASSE REGULAR

A inserção de crianças com síndrome de Down em sala de aula regular significa, em nosso parecer, uma possibilidade desse aluno aprender os processos da escrita e os demais sistemas organizados do conhecimento junto àqueles alunos que têm mais facilidade de aprendizagem. Nesse sentido a inclusão é facilitadora da apropriação da escrita pela criança com síndrome de Down. O contato com o outro mais experiente serve como modelo e estímulo, comparado a uma convivência somente entre aqueles que possuem dificuldades similares, em uma escola especial, que não desafia os educandos a avançar em sua aprendizagem.

A sala de aula, numa perspectiva inclusiva, fundamenta-se no pressuposto de que todas as crianças devem aprender juntas. Assim, a diversidade é valorizada, por se acreditar que fortalece a turma ao oferecer a todos os alunos maiores oportunidades para a aprendizagem. Nessa direção, Vygotsky (2007) nos ratifica que a escola possibilita à criança o contato sistemático e intenso com os sistemas organizados de conhecimento. Na instituição escolar, as relações são planejadas e intencionais. Nas situações compartilhadas com as professoras e/ou crianças, cada um aprende

novos significados, como os modos de pensar e agir, sendo esses, também, reestruturados a partir dessa convivência.

A presença de alunos alfabetizados estimula todos aqueles que ainda se encontravam em processo de aquisição da escrita, reforçando o que Vygotsky (2007) diz sobre a importância do processo de mediação, na construção de conhecimento. Para tanto, é importante formar duplas com crianças que estão escrevendo com hipóteses próximas, para que não haja repulsa das duas ou, então, uma simples cópia por aquela que está no início do processo. Muitas vezes, principalmente na escola pública, existe apenas uma professora na sala de aula e disponibilizar uma dinâmica envolvendo as crianças para aprender umas com as outras é, na maioria das vezes, a melhor saída para que todos aprendam com qualidade.

No campo educacional, durante as atividades em grupo, precisa haver um certo cuidado no tipo de ajuda, no momento de produção escrita, que os colegas proporcionarão a esses alunos com dificuldades de aprendizagem. Essa ajuda precisa se aproximar da mediação da professora, ou seja, um ensino por meio de questionamentos, provocando, assim, o aluno a pensar sobre sua escrita e não um ensino que se baseie, apenas, em ditar as respostas ao aluno. Diante disso, nem todos os alunos são indicados para esse trabalho cooperativo junto com o aluno com síndrome de Down, só os mais experientes, o que não impede que esse tipo de cooperação seja trabalhado entre todos.

Para Silva (2005), o ajudar e ser ajudado estão inseridos nas relações interpessoais. Segundo a autora, o ajudar envolve disponibilidade, a capacidade de colocar-se no lugar do outro e de se desprender de si mesmo, enquanto o fato de permitir ser ajudado envolve a exposição das dificuldades e o estar aberto para aprender com o outro, demonstrando o reconhecimento da importância do outro para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Essas ideias vêm a corroborar com o pensamento de Vygotsky (1997), que percebe a criança como um ser dinâmico, o qual, a partir das relações interpessoais, da ajuda e da cooperação no grupo, constrói o conhecimento e se constitui como sujeito. Portanto, é na troca entre todas as crianças, com ou sem a síndrome de Down, mediada, em alguns casos, pelas professoras, que cada um vai internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que possibilita a formação da própria personalidade.

Quanto mais cedo as crianças com síndrome de Down tiverem acesso à escola regular e lá permanecerem, com qualidade, desde a mais tenra idade, maiores serão as oportunidades de se desenvolver e aprender a escrever, pois as outras crianças servem como modelo e incentivo para a criança com síndrome de Down, no momento de realização das atividades e, conseqüentemente, na formação de atitudes, pois possibilita conviver com a diversidade humana, aprendendo a se relacionar com o outro, e tendo melhores oportunidades para a apropriação de conhecimentos.

Conforme já destacamos, a colaboração dos colegas no momento de realização das atividades é muito importante tanto para a interação quanto para o desenvolvimento e aprendizagem, inclusive durante a aprendizagem da escrita. Sobre esse aspecto, Vygotsky (2007) ressalta que a criança se constitui como sujeito a partir das relações intra e interpessoais, ou seja, é durante essas trocas interativas que as crianças vão internalizando conhecimentos e funções sociais.

Diante do exposto, Silva (2005, p. 161) afirma que

A partir da perspectiva histórico-cultural, todo ser humano se constitui enquanto homem, pelas relações que estabelecem com os outros. Na certeza que as interações contribuem, significativamente, para a formação do

sujeito, no tocante ao aprender e ao ensinar, percebemos que estas criam condições para que as crianças se tornem pessoas pensantes e atuantes por si mesmas.

Assim, todas as crianças têm maiores oportunidades para aprender e se desenvolver na escola, quando também são criadas condições favoráveis para a interação com seus pares, especialmente no momento de realização das atividades.

Sabemos, também, que a cooperação, principalmente durante a realização das atividades, é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Para Vygotsky (2007), o nível de desempenho de uma criança se torna complexo e rico em experiência quando ela interage com outra criança, diferentemente do nível que tem quando realiza uma atividade sozinha. Então, é

através da colaboração entre os pares que a criança pode construir e ampliar seus conceitos, os quais ela não teria condições de realizar sozinha naquele momento de seu desenvolvimento (SILVA, 2005, p. 24).

AFINAL, QUEM SÃO OS RESPONSÁVEIS PELA APRENDIZAGEM DA ESCRITA PELA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN E O QUE PRECISAM FAZER PARA QUE HAJA AVANÇOS?

Precisamos reconhecer que esse processo de aquisição da escrita pela criança com síndrome de Down, em uma sala regular, é um constante desafio e como tal exige um maior esforço de todas as partes envolvidas, principalmente dos profissionais da escola e da família. Professores e pais necessitam, assim, manter uma ligação estreita entre o ambiente escolar e o ambiente

familiar, buscando proporcionar segurança para que a criança possa crescer e aprender melhor.

A respeito da responsabilidade da família com o seu filho, Buscaglia (1993, p. 81) aponta:

É verdade que a família deva assumir sua parte na responsabilidade, pois é dentro dos limites dessa unidade social que a criança aprenderá a ser o tipo de ser humano que a sociedade determina como normal. Mas, além disso, é também aqui que se aprende a ser único, a desenvolver a individualidade e a tornar-se uma pessoa criativa, em busca da autorrealização. Esse é um difícil encargo para os membros da família, os quais são produtos de outras famílias e, na maioria dos casos, preparam-se de forma inadequada para essas complexas tarefas.

Devemos, portanto, compreender que os membros da família também são influenciados por uma sociedade instável, com constantes mudanças radicais em seus valores, além de ser regida por leis antiquadas e incoerentes. Os pais das crianças com deficiência convivem nesse contexto, muitas vezes confuso, e ainda se defrontam com climas emocionais, que variam, quando recebem seu filho um “indivíduo deficiente”.

A participação dos pais, no cotidiano escolar, é de suma importância, tendo em vista que eles são os que mais conhecem as crianças, seus interesses, hábitos, situações e coisas que as desagradam. Trata-se de um conhecimento fundamental para que o professor possa motivar o aluno a atuar, da melhor forma, para atender às suas necessidades.

Além da participação dos pais, é importante o papel do professor como questionador da sua própria prática, o que deve

ser visto com naturalidade e responsabilidade. Sobre esse aspecto, Freire (1996, p. 29) ressalta que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo, pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

O autor confirma a necessidade da formação permanente do professor por meio da busca do conhecimento. Assim, a pesquisa faz parte da natureza da prática docente e o professor deve se assumir como pesquisador e indagador da sua própria prática.

Com isso, o professor pode perceber a importância das adaptações das atividades às especificidades das crianças, inclusive daquela com síndrome de Down. Além disso, tão importante quanto adaptar as atividades é rever os objetivos dessas atividades, para que elas sejam elaboradas pensando nas necessidades desses educandos, considerando suas potencialidades e respeitando as suas limitações. Para que haja uma aprendizagem significativa, durante o processo inclusivo, é importante, além de uma crença positiva e do investimento no educando, uma reflexão acerca das estratégias utilizadas para promover a sua aprendizagem.

A elaboração de atividades extras pode ser uma das estratégias utilizadas pelo professor que também evidenciam a ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal, discutida por Vygotsky (1997). A criança utiliza atividades extras para conseguir fazer sem apoio o que ainda não consegue, ou seja, para alcançar o desenvolvimento real e, na medida em que vai conseguindo, não existe mais a necessidade de utilizar o apoio dessas atividades.

Essas estratégias devem continuar fazendo parte do cotidiano escolar, além da busca de outras – algumas citadas por nós no corpo deste texto – como também aquelas que se fizerem necessárias no decorrer do processo de ensino-aprendizagem da escrita. A escola, pois, é o lugar que deve possibilitar tanto a aquisição de conhecimentos necessários para a convivência em sociedade, como proporcionar o desenvolvimento dos processos de pensamento para a aquisição desses conhecimentos.

Portanto, se os profissionais da escola, juntamente com a família, não puderem garantir a inclusão da criança com síndrome de Down e sua aprendizagem com qualidade, a quem, então, podemos delegar essa responsabilidade?

CONSIDERAÇÕES

No decorrer da pesquisa empreendida, tentamos nos debruçar sobre o processo de aprendizagem da escrita pela criança com síndrome de Down, inserida em classe regular. Na busca de levantarmos algumas considerações a respeito desse estudo, não tínhamos a intenção de encerrar esse tema tão instigante, muito menos de responder a todos os questionamentos sobre a temática em questão, mas de mostrar algumas possibilidades por nós observadas e, principalmente, de abrir caminhos para a busca de novas questões.

Entendemos que a educação das pessoas com síndrome de Down, que representam uma parcela da sociedade, ainda está distante das reais necessidades desses educandos, apesar dos avanços que já observamos no decorrer do tempo. Quando são inseridos em escolas regulares, na maioria das vezes, não

existe uma preocupação efetiva com a sua aprendizagem e com o desenvolvimento de suas potencialidades, ocorrendo somente uma mera inserção desses alunos no ambiente escolar, com um único objetivo: socializá-los. A situação é ainda mais preocupante quando apenas a fazem para cumprir uma lei, tornando esse aluno apenas “mais um” que passará pela escola.

A aprendizagem das pessoas com síndrome de Down ainda é um desafio para a maioria das escolas. Isso se dá devido à dificuldade de aprendizagem, decorrente do déficit intelectual e no seu desenvolvimento, e, em especial, das barreiras atitudinais resultantes do descrédito em suas potencialidades, já que só há investimento no que se acredita. Assim, para que esses educandos aprendam, é necessário que os professores acreditem na sua capacidade, invistam neles durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, busquem estratégias para lhes ensinar e reflitam com frequência acerca da prática em sala de aula, avaliando os avanços e as dificuldades apresentadas, com vistas a ajudá-los a superá-las, no seu ritmo próprio.

Ao nos referirmos ao processo de ensino-aprendizagem, achamos imprescindível situar a importância da aquisição da escrita pela criança com síndrome de Down, para uso social. Sabemos da relevância dessa aquisição para que essas pessoas tenham uma participação mais efetiva na sociedade atual, adquirindo mais autonomia e confiança nas suas capacidades, abrindo caminhos para maiores possibilidades de interação.

Com base no estudo teórico, podemos destacar alguns aspectos referentes à aquisição da escrita durante o processo de alfabetização de crianças com síndrome de Down, em classe regular. Constatamos que as crianças com síndrome de Down têm a capacidade de aprender a escrever como as demais, passando, inclusive, pelos mesmos níveis e hipóteses de desenvolvimento

da escrita. Elas precisam, apenas, de um tempo maior para a construção de hipóteses e de uma mediação mais sistemática das professoras, com momentos mais individualizados com esses educandos, elaboração de atividades diferenciadas, mas contextualizadas, e busca de estratégias, tais como, a formação de grupos e duplas, para a realização das atividades propostas.

Quando essas crianças com síndrome de Down estão em uma classe regular, os demais alunos – aqueles mais experientes – podem servir, também, como mediadores do processo de aquisição da escrita. Isso deve ocorrer com mais frequência durante as atividades realizadas em grupo.

Diante do exposto, podemos destacar que o processo inclusivo pode ser benéfico para todos quando propicia interações, ou seja, trocas significativas entre os alunos no ambiente escolar, um bom relacionamento entre a escola e a família, o envolvimento de toda a comunidade escolar, a formação continuada dos professores e, principalmente, quando exerce o seu principal papel: o de proporcionar uma aprendizagem significativa para todos, a partir da adequação às diferenças dos educandos.

