

GT 15 – Educação Especial**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ATENÇÃO ÀS ESPECIFICIDADES DE
APRENDIZAGEM DE ALUNOS CEGOS.**

Luzia Guacira dos Santos Silva(UFRN)

Agência financiadora: CAPES

Para o desenvolvimento do estudo que respalda a escrita do texto em tela baseamos inicialmente em pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem histórico-cultural, que parte do princípio de que a transformação do indivíduo ocorre não por uma dotação biológica inata, nem por ações isoladas sobre os objetos do mundo, tal como fundamenta a abordagem biológica, mas pela dinâmica social característica de cada período histórico, por intermédio das relações inter e intrapessoais que se estabelecem reciprocamente (Vygotsky, 1993).

Tal assertiva nos fez querer conhecer práticas pedagógicas que envolvem o ensino a alunos cegos em escolas comuns de contextos sociais e culturais distintos – Brasil e Espanha, e a sistematizar conhecimentos acerca de concepções que as fundamentam. O que implicou na escuta de sujeitos responsáveis pelo ato de ensinar e na observação direta de suas práticas.

Pelas atuais leis brasileiras e espanholas, voltadas para o atendimento à diversidade, as escolas comuns são instigadas a rever práticas e concepções, redimensionar finalidades, meios e instrumentos de forma a alinharem-se à proposta da educação inclusiva.

Compreendemos que a escola que se quer inclusiva deve se constituir em um espaço onde professores são estimulados a produzir múltiplos saberes acerca de suas próprias trajetórias profissionais e das condições sociais concretas que condicionam suas experiências

educativas. Um lugar privilegiado de aquisição de saberes, de trocas de conhecimentos, de reflexão, de expressão de concepções e da afetividade e, não, aonde se reproduzem práticas que ratificam o que o sociólogo francês Alain Touraine (2011) chamou de *comunitarismo*, ou seja: somos todos iguais, homogêneos, com a mesma identidade.

Esse estudo, portanto, se justificou em decorrência de experiências educativas de formação inicial e continuada e de pesquisas por nós desenvolvidas em instituições de ensino básico e superior, em que ganharam relevância às questões acerca dos processos de ensino e aprendizagem de alunos cegos. Tais experiências puseram em evidência que grande parte dos professores demonstrou ter pouca ou apenas uma dada noção acerca de como se processam as apropriações de conhecimentos por pessoas cegas. Suas práticas, bem como as reflexões sobre elas, reproduzem modelos tradicionais de escola e de ensino, limitando-se, portanto, a oferecer a todos os alunos, incluindo os que são cegos, as mesmas condições de aprendizagem.

Quando tais concepções evidenciam outras perspectivas, em discursos ou relatos de práticas, são permeadas por conceptualizações relativas às teorizações psicológicas e legais que se referem ao direito à escolarização e a possibilidades de aprendizagem, ficando em evidência lacunas que interferem na prática docente e nas relações estabelecidas entre professores e alunos cegos, entre esses e demais colegas videntes e entre professores, alunos e conhecimento, materializando-se na definição de conteúdos e metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem no enfoque médico-terapêutico.

Logo, buscar conhecer práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula comum, onde estão matriculados estudantes cegos e as teorias que as subjazem, se traduz, senão na busca de alternativas de elaboração de novas teorias, mas de embasamento teórico-prático que nos levasse a discutir a respeito da mediação dos processos de ensino e aprendizagem pelo professor do ensino regular, em uma perspectiva crítica, reflexiva, colaborativa, inclusiva. E assim, contribuir por meio da formação inicial e continuada para a modificação de atitudes discriminatórias, de práticas que seguem os padrões da homogeneidade, da individualidade e do mérito que pressupõem “a necessidade de sentar, calar e copiar para aprender, a valorização de determinado jeito de ser, de brincar, de falar e de pensar” (Abramovicz e Levcovitz, 2005, p. 74).

Enfim, para que possamos ampliar os conhecimentos produzidos pela humanidade instrumentalizando-nos e aos sujeitos, participantes de cursos de formação inicial e continuada, para a tomada de decisões de ordem pedagógica que tenham o propósito de tornar

efetivo o direito de todos à educação, tal como preconizam as constituições dos dois países nos quais ocorreu a investigação, ou seja, a Constituição Federal Brasileira (1988) e a Constituição espanhola (1978).

Para o desenvolvimento do estudo em referencia selecionamos os procedimentos metodológicos correspondentes ao enfoque qualitativo de pesquisa, apoiada pela pesquisa bibliográfica e de campo. Esta, se configurando em um estudo de caso (Yin, 1989), realizado em escolas públicas dos municípios de Mossoró/RN¹ e A Coruña/es².