REFERÊNCIAS

AZENHA, M. da G. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1993. (Série Princípios).

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUSCAGLIA, L. F. **Os deficientes e seus pais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Recorde, 1993.

CARVALHO, M. de F. **Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de jovens com síndrome de Down**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação especial) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1995.

CÓCCO, M. F.; HAILER, M. A. **Didática da Alfabetização: alfabetização e sócio construtivismo**. São Paulo: FTD, 1996.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzáles *et al.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 17).

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 300 p.
Edição comemorativa dos 20 anos de publicação.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MONTEIRO, N. M. **Leitura e escrita: uma análise dos problemas de aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PALHARES, M. S.; MARTINS, S. C. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

SILVA, K. S. B. P. **O papel das interações no processo de inclusão de pessoas com síndrome de Down**. 2005. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

SILVA, M. K. M. **A escrita e a criança com Síndrome de Down: uma relação possível na escola regular**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SILVA, M. K. de M. **O desenvolvimento da escrita de uma criança com deficiência mental numa escola inclusiva**. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TEBEROSK, A. **Psicologia da Linguagem Escrita**. Campinas, SP: Unicamp, 1989.

TEBEROSK, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TEBEROSK, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988.

ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

ESCOLA E FAMÍLIA: AS DUAS FACES DE UM ESPELHO EM BUSCA DE DIÁLOGO

Mariane de Araújo Soares Souza

Luzia Guacira dos Santos Silva

Neste capítulo, fruto de nossa dissertação de mestrado, concluído em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN¹, iremos abordar a origem dos grupos familiares e a sua relação com a instituição escolar. Além dessa reflexão, traremos dados da empiria que nos fez aproximar teoria e prática em busca de desvelar as concepções de docentes e mães de estudantes cegos, sobre o papel de ambos no processo educativo de tais alunos, assim como sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola.

AS ORIGENS DOS GRUPOS FAMILIARES

A família é o primeiro grupo social ao qual somos apresentados. A expressão família, etimologicamente, deriva do latim *familus* e significa “escravo doméstico”. Essa expressão foi criada pelos romanos para designar uma nova tribo social que tinha

¹ SOARES, Mariane de Araújo. **O espelho em duas faces: reflexo do papel de pais e professores na escolarização de crianças com deficiência visual nos anos finais do ensino fundamental**. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

o chefe com o domínio sobre a mulher e seus filhos. Segundo o dicionário *online* Michaelis, família é um “Conjunto de pessoas, em geral ligadas por laços de parentesco, que vivem sob o mesmo teto”.

Segundo Engels (2002, p. 34), “a família é o elemento ativo. Nunca permanece estacionária, mas passa de uma forma inferior a uma forma superior, à medida que a sociedade evoluiu de um grau mais baixo para outro mais elevado”. Ou seja, esse elemento ativo sempre está numa dinâmica que lhe permite mudanças no decorrer do tempo e das transformações sociais. Sabemos que, como consequência dessas transformações sociais, alguns grupos familiares foram extintos, mas entender esses grupos é fundamental para compreender as estruturas familiares atuais.

Ao longo da história, a organização estrutural da família vem sendo modificada. Engels (2002), ao estudar a família, a divide em alguns grupos: a família consanguínea, a família pré-monogâmica, a família monogâmica. De acordo com essa divisão, a família consanguínea se separa pelo conjunto de gerações, avós, avôs, na qual era permitido as relações sexuais entre os membros familiares. Tal família desapareceu e deu lugar a família punaluana.

A família punaluana proibiu a união sexual entre irmãos, processo que foi ocorrendo paulatinamente. Começou também a indicar graus de parentesco e a reconhecer a descendência por meio da linhagem materna. Esse grupo se transforma numa gens, ou seja, constituiu-se num círculo fechado de parentes consanguíneos no qual não se pode contrair matrimônio entre si (ENGELS, 2002).

Na família sindiásmica, começaram a se formar uniões por pares. Era permitida a poligamia e o casamento passou a ser uma forma de manter para si sua esposa, ou seja, o homem tinha o direito de ter quantas mulheres ele quisesse e sua esposa teria que ser fiel a ele. Conforme Engels (2002, p. 50),

um homem vive com uma mulher, mas de maneira tal que a poligamia e a infidelidade ocasional continuam a ser um direito dos homens, embora a poligamia seja raramente observada, por causas econômicas; ao mesmo tempo, exige-se a mais rigorosa fidelidade das mulheres, enquanto dure a vida em comum, sendo o adultério destas cruelmente castigado.

Nesse grupo, os homens começaram a ter dificuldades para encontrar mulheres, começando, assim, o seu rapto e a sua comercialização. Quando ficavam comprometidos, tanto o homem quanto a mulher só ficam sabendo do casamento quando chega o dia do matrimônio. A família sindiásmica se extinguiu e deu origem à família monogâmica, que tem como principal característica o homem como chefe familiar e sua principal função a procriação. Percebemos que, na conjuntura familiar supracitada, os sentimentos afetivos não eram fator primordial para a união, mas sim um fator mecanizado, marcado pelos afazeres e trabalhos de sobrevivência.

A família tradicional foi hegemônica durante grande parte do século XX. As relações entre pai, mãe e filho eram muito fortes. Porém, essa família tradicional foi dando lugar a outras. As mães ganharam outro papel, os filhos começaram a reivindicar, ganhando direito para fazer suas escolhas (TURKENICZ, 2011). Outros fatores que contribuíram muito para uma nova formação de família foi o aumento dos divórcios, a inserção da mulher nas universidades e as técnicas contraceptivas. A mulher conquista o direito de poder ter ou não filhos.

A partir do século XIX e início do século XX, como consequência das mudanças políticas e sociais que estavam acontecendo no mundo, as famílias trabalhadoras em sua grande massa nas indústrias das cidades também acabaram adotando

o modelo de família nuclear burguesa (SZYMANSKI, 2007). Com a primeira Guerra Mundial (1914-1918), um grande número de homens não voltou para seus lares, e as mulheres tiveram a necessidade de enfrentar o mercado de trabalho para sobreviver. Turkenicz (2011, p.14) afirma que:

A luta pela sobrevivência impôs um caráter de necessidade daquilo que até então poderia não ser mais uma opção. Dessa maneira, promoveu um movimento de ampliação de horizonte das mulheres, tanto na direção do mercado de trabalho quanto na configuração dos novos perfis familiares.

Na contemporaneidade, as mudanças estruturais das famílias vêm ocorrendo por meio da perda da tradição. Fatores como o amor, o casamento, o trabalho, o sexo começam a fazer parte de um processo individual (SARTI, 2003), gerando conflitos inexistentes na sociedade moderna, na qual os papéis familiares já eram pré-determinados. Ou seja, o homem é o ser patriarcal que tem a autoridade sobre o seu grupo familiar.

Logo, é impossível pensar, na atualidade, no grupo social família e lembrar de uma estrutura única, imóvel. Com o mundo globalizado, capitalista, no qual a mulher luta por seu espaço além dos muros do lar e, conjuntamente com homens, batalha por outras formas de relação familiar, é primordial que esses novos tipos de famílias sejam reconhecidos.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad (2016) mostram que, desde 2005, a família tradicional deixou de ser maioria no Brasil. Atualmente, existem diversas configurações familiares: a monoparental, multiparental, parental e homoafetiva. A família monoparental é composta somente pelo pai ou pela mãe junto com o seu filho. As famílias multiparentais

são compostas por membros de outras famílias (filhos de outros casamentos, padrastos, madrastas). A família parental é formada por laços sanguíneos e a família homoafetiva formada por pessoas do mesmo sexo.

Na pesquisa realizada em 2015, pelo Pnad, a família tradicional ocupava 42,3%, enquanto em 2005 esse número era por volta do 50,1%. Tais dados revelam-nos que os novos modelos de família vêm crescendo no país. Em 2015, 19,9% dos lares eram compostos apenas por casais sem filhos, e em 14,4% havia apenas um morador.

É válido ressaltar que cada arranjo familiar tem sua importância e nenhum é mais ou menos importante que o outro. As estruturas familiares surgem para o bem-estar social de todos. Não existe um modelo ideal de família, cada um tem seu papel e sua importância em nossa sociedade. Corroboramos com Carvalho (2003), quando afirma que a família faz parte de um movimento de organização e reorganização e que esses movimentos dão origem aos diferentes arranjos familiares, acabando com qualquer preconceito sobre essas novas estruturas.

Destacamos Bruschini (1993), que delimita a família em algumas funções: a função econômica, a função socializadora e função reprodutora ideológica. A função econômica, como já foi citado anteriormente, diz respeito ao papel do homem e da mulher dentro da família. A família só terá a função de econômica quando exercer seu papel de consumidora. A função socializadora dá ênfase nas atividades que a família desenvolve com o sujeito que contribui para a formação da sua personalidade, do seu caráter e sua inserção no meio social. A função reprodutora ideológica diz respeito à influência que a família tem sobre o sujeito em relação à cultura, ideias, hábitos, gostos. Desse modo, a família é uma organização fundamental para a formação de opiniões.

Assim, compreendemos a família como uma organização social que vem sendo reestruturada ao longo dos anos devido às transformações ocorridas no mundo. Ela tem como umas das principais funções contribuir para a formação social emocional do sujeito.

A ESCOLA E A FAMÍLIA NO BRASIL

Antes do século XVII, no Brasil, era responsabilidade da família passar para seus filhos os valores e os conhecimentos. Conforme Campos (2018, p. 3),

os membros mais velhos cuidavam de transmitir os seus conhecimentos para os mais novos de forma a garantir o desenvolvimento de ações e atividades que garantissem a sobrevivência e a perpetuação do grupo.

Porém, nessa época, as pessoas não estavam imersas numa sociedade evoluída. Para Cunha (2000), os ensinamentos transmitidos eram apenas de sobrevivência.

Como organização social, a família sempre esteve presente nas relações com outras instituições. A partir do século XVII, começou a existir um acompanhamento dos pais junto a seus filhos no ambiente escolar. Com a primeira República (1889-1930), surge no território nacional brasileiro a escola contemporânea. Inicialmente destinada à elite, é carregada de valores da cultura europeia e de maneira tradicional (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

As escolas primárias não atendiam à demanda da população brasileira do século XIX. No período colonial, as escolas só atendiam a 250 mil alunos, enquanto a população total era cerca de 14

milhões de habitantes, dos quais a grande maioria era analfabeta. Essa discrepância de desigualdade social, durante o século XIX, só fez aumentar. Enquanto os filhos da elite iam estudar fora do país, a população mal sabia assinar o seu nome.

Com a efervescência do capitalismo, o modelo de sobrevivência supracitado passou a ser insatisfatório para suprir a atual demanda da sociedade moderna. Os conhecimentos teriam que ser mais específicos para conseguir tal feito. De acordo com Campos (2018, p. 3):

É nesse cenário, propiciado a partir do século XVII, com a origem das cidades modernas, que a instituição escolar ganhou importância e passou a ser vista como uma continuação da educação familiar.

Desse modo, a escola passou a ter a função de transmitir os conhecimentos específicos e técnicos.

O lema de governo no âmbito educacional durante o referido período era “Instruir e civilizar”, ou seja, formar pessoas para atuarem no mercado de trabalho e moldá-las para o padrão da sociedade da época. Contudo, para que isso acontecesse, a família não poderia ficar isolada do sistema educacional do seu filho e os movimentos que aproximaram esse laço foram o escolanovista e o higienista.

Com o Movimento Sanitarista (1926), surgiu a necessidade de unir duas áreas: a saúde e a educação. O Brasil estava em pura ebulição da modernidade, os cortiços estavam sendo derrubados para dar lugar às avenidas e prédios. Porém, os bons hábitos de higiene nos lares faziam-se necessários para que as doenças da época não se proliferassem e, com esse objetivo, a educação

tornou-se uma aliada dos médicos sanitaristas, tal como referendado nas palavras de Campos (2018, p. 8):

A educação passou a ser vista como artífice para a propagação dos bons hábitos e costumes que as famílias deveriam adotar no interior dos lares. A prática empreendida pelos médicos higienistas, além de elaborar políticas públicas para resolver questões sanitárias, penetrava largamente nas escolas e nas atividades educativas. O movimento higienista adentrou no campo educacional, elaborando atividades e programas destinados aos alunos das escolas primárias.

A escola foi a principal aliada no combate aos maus hábitos de higiene e na orientação das práticas preventivas. Para os médicos sanitaristas, informar e orientar crianças era essencial, a fim de que elas levassem o discurso até em casa e, quando se tornassem adultos, não cometessem os mesmos erros que os pais por falta de informação. Vários intelectuais da época apoiavam a aliança entre a escola e a família sob a influência escolanovista, higienista ou religiosa. Entre eles estavam Cecília Benevides de Carvalho Meireles (1901- 1964), Prof.^a Armanda Álvaro Alberto (1892-1974), Pe. Leonel Edgard da Silveira Franca (1893 – 1940) e Júlia Valentim da Silveira Lopes de Almeida (1862-1934).

Em 1930, na Era Vargas, houve o que se denomina de governo provisório. Durante esse período, a educação foi voltada para o mercado de trabalho de modo a responder às demandas do capital, preparando profissionais qualificados e com habilidades e conhecimentos necessários para contribuir tanto para o crescimento econômico do país quanto para a realização financeira dos trabalhadores (BOUTIN; SILVA, 2015). É dos anos 1930 até 1937 que acontecem grandes movimentos no âmbito educacional: a) Criação

do Ministério da Educação e Saúde Pública; b) Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931); c) Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932); d) Constituição Federal de 1934; e) Projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil.

Tomaremos por referência o Manifesto dos Pioneiros, que teve origem no debate político sobre a necessidade de se construir um projeto educacional para o país no contexto da Revolução de 1930. Trata-se de um documento proposto por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros reformistas (ao todo, 26 intelectuais brasileiros), com foco numa campanha de renovação educacional para o país. Nesse documento, a Educação foi apresentada como prioridade para solucionar os problemas nacionais, reflexões que defendem o espírito científico do professor. Nele, as finalidades da Educação são abordadas a partir da realidade de sua época, ao mesmo tempo em que não se defende que sejam desconstruídos os valores permanentes.

Uma das propostas do Manifesto dos Pioneiros é abordar a função social da escola, reconhecendo a importância da família como organização importante no processo de educar.

A educação não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças que concorrem ao movimento das sociedades modernas.

Numerosas e variadíssimas são as influências que formam o homem através da existência. Há a herança que é a escola da espécie, a família que é a escola de pais, o ambiente social que é a escola da comunidade (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 201).

A função da família no processo educativo do sujeito é fundamental em concordância com esse trecho do Manifesto dos Pioneiros. A educação não é realizada somente na escola, tampouco sozinha também consegue desenvolver de maneira satisfatória o seu papel. Por isso, é essencial o laço entre família e escola ser indissociável.

É importante situar que, antes do Manifesto dos Pioneiros, foi criada em 1924 a Associação Brasileira de Educação – ABE e, como desdobramento, surge a Seção de Cooperação da Família, que tinha como objetivo “organizar atividades, como cursos, palestras e exposições, entre outros eventos, que propiciassem a aproximação das famílias dos alunos com a escola”. Os intelectuais da época precisavam do apoio das famílias para que suas ideias se propagassem. Esperava-se que as famílias entendessem a proposta da Escola Nova e a aceitassem passando a difundir seus métodos de maneira positiva (CAMPOS, 2018).

Ao longo das décadas subsequentes, começou-se a perceber a importância da família sobre o ensino e a parceria entre família e escola, embora essa fase tenha sido de altos e baixos. Por exemplo, em época de autoritarismo, a relação entre a família e escola era muito sutil. A escola não ouvia as famílias nem a comunidade.

Com as várias mudanças sociais, culturais e políticas que ocorreram no mundo, a partir do século XX, a estrutura da família brasileira começa a mudar também. A mulher ganhou vários papéis, não só a de senhora matriarcal que cuida do lar, mas de uma mulher que começa a trabalhar fora para sustentar a casa e os filhos. Outras configurações de família começam a existir: as famílias com madrastas, padrastos e homoafetivas, passando a sua organização, conforme Castro e Regattieri (2009, p. 25), a “[...] incluir novos arranjos que refletem mudanças socioculturais”. Com essas

transformações no mundo, as escolas e as famílias precisam dialogar entre si para um melhor entendimento e colaboração mútuos.

AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Ao iniciar um novo período de democratização, várias conferências, declarações e políticas foram sendo realizadas em prol de discutir melhorias no âmbito educacional brasileiro. A criança começou a ser vista como um sujeito que têm direitos e começou a ser protagonista da família e escola. Com isso, houve transformações nas relações das famílias e nas relações da escola com tal seguimento.

Em 1990, fundamentado nessa perspectiva, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que tem como objetivo assegurar a esses sujeitos direitos: à Vida e à Saúde; à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade; à Convivência Familiar e Comunitária; à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer; à Profissionalização e à Proteção no Trabalho. E deveres, podendo a família ser responsabilizada pela falta do seu cumprimento, tal como prescrito no Art. 22.

Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais (BRASIL, 1990).

Ainda na década de 1990, durante a Conferência Mundial sobre a Educação Para Todos em Jontiem, na Tailândia, foi elaborada a Declaração Mundial para Todos. O documento afirma que

a aprendizagem começa desde o nascimento, e isso implica em cuidados básicos nos primeiros anos da criança e da sua infância. Assim, é de fundamental importância reconhecer a implicação do papel dos educadores e das famílias. Como desdobramento da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) tem como meta principal promover a educação inclusiva nas escolas, nas quais deve-se ensinar a todos os alunos, de forma a combater toda a ordem de discriminações.

O documento afirma, ainda, que o sucesso de uma educação de crianças com necessidades educacionais especiais não está apenas na escola, mas também na cooperação das famílias, comunidades e profissionais de apoio. Os pais também precisam de apoio para definir seus papéis. Estes últimos deveriam ser discutidos de maneira objetiva e clara, para que aqueles se tornem parceiros efetivos do processo de escolarização. No entanto, para que esses pais se tornem colaboradores, é imprescindível um apoio por partes dos órgãos públicos.

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a parceria entre escola e família é responsável pela aprendizagem do aluno. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: “VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”; e de “VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva (2008), por sua vez, orienta os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo a participação da família e da comunidade.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei **13.005, de 25 de junho de 2014**, agenda 2014-2024, que traz nas metas 1, 2, 4, 7 e 19 estratégias que reafirmam o apoio da escola à família. Apesar do PNE já estar em vigor desde 2014, muitas dessas estratégias ainda não foram colocadas em prática. A escola tem se mostrado, ainda, uma instituição fechada e o contato com as famílias se limita aos dias de festas e informações sobre o rendimento dos estudantes. Entendemos que, para ocorrer colaboração entre as partes, é preciso que a escola desenvolva objetivos e estratégias para aproximar a participação das famílias do ambiente escolar.

É válido ressaltar que cada uma das partes deve assumir o seu papel. Os professores e a equipe gestora é que são especialistas em educação escolar. Desse modo, não é papel da escola culpar a família pelas dificuldades de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes. A família não pode ser condição para que a escola não desenvolva seu trabalho em buscar desenvolver práticas pedagógicas para dirimir aquelas dificuldades de aprendizagem provenientes, muitas vezes, de metodologias que desconsideram os saberes existentes e as diferentes formas de ser e de aprender dos estudantes.

Por isso, é importante que os papéis estejam bem delineados: a escola tem a função de mediar o conhecimento pedagogicamente sistematizado e a família de ajudar a entender esse conhecimento (CAETANO; YAEGASHI, 2014). Mas, cabe à escola oportunizar a participação da família nesse processo e a família, por sua vez, precisa compreender a sua importância de fazer parte do processo escolar. Convidar as famílias para as questões da escola não é tirar a responsabilidade da instituição educativa, mas, em concordância com Biázzio e Lima (2009, p. 381), “deixar de gestar uma prática

autoritária para garantir à família a liberdade de exercer a democracia em seu sentido pleno”.

Acreditamos que uma equipe escolar aberta para o diálogo promove o envolvimento dos familiares, possibilitando a construção de uma proposta educativa baseada na colaboração praticada por todos os envolvidos – pais, educadores, alunos –, e objetivos possíveis de serem alcançados, levando em conta o contexto social e econômico e, também, a condição biológica em que se encontram os estudantes. Esses, em nosso parecer, são fatores indispensáveis para a construção de práticas escolares exitosas, inclusivas e emancipatórias.

Com essa perspectiva, fomos ao encontro de pais e docentes de uma escola pública de Natal/RN, com matrícula de alunos cegos. Nosso objetivo era desvelar as concepções de docentes e mães de estudantes cegos sobre o papel de ambos no processo educativo de tais alunos, assim como sobre a prática pedagógica desenvolvida nessa escola.

O PAPEL DA FAMÍLIA DE ALUNOS CEGOS E DA ESCOLA NA PERCEPÇÃO DE MÃES E DOCENTES

A escolha de uma escola localizada no bairro do Alecrim, zona leste da cidade de Natal/RN, que atende estudantes no Ensino Fundamental – Anos iniciais e Finais e Ensino Médio –, vindos das zonas norte, leste e oeste, considerados de classe média baixa, se deu devido ao grande número de estudantes com deficiência visual matriculados, naquela unidade de ensino nos últimos 10 anos. No ano da pesquisa (2017), estavam matriculados na escola 9 alunos com deficiência visual. Tais estudantes

eram oriundos do Instituto de Educação e Reabilitação dos Cegos (IERC)², devido à proximidade deste da escola e à articulação realizada entre a equipe do instituto e a escola.

Após reunião com os docentes e mães para explanação da pesquisa, obtivemos a adesão de 3 (três) mães, sendo 2 (duas) mães de adolescentes com cegueira e 1 (uma) mãe de adolescente com baixa visão³; de 6 (seis) professores das disciplinas: Arte (01), Geografia (01), Educação Física (01) e Ciências (02) e, também, da professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE (01), nominados para efeito da pesquisa com nomes dos personagens do filme *O espelho tem duas faces* (1996): Sara, Alex, Gregório, Rose, Dóris, Hanna, Clara e Clarice. Dos 6 (seis) professores entrevistados, 2 (dois) são do sexo masculino e 4 (quatro) do sexo feminino. Dois têm pós-graduação. O tempo de docência varia entre 5 e 18 anos, nos mostrando que mais de 50% dos entrevistados são jovens em início de carreira.

Com relação às duas mães que permaneceram na pesquisa, aqui nominadas por Clara e Clarice, nenhuma delas concluiu o Ensino Fundamental. A renda média da família das duas é de um salário-mínimo. Clarice tem um filho – que é cego e estava com

2 O Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte é uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos. Localizado na cidade do Natal, no bairro do Alecrim, tem como objetivo integrar metas e ações em intervenção contínua ao processo de gestão pedagógica; contextualizar os projetos de atuação de cada segmento da Instituição com fins de benefícios do educando em formação e fundamentar documentalmente ações educativas em vista à formação contínua do educando com deficiência visual e múltiplas deficiências. Disponível em: <http://www.iernrn.org.br/>. Acesso em: 20 out. 2018.

3 Embora tenhamos tido como critério “Ser mãe de estudante cego”, aceitamos a participação da mãe do estudante com baixa visão, considerando que a condição visual do mesmo é legalmente reconhecida como cegueira por ser abaixo de 0,05 (20/400) no melhor olho, com a melhor correção óptica.

19 anos – e Clara tem duas filhas mulheres (videntes) e um filho homem que é cego, com 17 anos de idade, na época da pesquisa.

Feitas essas considerações em torno dos participantes, apresentaremos uma síntese da análise dos dados, sobre o papel da família e dos docentes na formação dos alunos cegos referidos, sob a perceptiva das suas mães e dos docentes, dividindo-a em dois blocos: Face I e Face II do espelho, conforme pode ser apreciado na dissertação. Antes, porém, é importante dizer que, a partir dos dados obtidos, elencamos as seguintes categorias para análise e triangulação: Categoria I: Inclusão; Categoria II: Prática Pedagógica e Categoria III: Formação Docente, tendo como fonte de interpretação o referencial teórico estudado. Para fins deste capítulo, nós nos deteremos apenas na apresentação da categoria II, triangulando-a com os dois blocos: Face I e Face II do espelho.

FACE I – A ESCOLA – PERCEPÇÃO DE DOCENTES SOBRE O PAPEL DA FAMÍLIA DE ESTUDANTES CEGOS NA ESCOLA

Concorda-se que a família e a escola são fundamentais para o desenvolvimento global do ser humano e que cada um tem um papel específico na escolarização do indivíduo. O docente, por sua vez, é um dos protagonistas principais desse processo. O docente é um agente de uma memória educativa caracterizada pelo conjunto de conhecimentos, informações e posicionamentos teóricos. Ou seja, ele é o sujeito que carrega consigo as técnicas, habilidades e ritmos pedagógicos (KENSKI, 2001).

Nas entrevistas, as falas dos docentes sobre o papel da família na escola não trouxeram divergências entre si. Foi possível identificar trechos como: “é essencial, né?”, “é uma das pernas

dessa mesa”, “acho que não só nesse processo desses alunos especiais, na verdade, no processo geral, a família vai influenciar em tudo”. Evidenciamos, a importância do laço entre família e escola, da família e aqueles responsáveis pela educação escolar dos estudantes com e sem cegueira, que deve ser indissociável.