A aquisição dos dados se deu mediante a técnica de *observação direta* em sala de aula e aplicação de *entrevista semiestruturada* seguindo um roteiro comum com 09 professores brasileiros - seis titulares e três de apoio, de três escolas (E1, E2, E3) públicas da rede municipal de ensino da zona urbana do município de Mossoró/RN, onde estavam matriculados, em 2013, três alunos cegos- um no 6º ano, com 12 anos de idade (E1), e dois no 1º ano, com 7 anos de idade (E2 e E3). E, com cinco educadores espanhóis - uma professora *Tutora* (Mel), uma de *Pedagogia Terapêutica* (Solimar) e uma Cuidadora (Alice) de uma escola pública da região metropolitana de A Coruña, na qual estava matriculada uma aluna cega, com oito anos de idade, no 3º ano do curso primário.

As questões das entrevistas versaram sobre como os professores/educadores souberam da matrícula de alunos cegos; a opinião sobre tais alunos estudarem em escolas comuns; as estratégias e os recursos de ensino utilizados; o tipo de avaliação aplicada; se houvera feito curso na área da deficiência visual; se recebia algum tipo de apoio na escola e sobre quais eram as suas necessidades de formação para melhor desenvolver a prática pedagógica.

Nos dois municípios as entrevistas foram realizadas nas escolas e turnos de trabalho dos professores. Em A Coruña pela pesquisadora e orientadora, nos meses de novembro e dezembro e, em Mossoró, por um aluno de iniciação científica e pesquisadora nos meses de maio e julho.

A leitura e interpretação dos dados obtidos na pesquisa de campo teve como eixo norteador a análise de conteúdo (Bardin, 1987), fundamentada nas experiências por nós

¹O município de Mossoró, situado na região Nordeste do Brasil, no estado do Rio Grande do Norte, tinha em suas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação (2013), um total de 533 estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados. Dentre estes, 03 cegosno ensino fundamental e 02 na Ed. Infantil e, 33 com baixa visão, distribuídos nas três modalidades de ensino.

²Nas escolas de A Coruña, em 2013, havia um total de 16 alunos com deficiência visual matriculados na rede de ensino, dentre os quais: 10 alunos em escolas públicas e 06 em escolas privadas. Catorze (14) com baixa visão e dois (2) são cegos.

vivenciadas na área de estudo e nas perspectivas teóricas apontadas por Vygostsky (1896-1934), principalmente pela ênfase que deu às implicações sociais da deficiência, ou seja, que esta deveria ser analisada, principalmente, quanto às limitações psicossociais decorrentes, bem como pelos conhecimentos no campo do desenvolvimento da linguagem, da mediação e do afeto circunscritos na prática pedagógica. Também nos acercamos das ideias de estudiosos como Freire (1997), Perrenoud (1993; 2001); Abramovicz e Levcovitz (2005), Booth, T. e Ainscow, M. (2002), quanto à educação inclusiva e à organização de práticas pedagógicas na consideração da diversidade de sujeitos aprendizes; em Ochaíta e Rosa, (1993), Braslavsky (2006) sobre os processos de ensino e educação de pessoas cegas.

Esse aporte teórico referenda a maneira como concebemos os processos de ensino e aprendizagem – processos dinâmicos que se desenvolvem na relação que o indivíduo estabelece com os objetos do conhecimento e com seus pares. Com essa compreensão, acreditamos que toda pessoa é suscetível a mudanças, portanto, é possível e necessário investir na educação, também, daqueles categorizados como *especiais*, entre esses aqueles que não enxergam por meio do sentido da visão e, na formação de seus professores para que desenvolvam práticas pedagógicas que considerem os diferentes canais de aprendizagem e as diferentes formas de aprender de seus alunos.

Temos claro que as teorizações são corpus de significações sócio históricas, com especificidades relativas à sua natureza e que as relações entre teorias e prática pedagógica, fundamentais para a construção de ambas, não são, no entanto, lineares, imediatas e de continuidade, dadas as peculiaridades de suas finalidades enquanto práticas humanas e sociais e seus modos de produção e de organização (Daniels, 2011; Bogdan e Biklen, 1994). Logo, considera-se o caráter relativo e limitado das teorias como um todo e de cada uma em particular frente à totalidade das práticas pedagógicas nos diferentes contextos *locus* da investigação.

O QUE OUVIMOS NAS ENTREVISTAS E CONSTATAMOS NA OBSERVAÇÃO – ALGUNS RESULTADOS

Na leitura dos dados das entrevistas realizadas com os *nove* professores do município de Mossoró/RN registramos que, seis professores foram *informados* da matrícula do (a) aluno (a) pela diretora durante a Semana Pedagógica; duas souberam pela professora do Atendimento Educacional Especializado e uma quando chegou na própria sala de aula.

Sete professores opinaram favoravelmente ao processo de inclusão, vendo-o como *um direito; importante; positivo; válido; indispensável* para uma pessoa cega *socializar-se, conviver e aprender* com seus pares normovisuais. Duas professoras se limitaram a apontar as falhas do sistema de ensino e suas próprias deficiências em termos de formação.