Portanto, um laço estreito entre os pais e docentes faz com que a educação seja riquíssima. Os docentes, quando têm acesso a informações que os pais compartilham, podem planejar e elaborar estratégias de acordo com as orientações dos pais sobre os filhos. Assim, também, quando orientam os pais a como ajudá-los em casa nas tarefas escolares e em outras que possam auxiliar em sala de aula.

Essas afirmações podem ser comparadas em fragmentos das falas dos docentes Alex e Dóris:

[...] a família vai influenciar em tudo [...], eles são determinantes porque [...] eles têm um fator muito mais importante desse processo de ensino e aprendizagem, cidadania que nós mesmo (ALEX *apud* SOARES, 2019, p. 54).

Noventa por cento, porque a família convive muito mais tempo do que a gente. [...]. Então é crucial a presença dos pais ou de qualquer tipo de responsável, já que foi justamente uma luta da família de incluir seus filhos que antes eram escondidos da sociedade e, hoje, estão colocando seus filhos na escola com qualquer tipo de transtorno ou limitação, então eles precisam também saber que é crucial a participação deles (DÓRIS *apud* SOARES, 2019, p. 55).

Notamos, também, nesses discursos que a responsabilidade maior sobre a aprendizagem dos alunos, na percepção dos docentes,

se concentra nos pais. Contudo, sabemos que a escola tem um papel de mediar o conhecimento sistematizado e não podemos tirar essa sua responsabilidade. A escola tem o conhecimento específico e técnico, e os pais têm o papel de ajudar a escola nesse processo. Não podemos somente culpar os pais pelo bom ou mal desempenho escolar dos seus filhos, a escola também faz parte dessa ação.

Outro ponto abordado na fala da professora Dóris foi quanto à luta das famílias pela inclusão escolar, o que veio acontecer no Brasil com o Movimento da Inclusão na década de 1990, quando a pessoa com deficiência passou a ser vista com um sujeito de direito e deveres, por meio da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). E, posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reformulada pela Lei 12.796 em 4 de abril de 2013.

De fato, concordando com a professora Dóris, lutou-se muito para que fossem elaboradas e implementadas as políticas de inclusão que temos hoje, as quais estão sendo ameaçadas de retroceder com o anúncio de novas propostas e políticas de educação em nosso país, como, por exemplo: a volta das classes especiais e a ênfase na escola domiciliar. A luta pelo processo de inclusão não foi só da família, mas de toda a sociedade, que busca por igualdade e justiça social.

Concordamos que, para se ter uma educação de qualidade, se faz necessário desenvolver de maneira satisfatória esses objetivos. Mas não podemos deixar de lado a importância da família nesse processo. É por meio dela que os alunos chegam à escola em busca de conhecimento. Concomitante a esse processo, devemos enfatizar que é no ambiente familiar que a criança vai construindo a sua identidade como pessoa, sob a influência de todos que estão no seu convívio.

FACE II – A FAMÍLIA – PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA SOBRE O PAPEL DOS PROFESSORES DE ESTUDANTES CEGOS NA ESCOLA

A escola tem a função de formar o sujeito nos aspectos culturais e sociais. Conforme afirma Bueno (2001, p. 5), “À escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social”.

Para Libâneo (2007), a escola oferece três objetivos: (1) “[...]a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional; (2) formação para a cidadania crítica e participativa; (3) formação ética”. O primeiro objetivo oferece para o sujeito uma formação que possivelmente dará oportunidades no mercado de trabalho – “formar para o processo produtivo” –, além de inseri-lo no meio tecnológico, promovendo sua formação cultural. O segundo objetivo visa formar um sujeito crítico e participativo, um sujeito que questiona, que pensa criticamente sobre os processos de transformações de uma sociedade. O terceiro objetivo visa formar sujeitos éticos, que diferenciem o certo e o errado, que saibam fazer escolhas positivas e que tenham valores morais.

De fato, a escola é uma instituição que vai além de seus muros. Sua função vai além de mediar conteúdos. A escola tem influência direta na formação do ser e da sociedade. Uma escola crítica reflexiva, que faz com que o sujeito pense sobre as transformações do mundo. Acreditamos que seja por esse objetivo, a construção de um pensamento crítico, que os atuais modelos políticos queiram intervir tanto na função da escola como no papel do docente.

Não podemos deixar de lado que o foco da escola é na aprendizagem de seu aluno, levando em consideração suas peculiaridades, sua realidade e seu contexto social (NÓVOA, 2007). Concordamos com essa afirmação, na qual a escola precisa levar em consideração as peculiaridades do sujeito, e isso nos faz pensar nas pessoas com deficiência, especificamente a deficiência visual – cegueira e baixa visão. A escola com função social de formar o sujeito em totalidade não pode segregar a educação do sujeito cego. Se ele está naquele ambiente de formação, o direito dele à educação precisa ser de fato efetivado, conforme garantido na Lei 13.146/2015, em seu art. 27.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Corroborarmos com a referida Lei, principalmente quanto a ser dever do Estado, da família e toda a comunidade escolar garantir o acesso à educação. A família, porque funciona como um suporte para a escola; o Estado, porque é ele que deve oferecer as condições mínimas necessárias de infraestrutura, formação continuada, materiais didáticos acessíveis para que os docentes possam efetivar

a inclusão de alunos cegos; a comunidade escolar, por viabilizar um currículo e práticas atinentes ao modo de aprender de tais alunos. Assim, percebemos a necessidade de um trabalho em rede entre Estado-família-escola, para que ocorra, além do acesso, a participação e a permanência do aluno com deficiência na escola.

Na fala de Clarice, uma das mães entrevistada, há o reconhecimento da importância dos professores na formação de seu filho e das dificuldades que sentem para ensinar:

Nem todos [...], mas assim eles fazem de tudo pra ver se ensina, procura um modo de ensinar a eles, mas é tão difícil. Porque não tem meios pra ensinar eles, tudo dos meninos é oralmente o menino não pega mais no computador, nem na reglete, vão aprender o braile [...]" (ENTREVISTA MÃE – CLARICE *apud* SOARES, 2019, p. 58).

As mães, em geral, afirmaram que há professores que estão realmente preocupados com a aprendizagem dos alunos cegos, porém não são todos. Somente dois professores as procuraram para conversar sobre seus filhos e elas, também, só procuram os docentes quando existe alguma dúvida, mesmo permanecendo na instituição todo o período de aula dos seus filhos.

A outra mãe entrevistada, Clara, também reconhece a importância dos professores no processo de formação dos estudantes cegos para que aprendam, adquiram prática e se socializem com seus pares. Sobre tal perspectiva, Tunes, Tacca e Bartholo Júnior (2005, p. 693) afirmam que “[...] o professor é alguém que demonstra uma visão dinâmica de afirmação da vida e realça o seu papel formativo, disciplinador e altamente intencional”.

De fato, os professores têm o papel de mediar o processo de ensino, traçando objetivos alcançáveis e intencionais que favoreçam aprendizagens com sentido e significado para todos os alunos.

O REFLEXO DAS DUAS FACES

Consideramos a prática pedagógica uma ação que promove a reflexão, a criticidade da mediação entre o docente e o aluno. Para Sacristán (1999), a prática pedagógica é entendida como uma ação do professor em seu espaço em sala de aula, ou seja, o professor tem o papel de planejar objetivos intencionais para que, pela mediação, o aprendizado ocorra.

Ter um estudante cego em sala desperta em muitos professores alguns sentimentos, como incapacidade, incompreensão e, por muitas vezes, resistência. Conforme afirma Silva (2013, p. 61),

[...] não são raras as atitudes de perplexidade, incompreensão, insegurança e resistência por parte de educadores quando se deparam com a possibilidade de ter em sala um aluno com deficiência, em particular um aluno cego

como mostra as entrevistas realizadas com os docentes (Quadro 1).

Quadro 1 – Categoria II – Práticas Pedagógicas

PARTICIPANTE	CATEGORIA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DÓRIS	[...] Eles aprenderam comigo, mas acho que eles me ensinaram mais durante esse tempo. Sempre eu ditei pra eles a turma fica em silêncio e eu escrevia para os videntes e ditava pra eles.
HANNA	Como um facilitador
SARA	Eu acho que a gente é fundamental nesse processo, a gente que leva o aprendizado pra eles, de uma forma que eles possam compreender devido as suas limitações né
GREGÓRIO	Vejo meu papel igual aos alunos que enxergam, meu papel é o mesmo, fazer com que eles compreendam o conteúdo, quer queira quer não, eles têm que desenvolver uma forma de visualizar o conteúdo, na mente, entender o que está sendo falado, e procurar criar uma opinião sobre o mundo a volta dele, dentro da minha disciplina que é geografia, certo?!

Fonte: Soares (2019, p. 67).

Notamos, nos discursos, uma lacuna ao se falar das práticas realizadas em sala com os estudantes cegos. Percebemos em uma das falas docentes o “ditado” como única forma de prática acessível para o cego. A falta de conhecimento de práticas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem do estudante cego ainda é uma das barreiras enfrentadas para a efetivação de uma prática inclusiva.

Sabemos que não é fácil a realização de uma prática escolar inclusiva, principalmente com pessoas que nunca tiveram o contato com estudantes com alguma deficiência visual; mas o principal passo para se fazer uma prática que inclua todos é

acreditar e enxergar o outro com todas as suas possibilidades de aprendizagem e não com sua limitação.

Entendemos o fato de docentes apresentarem-se resistentes em aceitar seu aluno cego, mas concordamos com Silva (2008, p. 21), quando afirma que

assumir o desafio da descoberta e da busca, pela superação de preconceitos, de atitudes que negam a capacidade do outro em aprender e de desenvolver suas capacidades garantindo assim, o direito, inaliável que todos têm em aprender.

Recordamos que em uma das visitas à escola, campo de pesquisa, em uma conversa informal com um determinado professor, este nos convidou para observar sua aula com seus alunos cegos. Chegando lá, nos deparamos com a seguinte cena:

Todos os alunos virados para o quadro; o professor explicando o assunto, em determinado momento pediu para que todos os alunos virassem a cadeira para a tela dos slides. Com exceção dos alunos cegos, todos se viraram. (acreditamos que, para além da falta de visão, os alunos cegos não se viraram porque não sabiam onde estava a tela que projetava os slides). A aula continua e nos slides havia somente imagens que poderiam ter sido facilmente descritas pelo docente para a compreensão dos estudantes cegos (SOARES, 2019, p. 68).

É notório que durante as aulas desse professor não existiu uma prática docente inclusiva, pois sua atitude nos revelou uma prática excludente. Fazer uma prática inclusiva às vezes só requer que o docente acredite que aquele sujeito que está ali tem grandes capacidades de aprendizado e que só precisa de

uma mediação. A falta de uma formação reflexiva e dialógica reflete em uma prática excludente.

Outra fala interessante é a do professor Gregório, quando ele diz que o estudante cego tem que desenvolver uma forma de visualizar o conteúdo, deixando a responsabilidade do aprendizado para o estudante cego. O docente tem papel fundamental nesse processo. Pimenta e Lima (2008, p. 41) afirmam que a prática educativa, “como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso, mediante à educação. Portanto, ela é uma prática social”. Assim, compreendemos que o docente tem o papel de mediar esse aprendizado de maneira objetiva e intencional.

Por outro lado, não podemos negar as práticas excludentes realizadas por outros docentes nos relatos das mães. São reveladas questões vividas pelos estudantes no ambiente escolar, evidenciando principalmente a invisibilidade presente nas relações com os docentes. Apesar de todos os discursos de inclusão feitos por parte dos professores nas entrevistas, ainda existem práticas pedagógicas excludentes. Vejamos isso nas falas das mães Clara e Clarice (SOARES, 2018, p. 69) a seguir:

[...] eu não gosto muito porque na hora que eles estão fazendo trabalho eles ficam de lado, vai participar e na hora não participa, ficam de lado, a não ser quando as professoras da sala de recursos tomam a frente, mas quando é só os professores normais não (ENTREVISTA MÃE - CLARA).

Eles participam, mas quando as professoras da sala de recurso estão no meio eles participam mais, mas quando estão os outros professores dizem que eles vão participar e na hora não participam. A gente fica até reclamando,

fica até triste com essas coisas, porque eles ensaiam tudo direitinho (ENTREVISTA MÃE - CLARICE).