A técnica de ensino mais utilizada por todos é a aula expositiva, em sala de aula com carteiras enfileiradas individualmente e, agrupadas, quando se faz trabalhos em grupos, no 6º ano. Nas salas de 1º ano, essa mesma técnica é conduzida por meio da *ludicidade* e “de alguma atividade que ele possa fazer” (Alicia³ – E3), em carteiras enfileiradas e em dupla⁴.

Os recursos didáticos como *filmes, globo, livros, material dourado* e seu uso no 6º ano, em sua maioria, são comuns a todos os alunos, “nossos recursos em sala de aula são pouquíssimos [...] poucos são adaptados” (Jorge - E1), e “os livros didáticos não estão adaptados” (Eva – E1). Também foi referido por uma professora o “Facebook e Cd áudio” (Clara - E1) como ferramentas usadas para a aprendizagem de todos os alunos nas matérias que ensina e, que o aluno cego em particular se sai muito bem na disciplina que utiliza esses recursos.

Outras duas professoras afirmaram não usar nenhum material didático “*Eu não sei como...que material utilizar*” (Teresa – E1). Já nas classes de 1º ano as professoras também afirmaram que “*os recursos didáticos são bem poucos*” (Ângela – E2), limitando-se ao uso de materiais de sucata como tampas de garrafa, barbante, grãos, jogos de montar e outros produzidos com esses mesmos materiais, E.V.A, retalhos etc., para auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos.

A avaliação da aprendizagem do aluno do 6º ano, nas matérias que requer nota é “*oral, em separado, em sala separada*” (Jorge, Teresa, Clara – E1) com a professora de apoio que lê e escreve as respostas. Na disciplina que não requer nota a professora avalia em todos os alunos “*[...] o relacionamento deles, a participação, o interesse pela aula e assimilação do conteúdo pelas atividades diárias*” (Marisa - E1). Estas, mediadas pela professora de apoio no caso do aluno cego. Já as professoras do 1º ano disseram que avaliavam por meio de prova “*oral e gravada*” (Ângela – E2) e

quando ela vai identificando o que viu, quando passa o dedinho e diz que é a letra “a”... A gente trabalha vários dias uma letra e aí a gente diz: [cita o nome da aluna] que letrinha é essa? Ai ela passa a responder. É o único jeito que a gente avalia aqui (Luzia -E3).

³ Os nomes dos professores são fictícios.

⁴ Nas salas de primeiro ano há 25 alunos e na de 6º ano, 38 alunos.

Todos os professores se ressentem do número de alunos na sala de aula (38 no 6º ano e 25 nos 1ºs anos) para dar mais atenção aos alunos cegos, e da falta de orientações mais específicas na área da deficiência visual em formato de cursos oferecidos pela secretaria e/ou universidade. Apenas uma professora da escola E3 fez um curso na área de educação inclusiva, em 2012, no qual havia um módulo sobre a temática.

Quanto ao apoio recebido nas escolas afirmaram que o recebem da diretora, do Atendimento Educacional Especializado e das professoras auxiliares. Essas últimas, por sua vez, disseram receber apoio da direção e do AEE. Uns disseram, também, que buscam orientação junto a colegas que já trabalharam com alunos cegos, na internet ou na instituição especializada.

Sobre as necessidades formativas para melhor desenvolver suas práticas junto a alunos cegos, indicaram: curso de braille (Joana E1, Ângela E2, Luzia E3); metodologia para ensinar a cegos (Clara e Marisa, E1; Luzia - E3); produzir e saber como usar materiais didáticos (Teresa - E1), *“os recursos mais voltados para a área de matemática e o uso do computador com sintetizador de voz”* (Jorge -E1).

Em relação aos professores entrevistados em A Coruña foi dito em resposta às questões propostas que a aluna cega estuda na escola desde a educação infantil, assim que a professora de Pedagogia Terapêutica (Solimar) já sabia de sua existência. No caso da professora tutora (Mel), sendo o primeiro ano que trabalhava na escola, soube pelo orientador pedagógico e afirmou que *“A principio me assustei muito, pois nunca tive uma criança assim em sala de aula”*.

Quanto à opinião sobre a inclusão de crianças cegas nas escolas comuns as professoras e cuidadora frisaram que são favoráveis em casos como o da aluna em questão, porque a aluna é *muito inteligente*, tem *todos os apoios, materiais e envolvimento da mãe* no processo escolar.

A aula expositiva é a técnica de ensino mais utilizada pela professora tutora que também disse tentar falar mais pausadamente *“o que tem ajudado a [...] e aos demais alunos”*. Recorre também à organização da sala em grupos *“pra que se ajudem, colaborem”* e encarrega uma aluna para *“anotar as coisas na agenda para ela[a aluna cega]”*.

Os recursos utilizados em sala de aula pela professora tutora são: livros didáticos, computador e cartazes, jogos direcionados aos alunos normovisuais. A aluna cega utiliza-se de computador com sintetizador de voz, livros didáticos e de literatura em braille, mapas adaptados, máquina de datilografia braille, fichas, material dourado. Todos os recursos

disponibilizados pela Organização Nacional de Cegos Espanhóis - ONCE⁵ e mediados pelas professoras especialistas e/ou cuidadora.

A avaliação da aprendizagem é oral ou escrita em braile ou com o uso do computador. *“As questões são mais simplificadas para que dê respostas curtas, visto ter mais dificuldades de se colocar. Os exames estão sendo feitos no ordenador. Outros, em braile vêm da ONCE”* (Mel)

Sobre a formação na área da deficiência visual a cuidadora fez um curso básico de 4h e a tutora de 20h, oferecido pela ONCE antes do início das aulas. Tal curso constitui-se de *“práticas de como usar o braile, atividades de sensibilização com os olhos completamente tapados, pintar um desenho em alto relevo”* (Mel). A professora de Pedagogia Terapêutica também ressaltou o pouco tempo de formação recebida *“Fiz um curso, umas jornadas de período curto... uma tarde, duas tardes, não me acordo. E afirmou assim como as demais que “Formação aqui no centro educativo não temos”* (Solimar).

O apoio recebido pela professora tutora é o da professora cuidadora, que acompanha a aluna no deslocamento pela escola e na maioria das aulas, e das professoras de pedagogia terapêutica (nas aulas de Matemática) e da técnica da ONCE (1x por semana). Estas últimas prestando atendimento especializado no mesmo horário de aula e dentro da classe.

Quanto às necessidades de formação, a professora tutora afirmou que *“Uma coisa que me parece muito difícil é trabalhar o braile com ela. E durante o curso [referindo-se ao quadrimestre letivo] creio que não conseguirei ler em braile para ver a sua ortografia”* (Mel). E acrescentou ressentida: *“O problema também é o sistema educativo... Eu estou aqui e não sei se estarei no próximo curso, então pra que eu vou aprender uma coisa que não sei se vou usar mais? É muito desestimulante!!”* (Mel)

Fechamos o detalhamento dos dados com a síntese, no quadro 1, dos aspectos descritos e de outros percebidos na observação:

Quadro 1 – Dimensões e variáveis da prática de professores com alunos cegos em Mossoró/RN e A Coruña/es.

| DIMENSÕES | VARIÁVEIS | |
|-------------|------------------------------------------|-------------------------|
| | MOSSORÓ/RN | A CORUÑA/ES |
| Professores | - Informação do aluno pela Diretora/AEE/ | - Orientador pedagógico |

⁵A organização Nacional de Cegos Espanhóis (ONCE) é uma Corporação de Direito Público, de caráter social, com personalidade jurídica própria e plena capacidade de obrar, que desenvolve sua atividade em todo o território espanhol, sob a proteção do Estado. (Art. 1- Natureza) e tem como fins a consecução da autonomia pessoal e plena integração de pessoas cegas e com graves problemas de visão na sociedade, desenvolvendo, entre outras, atividades voltadas para atenção educativa, formação e capacitação profissional (Art. 2) (Real Decreto 358/91, de 15 de março).

| | | |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>na própria sala de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Veem a inclusão como um direito/ importante/ positivo/ válido/ indispensável para uma pessoa cega socializar-se, conviver e aprender. - Expectativa positiva em relação aos alunos cegos - Falta de formação na área da deficiência visual - Falta de trabalho colaborativo - Boa relação professor/alunos cegos - Visão metafórica da cegueira - Insatisfação com o sistema de ensino - Insatisfação com o número de alunos na classe | <ul style="list-style-type: none"> - Favoráveis à inclusão quando o aluno é inteligente, tem <i>recursos materiais e envolvimento da família</i>. - Expectativa positiva em relação à aluna cega - Formação básica na área da deficiência visual - Percepção metafórica da cegueira - Insatisfação com o sistema de ensino |
| Aspectos didáticos e organizativos | <ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva (predominante) - Carteiras enfileiradas/individual ou dupla - Trabalhos em grupo - Conteudista - Temporização das atividades igual para todos - Preocupação com os conteúdos - Maior atuação do professor de apoio - Provas oral, gravada, individual, com leitor e escriba. | <ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva (predominante) - Organização da sala em grupos - Conteudista - Excesso de apoio especializado - Estimula a participação dos alunos - Atividades orais ou escritas com a mediação da Profa. especialista ou cuidadora - Provas oral ou escrita em braille ou com o uso do computador e com questões mais simplificadas. |
| Recursos didáticos | <ul style="list-style-type: none"> - Filmes, globo, livros, material dourado sem adaptação, Facebook, Cd áudio, jogos de montar. - Recursos específicos de uso exclusivo da Sala de Recurso Multifuncional | <ul style="list-style-type: none"> - Livros didáticos, computador e cartazes, jogos comuns a todos. - Computador com sintetizador de voz, livros didáticos e de literatura em braille, mapas adaptados, máquina de datilografia braille, fichas, material dourado para uso exclusivo da aluna. |
| Escolas | <ul style="list-style-type: none"> - Sem acessibilidade tátil - Atenção da direção quanto à aquisição de materiais. - Profa. de apoio em sala de aula - Atendimento Educacional Especializado - Sala com 25 alunos nos 1^{os} anos e 38 no 6^o ano - Espaço de formação durante semana pedagógica - Sem plano de atenção à diversidade | <ul style="list-style-type: none"> - Sem acessibilidade tátil - Plano de atenção à diversidade - Pedagogia Terapêutica (2x por semana – aulas de Matemática) - Profa. da ONCE (1x por semana) - Cuidadora (todos os dias) - Sem espaço de formação |
| Necessidades formativas | Braille/metodologia para ensinar a cegos/ uso de tecnologias. | Braille. |