É comum vermos um discurso correto, coerente com as legislações vigentes, mas muitas vezes as ações mostram a falta de sensibilidade para com o outro. As barreiras atitudinais são enfrentadas pelos estudantes cegos dia a dia no convívio escolar. Essas atitudes vão em sentido contrário da Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva Inclusiva (2008, p. 1), na qual se defende o “direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

Fica evidente que, para participação dos estudantes cegos nas atividades escolares, se faz necessário que as professoras da sala de recurso multifuncional estejam presentes para garantir a participação, depositando a responsabilidade do desenvolvimento da aprendizagem a essas docentes.

Sabemos que a responsabilidade da ação educativa não é só de um profissional, mas de todos que participam desse processo. O diálogo entre esses profissionais na perspectiva de refletir e discutir estratégias é uma alternativa eficaz para o avanço desses estudantes. Conforme afirma Freire (1987, p. 45),

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Assim, o diálogo é uma ação fundamental de reflexão com o outro para (re)pensar estratégias e práticas que estão sendo realizadas diante da imensa diversidade que temos em

sala de aula. Como respaldado no pensamento de Bedaque (2014, p. 52): “Esse processo é extremamente importante para a construção de possibilidades educativas que atendam as diferenças”. Desse modo, compreendemos a prática pedagógica como um ciclo de ação-reflexão-ação.

Mais uma vez, damos ênfase à importância do fazer docente como um ato crítico-reflexivo de sua prática. Compreendemos que o fazer pedagógico vai além da própria prática em sala de aula, é uma ação dialógica que permite ao docente refletir sobre sua prática e buscar sempre o aprimoramento dela. A tal compreensão agregamos o pensamento de Lopes (2018, p. 5):

A prática pedagógica, que é o fazer diário do professor, depende não apenas dos conhecimentos formais, adquiridos principalmente nos cursos de formação, mas essencialmente depende das observações diárias que o professor faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos, da escola, da sociedade e da reflexão diária que impõe todo trabalho pedagógico.

É por meio dessa reflexão diária que o docente faz sua mediação pedagógica de acordo com os objetivos intencionais para o estudante. Entendemos que a mediação pedagógica é um processo de intervenção por parte do docente para o educando, com o propósito de motivar a aprendizagem. Nela, o professor age com disposição a ser ponte entre o aprendiz e a aprendizagem, incentivando-o, facilitando o processo de aquisição do saber (MASETTO, 2000).

É válido ressaltar que práticas de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, em particular de estudantes cegos, não depende somente do docente. É preciso que toda a comunidade escolar faça parte desse processo de inclusão e comungue de atitudes inclusivas, pois essa prática não se faz sozinha, é necessária

uma rede de articulação, e, no ambiente escolar, a gestão é parte fundamental para o funcionamento dessa rede.

Enfatizamos que escola inclusiva ou com práticas inclusivas não significa ter somente o estudante público-alvo da educação especial em sala de aula, e, no caso do estudante com deficiência visual, dispor apenas de aulas expositivas verbalizadas como recurso auditivo de aprendizagem. Esses alunos precisam estar participando de todo o processo educativo e aprendendo na interação constante com os demais alunos. Assim, o ensino deve associar a percepção auditiva aos demais sentidos remanescentes, a fim de que os alunos cegos obtenham aprendizagens significativas. Logo, o ensino baseado na didática e método multissensorial fará toda a diferença, uma vez que promove a utilização de todos os sentidos no ato de ensinar para que o estudante cego capte informações do meio circundante e possa interrelacioná-las (SILVA, 2017).

Entretanto, esses sentidos precisam ser estimulados socialmente, pois o seu desenvolvimento não se dá automaticamente com a perda da visão. Conforme cita Vygotsky (1989, p. 77),

[...] en los ciegos no existe el desarrollo supernormal de las funciones del tacto y de la audición; que, por el contrario, con mucha frecuencia estas funciones se presentan en los ciegos desarrollada en menor medida que en los videntes; por último, allí donde nos encontramos con una elevada función del tacto en comparación con la normal, este fenómeno resulta ser secundario, dependiente, derivado, más bien una consecuencia del desarrollo que su causa.

Portanto, imprimir ao ensino o caráter multissensorial é fundamental ao desenvolvimento dos sentidos remanescentes e a aprendizagem de estudantes cegos. O papel ativo e interativo desses no processo de ensino e aprendizagem é primordial para o

desenvolvimento desses alunos, para o alcance de independência, autonomia e relações positivas com seus pares. Embora os discursos dos entrevistados apontem para práticas de exclusão, foi possível notar, nas falas das mães, que existem docentes comprometidos com os estudantes cegos, devido a trazerem em seu planejamento metodologias que favorecem suas aprendizagens.

É válido frisar que uma das principais estratégias para a existência de uma prática inclusiva é o olhar sensível e humano dos educadores (professores, gestores, servidores em geral, famílias) em relação aos estudantes com deficiência visual. Enxergar o outro além da sua deficiência e vê-lo como uma pessoa que tem todo direito ao ensino e a fazer parte de uma educação emancipatória, principalmente nos tempos atuais, de muita repressão para com os direitos da pessoa com deficiência.

CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo apresentamos, inicialmente, as famílias, que passaram a ser consideradas na instituição escolar, tornando-se parceiras desse ambiente. Assim como as políticas de inclusão no Brasil, tentam garantir a participação da família na escolarização de seus filhos com deficiência.

Também refletimos sobre o modelo educacional do país, a partir da década de 1930, mais precisamente em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros. Esse movimento lutava a favor de uma escola laica, pública, de qualidade e no qual o aluno fosse o ator principal do seu processo de aprendizagem.

Já a empiria, em conjunto com a discussão teórica, nos permitiu tecer a relação que aproxima a escola, campo de pesquisa,

e a família de estudantes cegos ali matriculados, como uma relação que deve ser praticada cotidianamente a fim de promover práticas inclusivas que levem ao desenvolvimento daqueles estudantes, e ao aprimoramento das práticas pedagógicas.

Podemos considerar que pode e deve existir uma relação propositiva entre a escola, campo de pesquisa, e as famílias por meio de ações articuladas com vistas ao bom desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes cegos envolvidos no processo escolar. Porém, na escola, campo de pesquisa, o contato entre as mães de tais estudantes e os professores ainda é muito fragilizado.

Nas entrevistas foi possível perceber que cada participante sabe da importância de seu papel e do papel do outro no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes cegos. Suas imagens se refletem no mesmo espelho, mas não se fundem. Estão separadas, talvez pela carga de conhecimentos que ambos trazem consigo – da experiência e da ciência –, e que pensam haver sobreposição de uma em relação à outra. Ainda falta aproximação entre eles na ocorrência de compartilhamento desses saberes para as vivências colaborativas, dialógicas e inclusivas. Por isso, enfatizo, aqui, a importância da gestão, para proporcionar momentos de estreitamento dos laços comunicativos entre as famílias e os professores.

As práticas pedagógicas na escola, campo de pesquisa, envolvendo os alunos cegos ainda são muito sutis. Ficou evidente que as práticas mais desenvolvidas ainda são bem tradicionais e limitadas ao sentido da audição, tais como: o ditado e as gravações de áudio. Não que esses recursos estejam errados e não favoreçam a aprendizagem, mas é necessário ampliar o horizonte para outros tipos de práticas que utilizem os sentidos remanescentes, como canais interligados de aprendizagem, em atividades interativas com o objeto de conhecimento e a mediação dos colegas e professores.

Práticas diversificadas, ativas, lúdicas, explorando os outros sentidos e favorecendo a aprendizagem de todos.

Por fim, o espelho em suas duas faces pode, em muitos momentos da vida escolar, fundir-se em uma única face. Isso acontece quando famílias e professores conjugam seus saberes em prol de fazer valer o direito de estudantes cegos receberem um ensino de qualidade, retirando-os, assim, do universo da invisibilidade e contribuindo para a vivência autônoma e independente da cidadania.

REFERÊNCIAS

BEDAQUE, S. A. de P. **Por uma prática colaborativa no AEE:** atendimento educacional especializado. Curitiba: Appris, 2014.

BIÁZZIO, S. C. F. de; LIMA, P. G. A participação da família no projeto político pedagógico da escola. **Educere et Educare**, v. 4, n. 7, p. 374-382, jan./jun. 2009.

BOUTIN, A. C. B. D.; SILVA, K. R. As reformas educacionais na era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Paraná. **Anais** [...]. Paraná: PUCPR, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721_9811.pdf. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Brasileira por amostra de domicílios:** síntese de indicadores. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 108 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 08 maio 2017.

BRASIL. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)**. Brasília: UNICEF, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 31 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca (1994)**. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>. Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 11 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 31 jul. 2018.

BRUSCHINI, C. Teoria Crítica da Família. *In:* AZEVEDO, M. A; GUERRA. V. N. de A. (org.) **Infância e Violência doméstica:** fronteira do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1993.p. 49-79.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a08.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

CAETANO, L. M.; YAEGASHI, S. F. A relação escola e família: reflexões teóricas. *In:* CAETANO, Luciana Maria; YAEGASHI, Solange Franci (org.). **Relação escola e família.** São Paulo: Paulinas, 2014. p. 11-40.

CAMPOS, A. R. Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. [**S. n:** s. l.], jan. 2011. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf. Acesso: 10 set. 2018.

CARVALHO, M. do C. B.de. **A família contemporânea em Debate**. São Paulo: EDUC: Cortez, 2003

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (org.).
Interação escola-família: subsídios para práticas escolares Brasília: UNESCO; MEC, 2009.

CUNHA, M. V. da. A escola contra a família. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 447-468.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução Ruth M. Klaus. São Paulo: Centauro, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed.
Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1987](#).

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. *In*: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage, 2002.p. 95-106.

LIBÂNIO, J. C. **[Pedagogia e pedagogos, para que?](#)** 9. ed. São Paulo: Cortez,2007.

LOPES, L. da S. **A construção da prática pedagógica do professor: saberes e experiência profissional**. 2018. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_01_2010.pdf. Acesso: 05 jan. 2019.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso: 12 set. 2018.

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS Marilda A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.p.133-173.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Família**. São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=&t=&palavra=fam%C3%ADlia>. Acesso em: 08 abr. 2021.

NÓVOA, A. **Vida de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SARTI, C. A. Família e individualidade: um problema moderno. *In*: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). **A família contemporânea em Debate**. São Paulo: EDUC: Cortez, 2003.p. 39-50.

SILVA, L. G. dos S. **Inclusão:** uma questão também de visão. O aluno cego na escola comum. João Pessoa: Ed. Universitária, 2008.

SILVA, L. G. dos S. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no ensino superior. *In:* MELO, F. R. L. V. (org.). **Inclusão no Ensino Superior Docência e Necessidades Educacionais Especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.p. 57-82.

SILVA, L. G. dos S. **Cartas Pedagógicas:** processos de ensinar a quem enxerga sem o sentido da visão. São Paulo: Paulinas, 2017.

SOARES, M. de A. **O espelho em duas faces: reflexo do papel de pais e professores na escolarização de crianças com deficiência visual nos anos finais do ensino fundamental**. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SZYMANZKI, H. **A relação família-escola:** desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2007.

TURKENICZ, A. Famílias Ocidentais no Século XX. *In:* PORTELLA, Fabiani Ortiz; FRANCESCHINI, Ingrid Schroeder (org.). **Família e aprendizagem:** uma relação necessária. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p. 11-36.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JÚNIOR,
R. S. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de
Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**.
Habana: Pueblo y Educación, 1989.

CROMOENTREVISTA: DIÁLOGANDO COM UMA ADOLESCENTE COM PARALISIA CEREBRAL

*Maria da Conceição Bezerra Varella
Luzia Guacira dos Santos Silva*

Este capítulo traz como foco de reflexão a experiência vivida ao longo do desenvolvimento da pesquisa de mestrado, realizada no período de 2010-2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN, junto a uma adolescente com paralisia cerebral matriculada na rede municipal de ensino da Cidade do Natal, Rio Grande do Norte.

É sabido que, a cada momento, o mundo muda e essas mudanças são, em boa medida, trazidas por pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, quais sejam: humanas, científicas, tecnológicas etc. Assim, são-nos impostos novos desafios políticos, sociais e culturais que impulsionam à continuidade de novas e constantes pesquisas que, acredito, possam trazer melhorias à sociedade em que vivemos.

Sob o prisma educacional, o desafio maior talvez consista em inserir a diversidade dos sujeitos, no âmbito dos projetos desenvolvidos pela escola, como partícipes de atividades comuns a todo alunado, com as devidas medidas e entre as diferentes dimensões de acessibilidade.