O PORQUÊ DAS PRÁTICAS SEREM COMO SÃO E NÃO COMO GOSTARÍAMOS QUE FOSSEM

A história da educação geral dos dois países nos quais se desenvolveu nosso estudo, bem como de todo o ocidente teve grande influência nos fundamentos filosóficos de Platão, Aristóteles, Rousseau e Dewey. Os dois primeiros com grandes contribuições a sistematização

do pensamento educativo tradicional, o conservadorismo educativo e os dois últimos a perspectiva progressista de educação, o chamado liberalismo educativo.

As ideias desses teóricos inspiraram a elaboração das teorias de aprendizagem protagonizadas no fazer pedagógico dos professores de todo o ocidente. Entre elas, o condutismo /behaviorismo consolidado a partir de 1930,

“[...] caracterizado pela aplicação do paradigma objetivista, baseado nos estudos de aprendizagem mediante condicionamento, que considerava desnecessário o estudo dos processos mentais superiores para a compreensão da conduta humana” (Pozo, 1998, p. 16).

O avanço da indústria e das novas tecnologias cibernéticas entrelaçada com a teoria da comunicação, da linguística e da própria cibernética faz o condutismo, que teve como seus principais expoentes: Ivan Pavlov (1849-1936), John B. Watson (1878-1958) - principal representante e fundador no Ocidente; Edward Thorndike (1874-1949) e BurrhusFrederic Skinner (1904-1990), entrar em declínio a partir dos anos de 1950, sendo em meados dessa década substituído pelo processamento de informação que, segundo Pozo (1998), apoiava-se na metáfora do computador fazendo possível o estudo dos processos mentais marginalizado pelo condutismo.

Dessa maneira, entra-se em um novo período sob o domínio da psicologia cognitiva, cujos principais representantes Jerome Bruner (1915-), Jean Piaget (1896-1980) e David Ausubel (1918-2008), enfatizam o processo de cognição, através do qual a pessoa atribui significados à realidade em que se encontra. Tal abordagem preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvido na cognição, procurando regularidades nesse processo mental. Não seria correto afirmar que a teoria cognitivista é predominante na área da aprendizagem, visto grande parte dos livros que estão nas mãos de nossos alunos e dos manuais mais comuns na área da psicologia se encontrar com o enfoque claramente behaviorista (POZO, 1998), o que se faz refletir nas práticas dos professores.

Ao rememorar os princípios das principais teorias de educação, marcamos em certa medida o pensamento educativo que está por trás das práticas pedagógicas dos professores que fizeram parte de nossa investigação e ratificamos o quanto ainda se faz imprescindível o questionamento das ideias docentes de senso comum, já levantado na literatura (Carvalho e Pérez, 1995; Silveira e Ostermann, 2002), tais como: visão empirista-indutivista da ciência e

do trabalho científico; visão enciclopedista de ensino; obrigação de cumprir o programa; avaliação vista como objetiva e usada para classificar os alunos.

Bowen e Hobson (2012) nos chama a atenção para o fato de que nem todo o pensamento educativo que se faz refletir em nossas ações pedagógicas é apenas filosófico no sentido mais estrito do termo. Assim que o conhecimento que se tem e como o conhecemos, o que consideramos *valioso e bom* (a ética) a partir de nossas experiências se faz refletir na condução de nossas práticas educativas. O que nos faz lembrar o depoimento informal de uma ex-professora da aluna cega na escola em A Coruña: “*A vontade do professor é maior que os conhecimentos, pois quando tem vontade os conhecimentos chegam. É claro que os conhecimentos tem seu peso, mas sem a vontade nada acontece*” (Alice - 1º e 2º ciclos).

A existência de tais ideias torna essencial a discussão, na formação de professores, de referenciais teóricos que possam orientar e problematizar a prática docente, principalmente nesses tempos onde se estabelecem novos paradigmas educacionais, cujos princípios refutam práticas embasadas em teorias que, embora tenham declinado continuam fortemente presentes em nossas escolas em práticas pedagógicas, livros didáticos, materiais de divulgação científica, bem como em sites, aplicativos, simulações, hipermídias, tutoriais disponibilizados na internet.

É certo que nos discursos e nas práticas observadas encontramos nuances de princípios educativos e atitudes pedagógicas evocadas por Vygotsky (1896-1934) e Paulo Freire (1921-1997), cujos fundamentos teóricos são considerados como teorias socioculturais, tais como: organização da turma em grupos, credibilidade na capacidade dos alunos em aprender, consideração dos conhecimentos prévios, mediação afetiva. No entanto, as raízes da vertente empirista-condutista são profundas e fortemente presente na estrutura cognitiva dos docentes e em grande parte de suas ações educativas.

Acreditamos que para melhor responder ao paradigma da educação inclusiva a perspectiva sociocultural oferece um caminho promissor para a superação da predominância do caráter individual e cognitivista tanto no que se refere à aprendizagem do aluno quanto à formação de professores. Isso porque tal abordagem concebe ciência, educação e pesquisa como atividades sociais humanas inseridas num sistema cultural e institucional, o que implica atribuir um peso teórico significativo ao papel da interação social (Vygotsky, 1989; 1993), vendo-a como necessária ao processo de aprendizagem dos alunos e no processo de formação inicial e continuada do professor.

O que vimos e ouvimos sobre a prática pedagógica dos professores que trabalham em classes com alunos nos dois países ratificam o apontado em pesquisas no contexto brasileiro, do final da década de 1990 a 2010, sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. Ou seja, a falta de formação específica dos professores e demais profissionais das instituições escolares para o trabalho com alunos cegos; a falta de recursos materiais específicos nas escolas e concepções míticas ou patológicas sobre a cegueira. Questões que tem ocasionando a muitos alunos cegos a condição de invisibilidade na sala de aula e na escola, ou seja, ignorados em seus interesses, em suas especificidades de aprendizagem e em sua cultura e, quando não, delegados a responsabilidade de outro educador dentro ou fora da sala de aula.

Quando o contrário acontece lhes é imposto um ensino marcado por concepções mecanicistas de ensino e aprendizagem e com a lógica do ensino para alunos *normovisuais*, em favor da igualdade formal que regula as práticas de ensino, o que na verdade, mascara e justifica “à indiferença para com as desigualdades reais diante do ensino e diante da cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida” (Bourdieu apud Perrenoud, 2001, p. 25), desconsiderando o sujeito cego enquanto sujeito concreto, histórico, marcado por especificidades de sua condição de deficiência e percursos de vida. (Crochík, J. 2005;Braslavsky, 2006).

Em outras palavras: a *ausência de tratamento desigual* para os desiguais (no caso, a consideração das especificidades individuais de cada aluno cego, de suas formas de aprender, dos recursos materiais que o coloque em pé de igualdade aos colegas videntes na aquisição dos conhecimentos e na participação social; a compensação da falta da visão pelos outros sentidos, a eficiência da mediação e estratégias pedagógicas utilizadas), ou a *ausência da própria desigualdade* (por exemplo: da leitura em Braille ou por meio de softwares de leitura, do uso da máquina Braille, da reglete, do sorobã, de recursos didáticos táteis) é que pode acarretar a presença da discriminação, e não o contrário, como poderia se imaginar.

Para Vygotsky (1989), o ensino para esses alunos também deve ser bem organizado, o que pressupõe, em seu entendimento, em uma *mediação de qualidade*, considerada como um processo que permite a interação das funções psicológicas superiores, ou seja, que possibilita a transformação de um processo interpsicológico e interpessoal – entre pessoas, em um processo intrapsicológico, interpessoal – no interior do sujeito.

Assim considerando, defendia que, durante o desenvolvimento de crianças com dificuldades mais sérias, como a cegueira, deveria ser observada, não só o grau da

dificuldade, a compensação da falta da visão pelos outros sentidos, mas também a eficiência da mediação e da estratégia pedagógica utilizada para ajudar a compensar a falta da visão.

Compensação vista como um processo social, e não orgânico, como foi atribuído pela abordagem compensatória que, por sua vez, propagava que a ausência de um órgão sensorial pode ser compensada com o aumento do funcionamento dos outros órgãos sensoriais, trazendo o fundamento filosófico empirista de que o conhecimento humano se dá pela experiência sensível (Vygotsky, 1989; 1999; Der Veer e Valsiner, 1991)

Conforme Rogers (1993), a inserção de crianças com mais *necessidades* que a maioria das outras crianças da turma, não implica dizer que suas necessidades sejam diferentes das demais crianças. Logo, professores eficientes, ou seja, que já fazem uma mediação eficiente e utilizam estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem de todas as crianças, podem ser professores e mediadores eficientes em sala de aula inclusiva. As estratégias de mediação em sala de aula devem primar pelo encorajamento da participação do aluno em todas as tarefas propostas, portanto, ao planejá-las o professor precisa levar em consideração os conhecimentos prévios e os interesses, também, do aluno com mais *necessidades* ou especificidades de aprendizagem, que no caso de nosso estudo elegemos o aluno cego.