Nesse sentido, muitas são as provocações impostas pela presença, cada vez maior, de estudantes com deficiências físicas,

sensoriais ou intelectuais, Transtornos Globais de Desenvolvimento e/ou Superdotação/Altas habilidades na escola, o que tem exigido respostas mais rápidas por parte de gestores e da organização do trabalho pedagógico, de professores e da gestão das políticas públicas vigentes. Obviamente, respostas a essas provocações não são produzidas pelas pesquisas científicas em proporção que atendam à diversidade dos sujeitos, visto sermos seres únicos.

Estamos na era técnico-científico-informacional (SANTOS, 2005) e, se aqui chegamos, devemos, certamente, ao que foi vivido no passado pelos inúmeros registros, histórica e socialmente construídos. Transformações ocorreram na vida, na sociedade e nas instituições, repercutindo no cotidiano dos cidadãos, no sentido de melhor qualificar a vida das pessoas.

E, seguindo esse mesmo processo, que venham novas buscas, sempre, por algo que favoreça a construção de um mundo melhor, mais justo, mais acolhedor, mais inclusivo, com mais respeito à diversidade dos sujeitos que nele habitam.

Sabemos que qualquer investigação, seja ela científica ou não, toma por base a identidade e o processo de identificação do pesquisador com o objeto a ser pesquisado. Concordo com Dias (2002, p. 12), quando afirma:

[...] Pesquisar é um processo de ir além, de ir em busca de caminhos, percorrer lugares escuros e claros, densos e leves, tristes e alegres, movediços e sinceros, frios e quentes, indiferentes e acolhedores, dominantes e libertários. Situações que necessariamente, opostas e complementares, dialogam com a nossa inquietação e despertam o nosso desejo de conhecer e interpretar realidades.

Discorrer sobre fatos e sobre a história vivida e sentida é, na verdade, tomar consciência do envolvimento e da responsabilidade

que temos no contexto das relações sociais em que estamos inseridos. E a forma como essas histórias aparecem e como podem se constituir assume papel preponderante em nossa própria história, como pessoa, como profissional e também como pesquisadora.

Meu espírito aventureiro e curioso tem orientado meu olhar de investigadora guiando-me por caminhos ainda não desvendados. Foi no período da construção da dissertação de mestrado que passei a entender e a amadurecer minha percepção acerca da pesquisa e da ação de pesquisar envolvendo sujeitos com comprometimentos motores que não utilizavam da comunicação oral.

Percebendo que, além da imagem e aparência dos sujeitos, o que mais assusta e transmite insegurança aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no contexto da escola regular é a dificuldade na comunicação oral, visto que a compreensão de uma linguagem pouco comum e peculiar foge ao padrão culturalmente estabelecido.

Muito se estuda sobre inclusão escolar em seus diferentes aspectos: no âmbito legal, sócio-histórico, como também no âmbito pedagógico. Busquei ampliar esse espaço de investigação trazendo como objetivo deste artigo relatar a experiência da criação e utilização do instrumento denominado CROMOENTREVISTA com vistas a possibilitar a participação direta de uma adolescente com paralisia cerebral, com a oralidade comprometida e de difícil compreensão, com sequelas significativas na área motora.

Para contribuir com as reflexões ora apresentadas, trago referenciais de pesquisadores que manifestam uma atitude positiva frente a mudanças de concepção e a influência de métodos que contemplam uma abordagem qualitativa. Refiro-me não só aos usualmente adotados em relação às políticas de inclusão, aos currículos inclusivos e às práticas pedagógicas, como também, e especialmente, em relação à condução da investigação, aos

caminhos percorridos nessa, e a abertura da possibilidade da chegada de novos instrumentos e recursos que ampliem o campo da investigação científica, a exemplo da utilização da comunicação alternativa – “área da prática clínica e educacional que se propõe a compensar (temporária ou permanentemente) a incapacidade ou deficiência do indivíduo com distúrbio severo de comunicação”(WALTER, 2006, p. 9) como opção que pode favorecer a participação de pessoas não oralizadas em entrevistas.

Estudos apontam diferentes fatores que interferem na construção de informações e dados, e Manzini (2003, p. 1, grifo nosso) destaca que

[...] a importância da intervenção do entrevistador na produção do discurso do entrevistado (Gilbert, 1980; Brenner, 1985; Blanchet, 1988; Dias, 1997); **a influência da intervenção do entrevistador nos processos de raciocínio do entrevistado**(Manzini, 1995; Manzini e Simão, 2001) e a influência da intervenção do entrevistador nos processos de memória do entrevistado (Discovery Channel, 2001).

A partir de nosso grifo, entendo que o processo de inclusão vem ganhando espaço em nossa cultura e sociedade, mas, para que possamos falar nas e das pessoas com deficiência, é imprescindível torná-las protagonistas em seus papéis. Dessa forma, poderão se sentir incluídas nesse tão complexo processo – da inclusão – , mostrando que é possível, sim, envolver esse público, mesmo que a partir das intervenções de pesquisadores.

Lüdke e André (1986, p. 2) afirmam que “[...] o conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos”. Para tanto, temos adentrado no campo da curiosidade e das

inquietações para avançar no âmbito das descobertas e trazer o novo ao conhecimento de todos.

Busquei nos estudos da cromoterapia o embasamento para subsidiar a proposição da CROMOENTREVISTA, procedimento alternativo de comunicação que criei no percurso da investigação.

Fundamentei, ainda, o referencial teórico a partir das ideias centrais de Vigotsky (1991, 2004, 1997), entendendo ser essencial trazer para nosso caminhar investigativo os aspectos mais relevantes da abordagem histórico-cultural, ressaltando os pressupostos de uma tendência progressista de educação, que promove o envolvimento do sujeito em sua ação no mundo e para o mundo. Concordo com Vigotsky (1997), quando diz que o sujeito se constitui sujeito a partir da vida social, e, portanto, suas possibilidades de desenvolvimento estão nele próprio e nos outros participantes da cultura em que vive.

Com base na atual perspectiva de uma sociedade inclusiva, o que se pretende é que todos os sujeitos possam participar plenamente da vida em sociedade, usufruindo da escola e de outros equipamentos sociais. Ademais, que eles possam fazer parte do mundo do trabalho, independentemente da cor, raça, opção sexual, religião, condição física, intelectual, social ou cultural.

CONHECENDO LIZ...

A entrevistada é identificada por meio de um pseudônimo, *LIZ*. Foi assim denominada devido ao resultado da junção das iniciais de seu nome apresentarem uma aproximação com a palavra luz, essencial para a conformação das cores.

LIZ é uma adolescente cheia de vida e possibilidades. Começou a frequentar a escola aos 8 anos de idade, interrompendo sua escolarização formal aos 19 anos. Depositava na escola a perspectiva de construir seu conhecimento e parte de suas relações de amizade. Seu grande prazer era participar das aulas de capoeira duas vezes por semana, momento em que encontrava os amigos e ex-colegas de turma. Sempre que podia, participava das apresentações de capoeira dentro e fora dos muros da escola. Adora sair, ir à casa de amigos e parentes, mas, especialmente, ir à praia. É fiel a todas as novelas apresentadas na televisão, e a programas que envolvam histórias de amor e comédia.

LIZ nasceu prematura, de 7 meses, em abril de 1982, coroadando ainda dentro do carro, a caminho da maternidade, logo após o rompimento da bolsa. Possui diagnóstico de encefalopatia crônica, popularmente chamada de paralisia cerebral, como seqüela de uma hipóxia perinatal. Permaneceu aproximadamente 15 dias na incubadora e nos dois primeiros dias de vida apresentou convulsões importantes, fazendo, a partir de então, uso de medicação para controle. Aos 2 anos de idade, as convulsões se tornaram esporádicas e a medicação foi suspensa.

Coletei informações sobre o prontuário de *LIZ*, quando, em 1996, aos 4 anos de idade, chegou àquela instituição para uma consulta neurológica. A partir daí, começa a primeira indicação para o tratamento na fisioterapia.

Em 1999, também por indicações médicas, inicia o tratamento fonoaudiológico e em psicomotricidade. Há ainda o registro do atendimento na natação terapêutica, mas não foi possível precisar a data de início por ausência dessa informação em sua pasta.

A partir dos registros dos prontuários, fiz um recorte e uma breve análise de suas fichas de evolução, por terapia realizada, a saber:

FISIOTERAPIA

Diagnóstico: paralisia cerebral espástica.

Prognóstico: não informado.

Intervenção: estimulação de equilíbrio e postura, sustentação de tronco e pescoço.

FONOAUDIOLOGIA

Diagnóstico: alteração nas funções neurovegetáticas de mastigação e deglutição. Presença constante de sialorreia (hipersalivação) e ausência total de fala. Tem boa compreensão e se comunica apenas com o sorriso.

Prognóstico: minimização das dificuldades citadas e oralização.

Intervenção: estimulação da linguagem de maneira funcional e introdução da Comunicação Alternativa Suplementar (CCS).

Observação: por vezes se mostra pouco colaborativa, prejudicando a evolução do quadro. Houve muita resistência no uso da prancha de comunicação alternativa, especialmente quando de sua entrada na adolescência.

NATAÇÃO TERAPÊUTICA

Diagnóstico: paralisia cerebral espástica.

Prognóstico: fortalecimento da musculatura.

Intervenção: não informado.

PSICOMOTRICIDADE

Diagnóstico: não informado.

Prognóstico: não informado.

Intervenção: estimulação motora.

TERAPIA OCUPACIONAL

Diagnóstico: paralisia cerebral espástica.

Prognóstico: não informado.

Intervenção: postura, autonomia e funcionalidade dos membros.

Diante dos atendimentos clínicos descritos em seu prontuário, constatei que, nos anos iniciais do tratamento de reabilitação, foram realizados, naquela Instituição, alguns estudos de caso, nos quais havia a explicitação e análise das intervenções propostas por cada terapeuta, embora não houvesse nenhuma ação interdisciplinar sistematizada.

Sua mãe chegou à Instituição interessada apenas no tratamento de reabilitação para *LIZ*, mas alguns profissionais insistiram para que a criança ingressasse na escola.

[...] Ela tinha uns 8 anos quando entrou na escola, ela começou a entender mais da vida, porque com o tratamento acaba que uma coisa vai puxando outra, é bom para o corpo, bom para a mente, bom para a cabeça. Tivemos as dificuldades iniciais de escola, de adaptação dela e da própria escola com ela... Tudo na vida é uma questão de adaptação, nossa e dos outros. (DEPOIMENTO DA MÃE de *LIZ*, 2010). (VARELLA, 2011, p. 55).

No tempo de entrar na escola, foi acolhida por todos. Mas todo começo é difícil, a escola ainda não sabia como fazer. A mãe comenta suas dificuldades e medos a seguir:

[...] as dificuldades na escolarização de *LIZ* foram também a minha falta de conhecimento, a pura ignorância, que não tinha na época. Não que eu resistisse a colocar *LIZ* na escola e acreditar nela, mas eu não tinha ligado os fatos, tava mais preocupada com a reabilitação do que com a questão da escola. Hoje vejo que a reabilitação cresceu junto com a educação, foi um grande passo, evoluiu muito, então uma coisa liga a outra... é preciso que tenha alguém que diga. E foi uma professora de educação física que acordou para essa possibilidade. [...] Aí vem a parte da proteção, minha filha é tão sensível, indefesa, aí pega um menino danado, esperto, como é que vai ser? Alguém vai parar, olhar, observar se ela tá bem, se ela não tá? (DEPOIMENTO DA MÃE DE *LIZ*, 2010). (VARELLA, 2011, p. 55).

Paralelo ao seu ingresso na escola (esta considerada em transição, na tentativa de atender ao novo paradigma proposto: inclusão), *LIZ* permanecia fazendo os vários atendimentos já mencionados e, de acordo com sua mãe, a maior dificuldade de *LIZ* era em relação à coordenação motora e a fala.

Ela não fala, então é uma barreira muito grande. Como é que a gente chega nesse mundo dela? Ela entende, mas não sabe se expressar. Embora ela tivesse recebendo todos os estímulos necessários por parte dos profissionais da reabilitação, a lesão que ela teve foi muito grave. A gente nem esperava que ela desenvolvesse o tanto que ela desenvolveu! [...] Desde o primeiro dia de aula ela se sentiu muito bem na escola, era tudo novidade. Até para os professores

que com essa história de inclusão... Eles nem sabiam o que era isso... Ela sempre teve o respeito de todos (depoimento da MÃE de LIZ, 2010). (VARELLA, 2011, p. 56).

Analisando seu histórico escolar, destaco que *Liz* foi matriculada na escola da referida ONG em 2001, ficando até 2008. Ingressou na educação infantil e permaneceu até o 5º ano do ensino fundamental.