Entendemos que, quando se justifica a educação pelas características essenciais do ser humano, pela sua capacidade de modificação, desenvolvimento interior e desenvolvimento exterior, a mediação do ensino pode ser a mesma para todos os indivíduos, embora os meios se diversifiquem.

Estou convencida de que assim como os alunos videntes, os que são cegos apreendem mais o mundo a sua volta quando lhes é oferecido um ensino que considere a unificação dos sentidos remanescentes (audição, tato, olfato, paladar, vestibulares e cinestésicos) e lhes é dada a oportunidade e as possibilidades materiais e estruturais de intervir e de tomar decisões em todas as proposições didáticas e em seu próprio processo de aprendizagem. E assim, intervindo, tomando decisões, na interação com seus colegas e professores contribuem para a redefinição de um currículo escolar que se apresenta como um instrumento inflexível e, rompe com os princípios do enfoque condutista e médico-terapêutico que consideram o aluno como um ser passivo, repetidor de conteúdos estanques, vítimas de sua condição e responsáveis diretos por seu sucesso ou fracasso.

CONSIDERAÇÕES

Sem sombra de dúvidas o mundo, e em essas duas sociedades e contexto educacionais em particular, continuam a ser *do e daqueles* considerados social e culturalmente “bons e belos”. Contudo, nesse mesmo mundo se discutem ações, projetos de reafirmação de uma sociedade e educação inclusivas, ao mesmo tempo em que se aponta o fracasso da proposta inclusiva em uma democracia que se vê engrenada pela globalização, pelo individualismo, pela exclusão.

Os dados, entre tantos outros aspectos, nos mostraram que nas escolas campo de pesquisa de Mossoró, a carência de *materiais* e de *formação* específicos na área da deficiência visual são os eixos que, no parecer dos professores entrevistados se interpõem como obstaculizadores de mudança em suas práticas pedagógicas que favoreçam mais a aprendizagem dos seus alunos cegos, os quais são por eles considerados aptos à aprendizagem conjuntam com os demais alunos normovisuais.

Na escola em A Coruña ficou muito claro o encantamento dos professores em torno do desempenho acadêmico da aluna cega e de suas habilidades. O trabalho dos especialistas (professora de pedagogia terapêutica e técnica da ONCE), o apoio da mãe da aluna, além dos materiais disponibilizados pela instituição especializada é para aqueles professores fundamentais para o bom rendimento da aluna cega e de sua integração nas ações educativas. Todos reconheceram as limitações sentidas por ocasião da insipiente formação que gerou neles a busca individual por mais conhecimentos. Também reconhecem o grau de dependência causado pelo excesso de atenção educativa a aluna em questão, deixando-nos claro que buscar o equilíbrio quanto aos recursos humanos e materiais é de fundamental importância para o desenvolvimento humano, principalmente quando se quer formar sujeitos ativos, participativos e autônomos na busca do saber.

No discurso de todos os entrevistados consideramos um grande avanço o fato de perceberem a positividade do processo de inclusão para pessoas cegas, bem como a potencialidade de tais sujeitos à aprendizagem, à participação, pois era muito comum ouvirmos da *impossibilidade* da inclusão e da aprendizagem em decorrência da cegueira. Vimos que há credibilidade nas possibilidades dos alunos cegos aprenderem e participaram do processo educativo, embora ainda exista o ranço de uma visão metafórica da cegueira e a atribuição ao bom desempenho dos alunos a causas sobrenaturais. O discurso se volta para a *insuficiência da formação, do não saber como fazer, do como produzir e usar os recursos*

didáticos. E da insegurança profissional sentida, causada pela crise econômica que assola o país (no caso da Espanha).

Outra questão a assinalar é o quanto o espaço escolar, com tudo o que o compõe, a credibilidade nas capacidades do aluno e o compromisso com a ação educativa podem se constituir em espaço/questão de possibilidades ou de limites à aprendizagem, ao desenvolvimento de boas práticas e a satisfação de pais, alunos e professores.

Nos contextos investigados há a urgência de maior *investimento na formação continuada* no próprio espaço escolar sobre a temática em questão e outras do interesse dos professores. Uma formação que provoque o desenvolvimento da capacidade investigativa e propositiva, que encoraje e instrumentalize os docentes a pensar, a fazer e a ser inclusivos a partir da realidade que vivenciam. Um meio que vemos de se manter o distanciando de processos formativos sob o pretexto da objetividade científica do tipo positivista pontuais, incipientes e distantes da realidade escolar. O que em nosso parecer tem contribuído, junto com a atual estrutura do ensino, nos dois países, para o enraizamento de práticas pedagógicas excludentes, que dificultam a mudança de concepções, de valores e crenças, o reconhecimento e a consideração do outro, do aclamado ‘deficiente’ como sujeito.

Pensar uma formação para os professores como um caminho possível para a inclusão de pessoas com deficiência visual, “constitui-se em um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” como está referido na Declaração de Salamanca (2004). E, conforme cita esse documento, com nossas palavras, redução e acréscimos ao texto, nessa formação poderiam ser considerados conteúdos e práticas que primem pela/o:

- *Orientação positiva frente ao sujeito e à cegueira* de forma que ocorra a compreensão de que as dificuldades de uma pessoa cega tem sua origem nas experiências vividas e, sobretudo, nos obstáculos e condições limitadoras impostas pela sociedade.
- Compreensão e exercício da importância do estabelecimento de parcerias com os serviços de apoio disponíveis na localidade onde está situada a escola, bem como do sentido de colaboração e co-responsabilização do ensino por toda a comunidade educativa (professor especialista, professor generalista, técnicos, servidores, pais).
- Desenvolvimento do exercício da autonomia na promoção de situações de aprendizagem que possibilitem o encontro entre os alunos cegos com os demais alunos

para que desenvolvam a capacidade afetiva e intelectual e, juntos, não temam a expressão e o compartilhamento das diferenças.

- Promoção de leituras e discussão sobre a cegueira e suas implicações, recursos, procedimentos, metodologias de forma que favoreça o planejamento de intervenções educativas que valoriza e utiliza a instrução unificada dos sentidos remanescentes dando mais sentido e significado à aprendizagem.
- Possibilidade de ampliação do conceito de *ver*, *enxergar*, *olhar* a partir dos conceitos já existentes, para que não se insista na desconsideração das possibilidades da pessoa cega interagir socialmente, de “ver” o mundo a partir da integração dos demais sentidos remanescentes, ou seja: o tato, a audição, o olfato, o paladar, os sentidos cinestésicos e os sentidos vestibulares. Um “ver” que também é aprendido.
- Desenvolvimento de habilidades de produção e uso de materiais didáticos comuns e específicos requeridos a uma boa prática de ensino.
- Clareza de que a formação é algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometido com o aluno real, com uma maneira de olhar, explicar e intervir no mundo.

Acreditamos nesses pressupostos como um *caminho processo* de efetivação de práticas para uma escola sem exclusões. Mesmo que ocorra que seja uma ‘*exclusão positiva*’ (se é que podemos assim considerar).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. LEVCOVITZ, D. Tal infância. Qual criança? In: ABRAMOWICZ, A. SILVÉRIO, V.R. (Orgs.) *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BOOTH, Tony. AINSCOW, Mel. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO-Santiago: Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe, 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 5 de abril de 1998. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao>> Acesso em: 14 de junho de 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOWEN, James. *Teorias de la educación: innovaciones importantes em el pensamiento educativo occidental*. México: Limusa, 2012.

BRASLAVSKY, Berta. El ciego en la teoría de Vigotsky. In: PASTORINO, Norma. MON, Fabiana [et al]. *Discapacidad visual: aporte interdisciplinario para el trabajo con la ceguera y la baja visión*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didácto, 2006.

CARVALHO, A. P. C. GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. *Preconceito e desempenho: as classes escolares homogêneas*. ECCOS Revista Científica, v. 7, n. 2, p. 313-331, 2005.

DANIELS, Harry. *Vygotsky e a pesquisa*. São Paulo: dições Loyola, 2011.

DEE VEER, René Van. VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

ESPANHA. *Constituição espanhola de 1978*. Disponível em: <<http://cidadaoespanhol.site11.com/ce1978.php>> Acesso em 14 de junho de 2012.

ESPAÑA. *Real Decreto 358/1991, de 15 de marzo*, por el se reordena la Organización Nacional de Ciegos Españoles (BOE – A - n. 69 de 21 de Marzo, 1991, páginas 8963 a 8965).

YIN, Robert K. (2001) *Estudo de Caso: planejamento e método*. 2ed. Porto Alegre: Bookman

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IEE, 1993.

POZO, Juan ignacio. *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. Trad. Juan Acuña Llorens. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1993.

SILVEIRA, F. L; OSTERMANN, F. A insustentabilidade da proposta indutivista de descobrir a lei a partir de resultados experimentais. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*. v.19, n.especial, p.7-27. Florianópolis, 2002.

STAKE, R. E. *Investigación com estudio de casos*. 5. Ed. Madri: Morata, 2010.

TOURAINÉ, Alain. *Entrevista a jornalista Leila Sterenberg*. Programa Milênio - GloboNews – Levada ao ar em 17 de janeiro de 2011 e transcrita no site: www.conjur.com.br. Acesso em 20 de dezembro de 2013.

YIGOTSKY, L. S. El niño ciego. In: *Obras Completas: fundamentos de defectología*. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.

bb

YIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.