Ao final de ano de 2008, foi proposta à sua mãe a possibilidade de mudança de escola e a inclusão de *LIZ* em uma escola em que ela pudesse se relacionar com adolescentes da mesma faixa etária que a sua e de seu grupo de interesse. Mas sua mãe demonstrava insegurança no processo de inclusão, achando que ela, ou ambas, não estavam preparadas para esse grande desafio.

Em 2009, já com 17 anos, *LIZ* permanecia cansada, desmotivada e sem as devidas conquistas em suas aprendizagens sistemáticas. Naquele momento participava de um projeto para jovens e adultos. Esse projeto foi criado para dar continuidade às atividades pedagógicas dos estudantes com idades mais avançadas (o que era seu caso), mas essa proposta tinha foco mais ocupacional que pedagógico. Chamavam-se “oficinas” e aconteciam apenas duas vezes por semana, divididas em práticas que envolviam: artes, nas suas diferentes linguagens; corpo, leitura e contação de história; e informática. Por diversos motivos, no ano seguinte, o projeto se encerrou.

Novos diálogos se instalam entre a escola e a mãe de *Liz* e foi iniciada assim a fase de sedução da mãe para sua saída da ONG em direção a um novo contexto na rede regular de ensino, mas teria que ser na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em uma primeira conversa, a mãe de *LIZ* se nega a aceitar a sugestão, já que as turmas de EJA funcionam à noite e ela dependeria de um transporte público coletivo adaptado para se deslocar até a escola

e, além disso, teria que mudar completamente sua rotina. Mesmo assim, no ano de 2010, convencida a tentar, ela recorre a uma escola municipal próxima a sua casa e matricula a filha na EJA. E aproveita para também retomar os estudos e se matricula na mesma escola da filha, em turmas distintas.

Não demorou muito até que a coordenação da Escola propusesse que as duas alunas frequentassem a mesma turma, na intenção de favorecer a comunicação de *LIZ* junto aos professores e colegas de turma. Ou seja, a escola da rede municipal não deu conta de “incluir-la” e ela desistiu da sala de aula no ano seguinte. Atualmente, *LIZ* permanece apenas nos atendimentos de natação terapêutica e fisioterapia na referida ONG.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: ALTERNATIVA PARA INCLUSÃO?

Conforme já tratado anteriormente, a comunicação pode se expressar não só por meio da oralização e da escrita, embora seja essa a forma padrão e mais usual na sociedade contemporânea. Na medida em que expressamos nossos sentimentos, usando nosso corpo, outras comunicações surgem. Essas diferentes formas de expressão podem ser verbais ou não verbais e, nas inter-relações, elas se misturam e se complementam. Logo, a comunicação é complementada por outros elementos comunicativos.

Para as pessoas com comprometimentos na área motora, faz-se necessário ampliar a habilidade de comunicação daquelas que não conseguem oralizar. A comunicação alternativa veio justamente com essa finalidade. Não com o intuito de substituir

a fala, mas, e especificamente, com o objetivo de fazer com que a comunicação, de fato, possa ocorrer.

Manzini e Deliberato (2006), em suas pesquisas, afirma que vários são os termos que pretendem designar a comunicação como suporte: comunicação alternativa; comunicação suplementar ou, ainda, comunicação ampliada. Para esses autores,

a comunicação suplementar ou ampliada enfatiza formas alternativas de comunicação visando dois objetivos: prover e suplementar a fala, e garantir uma forma alternativa de comunicação para um indivíduo que começou a falar (MANZINI; DELIBERATO, 2006, p. 5).

Para as pessoas com paralisia cerebral com sérios comprometimentos motores, de que trata este estudo, há recursos da comunicação alternativa que vão depender da mediação de alguém para que seja manuseado o material escolhido. Alguns alunos apontam, outros olham, mas há aqueles que necessitam que esse outro indique cada figura até que sua escolha seja satisfeita, o que chamamos de varredura.

Vários aspectos precisam ser observados para que seja definido um sistema de comunicação alternativa. Inicialmente, nos adverte Souza (2003), é necessário ter o conhecimento desse sujeito, seu nível de comunicação, suas necessidades, seu ambiente, suas habilidades e limitações do ponto de vista sensorial, perceptivo, cognitivo e motor. Além disso, é imprescindível saber quais recursos se dispõem para a implantação dessa proposta, suas vantagens e desvantagens.

Ademais, Pelosi (2003) acrescenta que os recursos irão diferir caso o sujeito seja lento, muito lento, não possua força para segurar o lápis ou não possua escrita convencional. Essa autora

considerou escrita convencional, a possibilidade de o sujeito escrever com as mãos usando qualquer tipo de grafia.

Em suas pesquisas, Duarte (2005) destaca que os aspectos tecnológicos de comunicação suplementar e alternativa e de linguagem são diferentes. De acordo com Manzini e Deliberato (2006, p. 4):

A expressão comunicação alternativa e/ou suplementar vem sendo utilizada para designar um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio de recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala.

Não podemos querer que as necessidades educacionais das pessoas com deficiência física, particularmente, das pessoas com paralisia cerebral, sejam ignoradas.

Quando se trata de uma pessoa com paralisia cerebral, como no caso relatado, a linguagem não se expressa de forma convencional, mas por meio da linguagem corporal ou por meio de uma ajuda técnica, diferente da prevalência da linguagem escrita e oral. Lauand e Mendes (2008, p. 125) destacam que

[...] o grande investimento no desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação e nas tecnologias assistivas, onde se verifica inclusive que seu uso tem viabilizado a educação, a inclusão escolar e social de indivíduos com necessidades especiais, provocando inclusive mudanças em potencial na sua educação.

Assim, entendo que, apenas dar o acesso dessas pessoas à sala de aula, não significa que estamos contribuindo com seu

processo de aprendizagem. Precisamos agir de forma a possibilitar também a sua permanência, com qualidade, e, para isso, é imprescindível que haja comunicação entre os sujeitos envolvidos.

Atualmente, a escola, com suas práticas e posturas, ainda não consegue formar pessoas para outra linguagem, outra leitura que não seja a do código escrito, socialmente convencionado.

Conforme a definição de comunicação, prevista no art. 2º, do Decreto Nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em seu texto, traz os seguintes termos a esse respeito:

[...] “Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis.

Seguindo os conceitos de Vygotski (2004), embora pensamento e fala tenham caminhos de desenvolvimento paralelos, em determinado momento esses caminhos se encontram, permitindo a construção do pensamento verbalizado e da fala intelectual. Quando esse pensamento não consegue ser verbalizado, essa comunicação pode e deve ocorrer por outra via, e a escola deve estar atenta para a descoberta desse novo caminho.

Eis aqui um dos grandes movimentos em prol da acessibilidade e, conseqüentemente, da inclusão escolar. Dessa forma, faz-se imprescindível conhecer quem é esse sujeito para que ele mesmo possa dizer como entrar em seu mundo, ou qual é o melhor recurso para que possa se comunicar e permanecer na escola com qualidade de aprendizagem.

PLANO METODOLÓGICO

Na investigação realizada durante o mestrado, optei pela pesquisa qualitativa, utilizando como recurso metodológico o Estudo de Caso. A pesquisa qualitativa é empreendida sob a luz de um estudo teórico e prático impregnado de vivências de quem o produz a partir do contexto sociocultural que o concretiza. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador é o próprio instrumento que media a obtenção dos dados, atuando no campo de investigação como veículo sempre ativo e dinâmico a favor da construção do conhecimento.

É essencial a clareza de que a escolha de qualquer tipo de pesquisa depende da natureza do problema e das questões que envolvem o objeto a ser pesquisado. No entanto, é importante mediar as vantagens e desvantagens na escolha de cada metodologia.

Considerando as pesquisas de Yin (2005), o estudo de caso foi escolhido porque seu foco de interesse é um fenômeno contemporâneo e sem volta, reforçado por todos os movimentos sociais e legais que estão ocorrendo no contexto educacional e político atual – a inclusão escolar – e busca retratar as dinâmicas e estratégias da situação proposta, vivenciadas no contexto e campo pesquisado. Ao longo da pesquisa, usei vários procedimentos de registro, entre eles, o registro fotográfico, todo feito em máquina digital pessoal.

Para os registros brutos, fiz uso de um diário de campo. Nele anotava os fatos e dados referentes ao que ia encontrando no caminho. Seguindo o itinerário da pesquisa, utilizei procedimentos simples, mas eficazes, na construção de dados, foram eles: 1) a observação participante; 2) a realização de entrevistas semiestruturadas, e de questionários, além da CROMOENTREVISTA;

e 3) a Leitura de documentos. Mais adiante faço um recorte mais detalhado do que vem a ser a CROMOENTREVISTA.

De acordo com as ideias de May (2004, p. 180), a observação participante

[...] é o método de pesquisa social cuja aplicação e análise são as mais exigentes e difíceis; [...] esse método requer que gastem uma grande quantidade de tempo em cercanias com as quais podem não estar familiarizados; estabelecer e manter relacionamentos com pessoas com as quais possam ter pouca afinidade pessoal [...].

Nesse caso, precisamente, permitiu-me construir parâmetros em que a comunicação direta com o sujeito da pesquisa era difícil. Como se trata de uma adolescente, com paralisia cerebral e comprometimentos importantes na sua comunicação oral, minha participação em alguns momentos da sala de aula e nas interações entre os sujeitos envolvidos, especialmente os professores, foi fundamental para a construção dos dados da pesquisa e de pontos de vista.

Em relação aos questionários e às entrevistas, segundo Bogdan e Biklen (1994), o objetivo é sempre a obtenção de dados a partir da linguagem própria do sujeito, considerando que são instrumentos eficazes para que os pesquisadores consigam se aproximar das práticas, pessoas e de seus sistemas de representação, classificação e organização do universo pesquisado. Na investigação do tipo qualitativa, a observação participante e a análise de documentos podem ser utilizadas como foco predominantes de construção de dados ou como forma de complemento.

Utilizei a entrevista semiestruturada do tipo livre, que permitiu explorar melhor as diferentes falas e pontos de vista dos colaboradores da pesquisa. Assim, elaborei roteiros distintos para

dialogar com os diferentes sujeitos envolvidos na pesquisa, nossos preciosos colaboradores, quais sejam: os gestores, os professores e a própria LIZ. Cabe ressaltar que inicialmente havia selecionado esses três grupos de colaboradores, entretanto, a “mãe” entrou em momento posterior, como colaboradora, por uma necessidade minha e do desenvolvimento da pesquisa, em consequência, justamente, da dificuldade em estabelecer comunicação oral com LIZ.

Para facilitar a análise, as entrevistas foram registradas por meio de gravação em áudio, transcritas na íntegra e devidamente autorizadas pelos participantes, conforme exigência de o Comitê de Ética, parecer nº 011 de 08/03/2010, no qual esta pesquisa está vinculada.

Com a gravação das entrevistas em áudio, vale destacar que o momento mais difícil foi a gravação da entrevista de LIZ. Devido às dificuldades na sua comunicação oral, convidei sua mãe para mediar nossa conversa, emprestando sua voz nos nossos momentos de dificuldade de compreensão. Para favorecer a proposta, reprogramei a entrevista para que ela pudesse acontecer com áudio e vídeo. Havia combinado com LIZ a data da entrevista e solicitado a ajuda de sua mãe para realizar a gravação, mas LIZ não aceitou fazer uso da fala da mãe, como havia proposto inicialmente. Afirmou que ela mesma queria “falar”. Surge então um grande desafio: Como iria conseguir realizar essa entrevista? Deparei-me, naquele momento, com um grave problema.

De acordo com o que afirma Loizos (2002, p.153),

não há razão para introduzir uma gravação de vídeo em uma situação de pesquisa a não ser que isso seja a melhor ou única maneira de registrar os dados, ou que seja claramente imperativo gravá-los.

Entendi, então, ser essa uma situação em que a gravação em vídeo era a única maneira de ir em busca dos dados que necessitava.

Preparei o ambiente, na conveniência da entrevistada, e fiz o primeiro ensaio. Foram necessários alguns combinados para que as respostas pudessem ser dadas corporalmente. Ela, fazendo uso de seus movimentos e expressões faciais, sorrisos, olhares etc., e, nós, redobrando nossa atenção para que as respostas às questões pudessem ser compreendidas com clareza e que todas as relações propostas pudessem ser estabelecidas sem a perda das ricas informações. A mãe esteve presente durante a gravação, mas é importante dizer que ela só entrava para complementar algumas respostas quando LIZ sinalizava essa necessidade, por meio do olhar, atendendo ao nosso combinado inicial.

Os dados da entrevista foram, de certa forma, construídos de maneira muito subjetiva devido a sua comunicação ser basicamente corporal e suas respostas não terem sido concretas como previsto inicialmente. Além do que, eu oferecia apenas duas alternativas de escolha (sim - não; gosto - não gosto), o que poderia indicar diretividade nas respostas, conforme pontuado pelos orientadores e coorientadores.

Encontrei-me num impasse, e, assim, encarei o desafio de pensar uma alternativa metodológica que atendesse à necessidade da pesquisa com fidedignidade às respostas e dados coletados, dando respaldo científico, mas, e especialmente, considerando a participação e o pensamento de LIZ. Assim, organizando uma tabela de cores que favorecesse a comunicação de LIZ, reapliquei algumas questões da primeira entrevista. Incluí novas questões fechadas que retratassem de maneira mais clara seus sentimentos e percepções em relação às diferentes disciplinas e professores. Tudo foi sendo registrado para posterior análise.

As cores sempre me chamaram atenção e interesse, exercendo influência sobre minhas emoções, meu corpo e meus sentimentos. Elas estão em todos os lugares, ruas, casas, objetos, pessoas, na natureza. Esta então, se apresenta sob as mais diferentes e variadas cores! Nesse contexto, de acordo com Marini (2005, p. 27), “devemos lembrar que só podemos perceber as cores na presença da luz. Cor é luz, e sem luz não poderíamos vê-las. [...] A cor é resultado do reflexo da luz que não é absorvida pelo pigmento”.

Redimensionando o encaminhamento da entrevista, adaptei alguns elementos e propus nova organização do questionário (conforme figura 1), que possibilitasse o uso das cores como indicador de respostas. Busquei nos estudos da cromoterapia o embasamento que precisava para subsidiar a proposição dessa metodologia de entrevista a qual acabara de conceber e denominei de CROMOENTREVISTA.

QUESTIONÁRIO 1 - GERAL						
TABELA DE CORES COMBASE NA CROMOTERAPIA						
CORES	AMARELO (sabedoria, luz, criatividade)	BRANCO (tranquilidade, harmonia, simplicidade)	PRETO (erro, ódio, autoridade)	LARANJA (equilíbrio, alegria, calor humano)	VERDE (esperança, segurança)	VERMELHO (agressividade, perigo, raiva humana)
QUAIS AS LEMBRANÇAS QUE VOCE TEM DA ESCOLA DA ADOTE?						
O QUE VOCE SENTIU O TER QUE MUDAR DE ESCOLA?						
QUAL COR VOCE ESCOLHERIA PARA REPRESENTAR SEU SENTIMENTO EM RELAÇÃO A ESCOLA CP?						
O QUE VOCE ACHOU DE ESTUDAR NA MESMA SALA DE SUA MÃE?						
COMO VOCE SE SENTE DEPOIS DE UM ANO ESTUDANDO NA ESCOLA CP?						

Figura 1 – Modelo da CROMOENTREVISTA

Fonte: elaborado pela autora (2011).

Marini (2005) traz algumas considerações sobre as cores e suas funções. Neste caso, a escolha das cores não foi aleatória, foi realizada após o estudo de suas representações e significados baseado

na cromoterapia. Para facilitar sua autonomia e proporcionar a LIZ o protagonismo nas respostas dadas, criei, também, uma máscara feita com plástico duro, onde fiz um recorte – como um molde vazado – do tamanho do quadrado em que seria marcada a resposta.

Essa máscara (ver digitalização da figura 2) veio da necessidade de que fosse marcada uma resposta de cada vez, sem misturar as diferentes questões e comprometer as análises. Pensei nessa ferramenta em decorrência de sua espasticidade, característica marcante do tipo de sua paralisia cerebral. Para a escrita de sua marca de resposta, ela fez uso de um giz de cera grosso, de forma que favorecesse sua preensão.



Figura 2 – Imagem digitalizada da Máscara de plástico tamanho A4 com molde vazado, usada para delimitar o quadro da resposta.

Como as respostas obtidas na entrevista gravada em áudio e vídeo foram, de certa forma, direcionadas, visto só contemplarem duas alternativas, e, dessa forma, não atenderem a exigência científica da investigação, recorri às mesmas perguntas. Dessa vez, ofereci a LIZ a oportunidade de eleger, entre seis opções,

aquela ou aquelas que melhor comunicassem seus sentimentos, sempre relacionadas às cores.

Foi aplicada, também, uma entrevista estruturada, que serviu para que pudesse conhecer o que ela pensava sobre cada professor e suas respectivas disciplinas. Nessa, fiz uso de questões diretas oferecendo como resposta: “sim”, “não” e “não sei”. Ela pôde responder, de próprio punho, ao questionário proposto, usando a máscara, estratégia esclarecida anteriormente, mesmo tendo sido eu a entrevistadora e a ledora das questões.

Com a organização da CROMOENTREVISTA, obtive respostas concretas e diretas às questões propostas. Mesmo assim, houve a necessidade da minha intervenção e auxílio na movimentação do papel, ou seja, ainda não estava dada sua total autonomia. Dessa forma, ainda falta desvendar estratégias para refinar o instrumento e suplantar os limites da autonomia, promovendo, assim, a efetiva validação do referido instrumento. Para este caso e para aquele momento, não havia tempo hábil para validar a etapa da autonomia.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Com base no relato desta experiência, constatei que, embora a participação de LIZ como protagonista no caso pesquisado ainda não pudesse ser validado – pela necessidade de aprofundamento científico e por não promover total autonomia à estudante em tela –, sugiro que as relações dialógicas existentes entre os diversos sujeitos, da escola ou fora dela, sejam revistas e que se redimensionem as concepções e as práticas pedagógicas, (re)visitando os projetos pedagógicos, seus princípios, visão de

futuro, fundamentos e metodologias, colocando a tecnologia assistiva e os seus diversos recursos e instrumentos como ferramentas imprescindíveis à inclusão.

Para tal, faz-se necessário instaurar processos de formação continuada e autoformação junto aos docentes, gestores e profissionais de toda comunidade escolar, de maneira sistemática, bem como promover orientação aos pais e demais familiares em suas demandas específicas. Essa troca de saberes precisa ocorrer tanto no âmbito da escola, quanto fora dela.

A formação continuada deve constituir-se em um espaço no qual se possa atualizar conhecimentos teórico-metodológicos, conhecer ferramentas e recursos que possam favorecer o desempenho das competências e habilidades pertinentes ao âmbito educacional e social. Esse processo formativo precisa ser desempenhado como ato contínuo, considerando a constância e o surgimento de conceitos, novas tecnologias e experiências, tornando frequente a reflexão sobre as concepções do ensinar e do aprender.

Urge o entendimento claro que a implementação da comunicação alternativa é um caminho que pode ser aberto no favorecimento de um novo canal comunicativo, permitindo que as pessoas com paralisia cerebral expressem seus conhecimentos, sentimentos e possam avaliar, sob sua própria perspectiva, as relações de ensino e de aprendizagem praticadas nas escolas.

É fácil perceber que as pessoas com paralisia cerebral podem e querem mostrar suas intenções, seus conhecimentos, seus interesses e anseios, no entanto, muitas vezes, não lhes é permitido fazê-lo a partir das limitações que seu próprio corpo lhes impõe. Necessário se faz que cada sujeito, em sua condição própria, possa dialogar com seus limites, esclarecendo aos interessados sobre as suas necessidades e possibilidades. Essa experiência transformadora de aprender com *LIZ* me permitiu descobrir que ela também

estava aprendendo e, portanto, foram (re)conhecidas as potencialidades para os avanços em suas aprendizagens.

Sabemos que não é suficiente incluir pessoas com deficiência na escola regular se também não realizamos, simultaneamente, a reeducação do nosso olhar, um visitar às concepções e às práticas pedagógicas, a fim de rever os estigmas que pairam sobre cada um dos sujeitos, suas histórias, suas possibilidades e suas vivências.

A construção histórica e cultural da deficiência, como uma diferença que se faz presente nas mais diversas sociedades é, e sempre será, transversalizada pelas múltiplas leituras e interpretações. Leituras recheadas de preconceitos, e esses, muitas vezes, imobilizam as conquistas pela garantia de direitos.

Acredito que essa experiência provocou reflexão, abriu possibilidades e rompeu com antigas concepções e convenções. Da mesma forma, fez emergir um incômodo, sinalizando que as práticas que não incluem as próprias pessoas com deficiência como protagonistas das pesquisas qualitativas precisam mudar, adentrando num contínuo movimento de busca por novos caminhos. Seguirei nesse diálogo, acreditando que é possível dar “voz” e vez aos sujeitos na condição de pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. C. R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio Pedagógico: educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 89-94.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto, PT: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Casa Civil, ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BROWNING, N. A aplicação da tecnologia assistiva na área de comunicação alternativa. *In*: NUNES, L. R. O. P. (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 235-250.

DIAS, M. A. **Interfaces do corpo e da corporeidade na pedagogia Freinet**. 2002. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

DUARTE, E. N. **Linguagem e comunicação suplementar e alternativa na clínica fonoaudiológica**. 2005. 85 f.

Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LAUAND, G. B. A.; MENDES, E. G. Fontes de Informação sobre Tecnologia assistiva para Indivíduos com necessidades Educacionais Especiais. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES – PROESP, 2008. p. 125-133.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografia como documento de pesquisa *In*: BAUER, M. W.; GESKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com textos, som e imagem: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 137-155.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MANZINI, E. J. A entrevista em Educação Especial: questões metodológicas. *In*: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: EDUEL, 2003. p.11- 25. (Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial).

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa.** 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

MARINI, E. **Cromoterapia: dicas e orientações de como as cores podem mudar sua vida.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 2005.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIRANDA, T. G. Aplicação das tecnologias assistivas, de informação e comunicação em educação especial. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES – PROESP, 2008. p. 134-144.

NUNES, L. R. O. P. (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

PELOSI, M. B. A comunicação alternativa escrita. *In*: NUNES, L. R. O. P. (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 203-216.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira.** 5. ed. São Paulo: UDUSP, 2005.

SOUZA, V. L. V. Recursos alternativos para o desenvolvimento da comunicação. *In*: NUNES, L. R. O. P. (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 217-233.

VARELLA, M. da C. B. **Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: concepções e práticas**. 2011. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas, Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. Tomo V.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WALTER, C. C. F. **Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo**. 2006. 137 F. Tese (Doutorado EM Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2822?show=full>. Acesso em: 08 abr. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Sobre as Autoras

Erlane Cristhynne Felipe dos Santos - Graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela UFRN. Atualmente, é Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental pela SEEC/RN. Estuda as seguintes áreas: Educação Inclusiva, Educação Especial e Pessoas com Deficiência visual.

Irys de Fátima Guedes do Nascimento - Graduada em Licenciatura em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), graduada em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e mestra em Educação pela UFRN. Atualmente é Professora de Língua Espanhola das Escolas Estaduais Doutor Severiano e Alfredo Mesquita Filho.

Linda Carter Souza da Silva - Graduada em Pedagogia, especialista em Educação em Direitos Humanos e mestra em Educação pela UFRN. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Discursos e Sociedade (GEPEDS), pela linha de Estudos sobre Formação Docente, Identidades e Direitos Humanos. Atualmente é Professora no Atendimento Educacional Especializado e Professora de Educação Especial pela SEEC/RN.

Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins - Graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, mestra e doutora em Educação pela UFRN, com doutorado sanduíche no exterior (PDSE/CAPES), no Centro de Ciências Sociales y Magistry (Universitat de València - Espanha). É Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atuando no Ensino, Pesquisa e Extensão junto

ao Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP/ UFPB) e Centro de Educação (CE/ UFPB).

Luzia Guacira dos Santos Silva - Graduada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação (PPGEd/UFRN), com pós-doutorado na Universidade de A Coruña – Espanha. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Mestrado Profissional – PPGEEsp/UFRN.

Maria da Conceição Bezerra Varella - Graduação em Pedagogia pela UFRN. Psicopedagoga pela Universidade Potiguar e pela Escuela de Psicopedagogia de Buenos Aires. Mestra e doutora em Educação pela UFRN. Atualmente é Professora de Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso Multifuncional – SME/Natal-RN – e Supervisora de Ensino na Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA) da UFRN.

Maria Karolina de Macêdo Silva - Graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia e mestra em Educação pela UFRN. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Natal/RN, atuando como Assessora Pedagógica do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação.

Mariane de Araújo Soares - Graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela UFRN, na linha de pesquisa de Educação e Inclusão em Contextos Educacionais. Participante do Grupo de Estudos no campo da multissensorialidade. Atualmente é Professora Substituta do NEI-Cap/UFRN.

Priscila Ferreira Ramos Dantas –Graduada em Pedagogia (UFRN), mestre e doutora em Educação pela UFRN. Atualmente é Assessora Pedagógica do Setor de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Natal.

UFERN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

PPG
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PPGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO - UFERN

sedis
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE



ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias