

Regina Célia Passos Ribeiro de Campos
(Org.)

**DEFICIÊNCIA VISUAL E INCLUSÃO ESCOLAR:
desfazendo rótulos**

DEFICIÊNCIA VISUAL E INCLUSÃO ESCOLAR:
desfazendo rótulos



**VENDA
PROIBIDA**

**Regina Célia Passos Ribeiro de Campos
(Org.)**

***DEFICIÊNCIA VISUAL E INCLUSÃO ESCOLAR
desfazendo rótulos***



Regina Célia Passos Ribeiro de Campos
(Organizadora)

DEFICIÊNCIA VISUAL E INCLUSÃO ESCOLAR: desfazendo rótulos

EDITORA CRV
Curitiba - Brasil
2016

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação: Editora CRV
Arte de Capa: Luiz Henrique Vieira dos Santos
Revisão: Os Autores
Conselho Editorial:

Prof.^a. Dr.^a. Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR)
Prof. Dr. Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRJ)
Prof. Dr. Carlos Alberto Vilar Estêvão
- (Universidade do Minho, UMINHO, Portugal)
Prof. Dr. Carlos Federico Dominguez Avila (UNIEURO - DF)
Prof.^a. Dr.^a. Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Prof. Dr. Celso Conti (UFSCar)
Prof. Dr. Cesar Gerônimo Tello
- (Universidad Nacional de Trés de Febrero - Argentina)
Prof.^a. Dr.^a. Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Prof. Dr. Élsio José Corá (Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS)
Prof.^a. Dr.^a. Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana – Cuba)
Prof. Dr. Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana – Cuba)

Prof. Dr. João Adalberto Campato Junior (FAP - SP)
Prof. Dr. Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
Prof. Dr. Leonel Severo Rocha (URI)
Prof.^a. Dr.^a. Lourdes Helena da Silva (UFV)
Prof.^a. Dr.^a. Josania Portela (UFPI)
Prof.^a. Dr.^a. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNICAMP)
Prof.^a. Dr.^a. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL - MG)
Prof. Dr. Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Prof.^a. Dr.^a. Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Prof.^a. Dr.^a. Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Prof.^a. Dr.^a. Sydione Santos (UEPG PR)
Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Prof.^a. Dr.^a. Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Este livro foi aprovado pelo conselho editorial.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Catalogação na fonte

D313

Campos, Regina Célia Passos Ribeiro de

Deficiência visual e inclusão escolar: desfazendo rótulos. / Regina Célia Passos Ribeiro de Campos (organizadora). – Curitiba: CRV, 2016.

160 p.

Bibliografia

ISBN 978-85-444-0959-6

1. Educação 2. Inclusão escolar 3. Deficiência visual 4. Conceito social I. Campos, Regina Célia Passos Ribeiro de. org. II. Título III. Série

CDD 376

Índice para catálogo sistemático
1. Educação: inclusão 376

2016

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela:

Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418

www.editoracrv.com.br

E-mail: sac@editoracrv.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
--------------------	---

CAPÍTULO 1

ELEMENTOS COGNITIVOS E HISTÓRICO-CULTURAIS PARA PENSAR A PRÁTICA INCLUSIVA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	11
--	----

Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

CAPÍTULO 2

CONTRIBUIÇÕES AO CONCEITO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E A NATUREZA HUMANA	41
---	----

Paulo Ricardo Ross

CAPÍTULO 3

A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E A AQUISIÇÃO DA LEITURA E A ESCRITA PELAS PESSOAS CEGAS	65
---	----

Kátia Regina da Silva

Hildete Pereira dos Anjos

CAPÍTULO 4

FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO FUNCIONAL, HABILITAÇÃO E REABILITAÇÃO DA CRIANÇA COM BAIXA VISÃO	89
---	----

Alexandre Simões Barbosa

Galton Carvalho Vasconcelos

CAPÍTULO 5

NOVOS OLHARES SOBRE A INCLUSÃO: como lidar com a pessoa com deficiência visual, cegueira e baixa visão em ambientes escolares inclusivos	101
---	-----

Danilo Ribeiro Sá Fortes

Myriam Beatriz Campolina Silva

Roberta Karina de Sousa Imaniche

CAPÍTULO 6

NEM CLARO NEM ESCURO: a experiência de estar cego.....	129
--	-----

Mário Alves de Oliveira

CAPÍTULO 7

A AUTONOMIA CORPORAL DE CRIANÇAS CEGAS: contribuições de exercícios e jogos teatrais	149
--	-----

Rodrigo Estevão

Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

Renata Mara Fonseca de Almeida

APRESENTAÇÃO

O livro que está em suas mãos é um presente a você, professor da educação básica que realiza o atendimento educacional especializado ou que tem em sua sala de aula um estudante com deficiência visual e se preocupa em compreender, incluir e transformar a educação das crianças e jovens cegos ou com baixa visão, de forma que eles adquiram autonomia e cidadania. Pedi aos autores deste livro que, na medida do possível, escrevessem numa linguagem simples, para facilitar a leitura, mas sem perder a devida consistência e aprofundamento que o assunto merece ser tratado. Ele foi elaborado a partir da reflexão e da própria experiência dos autores que trazem contribuições importantes para pensar a inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência visual na escola regular.

Este livro é um dos resultados da organização do Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais – GEINE (período 2012-2016) e contou com o apoio para edição e impressão de parte da verba do projeto (APQ-20310) *INTERAÇÃO TEORIA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA*: implantação do Portal on-line para formação de professores da rede pública de Educação Básica, financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG (EDITAL n. 13/2012 – PESQUISA EM EDUCAÇÃO BÁSICA – Acordo CAPES/FAPEMIG). Por contar com essa verba pública para sua edição, decidimos, eu com o consentimento dos outros autores, que ele fosse distribuído sem custos aos professores, ou seja, com a venda proibida.

O desejo do GEINE, neste momento, é contribuir para o processo de inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência visual em sua sala de aula regular e em seu atendimento educacional especializado. Sabemos que há outros saberes e muitas outras verdades sendo ditas e também que cada professor traz seu próprio saber e sua própria verdade que faz parte de sua vida, sua luta e experiência.

Se, por um lado, a inclusão escolar passou a ser, politicamente, uma obrigação legal, por outro, ganha uma dimensão valorativa, de compromisso e envolvimento com processos de mudança da organização escolar. Já não são as práticas tradicionais que irão dar conta da sala de aula hoje, por que todas as crianças são diferentes e a presença da criança com deficiência somente deixa isso mais evidente. Torna-se necessário construir conhecimento, partilhar saberes, construção cotidiana, feita de observação, pesquisa, acesso à informação e à formação para os educadores. Conhecimento que provoque

mudança – mudança para uma “mentalidade includente” (BERTHOU, 2009). Urge a nós, pais, educadores e as próprias pessoas com deficiência, insistir para que a temática da inclusão esteja na pauta e na agenda escolar de todo o Brasil. No sentido amplo do funcionamento escolar – gestão, planejamento curricular e práticas pedagógicas –, a inclusão escolar tangencia todas as práticas para garantir a matrícula, a permanência e formação humana da criança. Trata-se de um contínuo processo ao mesmo tempo coletivo e individualizado. Individualizado por observar todas as suas dimensões e não apenas a deficiência e, coletivo, por dar voz e vez para que possam ser escutadas nas decisões que lhe dizem respeito, principalmente, no novo plano de ações a ser executado com ela em sala de aula.

Temos como objetivo abrir espaço para um debate sobre a deficiência visual que, para além do senso comum, articule a prática da inclusão escolar com a perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vigotski e seus colaboradores, como destaca o primeiro capítulo, de minha autoria, sobre os elementos cognitivos e histórico-culturais para pensar a prática inclusiva da criança com deficiência visual e o capítulo seguinte, em que o Dr. Paulo Ricardo Ross, psicólogo e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná, através de uma visão apurada sobre o conceito social da deficiência e a natureza humana nos permite compreender melhor a dimensão social das diferenças.

Seguindo as trilhas da articulação proposta, destaco as pesquisadoras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, professoras Kátia Regina da Silva e Hildete Pereira dos Anjos, que, ao discutirem a aquisição da leitura e a escrita pelas pessoas cegas sob as bases da abordagem histórico-cultural, demonstram ser possível construir “conhecimentos necessários, também para uma aproximação do olhar de quem não pode ver, mas não para ver por ele/a, e sim buscar novos olhares para nós videntes¹ em uma tentativa de romper a própria obscuridade que historicamente construímos” (p. 71).

Merece um cuidado especial lembrar que, mesmo este livro tendo a perspectiva social, não se pode prescindir de conhecer os aspectos anatômicos e funcionais da visão, sua prevenção, habilitação e reabilitação da criança com baixa visão. temáticas abordadas pelos médicos oftalmologistas, o *prof. Dr. Alexandre Simões Barbosa* e o *prof. Dr. Galton C. Vasconcelos*, conhecimento fundamental para que haja diagnóstico precoce e prevenção da deficiência visual.

1 O termo vidente aqui neste livro é utilizado para designar as pessoas que enxergam, não está relacionado à clarividência.

Novos olhares sobre a Inclusão: a abordagem da pessoa com deficiência visual, cegueira e baixa visão em ambientes escolares inclusivos artigo elaborado pelos professores *Danilo Ribeiro Sá Fortes*, *Myriam Beatriz Campolina Silva* e *Roberta Karina de Sousa Imaniche*, todos com grande experiência na orientação de educadores para a inclusão de crianças cegas e com baixa visão na educação básica. No capítulo *Nem claro nem escuro*, o advogado *Mário Alves de Oliveira* nos conta sobre a experiência de se estar cego e nos ensina sobre o sistema Braille, oferecendo sua contribuição às discussões sobre a educação de crianças cegas. Por fim, e não menos relevante, apresento o trabalho monográfico de *Rodrigo Estevão*, que sob minha orientação e co-orientação da professora *Renata Mara de F. Almeida*, reflete sobre as contribuições das atividades teatrais para o processo de autonomia corporal em crianças cegas.

Essencialmente, com a participação dos autores cegos Paulo Ross, Mário Oliveira e das autoras com baixa visão Roberta Imaniche, Renata Azevedo, grupo em que também me incluo, gostaria de lembrar o lema do grupo de pesquisadores londrinos, em que William Rowland afirma: “Nada sobre nós, sem nós!” Agradeço a todos os autores desse livro, especialmente, aos que, para além do trabalho acadêmico, trouxeram a experiência da cegueira e da baixa visão para dar consistência e vida ao nosso trabalho.

Para finalizar, sabemos que as práticas escolares inclusivas colocam em cheque limitações concretas e urgências da escola brasileira e que não há fórmulas mágicas para implantar o processo de inclusão escolar, nem fornecer fórmulas é nosso objetivo. Queremos apenas contribuir para que o debate sobre a inclusão escolar ultrapasse os muros da escola e não seja apenas da responsabilidade do professor. Desfazer rótulos, romper estigmas, ganhar espaços até a sociedade perceber, que as pessoas com deficiência já estão aqui, bem no centro, e farão toda a diferença para as próximas gerações.

Cordialmente,
Regina Célia Passos Ribeiro de Campos
Organizadora do livro

CAPÍTULO 1

ELEMENTOS COGNITIVOS E HISTÓRICO-CULTURAIS PARA PENSAR A PRÁTICA INCLUSIVA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Regina Célia Passos Ribeiro de Campos²

A complexidade do processo inclusivo na sala de aula da educação básica nos leva a compreender que diferentes visões de mundo e de homem determinam variadas práticas pedagógicas, formas de avaliação e consolidações de resultados na dinâmica educacional. Considerando a organização dos padrões de atividade que a escola realiza sobre as deficiências, é possível perceber seus saberes, suas crenças e as origens desses conhecimentos que se delineiam ao longo de sua história institucional. Quando uma escola, mesmo que “bem intencionada”, conceitua o aluno com deficiência como uma pessoa incapaz que precisa de ajuda e só pode aprender se tiver um serviço especializado que lhe “restaure a normalidade”, ela continua a usar os diagnósticos para rotular e classificar as crianças definindo onde, quando e quem as educa, mantendo as práticas baseadas no déficit, na comparação e na segregação. Não se trata aqui de dispensar o valor dos diagnósticos, mas de ponderar sua utilização, para não se tornarem marcadores de uma identidade fragilizada para as crianças com deficiência.

O atual contexto brasileiro da inclusão escolar apresenta dados do cenário educacional acerca da educação especial/inclusiva que merecem atenção. Em 2016, o Movimento Todos pela Educação publicou o *Anuário brasileiro de educação básica* (CRUZ; MONTEIRO, 2016) onde se encontram dados estatísticos e análises sobre o cenário do sistema educacional

2 Graduação em Psicologia (1987), mestrado em Psicologia Social (1996) e doutorado em Educação (2002), em sistema de estágio-sanduiche no UFMG/CNRS de Paris-França e pós-doutorado em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCAR. É professora adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, onde leciona disciplinas da área da Psicologia da Educação e Fundamentos para Educação Inclusiva. Coordenadora do Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais - GEINE/FAE-UFMG (CNPQ).

brasileiro. O Anuário buscou monitorar o Plano Nacional de Educação e teve como fontes: o Censo Demográfico, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo Escolar e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Seguindo a mesma estruturação por metas do Plano Nacional de Educação³, o Anuário apontou que não há dados suficientes para o monitoramento da meta 4 que versa sobre a Educação Especial/Inclusiva porque as definições técnicas requeridas não são compatíveis com as diversas pesquisas populacionais oficiais. Essa constatação evidencia o descaso histórico em relação ao tema e dificulta aos pesquisadores dimensionar e comparar dados das pesquisas com indicadores nacionais (p. 42).

Na análise contextual apresentada no *Anuário* aparecem algumas informações sobre o cenário inclusivo que indicam avanços em termos estatísticos quanto ao número de matrículas de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades ou superdotação ao longo dos últimos anos. No ano de 2014, cerca de 886 mil crianças do público alvo da Educação Especial/Inclusiva na faixa de 4 a 17 anos integram o sistema educacional, sendo que 188.047 estão nas classes especiais e escolas especializadas e 698.768 matriculadas nas classes comuns. Isso significa que 78,8% desse público já está matriculado em classes comuns.

Dentre esses dados, encontramos algumas correlações entre Educação e Deficiência Visual que merecem destaque. No ano de 2010, sendo citada a pesquisa realizada pelo IBGE/Censo Demográfico, o total de crianças entre 4 a 17 anos com dificuldade permanente de enxergar frequentando a escola era: 362.226 de crianças com grande dificuldade (baixa visão) e 53.907 de crianças que não conseguiam enxergar de modo algum (cegas).

Esses dados revelam que há um aumento considerável do número de crianças com deficiência na educação básica, entretanto, diversos pesquisadores denunciaram, ao longo dessa última década, tensões entre a política educacional atual e as ações produzidas no contexto escolar

3 O Plano Nacional de Educação é uma lei ordinária (prevista no artigo 214 da Constituição Federal), que já está em vigor desde abril de 2014, por intervalo de dez anos, (2014/2024). O texto do PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias para a organização da educação brasileira. São 20 metas abordadas e a meta referente à Educação Especial/Inclusiva é a meta 4. Maiores informações sobre as metas do PNE você encontra em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne>>.

(PRIETO, 2005; MENDES, 2006; KASSAR, 2011; JESUS; VIEIRA, 2011; MELLETI; RIBEIRO, 2014).

Melleti e Ribeiro (2014) ao analisarem os indicadores oficiais para verificar a efetividade da implementação das políticas inclusivas no Brasil afirmam “a universalização do ensino não atingiu as pessoas com necessidades educacionais especiais, haja vista o baixo número de matrículas destas em relação às matrículas gerais da educação básica” (p. 186). Apontam que o aumento das matrículas pode ser consequência da ampliação do atendimento educacional, com a incorporação de alunos que não tinham acesso a nenhum tipo de escolarização, seja regular ou especial ou consequência de um processo de reclassificação visando ampliar os índices sem que houvesse a migração de alunos dos espaços especiais de ensino. Ao analisarem o acesso, a permanência e escolarização das crianças com deficiência, as autoras destacam o problema da defasagem idade/série pela retenção ou entrada tardia na escola.

Embora, no cotidiano escolar, o debate político pareça distante, ele incide diretamente na sala de aula, pois ao instituir a realidade educacional para as turmas inclusivas passa a ser um desafio para muitos professores da educação básica. As principais dúvidas que surgem giram em torno do potencial da criança com deficiência: “Será que essa criança aprende?”; “Até que ponto eu posso investir meu tempo e trabalho em alguém que não oferece retorno imediato às solicitações feitas?”; “Como vou mediar o processo de construção do conhecimento dentro de uma turma tão heterogênea?” Essas e outras questões são postas por educadores quando recebem, por exemplo, uma criança de 13 anos, cega ou com outro tipo de deficiência associada, ainda não alfabetizada, na 4ª série do ensino fundamental.

Registre-se que a proposta desse pequeno livro não é prescrever uma saída ou fornecer um modelo para a prática pedagógica inclusiva, mas é importante que possamos encontrar o fio condutor dessa reflexão ao compreendermos que existem significantes ideológicos, políticos e sociais em torno da cegueira, mitos e preconceitos nas atuais discussões referentes à inclusão escolar da criança cega, que perpassam o trabalho pedagógico.

Este capítulo busca evidenciar e discutir os processos de aprendizagem na perspectiva psicológica histórico-cultural com a qual abordamos a temática da inclusão escolar e, em seguida, articular uma discussão sobre as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para a criança cega ou com baixa visão.

Cabe refletir o debate sobre a influência da cegueira nos processos cognitivos da criança. Este debate ainda localizado sob o ponto de vista médico e neurológico pouco avança em determinadas questões pedagógicas. Para além das questões biológicas, o presente capítulo busca discutir

a perspectiva inclusiva, sob as bases teóricas propostas pela psicologia histórico-cultural do psicólogo russo Lev Vigotski e seus colaboradores. Apresenta alguns conceitos teóricos da psicologia histórico-cultural como Mediação, Zona de Desenvolvimento Próximo e Atividade que podem explicar não só a formação do psiquismo humano, mas do ponto de vista psicológico, o que representa a educação da criança com deficiência visual. A discussão passa pela formação dos processos psicológicos e esses conceitos poderão fundamentar a compreensão de como as práticas inclusivas influenciam o desenvolvimento psicológico da criança com deficiência.

O debate sobre deficiência visual e déficit cognitivo: a questão da compensação

No que tange às questões acerca das potencialidades humanas, é importante saber que a pessoa com deficiência visual, caso não tenha nenhum outro tipo de comprometimento associado, nasce cognitivamente semelhante às outras, ou seja, apresenta intacta ao nascer sua capacidade de inteligência, de aprendizagem e desenvolvimento. Compreendemos, assim, que quanto mais precocemente se intervém na educação das crianças cegas ou com baixa visão, menores serão as dificuldades cognitivas posteriores.

Em revisão de estudos sobre a inteligência, Linda Pring (2010), professora do Departamento de Psicologia da Universidade de Londres e Valery Tardic, pediatra do Centro de Pediatria Biomédico e Bioestatístico do Instituto de Saúde da Criança (UCL) afirma que, em termos gerais, as médias dos escores do quociente de inteligência não diferem significativamente entre crianças cegas e videntes. No caso da criança cega, entretanto, por não haver apoio de imagens visuais e apreensão visual do mundo externo, a apropriação das informações pode ocorrer de forma parcial e fragmentada, necessitando por isso de uma educação diferenciada.

Diversos estudos (PÈREZ-PEREIRA; CONTI-RAMSDEN, 1999; MASSINI, 2003; BATISTA, 2005; PRING, 2010; OCHAITA E ESPINOSA, 2010; FRANCA-FREITAS; GIL, 2012; e outros) registram um dado interessante: que na ausência da visão ocorre uma nova organização mental. Essa organização mental também é apontada por Pring (2010) que evidencia, através de estudos neurológicos, certa “compensação” da cegueira por outros circuitos neurais de forma que as modalidades neurais continuam sendo processadas e integradas. A autora afirma que o

recrutamento progressivo do córtex parietal e occipital pela atenção auditiva é uma evidência de reorganização cerebral. A inteligência, portanto, não se cristaliza, mas evolui dinamicamente ao longo da vida.

Ainda hoje, sob a influência das ciências médicas e biológicas, presenciemos a tendência para a classificação e quantificação dos graus de inteligência, habilidades e destreza, que apoiada nas abordagens biomédicas e em algumas tendências da psicologia contemporânea, buscam determinar precisamente, através de diagnósticos, o grau e a natureza dos processos normais e patológicos. Esses estudos representaram, sem dúvida, um avanço na compreensão da atividade cerebral ou do comportamento humano, mas não alcançam os contornos necessários para compreender a pessoa para além de sua deficiência, no sentido de situá-la em seu complexo contexto social e cultural, em sua história de vida, de educação, saúde e desenvolvimento, em sua vida familiar e institucional.

Valle e Connan (2014) explicam que os estudos e práticas sobre a deficiência que ressaltam o déficit são marcadores de identidade:

As diferenças são vistas, principalmente através das lentes sociais, como uma série de respostas históricas, culturais e sociais à diferença humana [...] Desse modo, como educamos os alunos com deficiência tem tudo a ver com como compreendemos as deficiências (p. 13).

Considerando a necessidade de retirar esses “marcadores de identidade” que são colocados sobre as pessoas com deficiência, nosso convite é para irmos mais além das classificações e da marca biológica para explicar a formação humana.

No texto *El niño ciego*, Vigotski (1983/2012) introduz a perspectiva histórico-cultural ao apresentar a sistematização dos estudos científicos sobre as pessoas cegas. Segundo ele, destacaram-se ao longo dos séculos, três diferentes etapas: a mística; a biológica e a moderna. Vigotski assevera que, na antiguidade, na idade média e em uma parte da idade moderna, a pessoa com deficiência visual era percebida como um ser indefeso, abandonado e digno da piedade divina, mas em sua essência, eram-lhe atribuídas as faculdades suprasensoriais da alma.

A partir do século XVIII, sob a influência ideológica do iluminismo, surge uma tendência à compreensão biológica sobre a deficiência. Dentre as ideias que se colocavam sobre a cegueira, estava a supercompensação, que concebia um movimento de compensação da função de um órgão por outra, ou seja, a perda das funções de percepção

provocada pela ausência da visão poderia ser “compensada” com o funcionamento e desenvolvimento acentuado de outros órgãos. Apesar de deslocar a noção de cegueira da piedade divina e localizá-la na capacidade biológica humana, a concepção biológica é criticada como ingênua por Vigotski. De acordo com suas palavras, seria uma concepção ingênua conceber que na falta de um órgão sensorial outro automaticamente, num passe de mágica, se equipasse de capacidades neurologicamente mais potentes para supri-lo. Essa maneira de pensar levaria à falsa ideia de que cada deficiência transformar-se-ia em talento e que todos os cegos seriam capazes de superar o déficit visual, por um outro talento, como o artístico ou matemático. Segundo Vigotski:

[...] não se deve entender a substituição no sentido de que outros órgãos assumam diretamente as funções fisiológicas dos olhos, senão de uma complicada reestruturação de toda a atividade psíquica, provocada pela alteração da função principal, e orientada, através da associação, a memória e a atenção, a criar e elaborar um novo tipo de equilíbrio do organismo em lugar do perturbado (1989, p. 102).

A experiência nos mostra que uma compensação automática de um órgão por outro entre as pessoas com ou sem deficiência, entre indivíduos cegos, tanto quanto indivíduos ditos “normais” não existe. A verdade é que há uma diversidade de graus de êxito e fracasso, talento e dificuldades psicológicas expressas, que não estão direta e restritamente ligadas às questões biológicas, mas ao aprendizado.

Essa “compensação”, portanto, não significa que a ausência da visão seja substituída por uma “superaudição”, conforme explica Ochita e Espinosa (2010) em um trecho bastante significativo a esse respeito:

Os cegos não têm patamares sensoriais mais baixos que os videntes, não ouvem melhor nem têm maior sensibilidade tátil ou olfativa; contudo, aprendem a utilizá-los melhor ou para outras finalidades distintas do que fazem os videntes. Portanto, a compensação refere-se à plasticidade do sistema psicológico humano para utilizar em seu desenvolvimento e sua aprendizagem vias alternativas as usadas pelos videntes (p. 152).

Segundo Vigotski (1983/2012), mesmo que alguns estudos apontem entre os cegos, há características de desenvolvimento próprios, como, por exemplo, níveis de memória mais elevados, dificuldade de orientação

espacial e movimentação ou níveis mais baixos de atenção, a questão não é comparar as funções psíquicas entre cegos e videntes. “A fonte da compensação na cegueira, não é o desenvolvimento do tato ou a maior sutileza do ouvido, mas a linguagem, quer dizer a utilização da experiência social, a comunicação com os videntes” (p. 107).

Uma breve explicação dos postulados de Vigotski pode contribuir para compreendermos alguns pontos dos processos psicológicos das pessoas cegas, no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento. O que preconiza a psicologia e a pedagogia dos cegos, o que realmente se destaca, segundo Vigotski, é que a linha diretriz na psicologia do cego está orientada à superação do defeito⁴ através de sua compensação social, através da incorporação da experiência dos videntes, mediante a linguagem. Como dizia Vigotski, “A palavra vence a cegueira” (1983/2012, p. 107-108).

Ressaltar a linguagem como a melhor via de desenvolvimento e aprendizagem representa um salto, uma abertura de pensamento e visão de mundo que pode nortear outras práticas em direção à formação humana das crianças cegas, porque a linguagem, ao incorporar as dimensões sociais e da cultura, constitui uma relação dialética entre homem e mundo, modificando qualitativamente os processos psíquicos.

Se “a palavra vence a cegueira”, podemos concluir que através da linguagem é possível superar as conseqüências psicológicas e pedagógicas da cegueira. Premissa que nos leva a acreditar que não deva haver diferença de princípios entre a educação dos meninos cegos e videntes, pois a utilização da linguagem é a ferramenta básica para o aprendizado de ambos.

Os postulados de Vigotski e colaboradores: contribuições para a formação dos processos psicológicos da criança cega

Os postulados de Vigotski e seus colaboradores geralmente são utilizados como fundamentação teórica de pesquisas na área da educação especial/inclusiva. Ao ampliar a reflexão sobre o fenômeno da deficiência, os postulados rompem e ultrapassam a visão da deficiência pelo déficit, dano ou incapacidade que ocasiona a responsabilização individual, a exigência da adaptação e pode provocar a desistência e, por conseguinte, reafirmar

4 Defeito – é o termo traduzido do termo usado por Vigotski em russo em seus escritos que datam do início do século XX.

a exclusão. Não se trata somente de destacar o valor do contexto histórico e cultural como uma leitura a ser feita para além dos fatores individuais, mas de reconhecer que se há alguma possibilidade de aprendizagem para essas crianças, essa possibilidade passa pela interação social, pelo acesso à linguagem e aos bens culturais humanos.

O primeiro postulado a se considerar na abordagem de Vigotski é que, no curso da filogênese humana (desenvolvimento da espécie), o ser humano se distingue de outros animais por seus processos psicológicos superiores. Além das funções cognitivas – o equipamento cognitivo básico que lhe permite entender e reagir sobre o mundo que o rodeia – o ser humano, na medida em que amplia suas vivências, utiliza ferramentas psicológicas cada vez mais sofisticadas que lhe permitem articular-se na rede semântica da linguagem, promover interações e transformações em diferentes domínios, atuar sobre as técnicas e ter uma participação direta na evolução da humanidade, ao longo das gerações.

O segundo postulado a se considerar é que, na ontogênese humana (desenvolvimento do sujeito ao longo da história de sua vida), a utilização das ferramentas e significados culturais será determinante do processo de seu desenvolvimento. A relação entre os mediadores de aprendizagem (a linguagem e os instrumentos culturais) determina uma transformação qualitativa, tanto conceitual (uso dos signos e dos símbolos), quanto de novos usos das ferramentas e instrumentos da cultura, o que representa o desenvolvimento do sujeito ao longo da sua própria história e de sua cultura. Nessa perspectiva, as relações entre pensamento e linguagem passam necessariamente pela produção dos conceitos, uma vez que o uso da linguagem possibilita formas de significação e criação de novos sentidos e acionam os processos de regulação psicológica – controle consciente e voluntário, por exemplo.

Esses dois postulados fazem relação com a ideia da dupla formação dos processos psicológicos apresentada por Vigotski:

No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiramente, no nível social e, mais tarde, no nível individual; primeiramente entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da própria criança (intrapicológica). O mesmo pode ser dito da atenção voluntária, da memória lógica e da formação de conceitos. Todas as funções psicológicas surgem como relações entre seres humanos (VIGOTSKI, 1983/2012, p. 94).

Cada criança, tenha ela deficiência ou não, vai desenvolver-se na medida em que se coloca na situação social de aprendizado. O aprendizado aciona o desenvolvimento e no percurso do desenvolvimento, que ocorre de fora para dentro, o conteúdo é internalizado.

Ponderando sobre essa dupla formação dos processos psicológicos da teoria de Vigotski e trazendo para o debate a inclusão escolar da pessoa com deficiência visual, pode-se perceber que a questão da aprendizagem não pode ser considerada apenas pela boa visão do objeto em si, mas por sua apropriação. Apropriação esta, nesse caso, concebida como a ação que a pessoa faz sobre o objeto e a significação que esse objeto passa a ter, a partir de então.

Outro postulado de Vigotski é de que o desenvolvimento precisa ser interpretado de maneira prospectiva tanto da pessoa quanto da sociedade, ou seja, ambos estão sempre em evolução. O sentido evolutivo, que representa a possibilidade de o desenvolvimento acontecer para além da sua capacidade atual, está evidenciado no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). O conceito de ZDP representa o percurso dos processos de desenvolvimento que já existem, mas ainda não se consolidaram. Trata-se, portanto, da relação entre a mediação (fazer com ajuda) e a autonomia (o fazer sozinho) que aponta para o potencial, as possibilidades de realização.

Vygotsky (1983/2012) demonstra em seus estudos que o desenvolvimento humano não está cristalizado, é aberto e flexível e pode-se beneficiar com a mediação. Os processos de mediação que acontecem no cotidiano escolar se destacam por articular aprendizagem e desenvolvimento. Essa mediação da escola é específica e muito valorizada pelo autor, porque aciona instrumentos e signos inscritos na sociedade e na cultura e os articula com os elementos do percurso histórico e cultural do aluno, seus saberes e suas interações, ampliando assim sua Zona de Desenvolvimento Próximo (CHAIKLIN, 2011).

Se por um lado, a mediação realizada na escola torna-se fundamental para os processos de aprendizagem na microgênese do desenvolvimento, por outro lado, na ontogênese, a escola é agência social encarregada do desenvolvimento ontogenético, enquanto agência social encarregada de repassar as heranças culturais da humanidade e introduzir as crianças e jovens na sociedade letrada.

Vigotski ressalta que estamos habituados com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, mas que há um fato cultural que demonstra que se pode ler com os dedos e falar com as mãos. Essa é, segundo ele, uma evidência de toda a convencionalidade e dinamismo das formas culturais da conduta.

Do ponto de vista psicológico, estas formas de educação vêm superar com êxito a tarefa mais importante, a saber: possibilitar à pessoa

surdo-muda⁵ ou cega a apropriação da linguagem e da escritura no sentido da palavra – ato de escrever.

O importante, portanto, é que o menino cego leia, que leia igual aos outros, ainda que esta função cultural se valha de um aparato psicofisiológico completamente diferente do nosso (p. 186), pois o aprendizado que se realiza através do aparato cultural é diferente do aprendizado que se realiza por meio do aparato psicofisiológico.

O autor destaca ainda que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores somente é possível pelas vias do desenvolvimento cultural, independente que este desenvolvimento siga o curso do domínio dos meios exteriores da cultura (linguagem, escrita, aritmética) ou a linha do aperfeiçoamento interior das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre arbítrio etc.). Suas investigações demonstraram que, em geral, a criança com deficiência fica atrasada nesses aspectos, porém este atraso não se trata de um resultado de sua insuficiência orgânica, mas de seu insuficiente acesso social e cultural.

Ao destacar o aparato cultural como essencial ao desenvolvimento é possível concluir que, de fato, há uma “compensação” [...], mas apenas quando o aparato cultural abre ilimitadamente o caminho do desenvolvimento. Nessa perspectiva, Nunes, Braun e Walter (2011) afirmam: “o processo de desenvolvimento do aluno com deficiência não ocorre da mesma forma que do aluno sem deficiência, não pela condição de deficiência exatamente, mas porque o olhar do outro nem sempre lhe confere a possibilidade para aprender e se desenvolver” (p. 37).

Sobre a formação de conceitos: o caso da deficiência visual

Muito presente entre os pesquisadores, outra discussão centra-se nas implicações da incidência da cegueira para a formação de conceitos, elemento essencial da aprendizagem. Alguns Debates focalizam a questão cronológica das aquisições visuais questionando sobre se existiria um período de desenvolvimento cerebral para a aprendizagem e que, após esse período, a neuroplasticidade cerebral cessaria. Sobre esse fato, Sá, Silva e Simão (2010) ponderam que:

5 O termo surdo-mudo, utilizado nas traduções dos textos de Vigotski, hoje foi substituído por surdo, para evidenciar que as pessoas surdas, geralmente, possuem o aparelho fonológico perfeito e não falam por não conseguirem se apropriar do som das palavras. Ver mais detalhes sobre o assunto em Silveira (2008).

Uma criança que perde a visão antes dos cinco anos de idade não é capaz de reter imagens visuais, o que interfere em seu processo de aquisição e construção do conhecimento. Por sua vez, a criança que se tornou cega após os cinco tem a oportunidade de interagir com estímulos visuais e adquirir algumas noções necessárias para a construção e formulação de conceitos (p. 11).

Nessa mesma direção, Pring (2010) afirma que o fato da pessoa ter tido algum tipo de visão na infância tem influência positiva ao longo da vida e que na infância de crianças cegas, os conceitos concretos são melhor compreendidos do que os termos abstratos.

A capacidade de abstração é devida à compreensão da existência de objetos e pessoas mesmo que não estejam visualmente presentes, denominada por Piaget (2003) como “permanência do objeto”. Trata-se de uma construção cognitiva da criança em torno do primeiro ano de vida, base para a representação dos objetos, formação da imagem mental, desenvolvimento da linguagem e da noção de espaço. Segundo Sá, Silva e Simão (2010), a ocorrência de cegueira nesse período “restringe a capacidade de reunir dados suficientes para abstração das características essenciais de seres e objetos, de estabelecer relações de organização e comparação e generalização” (p. 12).

Se a cegueira irá restringir a capacidade de reunir dados suficientes para abstração, qual seria a possibilidade de uma criança cega formar conceitos abstratos? Batista e Silva (2012) abordam essa discussão pelo viés da definição e alcance dos conceitos (representação de um objeto por meio de suas características gerais). Ao lançarem a questão – se, na cegueira, o tato pode substituir a visão – as autoras demonstram, através de evidências e estudos sobre a formação de conceitos, que um conceito se relaciona com outros e pode, ele mesmo, fazer parte de diferentes sistemas conceituais. Outros estudos, segundo elas, criticam a concepção clássica de que os conceitos são formados apenas por abstração de atributos comuns.

Diante da impossibilidade de uma classificação completa, a pessoa cega cria uma nova proposta de um conceito com base empírica, que seria uma forma relativa (e não absoluta) das relações entre gênero e espécie, por exemplo. Essa abordagem empírica evidencia a existência de várias classificações e indica uma noção dinâmica e flexível dos conceitos que podem atingir, em determinado sistema, diferentes níveis de aprofundamento, em função do grau de conhecimento da pessoa.

Na situação escolar, a aquisição de conceitos nos remete “de um lado, às funções de pensamento e linguagem que permitem lidar com noções abstratas, generalizações e classificações, e de outro, às funções sensoriais que permitem o aporte de informações” (BATISTA; SILVA, 2010, p. 360).

Assim numa situação de ensino organizada (cuja lógica está ligada ao conjunto de conhecimentos sistematizados) não existe apenas a apresentação de informações de primeira mão, mas uma interação entre aportes sensoriais e funções do pensamento e da linguagem. As autoras, então, indagam: no caso da criança com deficiência visual, o que realmente está deficitário? E concluem que é o acesso ao material visual. No caso da criança com baixa visão, diferentes níveis e tipos de dificuldade, seria a falta de o acesso aos materiais e recursos adaptativos e, no caso da criança cega, a pouca existência de canais para acesso ao material visual.

Batista e Silva (2010) ponderam que no Brasil, a escola é geralmente um local onde se veiculam informações basicamente visuais, onde os recursos pedagógicos envolvem representações e não dados sensoriais diretos, e ressaltam a urgência de que as representações educacionais possam assumir diferentes modalidades, inclusive não visuais.

A especificidade do trabalho com alunos com deficiência visual fica por conta da forma de apresentação de dados da “realidade” e da adaptação de materiais relativos a representações bidimensionais e tridimensionais. A noção de que conceitos são formados pela relação entre aporte sensorial e cognição coloca desafios em relação às estratégias de trabalho a serem adotadas. Um dos meios de aporte sensorial é o tato, mas este não é substituto da visão. A questão do conhecimento é vista de forma mais abrangente, como reorganização dos tipos de aporte sensorial disponível que, em relação com processos de pensamento e linguagem, contribuem para a formação de conceitos, em constante possibilidade de modificação (p. 368).

Para responder à questão inicial se o tato substitui a visão, as autoras consideram que o tato apresenta características e propriedades diferentes da visão, portanto, não pode ser substituído com a mesma magnitude, mas essa de fato não é a principal questão. Questão preponderante é o grande desafio da escola para conseguir romper com a hegemonia do visual, pois a maioria dos recursos pedagógicos envolve representação visual. A solução apontada está na qualidade e acesso aos recursos adaptativos e não visuais para as pessoas com deficiência visual, para que os conceitos científicos e cotidianos possam ser combinados e se interrelacionarem de forma consciente e deliberada num sistema logicamente conectado.

Retomando o postulado de Vigotski de que a linguagem é fundamento do pensamento, ressaltamos um trecho de Castorina e Carretero (2014) que afirma: “Não se trata de adicionar instrumentos semióticos à interação social, mas compreender as propriedades de sua mútua relação” (p. 61).

Nossa conclusão, portanto, não é que a deficiência cria a dificuldade de aprender, mas, ao contrário. A diferença marcada socialmente atinge o sujeito em termos da pouca disponibilidade de recursos específicos que não garante o acesso à linguagem, à cultura e à formação do conhecimento adequados, gerando e instalando a deficiência.

A questão do desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência visual, então, se transmuta para “Como está posta a relação entre os instrumentos semióticos (informações, recursos adaptados, conhecimento acessível) e a interação social (modos e práticas de utilização) promovidas em sua história de desenvolvimento?”

Precisamos considerar essa história consubstanciada na sociogênese do sujeito, onde aprendizagem e desenvolvimento tem como lócus a família. E isso secular que passa a ser estudada com novos contornos nos dias atuais – a intervenção precoce. Hoje, os programas de intervenção precoce não se detêm apenas na adaptação da criança ao meio social, mas buscam o incentivo da interação escola-família e do trabalho colaborativo (FARIAS, 2004; CIA, 2012).

Acreditamos que o processo de intervenção precoce da criança com deficiência visual possa ser considerado o ponto chave para a criação de sistemas mais amplos e flexíveis no campo da linguagem, que permita à criança com deficiência visual apropriar-se do mundo e realizar cognitivamente inter-relações entre conceitos abstratos e cotidianos. Apropriações de mundo e inter-relações cognitivas serão continuamente desenvolvidas ao longo de sua história de vida, mas é importante que tenhamos uma atenção prioritária para os anos iniciais de seu desenvolvimento. Como foi evidenciado anteriormente, não se trata de apontar uma relação direta entre estímulo visual e desenvolvimento biológico, mas criar espaços intersubjetivos que favoreçam os avanços cognitivos intrasubjetivos da criança.

Na sociogênese do desenvolvimento: o papel da intervenção precoce

Ao realizar um estudo comparativo entre o desenvolvimento de crianças cegas e videntes, Franca-Freitas e Gil (2012) destacam que: “É possível supor que havendo apenas comprometimento visual, as crianças cegas devidamente estimuladas desde os primeiros anos de vida podem apresentar níveis de desenvolvimento esperados para a faixa etária” (p. 522). As autoras ressaltam, ainda, a importância da intervenção precoce para o alcance das potencialidades da criança cega:

É preciso destacar que quando a criança cega é devidamente estimulada, com profissionais qualificados e intervenções frequentes e funcionais para a vida diária, ela pode adquirir novos desempenhos e ter oportunidades de superar seus limites. Dessa forma, o curso do desenvolvimento não deve ser determinado por referência da criança vidente, pois cada criança cega tem seus limites e seu curso próprio de desenvolvimento. É preciso que os estudos estejam voltados para o que a criança cega é capaz de desempenhar e não para a ausência ou presença de visão (p. 522).

Na mesma linha de pensamento, Cia (2012) ressalta a importância da participação da família nos programas de intervenção precoce para o desenvolvimento da criança cega. A autora nos lembra que há múltiplos modelos de família, nem sempre existe uma família padronizada, seja ela mono parental ou composta por casais homossexuais ou por parentes próximos como tios e avós. Precisamos encontrar a referência familiar da criança, não importa qual seja a formação familiar ou o grau de parentesco, o que de fato é necessário é que exista o cuidado e as bases para o desenvolvimento daquela criança. Embora nos dias de hoje a mãe ainda seja a maior responsável por boa parte da criação dos filhos, tendo um papel decisivo no cuidado das crianças com deficiência, a figura masculina paterna se destaca com um papel importante na estruturação psíquica das crianças. Ao apresentar uma pesquisa sobre a relação pai-criança com deficiência, Cia (2012) afirma: “O resultados em relação à díade pai-bebê mostram que os pais foram os maiores responsáveis pelo início das interações e foram eles também que mais negociaram com a criança durante as mudanças de atividade” (p. 29).

Não há, segundo a autora, um padrão único de ação para a família de crianças com deficiência. Diante da constatação de que a criança tem uma deficiência, registram-se sentimentos de choque, negação, revolta, raiva, culpa e tristeza em relação à condição da criança que não era esperada e, muitas vezes, certa reação de paralisia, consequência do despreparo para lidar com a situação. Apesar dessas vivências familiares, a tendência é a família se adaptar e encontrar uma forma positiva de lidar com a deficiência da criança (BUSCAGLIA, 2006).

Estudos recentes sobre a intervenção precoce evocam, em primeiro lugar, o papel da família. O conceito de “estimulação precoce” focaliza a estimulação apenas como uma ação individual sobre a criança com deficiência para fazê-la adaptar-se ao mundo. Esse conceito, geralmente ligado à perspectiva de cura e tratamento das ciências médicas tem sido modificado para uma noção mais abrangente com o “programa de intervenção precoce” que desloca o

foco para a família e seu efeito mediador sobre a formação e desenvolvimento da criança com deficiência. A família cumpre, portanto, a função de mediadora entre a criança e a sociedade e pode criar possibilidades de melhor apropriação do mundo para a criança cega (FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007; FRANCA-FREITAS; GIL, 2012; CIA, 2012).

Segundo Alves (2007) e Cia (2012) e outros pesquisadores, deve iniciar nos primeiros anos de vida, para que possa desenvolver ao máximo suas potencialidades. Além de diagnosticar a criança de forma transdisciplinar, por anamnese, exames médicos, avaliação psicológica e análise da estimulação do ambiente da criança, esses programas buscam impulsionar o desenvolvimento de habilidades básicas e a competência social. Um programa de intervenção precoce representa ação intencional sobre estímulos tanto no ambiente familiar quanto em tratamento clínico, através de um plano individual de ensino devidamente construído em conjunto com a família, constando os objetivos e metas a serem alcançados nas áreas sensório-motora, de linguagem, competência social e cognição (FARIAS, 2004).

Segundo Cia (2012), a estrutura de um programa de intervenção precoce tem enfoque multidisciplinar, inclui profissionais de diversas áreas e deve focar na família e não no indivíduo, pois ela pode proporcionar um ambiente estimulador e de interações sociais satisfatórias para as crianças. Os programas de intervenção precoce voltados para a família proporcionam aos pais, melhor preparo para conhecer as necessidades e possibilidades do filho, saber lidar em determinadas situações e entender onde e quando procurar ajuda e o suporte necessário. As orientações, informações e disponibilidade de recursos adaptativos, o incentivo das práticas e dinâmicas parentais e o fortalecimento dos laços familiares, criam um campo propício para a estimulação da criança cega, para além dos recursos médicos. A estimulação precoce familiar oferece suporte mediador para que o aprendizado posterior da criança cega seja facilitado.

A escolha também é foco dos programas de intervenção precoce. Orrico, Canejo e Flogli (2010), ao refletirem sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares, destacam a importância dos programas de intervenção precoce e do suporte psicoterápico para a educação das crianças com deficiência visual e também outras deficiências: “O seu objetivo é criar condições para que a criança venha a se tornar um educando com autonomia e independência, capaz de participar das atividades do dia a dia na escola de forma plena e em condições de igualdade com os demais colegas” (p. 123).

Programas de intervenção precoce desenvolvem ações voltadas a estimular as potencialidades da criança, orientação da família, interlocução com a escola e apoio às intervenções. Criar potencialidades significa favorecer a criança alcançar o domínio de habilidades e competências fundamentais, auxiliar a formação de um autoconceito positivo e desenvolver sua auto-estima. O suporte psicológico, segundo Orrico, Canejo e Flogli (2010), também é necessário na medida em que podem ocorrer dificuldades no processo de interação com o ambiente social e no enfrentamento de preconceitos e situações estigmatizantes e acarretar: “maneirismos, mutismo, distúrbios do sono, agressividade, hiperatividade, negativismo, enurese, depressão, entre outras” (p. 123). Apesar da grande importância, a realidade do Brasil é de certa deficiência na oferta desses programas. As famílias até recebem orientações acerca dos dados médicos sobre a deficiência ou como deverá ser o tratamento com a criança, mas elas ficam com um papel secundário no processo, uma vez que não há participação efetiva na elaboração de planos e análise dos resultados de suas próprias experiências e ainda existe pouca aderência das famílias nesses programas.

Ainda segundo Cia (2012), a literatura que aborda o processo de estimulação precoce no Brasil é escassa. Não se sabe ao certo como é o acompanhamento e como se dá a avaliação do desenvolvimento da família e da própria criança. Está claro que a participação da família nesse processo traz resultados positivos quando seu envolvimento é efetivo. Acreditamos que seja possível um empoderamento das famílias, desde que haja a valorização das condições familiares e sua preparação para o enfrentamento das diversas situações. Da mesma forma, apostamos na participação da educação infantil como instância de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas com deficiência.

Na sociogênese do desenvolvimento: a sala de aula inclusiva com alunos cegos e videntes

Um estudo de caso cujo fio condutor é a prática pedagógica desenvolvida em quatro escolas da educação básica situadas no município de Rio Branco - Acre, dentro do modelo educação inclusiva, foi realizado por Bezerra (2011) por ocasião de sua tese de doutorado. O objetivo pautou-se em “analisar a prática pedagógica dessas instituições para identificar seu modelo de ensino e formas concretas de organizar e gerir as classes, voltadas para educar na diversidade e para a diversidade”.

As análises realizadas apresentam-se fundamentadas na teoria sociocultural de Vigotski. A coleta de dados foi realizada através de observações em sala de aula e entrevistas com gestores, técnicos, professores e alunos com deficiência visual.

Sem desconsiderar o contexto cultural do Acre e as especificidades do ensino fundamental e do ensino médio, mas focalizando o tema que nos interessa – a prática pedagógica –, destacam-se algumas contribuições relevantes dessa autora sobre o debate em questão. A pesquisadora afirma:

[...] pude perceber que a própria identificação de dificuldades para ensinar alunos cegos ou com baixa visão, junto com todos os outros alunos, surge do próprio processo de ensino e aprendizagem e depende da forma de organização do ensino. De acordo com essa forma de organização, poderão surgir determinadas dificuldades dos alunos que o professor vai aos poucos propondo adequações. O modo de ensinar se materializa nas relações, nas tarefas e materiais utilizados em aula, que se constitui elemento mais palpável” (p. 226).

Ao observar a organização e a gestão da classe, Bezerra (2011) nota que os professores buscam estabelecer e manter o bom clima e ambiente de aprendizagem através da rotina e a tradição homogeneizadora, que é legitimada pelos próprios alunos: “Na sala de aula, os alunos não esperam que o professor prepare e organize suas decisões; pelo contrário, elas devem ser previstas antes da aula, embora muitas vezes tenha que ajustar-se a algumas situações imprevisíveis, em face do caráter dinâmico e plural que a sala de aula contém” (p. 226-227).

O caráter homogeneizador aparece na “organização das turmas por idade dos alunos e a deficiência que apresentam, pois segundo a legislação em vigor, nas turmas em que estão incluídos alunos com deficiência visual, por exemplo, não poderão ser incluídos alunos com deficiências diferentes” (p. 227). Quando se estabelece a perspectiva inclusiva, presumem-se mudanças na escola: novas bases didáticas, organizacionais e estruturais que contemplem e acolham a diversidade, novas propostas de práticas pedagógicas, e, essencialmente, “a introdução de outro olhar, de nova maneira de se ver, ver os outros e ver a educação” (p. 241). As tentativas de mudança, entretanto, segundo Bezerra (2011) “não chegaram a alterar substancialmente a prática pedagógica dos professores nas salas de aula comuns” (p. 227), embora a autora acredite que a experiência de inclusão de alunos com deficiência visual traga perspectivas positivas.

Oliveira, Poker e Oliveira (2014) consideram que a política inclusiva provoca uma mudança significativa da prática pedagógica: nova organização da escola dos tempos, espaços, ritmos, atividades escolares e requer uma gestão democrática, participativa e descentralizada:

O Projeto Político-Pedagógico, bem como o currículo proposto, devem, por conseguinte, ser resultados de uma construção coletiva, envolvendo todos os setores da escola, subsidiando o planejamento das atividades junto aos estudantes, professores e funcionários, além de implementar as adequações dos espaços físicos, da organização da sala de aula e da prática pedagógica do professor (p. 27).

O modelo educacional inclusivo, de fato, propõe mudanças concretas, que se destacam nas práticas educativas inclusivas, como a criação das Salas de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da criança com deficiência, a introdução das práticas de trabalho colaborativo, nas quais o professor especializado de AEE realiza o suporte e apoio, de forma colaborativa, ao professor da sala regular, o acompanhamento da criança através do Plano Educacional Individualizado (PEI) e as adaptações curriculares.

Em relação às mudanças nos procedimentos metodológicos de ensino para crianças com deficiência visual, Bezerra (2011) recomenda:

“[...] devem ser mais cadenciados, materiais ampliados, em decorrência dos recursos adequados que precisam utilizar, mas nada que não esteja ao alcance do professor e que venha roubar-lhe a paz. Em outras palavras, a escola regular precisa conhecer melhor seu aluno cego, ou com baixa visão, saber como ele percebe e constrói seu próprio mundo, entrar em contato com seu viver, em diferentes situações e momentos” (p. 243).

“Nada que não esteja ao alcance do professor e que venha roubar-lhe a paz” significa dizer que as rotinas padronizadas e recomendadas por uma estrutura secular precisam ser preservadas minimamente de forma que o professor consiga realizar seu trabalho. Nesse sentido, um dos problemas apontados por Bezerra (2011), em suas pesquisas nas escolas de Rio Branco-AC, é a falta de clareza quanto à avaliação funcional de pessoas com baixa visão, pois não havia (dado relatado na época da pesquisa no estado do Acre) um trabalho integrado de equipes multiprofissionais ou interdisciplinares, que orientassem os professores com informações mais abrangentes, não só “os aspectos clínicos e dados do funcionamento visual, sempre enfocando as necessidades e dificuldades que impedem a realização de tarefas diárias por esses indivíduos.” (p. 242).

Um dos pontos discutidos por Santos (2010) é a predominância do uso da avaliação como procedimento de medida e verificação de rendimento através da nota para retenção ou promoção do aluno. Esse modelo

de aprovação / reprovação ganha centralidade na escola em detrimento da própria aprendizagem. A autora argumenta a necessidade de se criar uma cultura inclusiva de avaliação da aprendizagem, para além das reformas políticas e do uso punitivo da avaliação, visando alcançar uma avaliação formativa em processo.

Ao discutir a avaliação da criança com baixa visão, Bruno (2010) afirma: “a avaliação não deverá ser apenas da visão, mas todas as possibilidades de ação sensorio-motora, funcionais ou adaptativas devem ser investigadas cuidadosamente” (p. 94). A autora reflete que as questões fisiológicas (sensoriais e corticais), funcionais (desempenho das funções lúdicas e escolares) e ambientais (modificação e adaptação de recursos e materiais) influenciam o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com baixa visão. Por essa razão, será necessário cuidado na avaliação funcional da visão que não pode ser obtida em um momento estanque, mas através de um processo de avaliação contínua e gradativa, por meio de observações informais do aluno nas situações cotidianas (BRUNO, 2010, 2012).

A pesquisadora recomenda uma mudança de foco na avaliação e intervenção da criança com baixa visão: da análise cuja centralidade é posta na limitação para a ênfase na análise na interação na perspectiva ecológica da família, ambiente, escola e comunidade; da ênfase nas etapas do desenvolvimento da criança para a ênfase na interação, evolução dos sistemas de apoio, ambientes e satisfação dos pais frente o desenvolvimento da criança. Aconselha, ainda, que sejam feitos registros para obter informações ao longo do tempo sobre a criança, suas interações, perfil de desenvolvimento, percepções, objetivos, necessidades, expectativas da família e sobre seu ambiente e que sejam oferecidos materiais e recursos adequados como suporte adaptados.

É fundamental que seja feito pela escola e seus professores um diagnóstico das potencialidades da criança. Bezerra (2011) destaca que para o trabalho docente da educação básica: “Não há receitas de atuação e nem é possível fazer generalizações na avaliação, muito menos na intervenção com esses indivíduos”. O diagnóstico pedagógico é justificado pela diversidade do sujeito com deficiência visual:

É interessante saber, por exemplo, que os indivíduos com baixa visão, ou com visão subnormal, se diferenciam na habilidade de utilizar a visão, pois a habilidade visual depende não só da doença ocular, mas também da eficácia do uso da visão e que os cegos dispõem de uma ampla gama de possibilidades de perceber o mundo que os cerca, utilizando as modalidades sensoriais que possuem (p. 241).

Essa ampla gama de possibilidades de perceber o mundo precisa ser identificada pela escola e apropriada para o trabalho pedagógico com a criança com deficiência visual. Ao observar a estrutura perceptual e cognitiva do sujeito, a escola consegue entender como internalizam os objetos externos sem vê-los e constroem suas representações mentais e como evidenciam, ao mesmo tempo, sua generalidade e sua especificidade, e Bezerra (2011) acrescenta:

É importante, nesse sentido, que os professores questionem seus alunos com deficiência visual, tanto os cegos como os com baixa visão, se podem e como podem ajudá-los, ou melhor, quais as melhores formas de ajuda-los, sobretudo, quando estes alunos já forem mais velhos. Como se pode perceber, ao se tratar da escolarização no ensino regular de pessoas cegas e com baixa visão, não é suficiente apenas inseri-los fisicamente na sala de aula, mas sim, oferecer-lhes todas as condições para que haja de fato conhecimento e aprendizagem que os levem a ser cidadãos conscientes, críticos e a exercerem lugares a que têm por direitos, independentemente de suas limitações. (p. 243).

Não se trata, portanto, de uma inserção física, mas da criação de nova identidade, a identidade de aluno, simplesmente, um ser aprendente.

Segundo Bruno (2010), as atividades pedagógicas que valorizam a comunicação e o tato podem ajudar, mas, antes de tudo, é preciso promover o ludodiagnóstico para compreender o nível de visão que a criança possui. Será então, fundamental localizar as dificuldades que acontecem na prática da sala de aula e no processo de aprendizagem para depois providenciar os recursos tecnológicos, promover as adaptações dos objetos de aprendizagem, lembrando sempre que os conteúdos precisam estar adequadas ao interesse e à capacidade da criança cega.

A proposta de um diagnóstico dialógico e lúdico, cuja ênfase não é dada à deficiência, perda ou limitação da criança, também é endossada por Bruno (2010). Um diagnóstico que identifique suas necessidades e imprima a modificação do meio através do acesso a instrumentos e recursos materiais, de forma a proporcionar formas para que atinja níveis mais elevados de aprendizagem. A autora explica uma forma ecológica de avaliar:

A avaliação ecológica consiste em elaborar um mapa do sistema: forças, barreiras, necessidades, apoios e desafios. Utiliza-se para análise e interpretação de dados de avaliação, variáveis comunicativas de nível intrapessoal, interpessoal e grupal; variáveis situacionais, nas quais os materiais, o espaço e tempo serão re-arranjados no contexto natural (p. 97).

Como instrumento e recurso pedagógicos para o ludodiagnóstico, a autora apresenta o protocolo de Avaliação Funcional do Desenvolvimento, modificado e simplificado para o alcance do professor na sala de aula, por meio de observações espontâneas do ato de brincar, avaliando os seguintes aspectos: (1) interação, comunicação e linguagem; (2) habilidades sensório-motoras; (3) conhecimento físico, funções simbólica e pré-operatórias; e, (4) autonomia e competência social.

As rotinas, objetos de aprendizagem e atividades fornecidas pela escola são instrumentos mediadores que garantem a toda criança interação e acesso à linguagem necessárias à construção de seu conhecimento e formação humana.

No caso da criança cega, as estratégias educacionais mais adequadas seriam aquelas que não focalizassem apenas os aspectos visuais. Há, entretanto um paradoxo – nossa cultura escolar é basicamente baseada em procedimentos visuais – copiar a tarefa posta quadro, ler o livro base ou outro livro indicado, escrever a ficha de identificação, assistir a um determinado filme ou observar um fenômeno na aula de física.

Bezerra (2011) nos lembra de que a ação didática deve garantir a participação ativa das crianças cegas em sala de aula passa pela mediação de processos que possam ser identificados através da exploração pelo sistema háptico (tato) e o conhecimento do espaço distante:

[...] um dos aspectos mais problemáticos para as pessoas cegas é o conhecimento do espaço distante, melhor dizendo, do ambiente que não consegue alcançar com os braços e ao qual só tem acesso por meio de dados auditivos, o movimento e a propriocepção, ou seja, o perceptivo, o motor, o mnésico ou mnemônico. Mesmo assim, a falta da visão, como sentido espacial por excelência, não impede que os cegos, ainda que de nascença, sejam capazes de conhecer e perceber de forma adequada certos ambientes (p. 242).

O conhecimento do espaço distante é fundamental não só para o sujeito situar-se no mundo, mas desenvolver o raciocínio espacial que implica representações simbólicas e sistemas de inferência espaciais. A descrição de sistemas de imagens por meio de palavras, como é feito, por exemplo, pela técnica de audiodescrição, pode produzir uma interpretação qualitativa do espaço e a articulação entre pensamento e linguagem. Se falarmos à criança cega “a cadeira está em frente à porta”, ela precisa construir um raciocínio que consiga identificar espacialmente através das palavras, onde está a porta e a cadeira de forma a agir sobre esse dado e conseguir chegar até à cadeira.

A aquisição da linguagem através do Braille, para além das outras tecnologias, possibilita um avanço considerável na aprendizagem, uma vez que torna possível a concretização da escrita, que pode ser retomada, corrigida e reescrita, ou seja, desenvolver o processo de criação e reconhecimento de um produto concreto da criança cega. Além disso, desenvolve cognitivamente a capacidade de representação e abstração da criança e, principalmente, possibilita o reconhecimento de si, pois o domínio do Braille é um marcador de identidade da pessoa cega.

A realidade do ensino de português através do Braille, entretanto, ainda é um desafio para muitos professores. Martinez (2012) registra a dificuldade das crianças cegas aprenderem a ortografia de determinadas palavras (sobretudo as irregulares) e aponta que a causa está relacionada ao pouco contato com a escrita Braille. Registra ainda a dificuldade das crianças cegas conseguirem materiais transcritos para o Sistema e a preferência por outras maneiras de leitura (em áudio, computador ou o “ledor”).

Diante desse fato, a autora busca identificar como o professor ensina os conteúdos de ortografia para crianças cegas em classes regulares. Ao observar três professoras em três classes do 3º ao 5º ano, a pesquisadora registrou cena em que a professora ensinava à turma o acento circunflexo e o acendo agudo. Entretanto, não consegue ensinar à criança cega:

Em braille, a letra a por exemplo, é representada pelo ponto 1; á (com acento agudo) é representada pelos pontos 1,2,3,5,6; â é representada pelos pontos 1,6. Ainda que não soubesse escrever pelo sistema em relevo, a professora poderia ter utilizado a tabela com os sinais das letras em braille para estabelecer essas diferenças (no início do ano letivo uma tabela com os sinais em braille foram entregues à professora da instituição especializada para a professora [...]) (p. 193).

De acordo com esse estudo, algumas atitudes poderiam ter sido tomadas pela professora nesse caso como informar à criança cega os pontos usados para representar cada letra acentuada e, para enriquecer, ela poderia ter mostrado como são representados os acentos agudo, circunflexo e a crase na escrita convencional utilizando tinta em relevo.

Em outra sala de aula, a pesquisadora registrou cenas de uma criança cega que não participava das atividades da sala de aula, porque a professora não se dirigia a ela, seja para ditar o que escreveu no quadro ou para perguntar se compreendeu o conteúdo. “A criança passava a manhã toda sentada em sua carteira, geralmente de cabeça baixa. Muitas vezes parecia estar dormindo, mas quando algo que acontecia na sala chamava a sua atenção, ele levantava a cabeça e logo depois abaixava novamente” (p. 195).

Entre suas observações, a pesquisadora apresenta outra cena em que uma das professoras faz um ditado e ao corrigir, pede à criança cega que leia o que escreveu. Sendo assim, baseada somente na pronúncia da criança cega, a professora não percebe as palavras com grafia errada. Neste caso, essa professora poderia, mesmo sem saber o Braille, solicitar à criança cega soletrar a palavra escrita e entregar à criança cega, ao final do ditado, a relação de palavras com a grafia correta, escrita em Braille.

Mesmo se a criança cega erra, a ação pode ser corrigida pelo professor que pede à criança que exteriorize novamente de forma oral ou escrita com o recurso do Braille o que foi pensado.

Os resultados da pesquisa sugerem que as crianças cegas se encontram em situação de desvantagem em relação às crianças videntes e que ocorre atualmente um processo de “desbraillização involuntária”, não por substituição do Braille por outras tecnologias, mas por ausência de referências do sistema Braille na escola. Além disso, as metodologias de ensino desenvolvidas pelas professoras não ajudaram os alunos (cegos e videntes) a refletirem sobre os princípios gerativos que nos permitem decidir, em muitos casos, quando utilizar uma letra e não a outra (p. 197).

Três conclusões se destacam nesse trabalho: (1) que as mães das crianças cegas sabiam ler o Braille e poderiam ajudar às professoras nessas correções; (2) que “as crianças cegas aprendem a escrita alfabética de modo similar às crianças videntes” (p. 199); e, (2) que o Braille representa as letras do alfabeto por meio da “pontografia”, por isso não se trata de um código, mas de “um sistema notacional tátil” (p. 199).

A pesquisadora sugere atividades coletivas como o ditado interativo, a releitura com focalização e a reescrita com transgressão, que possibilitariam, não somente o aprendizado da forma correta, mas o debate entre os alunos acerca das hipóteses sobre a grafia das palavras. Recomenda aos professores um posicionamento crítico em relação ao livro didático: selecionar conteúdos segundo as necessidades dos alunos, propor atividades que favoreçam reflexões sobre a escrita e estabelecer metas para os alunos (cegos e videntes).

No que se refere às crianças cegas especificamente, segundo a autora, será fundamental aos professores aprender o Sistema Braille, incentivar o aprendizado e uso dos recursos (prancha, reglete, punção e máquina), sua leitura e escrita em sala de aula e, caso não domine o sistema, planejar as aulas com antecedência para encaminhar os conteúdos e atividades ao atendimento educacional especializado de forma a permitir a transcrição para o Braille antes de ocorrer a aula. Ao ilustrar seus argumentos, Martinez (2012) afirma:

Por exemplo, se o professor quiser trabalhar com o uso do r ou do dígrafo rr, e solicitar uma pesquisa em jornais ou revistas, é necessário que antes tenha algumas páginas impressas em braille para que o próprio aluno possa ler e buscar as palavras. Nesse tipo de atividade, não faria sentido se uma pessoa lesse para o cego as palavras encontradas (p. 200).

Ao concluir seus estudos, a autora acrescenta a seguinte mensagem: “é necessário haver mais diálogo entre pesquisadores e educadores, para que o conhecimento produzido na academia e a experiência com a prática possam auxiliar mutuamente na construção de novos saberes a respeito de práticas pedagógicas inclusivas” (p. 201).

Para além do aprender a ler ou escrever em Braille, Bezerra (2011) destaca que:

É certo que o ensino para os cegos é facilitado pelo uso do braille, especialmente quando esses estudantes já o dominam, já sabem ler e escrever por meio desses recursos de leitura e escrita, embora o professor regente da turma na qual está incluído não tenha esse saber, mas é assistido por um docente especialista na área que traduza ou transcreva o material didático ou a produção do estudante para a Língua Portuguesa. No entanto, essa prática pedagógica não se resume a isso; ela é muito mais do que apenas ler ou escrever em braille, o que já é muita coisa, reconhece-se, mas outros conhecimentos sobre o mundo desses indivíduos e as maneiras como se relacionam com o meio ambiente social e cultural é imprescindível nesse trabalho educativo (p. 148).

De fato, a prática de ensino do sistema Braille deve vir associada a outras práticas se relacionam com o meio ambiente social e cultural e isso pode ser facilitado pelo jogo e brincadeiras. Por meio do jogo, do brinquedo e das brincadeiras, os elementos culturais são transmitidos através das gerações, pela internalização e apropriação de signos e instrumentos no contexto da interação da criança com outras crianças e com os adultos, momento em que se brinca, se comunica, se socializa e se aprende a cultura e os padrões sociais. Por essa razão, os jogos e brincadeiras são fundamentais nas atividades escolares como mediadores da aprendizagem. O jogo, entretanto, não aparece como um elemento de resolução de problemas ligados à aprendizagem para crianças com dificuldades de comunicação e com deficiência visual porque, segundo Bruno (2010), faltam brinquedos, jogos e recursos adequados às necessidades especiais dessas crianças.

Além disso, a mediação é necessária para que essa criança possa participar da situação lúdica de forma que esta possa promover o processo de aprendizagem:

Nas crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem, deficiência visual e alterações neurossensoriais, a brincadeira não surge espontaneamente, dificilmente poderão brincar sozinhas, necessitarão do outro: da mediação verbal, física ou instrumental, isto é, de atitudes e brinquedos adequados para ação funcional e lúdica (p. 90).

A autora ressalta que as alterações visuais que influenciam o processo de interação, aprendizagem e adaptação ao meio são uma realidade, mas a aquisição de experiências visuais significativas, quando oportunizadas precocemente, favorece a capacidade funcional. As vivências sensório-motoras permitem ao aluno o processo de atribuição de significados e a oportunidade de ampliar suas experiências.

Considerações finais

Para finalizar o capítulo, recorreremos mais uma vez às bases teóricas que nos fundamentam para lembrar que Vigotski destaca três pilares práticos sobre os quais se ergue a ciência contemporânea que estuda os cegos: a profilaxia social, a educação social e o trabalho social dos cegos. Sobre a profilaxia social, o autor afirma: “A idéia da profilaxia da cegueira deve ser inculcada nas grandes massas populares. De fato, a prevenção da cegueira é algo ainda a ser conquistado, pois o acesso da população a algumas informações básicas de saúde pode prevenir muitos casos” (p. 112). As reflexões sobre a profilaxia da cegueira serão comentadas com mais propriedade no capítulo elaborado por Barbosa e Galton, neste mesmo livro.

O segundo pilar é a educação social, compreendida como o acesso da criança cega à educação comum. O autor afirma:

Também é preciso eliminar a educação dos cegos baseada no asilamento e na invalidez, e bordar a fronteira entre a escola especial e a comum: a educação do menino cego deve ser organizada como a educação do menino capaz de um desenvolvimento normal; a educação deve converter realmente ao cego em uma pessoa normal, socialmente válida, e fazer desaparecer a palavra e o conceito de “deficiente” no que concerne ao cego (Vigotski, 1989, p. 112-113).

Essa fronteira, que hoje rebordamos através das políticas inclusivas, vai ao encontro da perspectiva de uma educação social inclusiva, que traz, concretamente, o desafio cotidiano e as dificuldades da sala de aula, mas representa um avanço significativo na formação humana desses sujeitos, na medida em que os convoca para o enfrentamento da realidade social ao invés de excluí-los ou poupá-los.

O terceiro pilar, segundo Vigotski, é o trabalho social dos cegos, interpretado hoje como a possibilidade de inclusão no mundo do trabalho. Ele assevera: “E, por último, a ciência contemporânea deve conceder ao cego o direito a um trabalho social não em suas formas humilhantes, filantrópicas (como se tem feito até hoje), mas em formas que respondam à autêntica essência do trabalho, a única capaz de criar para a personalidade a necessária posição social (p. 113).

Nesse processo ontológico, dentro da escola, cabe a nós garantir que a criança com deficiência visual possa brincar, aprender, desenvolver-se, como qualquer outra até conseguir autonomia de produzir, criar e também exercer sua própria cidadania. Tudo isso pode ser chamado apenas por resgate da dignidade humana.

REFERÊNCIAS

- ALVES, I. M. *A estimulação precoce e sua importância na educação infantil: detecção de sinais de risco psíquico para o desenvolvimento*. Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BATISTA, C. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 1, n. 21, 2005, p. 7-15.
- BRUNO, M. A inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil: avanços, tensões e desafios. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. *Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar*. Marília: ABPEE, v. 2, 2012, p. 69-84.
- BRUNO, M. Jogos e recursos para avaliação de crianças com baixa visão. In: MANZINI, E.; FUJISAWA, D. (Orgs.). *Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial*. Marília: ABPEE, 2010, p. 89-109.
- BUSCAGLIA, L. (Org.). *Os deficientes e seus pais – um desafio ao aconselhamento*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Traduzido por Juliana Campregher Pasqualini. *Psicologia em estudo*. [on-line]. 2011, v. 16, n. 4, p. 659-675.
- CIA, F. Estimulação precoce e família: alguns apontamentos. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. *Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar*. Marília: ABPEE, v. 2, 2012, p. 25-40.
- CRUZ, P.; MONTEIRO, L. *Anuário brasileiro de educação básica*, São Paulo: Ed. Moderna, 2014.
- FARIAS, G. C. Intervenção precoce: reflexões sobre o desenvolvimento da criança cega até dois anos de idade. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 85-102, 2004.

FRANCA-FREITAS, M.; GIL, M. O desenvolvimento de crianças cegas e de crianças videntes. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Carlos, v. 18, n. 3, 2012.

FREITAS, M. G.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Melhorando habilidades sociais de crianças com deficiência visual: um programa de intervenção para mães. *Revista Benjamin Constant*, v. 13, n. 2, p. 17-27, 2007.

JESUS, D.; VIEIRA, A. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. *Educar em revista*, Curitiba, n. 41, set. 2011, p. 95-108.

KASSAR, M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, n. 41, Curitiba, jul/set. 2011, p. 61-79.

MARTINEZ, A. O ensino de ortografia para crianças cegas. In: MIRANDA, T.; GALVÃO FILHO, T. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MASINI, E. A experiência perceptiva é o solo do conhecimento de pessoas com e sem deficiências sensoriais. *Psicologia em estudos* [on-line]. 2003, v. 8, n. 1 p. 39-43.

MELETTI, S.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre educação especial no Brasil. Campinas, *Cadernos CEDES*, v. 34, n. 96, mai./ago. 2014, p. 175-189.

MENDES, E. Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set/dez. 2006.

NUNES, L.; BRAUN, P.; WALTER, C. Procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT 15 da ANPED sobre estes temas? *Revista brasileira de educação especial*, Marília, v. 17, n. 1, ago. 2011, p. 23-40.

OCHITA, E.; ESPINOSA, M. A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educacionais especiais*. trad. Fátima Murad, v. 3, 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010, p. 151-170.

OCHAITA, E., Y ESPINOSA, A. Desarrollo y educación de los niños ciegos y deficientes visuales: áreas prioritarias de intervención. *Psykhé*, v. 4, n. 2, 1995.

OLIVEIRA, A. A.; POKER, R.; OLIVEIRA, F. Pedagogia Inclusiva y educación Especial: pensando en las prácticas escolares. In: OLIVEIRA, A. A.; POKER, R.; OLIVEIRA, F.; MARTINEZ, Y. *Prácticas pedagógicas em Educación Especial: hacia uma escuela inclusiva*, Alcalá-ESP: Universidad de Alcalá, p. 17-40, 2014.

ORRICO, H.; CANEJO, E.; FLOGLI, B. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

PÈREZ-PEREIRA, M.; CONTI-RAMSDEN, G. Language Development and Social Interaction in Blind Children. *Psychology Press, Hove*. 1999.

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

PRING, L.; TADIĆ, V. Cognitive and behavioural manifestations of blindness. In: NASS, R.; FRANK, Y. (Ed.). *Cognitive and Behavioral Abnormalities of Pediatric Diseases*. Oxford: Oxford University Press, 2010. Disponível em: <http://research.gold.ac.uk/5415/1/Pring_%26_Tadic_CBMPD_VI_Nassr.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2015.

PRIETO, R.; PAGNEZ, K.; GONZALEZ, R. Educação Especial e Inclusão Escolar: tramas de uma política de implantação. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2005, p. 725-743.

SÁ, E.; SILVA, M.; SIMÃO, V. *Atendimento Educacional Especializado: do aluno com deficiência visual*. São Paulo: Moderna, 2010.

SANTOS, M. J.; GALVÃO, N.; ARAÚJO, S. Deficiência visual e surdocegueira. In: DÍAZ, F. et al (Org.). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 255-264.

SANTOS, M. Construindo uma cultura de avaliação da aprendizagem. In: MENDES, E; ALMEIDA, M. A. *Dimensões pedagógicas nas práticas de Inclusão escolar*. Marília: ABPEE, v. 2, 2012, p. 169-178.

SILVEIRA, C. Representações de surdos/as em matérias de jornais e revistas brasileiras. *Revista do Centro de Educação UFSM*, v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/r11.htm>>. Acessado em: 15 ago. 2015.

VALLE, D., CONNOR, D. *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH Editora, 2014.

VIGOTSKI, L. El niño ciego. In: *Obras Escogidas*. Tomo V – Fundamentos da Defectologia, Trad. Julio Guillermo Blank, 2012, p. 99-114.

VIGOTSKI, L. La defectologia y la teoria del desarrollo y la educación del niño anormal. In: *Obras Escogidas*. Tomo V – Fundamentos da Defectologia, Trad. Julio Guillermo Blank, 2012, p. 181-188.

CAPÍTULO 2

CONTRIBUIÇÕES AO CONCEITO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E A NATUREZA HUMANA

Paulo Ricardo Ross⁶

A percepção da deficiência relaciona-se com o usufruto e o partilhar dos bens materiais, simbólicos e políticos produzidos em cada sociedade, em cada época. Com este pressuposto, pretendo analisar as perspectivas educacionais e sociais da formação humana, as quais situam a deficiência, as capacidades e as necessidades ora no biológico individual, ora na produção cultural e social.

Defendo a tese que se nós alterarmos os processos de homogeneização e de normalização disseminados pela educação e pelo mundo do trabalho, a deficiência e a incapacidade serão convertidas em especificidades da singularidade humana. Se a biologização dos olhares, se os discursos segregadores derem lugar à atenção plena à diversidade, a deficiência deixará de ser tomada como falta ou obstáculo.

Pretendo lançar aos professores pistas para que professores e alunos trilhem juntos caminhos de emancipação e de realização dos seus propósitos. Recuso-me a validar a escola que está aí, a escola do tédio, a escola da desarticulação com os desejos de cada pessoa e com as possibilidades da cultura. Não aceito a escola legitimadora da exclusão, da internalização do sentimento de menos e de incapacidade.

O modo como a sociedade “resolve” a deficiência evidencia a concepção de incapacidade, o lugar de subserviência e de invisibilidade a que são submetidas as pessoas com essa história de vida. Em relação ao modo como a sociedade se organiza, a deficiência é apropriada para ser assistida, controlada e dominada. São erguidas as barreiras materiais e simbólicas que lhe dificultam o exercício da autonomia e o exercício da condição de dirigentes.

6 Graduação em Pedagogia (1986), mestrado em Educação Permanente e Recursos Humanos (1992) e doutorado em Educação (1999). É professor associado do Setor de Educação, Departamento de Planejamento e Administração Escolar/DEPLAE da Universidade Federal do Paraná.

Entre 1989 e 1992, eu escrevi sobre o caráter histórico-social e fluido da deficiência na dissertação de Mestrado: *A Categoria do Trabalho como Pressuposto Histórico-social do Homem Não-visual*.

Retomando este trabalho, nesta exposição teórica, pretendo recuperar aqui alguns pressupostos dos conceitos de Deficiência, Cegueira, Necessidade, Capacidade e outros, trabalhados naquela dissertação, no sentido de contribuir com a linha do tempo dos estudos historiográficos sobre a concepção social da deficiência e com a formação dos professores.

Passados quinze anos daquela dissertação, a Organização das Nações Unidas (ONU) consolidou a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2006. Esta Convenção foi convertida em Lei complementar da Constituição Federal, sob o Número 6949/2009. Nesta Lei, a deficiência foi desconstruída de sua determinação individual e meramente biológica, tal como escrevíamos em 1992.

No fim dos anos 1970, as pessoas com deficiência tomavam consciência do lugar de tutelados, infantilização e subserviência a que eram submetidas. Fortalecidas pela ideia da emancipação social e política, as pessoas com deficiência mobilizavam-se na fundação de associações para defesa de seus direitos, expressão de suas vozes, reconhecimento de suas capacidades, conquista de autonomia e superação da condição de dependência e de inferioridade, tal como eram vistas na época. Elas enfrentaram a primeira fronteira da invisibilidade: o isolamento, a aceitação da incapacidade, a naturalização do não acesso aos bens sociais, o medo de tomar decisões e de produzir a nova materialidade jurídica, conceptual, valorativa e estrutural do mundo no qual desejavam viver.

Diante de uma história de tutela, infantilização e silenciamento, a primeira barreira a vencer está localizada na autoimagem de cada pessoa. A crença na própria inferioridade é uma marca doída e dura para ser removida. O sentimento de menos produz um automatismo que anula o pensamento e mata o desejo. Esse sentimento de inferioridade resulta na aceitação do isolamento em relação às oportunidades sociais.

As pessoas eram cegas e a sociedade não as enxergava. O isolamento e a incapacidade era uma construção social. Propagava-se o assistencialismo e as limitações laborais da pessoa cega. Era necessário transformar essa carga pesada, essas dificuldades associadas à deficiência visual: a infantilização e a condenação à inferioridade social e política. As pessoas com deficiência eram convencidas a aceitar “contingências” desse mundo. Havia que naturalizar o sofrimento decorrente da deficiência, as perdas e as desigualdades sociais.

Então, nós, pessoas com deficiência, organizamo-nos, fundamos associações em diferentes centros urbanos do Brasil. Desde os anos 80, passamos a participar de discussões em âmbito local, regional, nacional e internacional. Compartilhamos experiências entre importantes personagens com deficiência visual, tais como: Luiz Geraldo de Mattos, Édson Lemos, Adilson Ventura, Ari Paulo de Souza, Hersemll de Brandt, Maurício Zeni, Valdomiro Valentim Teodoro e outros companheiros. O professor Valdomiro Valentim Teodoro, presidente da *Associação dos Deficientes Visuais do Paraná – ADEVIPAR*, uma das principais lideranças, dizia: “nós queremos ter o direito de errar e assumir as consequências das nossas decisões”. Pessoas com deficiência começavam a entender aquela falsa naturalização da desigualdade. Palavras que evidenciam que nós entendemos a necessidade de organizar os eventos sociais, esportivos e educativos. Fomos movidos a planejar e lutar para obtenção da estrutura e das condições materiais. Enfrentando a busca dos próprios objetivos, aos poucos, as pessoas foram tomando consciência de suas próprias necessidades.

Reunidos, os mais experientes, movidos pela consciência crítica sobre a deficiência, alimentavam aos mais jovens o sonho de poder lutar em prol da satisfação dos próprios interesses.

Na participação social, a palavra simboliza o nascimento da pessoa

Havia a percepção de um abismo que separava as oportunidades sociais, profissionais e a vida segregada das pessoas com deficiência. Inicialmente, elas pisaram o próprio chão. Elas pensaram juntas quais eram seus sonhos principais, suas necessidades principais. Elas sentiram o pulsar do desejo em seus corpos ávidos por novos encontros e novas experiências.

Elas enxergaram o lugar que ocupavam. Sentiam-se conduzidas, mas desejavam sua autodeterminação.

As pessoas com deficiência visual já frequentavam escolas comuns e já cursavam o Ensino Superior, mas não havia organização social e política. Não havia a consciência dos próprios direitos. Não havia participação. Então, não havia o desejo de acessos sociais e profissionais para além do universo simbólico das próprias mãos. As mãos permitiam o acesso à leitura em Braille. As mãos propiciavam a realização de certo trabalho, mas aquilo não era nem poderia ser tudo.

Assumir o protagonismo social e político significava participar do mundo do trabalho e superar a exploração do trabalho manual precarizado. Era

fundamental romper com os estigmas da deficiência associada a visões sobre-naturais, como a piedade, o pecado, a ausência de vontade, a consciência ingênua, a infantilização da sexualidade, a docilidade, a ignorância, a escuridão, a segregação, a incapacidade para tomar decisões e atuar no mundo.

Rompam-se as crenças estigmatizadas veiculadas no contexto social em que fomos educados. Rompia-se a tutela dos nossos porta-vozes. Era necessário organizar cursos de formação profissional. Aprendemos a buscar os apoios de que necessitávamos para tornarmos-nos mais autônomos e independentes.

Deficiência e trabalho: o mundo das desigualdades

A construção do conceito social da deficiência significa pensar a condição humana não no estado natural, nem imediato, nem separada das mediações sociais e instrumentais. A deficiência não é uma determinação biológica. A deficiência adquire valoração positiva ou negativa de acordo com as atribuições sociais e políticas.

Sobre o modelo social da deficiência, fui remetido aos textos escritos pelo grupo de pesquisadores de Londres, denominado *Disability Studies*. Oliver, Barnes, Abberley, Barton, Shakespeare e Finkelstein são pessoas com deficiência e ativistas da *Union Physical Impairment Against Segregation* (UPIAS) que atuam como intelectuais na sistematização do modelo social da deficiência. Eles investigam o modo como a pessoa com deficiência é explorada em relação às mudanças pelas quais passa o modo de produção capitalista. Tal como esses pesquisadores, no mesmo tempo histórico, em outro espaço social e político, eu escrevi a dissertação de mestrado tomando a deficiência como consequência da materialidade do mundo do trabalho e das proclamações jurídicas e éticas (ROSS, 1992).

Entre 1985 e 1988, eu estava realizando um trabalho de formação profissional, identificação de postos de trabalho e de acompanhamento de pessoas com deficiência visual nas vagas oportunizadas por empresas localizadas na região de Curitiba. Em 1990 e em 1991, pesquisei a fragmentação, a dualidade, a alienação imposta aos trabalhadores com deficiência visual que tiveram experiências em indústrias de embalagens plásticas na década de 1980.

No Curso de Mestrado da Universidade Federal do Paraná - UFPR, escrevi sobre o modo como a pessoa com deficiência era desconstituída a partir da divisão técnica e da precarização do trabalho. Essa forma de exclusão do mundo do trabalho se materializava em tarefas repetitivas, oficinas segregadas, subempregos comissionados de massagem, venda, telefonia (ROSS, 1992).

Essa precarização tinha seu equivalente na superestrutura jurídica e ideológica da sociedade. Os conceitos de deficiência, capacidade, necessidade, o ver, o ouvir e toda sensorialidade humana eram produzidas socialmente (ROSS, 1992). Proclamava-se que o biológico determinava a função e a falta, a capacidade e a incapacidade, a produtividade e a improdutividade. Tudo nascia no indivíduo.

O mundo do trabalho, especialmente a indústria, reproduzia a visão organicista e biologizante da deficiência visual (ROSS, 1992). A pessoa era percebida como um corpo que possuía apenas as mãos. Não havia a perspectiva do aprendizado, não havia vontade, nem participação, nem negociação. Havia apenas a prática da repetição de movimentos mecanicistas, aplicado sem tarefas iniciais ou terminais do processo produtivo (ROSS, 1992).

A deficiência era referida a um ser abstrato, incapaz de travar lutas pela transformação de sua realidade. A deficiência era enxergada como peso de um ser que estaria condenado à estagnação e à passividade.

Para justificar a desigualdade, *recorria-se* ao princípio mágico da natureza ou à vontade divina. A desigualdade era explicada com fatores sobrenaturais, a-históricos.

A deficiência foi explicada em termos de posse demoníaca, retribuição de pecados dos pais, perversidade inata, castigo por delitos individuais, fraqueza moral inerente, genes defeituosos ou os inevitáveis acidentes da vida normal, segundo as crenças predominantes da época (TELFORD; SAWREY, 1978, p. 48).

Havia concepções que tomavam a essência humana como constituinte da igualdade entre os seres. Tomados pela essência, seríamos todos iguais. As circunstâncias reais da vida de cada pessoa não eram consideradas. Conceber a desigualdade como igualdade representava a mistificação da deficiência, a qual fundava o assistencialismo, a tutela e a inferioridade.

O lugar de cada pessoa era predefinido pela natureza ou pela providência divina. O discurso positivista ocupava-se de ajustar a sociedade e as pessoas com deficiência às leis da natureza. Aristóteles também incorrera numa contradição na qual situara o escravo como uma “coisa”, um “instrumento falante” (MÉSZÁROS, 1981, p. 39). Ele pretendia relacionar essa condição do escravo à sua natureza.

O modelo segregacionista da deficiência difundia o pressuposto da imobilidade física e a consequente desconexão com a política, com os afetos, com o aprender, o vir a ser, a transformação.

Éramos concebidos como seres segregados e isolados. Assim, não eram organizados os recursos, os tempos adequados à participação escolar, nem as condições adequadas à formação profissional.

Não havia a liberdade para o questionamento das aulas expositivas, sem o acesso à escrita no quadro, no material didático. Nós aceitávamos não aprender, não interagir, não ler juntamente com os colegas. Nós naturalizávamos o silenciamento, a pseudo-educação, a memorização alienada a que éramos forçados. Não exercíamos a crítica ao que nos desagradava e nos anulava porque não debatíamos as necessidades que se tornavam cada vez mais complexas. Não conhecíamos o direito à escolha. Considerávamos como natural não compartilharmos dos benefícios sociais.

Não almejavamos pela participação em instâncias nem do pequeno nem do grande poder, pois era formada em cada um de nós uma pseudo-individualidade, um fragmento daqueles que tomavam as decisões.

Então, como éramos constituídos? A deficiência era narrada sob a lógica do corpo biológico. Esse corpo tem instinto, mas não pode lutar nem fugir. Tem fome, mas não pode escolher nem fazer seu prato. Esse fulano pode memorizar histórias, nomes, fatos, mas não pode contestar os conteúdos que lhe são impostos nos currículos escolares. Ele é aceito para uma atividade operacional manual, mas lhe são negados os instrumentos para tomar decisões e tomar consciência de sua singularidade.

Projetava-se sobre uma construção moral uma unidade e identidade na forma de postulados ideais que, supostamente, legitimavam o sistema burguês. Na verdade, as soluções morais e ideais são necessárias quando o sistema social não dispõe de alternativas reais (efetivas e materiais) para superar as contradições subjacentes existentes na estrutura social e política. Recorre-se, pois, a formas “ideais” de transcender a ordem estabelecida, deixando-a intocada na realidade. Prega-se o postulado da igualdade, e da liberdade para dissimular a desigualdade presente no real (CHAUÍ, 1980, p. 36).

O discurso sobre a incapacidade e a inferioridade da pessoa com deficiência pretendia ser uma explicação hegemônica para mascarar o conteúdo originário das necessidades e das relações sociais constituídas por essas pessoas.

As organizações sociais eram tomadas como autônomas e superiores às necessidades e capacidades reais das pessoas. As barreiras objetivas de um determinado trabalho eram deslocadas para a condição biológica, chamada de natureza individual.

Em pesquisas realizadas ainda no século XX, houve uma série de rotulações negativas atribuídas à falta da informação visual. Foram observados atrasos na aquisição da linguagem em crianças com deficiência

visual em decorrência de fatores, como o desenvolvimento motor e cognitivo (FINELLO; HANSON; KEKELIS, 1994).

A ausência da informação visual foi considerada responsável pelo atraso de habilidades motoras, as quais afetariam aspectos cognitivos e a aquisição da linguagem da criança cega. Essas conclusões utilizaram pressupostos do aprendizado centrado na imitação visual, não avaliaram a subjetividade das interações que fazem nascer as linguagens, a ludicidade, o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo. Há, fundamentalmente, que avaliar a qualidade da mediação, a qualidade das manifestações e das interações sociais. Há que superar a visão espontaneísta e individualista implícita nessas produções.

As pesquisas científicas reforçavam os prejuízos da cegueira: aquisição e desenvolvimento da linguagem e consequências negativas na aquisição de outros sistemas simbólicos, como a língua escrita. Os autores enfatizavam a determinação da visão, identificando perdas não apenas na aquisição da linguagem da pessoa cega, mas na vida escolar e social, a saber: Cutsforth (1969); Telford e Sawrey (1978); Warren (1984); Fraiberg (1990); Finello; Hanson; Kekelis (1994).

Especificamente, Cutsforth (1969) propagou a ideia do “verbalismo” na criança cega. Ele indicava o nome de um objeto e solicitava a descrição desse objeto. A criança cega apresentava poucos elementos visuais comparativamente com a criança vidente. Ele chamou de “verbalismo” essa pobreza de significado visual. Na descrição de objetos, a criança cega expressava palavras e conceitos sem conexão com a realidade sensorial. Isto evidenciaria a incoerência do pensamento da pessoa cega.

Como decorrência dessa constatação de Cutsforth (1969), o discurso biologizante e normalizador teve implicações na educação da pessoa cega. Observou-se um período de múltiplas adaptações de materiais para a exploração tátil por parte da pessoa cega. A sensorialidade tátil passaria a ser a redenção pedagógica da inferioridade intelectual da pessoa cega, atribuída pela ciência organicista e pelas concepções místicas do senso comum. As mãos eram retiradas do poder sagrado e passavam a ser deslocadas para a função de capturar a complexidade do real - objetos, natureza e pessoas.

Para Telford e Sawrey (1978), a pessoa cega apresentava problemas na comunicação não verbal, pois a competência da comunicação não estaria apenas na emissão verbal, mas na expressão corporal, facial e nos sinais visuais.

Eu defendo o pressuposto de que a comunicação é constitutiva do humano, mas aquelas pesquisas centraram-se na falta, não no aprendizado da língua, não na compensação psíquica, na atenção, na metacognição, elementos fundantes das capacidades intelectuais e sociais. Pretender que

a pessoa cega se expresse com recursos visuais é resultado do processo normalizador da cultura que aniquila a diversidade dos tempos e dos códigos da subjetividade humana.

Comunicação: a palavra assenhorada

O corpo fala, mas não é necessário comparar nem padronizar a comunicação humana. A comunicação não é pobre porque a pessoa é cega, mas porque possivelmente não teve acesso a formas de comunicação e expressão de qualidade. A eficácia da comunicação resulta da riqueza de suas relações sociais. Hoje, sabe-se que a comunicação baseia-se na adequação da linguagem entre os interlocutores, além da interrelação dos afetos, o respeito aos tempos, a posse dos instrumentos tecnológicos que façam a interface entre os sujeitos. A boa comunicação é aquela que alcança a compreensão do outro. Comunica-se bem quem se faz entender.

Assim, pode-se defender a tese que a pessoa cega precisa dominar a língua não apenas para descrever objetos e experiências vividas. A língua, aquela que rompe maior parte dos limites da não visualidade, é instrumento de ação política utilizado para desconstruir a inferioridade e a incapacidade.

A língua é instrumento emancipatório do humano. Usando a palavra, a pessoa cega é capaz de reivindicar o que lhe falta em termos de acessibilidade e apresentar as alternativas para remover os obstáculos que dificultam sua participação social. Com a palavra, a pessoa cega apropria-se dos princípios da ciência, compreende suas leis e toma consciência da diversidade social e natural. A palavra lhe confere identidade para sentir e interpretar as situações negativas e positivas, as alegrias da busca de objetivos e de perceber-se parte da ambiguidade humana.

Convertida em ser simbólico, a pessoa toma posse do que ela é, sua condição, percebendo suas forças e suas fragilidades. Ela vai ao encontro do outro para fortalecer os vínculos, aprender a superar os desafios do seu grupo social.

Somos todos imperfeitos e limitados, mas se nos reunirmos em grupos e agirmos socialmente, tornamo-nos ilimitados e poderosos. Socialmente, marcamos nossa história com obras que rompem e suplantam nossa individualidade. Estabelecendo vínculos, conhecemos nosso próprio ser e idealizamos uma nova condição para nos tornarmos – o vir a ser.

Pela palavra, nós aprendemos a escutar, dar atenção ao outro, perceber nossas diferenças. Escutar é uma maneira de dar afeto, permitir que o outro reelabore sua compreensão. Escutar é uma maneira de o outro atribuir

flexibilidade em nosso ponto de vista. Escutar é autorizar o outro a enriquecer e modificar nossa experiência, nossas representações sobre nós mesmos.

Com a palavra, nós mobilizamos as pessoas, validamos suas ações. Através da palavra, expressamos nossas emoções, desejamos o que está distante do nosso alcance. Lançamo-nos para encarar o risco e nos protegemos do perigo. Com a palavra, festejamos no corpo a alegria da presença da pessoa amada. É com a palavra que lutamos pela busca do objetivo educacional, profissional e afetivo. Conseguimos expressar o que sentimos, queremos, ousamos e avaliamos. É, também, ao silenciarmos a palavra que calamos nossos ideais.

Transformada em lugar, a pessoa pode saber onde está, onde deseja ir e onde pode chegar. Assenhorada da condição política, a pessoa se localiza e se transforma ao compreender sua posição social e histórica. Pela palavra ela se diferencia e não permite mais naturalizações que limitam ou dificultam seu trabalho.

Com a palavra ela pode estabelecer confrontos, mas não desqualificar o autor e ideias contrárias. Pela palavra, ela expressa expectativas, sentimentos, mas não se inferioriza ante uma perda ou um sonho não alcançado.

A palavra lhe confere a posse das emoções, o controle de sua impulsividade, as origens e consequências de seu pensamento, a complexidade do universo linguístico. Enriquecida no poder de ler e de perceber a ambigüidade humana, a pessoa não mais atua como reação imediata ao que ouve. Toda voz é situada na história daquele que a pronuncia. O texto é interpretado no contexto. O silêncio comunica suas razões históricas.

Elevada à condição de sujeito histórico, a pessoa cega poderá interrogar o outro sobre suas escolhas, seus códigos, questionar as normas e critérios de seleção e oferecer as condições de sua participação social. Com a palavra asenhorada, a cegueira da pessoa cega converte-se em marca de historicidade.

A Deficiência é um conceito social e político

A deficiência não está no corpo nem na função orgânica. A condição natural que aparentemente distingue os indivíduos não está simplesmente enclausurada em cada um. A deficiência está na construção social, nos discursos e crenças, nos processos e nas técnicas, nos instrumentos e nos padrões de normalização. As condições naturais já encontradas pelos homens, hoje, são sociais e históricas (MARX; ENGELS, 1987, p. 27).

A pessoa com deficiência não é um ser isolado nem estático. Ela constitui relações e implementa modificações em sua realidade. Torna-se

sujeito. Os estigmas de imobilidade e de incapacidade são confrontados com o movimento de superar necessidades e de constituir-se como sujeito.

Assim, tomar socialmente a pessoa com deficiência significa analisar as especificidades, instrumentos, saberes, espaços nos quais se estabelecem as relações de produção, os aprendizados, as trocas cognitivas, afetivas, políticas e as tomadas de decisão. Estudar a deficiência visual não implica estabelecer comparações com outras pessoas nem atribuir déficits. Importa investigar as interações, o contexto social, as mediações, a adequações dos desafios e das problematizações, a língua e outros instrumentos indicados.

Contrariamente a este pressuposto, a deficiência era fixada no âmbito do indivíduo, como se ele fosse uma árvore, bastando-lhe permanecer eternamente no espaço de suas necessidades vitais. Tomado apenas como biológico, bastava-lhe oferecer as condições naturais para a sobrevivência.

A pessoa com deficiência era desconstituída de historicidade. Era-lhe negada a posse plena dos instrumentos e a ação no mundo. A pessoa com deficiência não poderia viver com os benefícios de sua condição gregária. Ela era tomada apenas como biológico, não como um ser psíquico, social e político.

A ideia de reabilitar a pessoa com deficiência surgia da necessidade de ajustar o desempenho dos papéis na ordem social. A situação de anormalidade ou de deficiência precisava ser resolvida no plano individual para se preservar a suposta harmonia do sistema. A deficiência localizava-se no biológico, logo, a pessoa não era enxergada como um ser psíquico, social e político. Sem o poder do desejo, não haveria mobilidade, nem busca, nem construção da relação. Sem relação, não haveria racionalidade, nem afetividade nem risco, nem construção da individualidade. Claro, também não haveria a percepção da alteridade. Sem alteridade, não haveria os afetos, a individualidade da palavra. O Eu psíquico e político não nasceria. A palavra é esvaziada de sentido quando as trocas lhe são impedidas. A política lhe aparece apenas como dádiva, como benesse ou ajuda eventual.

A deficiência estava fixada na pessoa isoladamente, como se ela fosse a causa de sua condição. Logo, ela assumiria a consequência: o sofrimento, a passividade, a ausência de necessidade social.

A incapacidade das pessoas com deficiência justificaria o não usufruto dos benefícios sociais. As causas seriam as limitações sensoriais, motoras, emocionais e intelectuais. Socialmente, a pessoa cega não iria tirar proveito de conhecer a complexidade da realidade, suas produções imagéticas, suas representações visuais. Esta é uma forma de fetichismo da cegueira.

A cegueira impediria a pessoa de ler a face aparente e a face oculta. A cegueira seria fundante da ignorância e da incapacidade, pois resultaria

na não compreensão dos fenômenos – a dimensão visível, a superfície dos objetos. A deficiência seria obstáculo à apropriação da estrutura da realidade – os elementos constituintes, a materialidade, as leis, os códigos, os símbolos, os processos sociais produtivos. A condição sensorial seria a causa de sua ignorância. Aquele que não vê, logo, como poderia conhecer?

Essa concepção absurda, em contraste, geraria a concepção de que a capacidade visual seria a precondição para pensar, sentir e agir. A falácia dessa hipótese está na correlação entre o ver e o pensar, pois sabemos que o ser humano não é dependente da presença física dos objetos para produzir pensamentos e tomar decisões.

Nos anos 90, quando estruturava a teoria social e crítica sobre a deficiência, escrevi: “o ser humano não vê porque tem olhos para ver. O ser humano não ouve porque tem ouvidos para ouvir. Ele vê e ouve com a experiência acumulada” (ROSS, 1992; 1998).

A posse dos instrumentos e signos permite às interações sociais, a apropriação do conhecimento, a consciência de si, de suas capacidades, sua singularidade, a busca do que deseja se tornar. Entretanto, a construção discursiva da sociedade se incumbia de distorcer a produção social do modelo de incapacidade e de inferioridade da pessoa com deficiência.

O postulado histórico e ontológico que pode contrapor-se à afirmação idealista é o seguinte: tudo nas mãos dos homens e mulheres pode ser humanizado, criado e transformado em seu benefício. Sua natureza e constituição se transformam no curso da história, perdendo as características dadas biologicamente no nascimento.

Não se pode preestabelecer uma determinada condição social ao indivíduo tendo em vista uma compreensão dele em abstrato, fora de seu contexto social. Há, pois que compreendê-lo a partir da totalidade das conquistas materiais e dos valores que implicam possibilidades de ação e de transformação da organização social. No período de lactência, a criança interage no mundo, movida por necessidades biológicas instintivas. Mas a forma e o conteúdo dessa relação vão, cada vez mais, se revestindo de signos, significados e representações, na medida em que estabelece as trocas sociais. Assim, a pessoa passa a orientar-se por necessidades que, antes de serem individuais, são sociais.

Há, então, que conceber esse ser humano em relação ao trabalho que produz bens simbólicos que compartilha, as trocas afetivas, políticas, intelectuais das quais participa.

A decisão de conceber a produção da pessoa com deficiência em relação ao contexto social implica não só conhecer as condições limitantes, as

barreiras, o discurso, os impedimentos, mas também e, ao mesmo tempo, as possibilidades, as transformações, as mediações que ampliam a liberdade de ação e de manifestação humana. Assim, não há incapacidade, nem limitação natural, nem inferioridade.

Se continuassem concebidas como inferiores, as pessoas com deficiência teriam um lugar sempre secundário, suas funções seriam sempre insignificantes, suas causas ficariam sempre na invisibilidade. Pode parecer paradoxal, mas constatamos que ainda hoje o lugar da inferioridade, da incapacidade continua sendo ocupado pelas pessoas com deficiência. Sucede que essa secundarização não é natural, mas histórica. No mundo do trabalho, por exemplo, o discurso sobre a produtividade o toma isoladamente. Este trabalhador é preterido, comparado a outros. Importa sua potencialidade para gerar resultado individual. Importa sua aparência – o biológico – para atingir as metas, a causa das insatisfações humanas da atualidade.

A concepção social da Deficiência

A concepção social da deficiência preconiza que uma dificuldade para aprender ou para produzir um trabalho está localizada nas limitações da organização escolar e da estrutura de trabalho. Não na falta nem menos na incapacidade de alguém. A dificuldade manifesta na relação entre o sujeito e o objeto a ser conhecido significa um sinal de alerta para se produzir modificações no conteúdo dessa necessidade social. A dificuldade deve ser lida como barreira social, um limite a ser superado. Os limites não são naturais, são sociais. Todos têm o direito de viver sem limites.

Na era industrial havia a necessidade de satisfazer as necessidades materiais. Então, as pessoas eram educadas para produzir bens ou produtos materiais. Atualmente, as pessoas são educadas não para operar máquina e realizar tarefas materiais, mas já se questiona que as pessoas devam ser educadas para se constituírem reciprocamente. As necessidades materiais começam a dar lugar às necessidades próprias das relações entre os sujeitos.

Os educadores percebem que as necessidades de conhecer, de aprender, manifestar-se, dar atenção e validar o outro são referidas a cada pessoa e não como antes. A necessidade individual não está mais referida à necessidade universal.

Como todas as mudanças sociais são oriundas das conquistas humanas, então, justifica-se a ideia de atribuir ao trabalho um caráter subjetivo. O trabalho é parte da pessoa e a pessoa é parte do trabalho. Pode-se afirmar que não existe uma qualidade humana original. Não se explica uma aptidão ou

inaptidão a partir somente da constituição original. Uma condição biológica “privilegiada”, num dado momento histórico, não significa uma superioridade “a priori” do homem em relação a outros. Assim, um determinado déficit biológico pode ser superado e transformado social e historicamente.

Neste sentido, a simples descrição de diferenças cognitivas entre indivíduos não os situa em relação ao modo como são educados e como usufruem das interações sociais. Assim, classificar grupos de pessoas como atrasadas cognitivamente, ou no potencial operativo pragmático é uma atitude discriminatória e autoritária. Classificar pessoas cegas pela falta da referência visual supõe um erro metodológico, um isolamento, uma visão linear e fragmentada da formação humana.

Em vez de prefixar uma limitação relacionada à deficiência há que observar as condições instrumentais, programáticas, éticas e afetivas que possibilitem a transformação e a superação do estado de necessidade.

Na construção social da deficiência, a classificação e o enquadramento dão lugar à mediação adequada a necessidade e à capacidade de cada pessoa. Assim, Oliver, pesquisador dos Estudos Sociológicos – Londres, Inglaterra – propõe a necessidade da autoria, a emancipação, a historicidade da pessoa com deficiência. Ele defende os relatos, a simbolização, a crítica à experiência social, à realidade histórica vivida pelos sujeitos, em vez de viver com as definições impostas pelo modelo normalizador (OLIVER, 1991). Este é o princípio da autodeterminação que se tornou diretriz universal para toda questão relacionada à pessoa com deficiência: “nada sobre nós sem nós”. Tal princípio consta da Convenção da ONU para os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009).

Criar espaços para debater o modo como se organizam as instituições da sociedade fortalece e capacita as pessoas para enfrentar a natureza opressiva e segregadora da realidade e as representações dessa realidade (OLIVER, 1991).

Os instrumentos e discursos que utilizamos para representar e atuar na realidade constituem-se em referências de trabalho e de ação política. A mediação significa que todo comportamento resulta de conexões cada vez mais indiretas (LURIA, 1990, p. 13). A língua não é instrumento fundamental apenas para a comunicação. A língua é instrumento para enxergar e expressar a política, as formas de dominação e de controle. Os instrumentos reais que irão mediar o homem em sua não visualidade e a realidade são – em última análise – toda a história humana.

Neste sentido, Vigotski (1988, p. 51-52) centra-se na ideia de que o desenvolvimento mental deve ser visto como processo histórico no qual o ambiente social induz o desenvolvimento de processos de mediação para as funções mentais superiores.

O caráter histórico ultrapassa a individualidade. As capacidades, o grau da valorização da deficiência resulta da história de sua sociedade. “A estrutura de pensamento depende da estrutura dos tipos de atividades dominantes em diferentes culturas” (LURIA, 1990, p. 12).

Essa relação entre atividade e pensamento tem a seguinte implicação: pensamento prático elementar vai predominar em sociedades caracterizadas pela manipulação prática de objetos, e, de maneira dicotomizada, os pensamentos mais abstratos, teóricos, são próprios de sociedades com formas de atividades mais complexas, elaboradas e mais abstratas e teóricas.

Essa separação e dualismo determinam a fragmentação da não visualidade. Finkelstein escrevera, em 1975, que a sociedade incapacitava as pessoas com deficiência, criando uma segunda deficiência sobre a deficiência. Mas a explicação aparece invertida: a não visualidade passa a ser a determinação para a dicotomia da atividade social. Sucede que as funções óptico-perceptivas e visuais não nascem prontas nem se desconectam do estágio de desenvolvimento dos produtos histórico-culturais, no entanto, na realização da atividade social, a condição humana do trabalhador é dissolvida e reduzida a uma função técnica. O modo como a escola o educou não é considerado, os acessos que lhe foram cerceados não podem ser contabilizados, o congelamento afetivo a que foi condicionado não move a organização para a criação de um projeto continuado de escuta e de constituição da subjetividade.

O ser humano passa a ser avaliado pelo resultado que se pode prever a partir de sua aparência imediata, tendo como gabarito a racionalidade técnica e instrumental já estabelecida. O trabalhador é aquele quem precisa se adequar e corresponder ao planejamento.

Nas condições em que o ser humano é institucionalizado na sociedade, ele torna-se mais do que um obediente às leis, mas obediente a toda a produção social. A instituição fecha os olhos do homem, reduzindo-o a objeto de suas normas sob um campo delimitado de atuação. A institucionalização tende a separar o homem do seu ser genérico - sua humanidade, enfim, aliena o homem do homem, o homem de si mesmo. As instituições seriam uma espécie de cadeias que algemam a ação dos homens para além dos limites que lhes são impostos (ROUSSEAU *apud* ABBAGNANO, 1982, p. 205-207).

Elimina-se a historicidade, isto é, a capacidade transformadora dos seres humanos na relação dialética entre si, nos confrontos de ideias e na luta por satisfação de suas necessidades.

Dissolve-se essa unidade. Separa-se o trabalho prático do trabalho teórico bem como o desenvolvimento individual do desenvolvimento social, de que resultam interpretações distorcidas quanto a diferenças cognitivas entre as pessoas, diferenças de comportamento, no aprendizado e no desenvolvimento humano.

Na concepção de homem, desenvolvida por Marx (MÉSZÁROS, 1981, p. 132), ele nega que a natureza humana seja essencialmente egoísta, porque não aceita a natureza humana fixa. Na opinião de Marx, o homem não é por natureza nem egoísta nem altruísta. Ele é transformado pela sua própria atividade. Assim, se a atividade for transformada, ele também será modificado dialeticamente. Finkelstein (2007) observa a necessidade de mudanças nos modelos sociais da deficiência. Se a sociedade muda significativamente, então, o modelo social de deficiência também pode mudar.

Até o ano 2000, os revisores do modelo social já afirmavam: “Precisamos produzir um modelo social atualizado de deficiência”. Esse modelo inclui uma declaração positiva sobre nós; reconhece nossa diversidade e diferença; reconhece a discriminação institucionalizada; fala sobre a escolha; reconhece que nem todas as coisas que nos excluem são sobre as barreiras da sociedade; fala sobre barreiras (atitudes e acesso) (FINKELSTEIN, 2007).

Neste sentido, na dissertação de 1992, a deficiência fora tomada como uma condição social não estática, mas como uma manifestação social complexa (ROSS, 1992). A deficiência é dinâmica. não existe condição social estática. As complexas manifestações da vida humana, inclusive de suas formas objetivadas e institucionalizadas ocorrem segundo um princípio dinâmico que é a própria atividade humana. Isto contrasta radicalmente com posições arbitrárias, estáticas, que supõem uma natureza humana fixa (MÉSZÁROS, 1981, p. 132).

A deficiência é inferiorizada no plano objetivo, porém, no plano abstrato e jurídico, a pessoa com deficiência é abrigada com o direito à igualdade. Assim, a categoria que fundamenta a teoria social da deficiência é o princípio da necessidade, relacionada à existência social.

A categoria da necessidade explica e aponta para as relações sociais e objetivas porque essas relações constituem a subjetividade humana. A necessidade não se localiza apenas no âmbito individual, mas no acúmulo das conquistas sociais. A superação da parcelarização supõe uma universalidade histórica. O ser humano não é coisificado nem mercadoria de descarte. A propósito, descarte não existe, porque tudo está em relação de interdependência e em transformação por correlação de forças e antagonismos.

A coisificação, a invisibilidade, o descarte são contingências de um estágio tardio das leis do mercado e das diferentes formas de exploração da natureza. Nesse estágio de precarização – relação linear de dominação do homem sobre a natureza – a deficiência era equiparada a um objeto. As chamadas “necessidades especiais” eram um modo de individualizar e isolar as necessidades humanas da produção social.

“Necessidades especiais” não são propriedade nem exigência do indivíduo, nem nascem com ele. Essas necessidades, contudo, surgem no processo da produção material e social. Não é o elemento biológico o único determinante para as necessidades humanas. No processo histórico, porém, são produzidas tanto as necessidades como os produtos e as capacidades humanas. A necessidade de apropriar-se da realidade não só é síntese de uma atividade, uma interação social, das capacidades desenvolvidas, mas é produto social e histórico.

Na verdade, a característica da relação entre o homem e a realidade não é a existência *a priori* de necessidades, mas a produção de necessidades. Assim, constitui-se uma necessidade socialmente para então ser objetivada em forma de adaptação, metodologia, tecnologia assistiva, recursos instrumentais, pedagógicos e sociais. Então, se uma necessidade é produzida e desenvolvida socialmente ela não é puramente individual. As necessidades e os desejos nascem antes socialmente, não na natureza biológica (ROSS, 1992).

Considerando que as “deficiências” possuem um caráter social, suas funções e suas representações são transformadas, interessa-nos avaliar em que medida as relações são modificadoras do próprio sujeito humano.

Nesta perspectiva teórica, a participação social ampla, sem barreiras ou impedimentos, não significa concessão, mas o exercício da subjetividade humana em sua singularidade. Esta perspectiva rompe com o abismo existente entre as possibilidades sociais e os limites impostos individualmente.

A exigência da visualidade já não se constitui numa necessidade puramente biológica e individual, mas uma demanda histórica, social e cultural. A visualidade não é uma necessidade, uma falta, uma carência da pessoa com deficiência visual, é antes uma norma, um recurso de manifestação humana, um canal de produção e de objetivação social.

Como o professor pode valorizar as capacidades e as diferenças?

Numa sociedade democrática, é fundamental garantir os canais de manifestação, os aprendizados, as trocas sociais, a modificação das necessidades, o desenvolvimento das capacidades humanas.

A existência da heterogeneidade de alunos implica a reorganização de objetivos, práticas pedagógicas, processos de partilha dos aprendizados. Neste sentido, a política atual de inclusão de crianças com deficiência em rede de ensino comum, ao proclamar a defesa da qualidade de ensino para todos, requer propostas pedagógicas e gestão coerentes com a dinâmica das necessidades e das capacidades produzidas socialmente. Tal consideração na gestão escolar levaria à historicidade, à diversidade da experiência, à singularidade das expectativas, o “lugar” de cada pessoa, ao sentido de cada subjetividade para os currículos. As avaliações seriam convertidas em superação de desafios, cooperação, validações recíprocas, autodefensoria, posse dos instrumentos e códigos, tomada de consciência e empoderamento para lidar com a complexidade e diversidade humana. Essas práticas escolares podem ser promovidas na forma de metodologias interativas, cooperativas, demonstrativas, exploratórias, artísticas, investigativas, metacognitivas, críticas e reflexivas.

As metodologias que se propõem à inclusão escolar da criança com deficiência são organizadoras das singularidades validando toda manifestação, experimentando diferentes hipóteses de aprendizado. O professor passa a comprometer-se com cada pessoa. É a proposição de signos, símbolos e de desafios que materializa o pressuposto da não prefixação da condição humana. Sem a organização de situações conflitantes e desafiadoras, sem os desequilíbrios, sem a afirmação da necessidade e da capacidade, sem a mediação adequada, sem a memória e o sentido do vivido, não acontece a apropriação do conhecimento, a posse da singularidade e da subjetividade.

As crianças não são iguais em ambientes de sala de aula, ainda que possam ser vistas ou tomadas como tais. O olhar nivelador dos professores é que as condiciona e as limita. Esse olhar não percebe as diferentes formas de manifestação da vida nesses grupos sociais, a indignação de suas falas e comportamentos, a riqueza de suas expressões e criações, a valoração ética de suas lutas e de seus trabalhos, as preferências individuais e, ainda, a apatia e tristeza no olhar de outros (ROSS, 2000).

Tomar o processo pedagógico na perspectiva inclusiva significa a superação do segregacionismo, dos estigmas, das rotulações, dos nivelamentos, das padronizações, o lecionamento linear. A produção da singularidade humana e da escola inclusiva requer a proposição de múltiplas linguagens, a acessibilidade e a posse de múltiplos instrumentos, a experiência cognitiva em diferentes metodologias, a realização de explorações empíricas, a manifestação de relatos do vivido, as elaborações conceituais, simbólicas, as atribuições de sentido, a organização dos confrontos entre percepções, entre sentimentos.

As singularidades e as diferenças não estão prontas na cultura. Elas precisam ser adequadamente situadas e percebidas. Assim, as práticas que se propõem inclusivas são oportunidades de percepção de si e do outro. Cada pessoa passa a valorizar as diversidades sociais, étnicas, biológicas e raciais, as relações entre texto e contexto, entre a condição do presente e os determinantes do passado, os obstáculos identificados e as tendências de superação no futuro.

Hoje, o trabalho deixa de ser padronizado e homogeneizado. Nem as pessoas, nem os tempos, nem as linguagens, nem os saberes nem os métodos manifestos são exatamente iguais. Os fundamentos para constituição da singularidade humana localizam-se na apropriação da língua, nos diálogos, nas construções discursivas, na tomada de consciência sobre o lugar, a função histórica que cada pessoa ou grupo de pessoas ocupam no contexto social. A singularidade é gerada nas mediações sociais, na adequação das oportunidades e experiências sociais e as capacidades para operar no mundo e para interpretar a realidade. Como dizia Telford e Sawrey (1978, p. 51), a “uniformidade não significa igualdade de oportunidades”.

A atividade social, as capacidades humanas e as demandas, relacionam-se com o modo como a sociedade, historicamente, vem disponibilizando o acesso e usufruto de suas conquistas, produtos e serviços, sua técnica. Ao grau de desenvolvimento da sociedade corresponde a um tipo de trabalho e, por consequência, diferentes possibilidades de constituição subjetiva, participação social e política. Frente às resistências externas, o homem, de posse dos meios historicamente produzidos, constitui sua própria historicidade e subjetividade (MARX; ENGELS, 1987, p. 39-40).

Configurando-se as circunstâncias, o objeto, adequando-se as interfaces, oferecendo as mediações, os instrumentos, os afetos, as linguagens, o sujeito vai se constituindo em sua singularidade. Assim, ele se assenhora de sua atividade e, nesse momento, o sujeito já não é mais o mesmo.

Ele não é mais um ser faltante, um objeto a ser descartado. A deficiência passa a ser parte de sua singularidade, não uma limitação. Ele não é inferior, incapaz, impotente. Mesmo frente a circunstâncias desfavoráveis, consegue levar a cabo seu trabalho e configurar materialmente suas capacidades objetivadoras. Transforma sua “situação de necessidade e de marginalidade” na medida em que alcança a dignidade e os direitos de “ser humano” (BROHIER, 1990, p. 12). Quando o indivíduo se apropria dos instrumentos objetivos da realidade ele estabelece relações com os objetos de sua atividade e realiza suas finalidades.

A dialética das necessidades e capacidades

No processo histórico e social, as necessidades e capacidades do ser humano não estão dadas individualmente. Elas não se superam isoladamente. A participação histórico-social constitui-se num processo contraditório de geração de novas necessidades e capacidades. São, pois, antinomias e estão em constante renovação histórica (ROSS, 1992).

Neste sentido, a pessoa com deficiência visual não apresenta capacidades ou “necessidades especiais”, mas estas são geradas na produção social, na pesquisa científica, na experiência, no enfrentamento das adversidades empíricas e nas relações com as diversidades sociais, políticas e culturais. Então, são criadas as especificidades, as adaptações, as técnicas que permitem novas percepções do humano, novos saberes.

Nada é imutável. A complexidade do objeto é convertida em simplicidade. A ação do sujeito rompe a escuridão que o paralisava quando em estado de incapacidade. A interação social o retira da sensação de menos. A presença do outro, as trocas sociais renovam o desejo e afastam o medo de entrar em movimento.

A participação social, a comunicação e o diálogo sobre os conflitos produzem a tomada de consciência sobre o modo de pensar, a atenção que é dedicada a cada etapa do trabalho. No processo de participação, ocorre a consciência de si e a consciência do outro. Há uma decisão, uma escolha, uma escuta, a percepção do que lhe falta e dos objetivos que precisa buscar. A relação com o outro ensina a atenção, a escuta, formas elevadas de trazer a dimensão social para a história individual, forma inteligente de aprender a pensar e amar. Nas relações, são gerados o prazer e o respeito, o senso de localização e de lugar (topofilia), o respeito ao outro, a percepção das semelhanças e das diferenças.

Estabelecendo relações, a não visualidade converte-se em afeto. A deficiência deixa de ser tomada como uma falta. Produzindo relações, a deficiência converte-se em condição da singularidade e da história de vida. Permitindo-se a apropriação dos canais, das linguagens, dos códigos que conectam o sujeito com a realidade será constituída sua singularidade (ROSS, 1992).

Pode-se dizer então que o homem encontra-se em processo de humanização quando transforma os objetos de suas atividades em coisas para si. Nesse sentido, ele capta a realidade concreta, suas especificidades, determinações e mediações que constituem o processo de humanização.

Não há ser humano sem relação, assim como não há relação humana sem a transformação dos sujeitos e dos produtos. Não há natureza

independente do homem. Não há deficiência separada da dimensão social. As relações entre os sujeitos são dialéticas, há confrontos e transformações recíprocas, há perdas de parte da natureza e há apropriações da cultura.

Perde-se o maneirismo e aprende-se o diálogo: a vítima dá lugar ao sujeito responsável; a incapacidade e ignorância são superadas pelas trocas equilibradas, pela comunicação, pela assertividade e singularidade. Esse pressuposto significa que a negação à deficiência confronta-se com a afirmação da deficiência. A incapacidade dá lugar à diferença. A concepção de menos dá lugar a trocas comunicativas. A fala confere valor cognitivo e afetivo. Aquele que defende e expressa o significado de sua experiência ocupa um lugar simbólico no afeto do outro.

Quando se produzem os intercâmbios, constitui-se a singularidade. Acontecem escolhas, assume-se o controle de si, seus pensamentos, suas impulsividades e acolhe-se o outro como parte de sua natureza social. No processo de conhecer e de produzir, o ser humano recebe o reconhecimento social, o lugar de sujeito, não o vazio nem a falta.

“O objeto do conhecimento não se dá de outra forma senão através de uma relação entre o homem consciente e a resistência externa à sua atividade.” (MÀRKUS, 1974, p. 44). As ilusões da forma, o caráter discriminatório da homogeneização, o caráter autoritário e subserviente da normalização, a individualização do biológico, o caráter sedutor da visualidade comunicativa, a dualidade da hierarquização dos sujeitos são resistências para trazer à consciência nossos movimentos de transformação, o caráter transitório das estruturas, dos programas, dos currículos e dos processos que estão institucionalizados. Assim que o homem entra em relação prática com a natureza e os outros sujeitos, ele passa a produzir suas relações com sua medida subjetiva, seu conteúdo, seus objetivos e, reciprocamente, passa a compreender a estrutura e seu fenômeno, seu aspecto específico e geral.

Quanto mais a deficiência for tomada como diversidade, como produção social, não como determinação natural, tanto mais serão geradas as necessidades, as possibilidades das manifestações, os diálogos, as escolhas, a percepção da imperfeição humana, o eu, o outro, as semelhanças, as diferenças, os movimentos que resultam as transformações objetivas e subjetivas, materiais e simbólicas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *História da Filosofia*. v. 3. 3. ed. Lisboa: Presença, 1982.

BRASIL. Lei n. 6949, de 25 de Agosto de 2009. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 23 dez. 2014.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. *Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, n. 5, 1980, p. 22-40.

CUTSFORTH, T. D. *O cego na escola e na sociedade*. Campanha Nacional de Educação dos Cegos. Brasília-DF: MEC, 1969.

FINELLO, M. K; HANSON, N. H; KEKELIS, L. Cognitive focus: developing cognition concepts and language in young blind and visually impaired children. In: POGROUND, R. L.; FAZZI, L. D.; LAMPERT, J. S. (Org.). *Early focus: working with young blind and visually impaired children and their families*. New York: American foundation for the blind: New York, 1994.

FRAIBERG, S. *Niños ciegos: la deficiencia visual y el desarrollo inicial de la personalidad*. Colección Rehabilitación. Madrid: INSERSO, 1990.

FINKELSTEIN, V. *The 'Social Model of Disability' and the Disability Movement*, 2007. Disponível em: <<http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/finkelstein-The-Social-Model-of-Disability-and-the-Disability-Movement.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014

_____. *Attitudes and Disabled People: Issues for Discussion*. New York: World Rehabilitation Fund, Inc: 1980. Disponível em: <<http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/finkelstein-attitudes.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

KEKELIS, L. S.; ANDERSEN, E. S. Family communication styles and language development. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, v. 78, n. 2, p. 54-65, feb. 1984.

LÚRIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.

LEONHARDT, M. G.; CANTAVELLA, F.; TARRAGÓ, R. *Iniciación del lenguaje em niños ciegos un enfoque preventivo*. ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), Madrid-España, 1999.

MÁRKUS, G. *Marxismo y “antropologia”*. Barcelona: Gribaldo, 1974.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. *Obras escolhidas*. v. 2. São Paulo: Alfa-Omega, s.d.

_____. *Textos sobre educação e ensino*. 2.ed. São Paulo: Moraes, 1992.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

_____. *O capital: crítica da Economia Política*. Livro I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MATSUDA, M. M. A comparative analysis of blind and sighted children's communication skills. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, v. 78, n. 1, p. 1-4, feb. 1984.

MÉSZÁROS, I. *Marx: a Teoria da Alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

OLIVER, M. Disability and participation in the labour market. In BROWN, P.; SCASE, R. (Org.). *Poor Work: disadvantage and the division of labour*. Buckingham: Open University Press, 1991.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ROSS, P. R. *Educação e exclusão: um projeto de cidadania das pessoas com necessidades especiais*. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.

_____. *A Categoria do Trabalho como Pressuposto Histórico-Social do*

Homem não Visual. Curitiba, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

_____. A Conquista da Diversidade. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas – SP: Papirus, p. 31-70, 1998.

_____. O Biológico e Historicidade. Curitiba: *Revista Mensagem*, Curitiba: APAE, 1993.

WARREN, D. H. *Blindness and early childhood development*. New York: American Foundation for the Blind, 1984.

CAPÍTULO 3

A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E A AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA PELAS PESSOAS CEGAS

*Kátia Regina da Silva*⁷
*Hildete Pereira dos Anjos*⁸

Introdução

Para discutir a concepção histórico-cultural expressa no trabalho de Vigotski⁹ acerca da pessoa cega, cabe chamar a atenção para a concepção de deficiência aqui defendida. Defendemos que a deficiência é uma produção da cultura, enquanto que as limitações físicas e sinestésicas são uma condição do corpo. Esse ponto de vista é coerente com a noção vigotskiana de que os processos psicológicos propriamente humanos se desenvolvem a partir da cultura, numa apropriação coletiva que se retraduz individualmente. Pensar o humano como culturalmente constituído, em nossa opinião, é base para se pensar a deficiência como uma interpretação da lesão feita pela cultura, como queriam os representantes do movimento de deficientes que, no Reino Unido, inicia esse debate na década de 70 (DINIZ, 2007; PICCOLO; MENDES, 2013). Desse modo, assumimos a discussão da inclusão escolar da pessoa que a lei denomina “com deficiência” (Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, assinada pelo Brasil em 2008 e com valor de dispositivo constitucional), a partir da perspectiva da deficiência como construção social. Por isso, não dizemos

7 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG. Docente do Instituto de Ciências Exatas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

8 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FASED/UFPA. Pós-doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do CCSE/UEPA. Docente do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e do Programa de Pós-Graduação Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (UNIFESSPA).

9 Optamos pela grafia “Vigotski”, neste texto seguindo o critério fonético proposto por Blanck na introdução de Psicologia Pedagógica (VIGOTSKI, 2003, p. 27). Em citações e referências, foram respeitadas as formas como o autor citado grafou o nome, ou como a obra foi publicada.

que a deficiência se situa na pessoa, mas na situação cultural da qual ela faz parte. Neste texto, portanto, usamos a expressão “pessoa em situação de deficiência” ou “pessoa cega”; na primeira, interpretamos a deficiência como uma situação produzida pela não aceitação da diversidade de possibilidades sensoriais; na segunda, assumimos que a cegueira é uma característica do corpo, não podendo ser entendida como acessória. De modo resumido, defendemos que o acesso da pessoa cega à leitura e à escrita tem sido limitado pelas interpretações de que o acesso visual ao mundo deve ser privilegiado, não se produzindo modos alternativos e eficientes de incluir desde cedo a criança cega num contexto da língua escrita.

A criação do código braile¹⁰ é recente se comparada com a história da escrita. O código braile é considerado imprescindível para o processo de alfabetização e letramento da criança cega, pois através dele a pessoa cega teria acesso direto à escrita e aos diferentes tipos de gêneros textuais de forma mais autônoma. Mesmo considerando os avanços tecnológicos, com recursos de áudio, livros falados, o braile continua sendo considerado importante, pois a pessoa pode ler e escrever com autonomia, aprender sobre as características do texto escrito e aprender ortografia. Por esses e outros motivos que muitos educadores consideram o braile fundamental no processo de alfabetização da pessoa cega.

As publicações sobre essa temática evidenciam, entretanto, uma centralidade no braile como responsável pelo processo de letramento e alfabetização, em detrimento de outras práticas sociais de letramento, levando a conclusões apressadas e equivocadas de que a pessoa cega não teria contato com escrita e leitura antes do ingresso na escola em função da limitada produção e circulação de impressos em braile.

Com estes argumentos, muitos educadores defendem que uma das diferenças no processo de aquisição da leitura escrita entre a criança cega e a vidente está no amplo acesso a diferentes suportes e gêneros de escrita pelas crianças videntes, enquanto a criança cega só o teria ao ingressar na escola.

Assumimos como princípio que em uma sociedade fortemente marcada pela presença e uso da escrita, não existem pessoas não letradas, e sim

10 O código braile são pontos em relevo, que podem ser lidos usando o tato das pontas dos dedos. É composto por uma combinação de seis pontos distribuídos em uma cela ou célula braile. É organizado em duas colunas verticais paralelas entre si, sendo três pontos à esquerda e três pontos à direita. O código foi criado em 1825, pelo francês Louis Braille. Com a criação do código a pessoa cega passou a ter acesso direto a leitura e a escrita. No Brasil a disseminação do Braille deu-se com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente denominado de Instituto Benjamin Constant, em setembro de 1854. Como a grafia varia entre os autores, assumimos neste texto “braile” como substantivo comum, brasileiro, e mantemos nas citações e referências o modo utilizado pelo respectivo autor.

formas variadas de acesso, de uso e de significações sobre a cultura escrita. Portanto, precisamos conhecer as significações que as pessoas cegas elaboram sobre a escrita, suas funções e seu valor.

O que entendemos por cultura escrita, a partir de Galvão (2014), refere-se ao lugar simbólico e material ocupado pela escrita no grupo social. Partir deste pressuposto significa reconhecer que a cultura escrita não é homogênea para os diversos grupos sociais. Outra consequência diz respeito ao lugar do sujeito na construção das diversas culturas do escrito, assim como a cultura é heterogênea a participação dos sujeitos em sua construção também é, portanto pensar sobre a cultura do escrito é pensar sobre as relações de poder. Ou seja, aqueles que detêm o poder determinam as formas de acesso e usos considerados os mais apropriados e corretos de determinada cultura. Significa dizer que há variadas formas de participar da cultura escrita, embora a escola tenha historicamente privilegiado uma forma única (GALVÃO, 2014).

Estas considerações nos levam a problematizar a relação entre a pessoa cega e a cultura escrita. Assumimos que a pessoa cega participa da cultura escrita como sujeito e construtora dela, mesmo não sendo reconhecidos e valorizados seus saberes e experiências. É importante buscar conhecer as formas de contato, os valores e significados que a cultura escrita tem na vida das crianças cegas, para que possamos enxergá-las como participantes ativas desta cultura. Precisamos superar as visões limitadoras em relação às pessoas em situação de deficiência para enxergarmos as suas possibilidades.

Uma contribuição neste sentido veio dos próprios movimentos das pessoas em situação de deficiência, como apontamos inicialmente. Nos anos sessenta, Hunt investigou a deficiência partindo do conceito de estigma de Goffman, para quem os corpos são marcados por sinais e por um conjunto de valores simbólicos que prescrevem papéis aos indivíduos (DINIZ, 2007). Desse modo, contribuiu para a organização da luta política das pessoas com deficiência no Reino Unido, com a formação da Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação (UPIAS), cujo principal objetivo era redefinir a deficiência com base na exclusão social. Desde então a deficiência passou a ser vista como forma de opressão social de uma minoria particular. A definição de deficiência como opressão social e de discriminação institucionalizada, parte de marcos teóricos do materialismo histórico, redefinindo os conceitos de lesão e deficiência (DINIZ, 2007).

No modelo social da deficiência, elaborado a partir de Olivier e Barnes e explicado no capítulo anterior, a segregação e opressão sofridas têm causas não nas sequelas físicas das lesões, mas nas barreiras sociais

que limitam a locomoção, a participação do deficiente em diversas situações sociais e opressão contra grupos de expressões corporais diferentes. Ou seja, a deficiência não está no sujeito, mas nas condições sociais que impedem ou dificultam a acessibilidade, a locomoção e a interação.

Diante deste quadro a alternativa para romper com a discriminação seria buscar, através da luta política, a reformulação e criação de políticas públicas para melhoria das condições de vida da pessoa com deficiência. O modelo social da deficiência resultou na “separação radical entre lesão e deficiência: a primeira seria o objeto das ações biomédicas no corpo, ao passo que a segunda seria entendida como uma questão da ordem dos direitos, da justiça social e das políticas de bem-estar” (DINIZ, 2007, p. 9).

Este grupo pioneiro de pesquisadores permitiu compreender a deficiência (embora suas elaborações tenham enfocado mais a deficiência baseada nas lesões físicas), como produto da discriminação institucional, da exclusão e da insensibilidade da sociedade capitalista que não incorpora a diferença, e não mais como uma falha biológica ou causalidade da providência divina. A partir deste modelo, a resposta para a questão da deficiência é a transformação social e a reformulação das políticas públicas “cuja consecução desencadeia uma nova perspectiva de compreensão do próprio gênero humano e da sociedade em questão” (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 474).

Neste capítulo, buscamos analisar as possibilidades de articulação conceitual entre a compreensão de deficiência como produção cultural, a perspectiva vigotskiana sobre o desenvolvimento da pessoa cega e as perspectivas sobre alfabetização e letramento em discussão no Brasil e, como corolário, as perspectivas pedagógicas geradas pela imbricação dessas três linhas.

A pessoa em situação de deficiência e seu processo de aprendizado e desenvolvimento: a perspectiva vigotskiana

A relação entre a perda (ou o não desenvolvimento) da visão e o acesso à cultura através de leitura e da escrita é pouco explorada no campo científico. Em nossa opinião, explorar essa relação com base na produção vigotskiana acerca da deficiência expressa principalmente nas obras organizadas no Tomo V das Obras Escolhidas, pode gerar um rico percurso de pesquisa. Embora as teorias vigotskianas acerca de desenvolvimento e aprendizagem sejam largamente divulgadas no mundo ocidental, pouca atenção é recebida por determinados textos como “Fundamentos da Defectologia”, como já chamara a atenção Arocho (2009). Os textos dessa coletânea, provavelmente escritos entre 1924 e 1931 e publicados na extinta

União Soviética pela primeira vez em 1983, manteve-se desconhecido por nós, brasileiros, durante muito tempo¹¹, e só recentemente ganhou espaço nos muitos estudos acerca da educação da pessoa em situação de deficiência e da inclusão escolar. Sem a pretensão de realizar um trabalho exaustivo, destacamos, neste sentido, os trabalhos de Beyer (2005), Costa (2006), Pinto e Góes (2006), Razuck, Tacca e Tunes (2007), Piccolo (2009); Leal e Antunes (2011), Rosa e Selau (2011), Victor et al. (2012), Netto e Leal (2013); Barroco, Marques e Sales (2013) e Selau (2013). Todos os trabalhos argumentam acerca da pertinência da obra vigotskiana para os estudos das relações entre deficiência e educação, num contexto em que a inclusão da pessoa em situação de deficiência nas classes comuns, no Brasil, já era uma realidade; a maioria traz estudos acerca de questões específicas (surdez, cegueira, limitações físico-motoras, deficiência intelectual). Destes, nos debruçamos sobre as leituras mais recentes que trazem a contribuição de Vigotski para pesquisas educacionais com a criança cega, nossa questão central, destacando a necessidade de mudança no modo de compreender e valorar a deficiência.

Antunes e Leal (2011, p. 1) estudam os pressupostos vigotskianos para a educação da pessoa deficiente visual através de narrativa da história de vida, concluindo que é necessário por em evidência a diversidade do ser humano e priorizar sua interação com o mundo nas atividades de ensino, de modo a produzir um aprendizado para “que se consubstancie em efetivas interações sociais”.

Selau (2013) apresenta o posicionamento vigotskiano acerca da psicologia e a pedagogia da criança cega, analisando não apenas os textos em que o autor trata especificamente dessa questão, mas todos os textos do Tomo V, onde a base conceitual acerca da questão do funcionamento compensatório do defeito é apresentada. Lembra que já naquele período Vigotski se batia contra a prevalência do diagnóstico sobre a ação educativa na educação das crianças que aqui denominamos em situação de deficiência:

11 Ainda hoje (2016), não há uma edição brasileira da obra. Embora no trabalho de Arocho se diga em nota de rodapé, que a tradução do quinto volume das Obras Escolhidas (Fundamentos da Defectologia), tenha sido publicada pela primeira vez em 1997, pela editora Aprendizaje-Visor (Madri), cremos que se refere ao mundo europeu, porque uma edição cubana já tinha sido publicada em 1989, pela Editorial Pueblo y Educación, com tradução do russo por Maria del Carmen Ponce Fernandez. No Brasil, encontramos duas traduções parciais diretamente do russo: Prestes (2006) traduziu “Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil” (2006) e Sales, Oliveira e Marques, “A Defectologia e o desenvolvimento da criança anormal” (2011), ambos os textos componentes do Tomo V das Obras Escolhidas.

Vygotski argumentou duramente contra essa abordagem à qual eram submetidos os deficientes: ao criticar a concepção mecanicista da defectologia, que apenas demarcava o grau de insuficiência do intelecto, o autor recomendava que, ao pedagogo, interessava considerar o “defeito” de seu aluno justamente porque ele poderia atingir o mesmo desenvolvimento que aquele sem deficiência, de maneira diferente, por outros meios. É nesse cenário que Vygotski produziu seus textos defectológicos, por meio dos quais aborda a temática da cegueira (SELAU, 2013, p. 64).

Vigotski se refere a essa pedagogia como “uma pedagogia menor”, cuja ação se dá em torno das limitações e não das potencialidades. Contraditoriamente, uma vez definido o diagnóstico, a escola passa a organizar a trajetória da aprendizagem na criança em torno daquilo que ela “não pode” fazer e na comparação com as capacidades daqueles que “podem”, situando-a sempre na periferia das possibilidades de aprendizagem. Sobre a base do descenso social, cria-se na criança um complexo de menos-valia (ADLER, apud Vigotski, 1989, p. 9), e é essa condição que reforça a série de impossibilidades produzidas no desenvolvimento e na vida escolar da criança. É preciso acrescentar à colaboração entre pessoas com capacidades e possibilidades diferentes o trabalho pedagógico com o preconceito e com a concepção de normalidade, ou seja, é necessário para a educação manter em mente que o “auditório social” da cultura não se ausenta apenas porque não é visível. A cultura normalizante, idealizante e estigmatizante continua presente, o sentimento, as condições e as relações de menos valia continuam presentes, e precisam ser levados em conta na relação pedagógica.

Outra ideia com consequências importantes para a educação de crianças em situação de deficiência e que tem vínculos com a noção de zona proximal, é a noção de compensação (Vigotski cita Stern, Adler e Lipps como referências na elaboração dessa noção). De acordo com essa ideia, a insuficiência orgânica teria um papel duplo no desenvolvimento infantil: por um lado, limita o desenvolvimento; por outro, o estimula e intensifica (VIGOTSKI, 1989, p. 4-7), ou seja, o fato do organismo se perceber limitado em determinado aspecto faz com que procure desenvolver capacidades compensadoras de sua limitação. Isso faz com que o desenvolvimento seja um processo criador, construindo novas possibilidades sobre a impossibilidade original. Quanto mais qualificados forem os recursos disponibilizados pela sociedade para essa criança, maior será seu desenvolvimento. Assim, a limitação em si não impede o desenvolvimento das funções superiores, cria formas novas de desenvolvimento. O que impede e limita o desenvolvimento são as consequências sociais e culturais dessa limitação, como dissemos antes, a situação de menos-valia:

A criança não sente diretamente sua deficiência. Ela percebe as dificuldades que resultam de tal deficiência. A consequência direta do defeito é o rebaixamento da posição social da criança: o defeito se realiza como uma “luxação social”. Todas as relações com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social, seu papel e seu destino como participante da vida e das funções sociais do ser são reorganizadas (VIGOTSKI, 1989, p. 8, tradução nossa)¹².

O lugar da pessoa no interior das culturas letradas, seu papel e seu destino estão fortemente vinculados à aquisição da escrita. Quando a criança nasce cega ou fica cega nos primeiros anos de vida, seu acesso à cultura letrada depende fortemente da presença da coletividade e da consciência que essa coletividade tem do papel da leitura/escrita na compreensão daquele mundo. Esse interesse em evidenciar a importância da aprendizagem em coletividade para todas as crianças, mas especialmente para a criança privada da visão nos esforços de aquisição da língua escrita, é tema do primeiro trabalho de Silva (2011), dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Educação Especial (GEPNEES)¹³. Pesquisando os primeiros contatos de uma criança cega com as informações da cultura sobre a leitura e a escrita, a autora conclui que a história da escrita na pessoa cega “começa muito antes de ter punção e reglete nas mãos, mas depende (muito mais do que no caso da criança vidente) do quanto a escrita seja usada e tematizada no mundo cultural em que está imersa” (p. 129).

Essa condição (de dependência da tematização da leitura e da escrita, para além de seu simples uso), se associa a necessidade de uma perspectiva social em que sejam possíveis percursos vários de desenvolvimento, não-lineares, não pré-estabelecidos. A visão vigotskiana permite a defesa de um “outro desenvolvimento” e, portanto, de uma “outra aprendizagem”, considerando que, para Vigotski, a aprendizagem precede e é fonte do desenvolvimento humano. Leal e Antunes (2011, não paginado) trazem, na voz de Vigotski, essa perspectiva como a tese básica da ciência que ele propunha: “a criança cujo desenvolvimento se complica pelo defeito não é apenas uma criança menos

12 Na tradução cubana: “[...] el niño no siente directamente su defecto. El percebe las dificultades que resultan del defecto. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño: el defecto se realiza como “una luxación social”. Todas las relaciones con las personas, todos los momentos que determinan el lugar de la persona en el medio social, su papel y su destino como participante de la vida y de las funciones sociales del ser se reorganizan” (VIGOTSKI, 1989, p. 8).

13 Hoje Grupo de pesquisas Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade (CNPq).

desenvolvida que seus coetâneos normais, é uma criança que se desenvolve de outro modo”¹⁴.

Esse outro modo de desenvolver-se (como pessoa) exige certo modo de funcionamento e desenvolvimento do grupo social. Isso exige um empenho contra o isolamento das pessoas com possibilidades diferentes das esperadas, pela produção social de uma perspectiva coletiva de desenvolvimento.

Porque as funções superiores apresentam desenvolvimento insuficiente na deficiência mental? Não é porque o defeito impeça diretamente seu desenvolvimento ou o torne impossível. Pelo contrário, a investigação experimental tem demonstrado agora, de forma acertada, a possibilidade principal de desenvolver, inclusive na criança com deficiência mental, os meios de atividade que constituem a base das funções superiores (VIGOTSKI, 1989, p. 182; tradução não autorizada de ANJOS, 2006).¹⁵

Desse modo, não é a limitação do sujeito que impede o desenvolvimento do pensamento, e sim as limitações das interações, tornadas pobres, muitas vezes, pelo preconceito, pela idealização do humano, pela pouca informação a respeito dos processos de construção dos aspectos psicológicos e intelectuais. A ausência do coletivo, ou a presença de um agrupamento competitivo, individualista, essencialista, no qual a criança cega se perceba diminuída, pode significar não apenas uma limitação na sua socialização, mas intervirá dramaticamente no seu desenvolvimento enquanto psique.

Por conseguinte, o desenvolvimento insuficiente resulta do fato que podemos chamar de desaparecimento da criança anormal da coletividade. Devido a um ou outro defeito, aparecem na criança uma série de possibilidades que impedem o desenvolvimento normal da relação coletiva, da colaboração e da interação desta criança com as pessoas que a rodeiam. Sua desaparecimento do coletivo e a dificuldade de desenvolvimento social condicionam o insuficiente desenvolvimento das funções

14 “La defectología está luchando ahora por la tesis básica en cuya defensa vela única garantía de su existencia como ciencia, precisamente la tesis que dice: el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetâneos normales, sino desarrollado de otro modo (VIGOTSKI, 1997, p. 12, subrayado del autor, apud LEAL; ANTUNES, 2011).

15 Na tradução cubana: [...] Porqué las funciones superiores presentan un desarrollo insuficiente em el niño retrasado mental? No es porque el defecto impida directamente esto o haga imposible sua parición. Por el contrario la investigación experimental ha demostrado ahora, de forma acertada, la posibilidad principal de desarrollar, incluso em el niño retrasado mental, los medios de actividad que constituy em la base de las funciones superiores (VIGOTSKI 1989, p. 182).

psíquicas superiores, que no caso de um desenvolvimento normal, surgem diretamente por causa do desenvolvimento da atividade coletiva da criança (VIGOTSKI, 1989, p. 182, tradução nossa)¹⁶.

As capacidades e habilidades de compreensão e produção da escrita que, estando em construção, se configuram numa zona de desenvolvimento proximal, implicam exatamente a presença do outro que lê, escreve e tematiza essas funções no cotidiano. O exercício conjunto dessa função social, o diálogo em várias vozes (da família, do professor, dos colegas, dos demais profissionais da escola) permitirá que os conceitos em construção vão se aperfeiçoando, adquirindo cada vez mais poder de generalização; as subjetividades em confronto desintegram e reintegram sentidos, na medida em todas as percepções e elaborações dos membros do grupo são tidas como adequadas e importantes.

Acesso à cultura letrada pela pessoa cega: a perspectiva dominante

As pesquisas e publicações sobre o processo de alfabetização da pessoa cega, ainda escassos, se caracterizam pela ênfase no processo de aprendizagem da mecânica da escrita e leitura do código braile, tratados como sinônimo do processo de alfabetização.

Para autores como Monteiro (2004), Leite (2003), e Almeida (2008), o braile apresenta muitas dificuldades no processo de sua aprendizagem. Por isso a criança cega necessitaria passar por um processo de predisposição para a escrita braile, antes de iniciar o processo de alfabetização. Além de defenderem um processo mecânico de aprendizagem do braile, as autoras citadas, acreditam que a criança cega dependeria quase que exclusivamente da escola para ter contato com a escrita e leitura, como resultado de não ter contato com a escrita braile fora do contexto escolar.

O Sistema Braille não faz parte do dia-a-dia, como um objeto socialmente estabelecido. Somente os cegos se utilizam dele. As descobertas das propriedades e funções da escrita tornam-se impraticáveis para

16 Na tradução cubana: Por consiguiente, el insuficiente desarrollo resulta del hecho que podemos llamar desaparición del niño anormal del colectivo [...] Debido a uno u outro defecto, en el niño aparecen una serie de posibilidades que impiden el desarrollo normal de la relación colectiva, de la colaboración y de la interacción de este niño con las personas que lo rodean. Su desaparición Del colectivo o la dificultad del desarrollo social, a su vez, condiciona el insuficiente desarrollo de las funciones psíquicas superiores, que en caso de um desarrollo normal, surgen directamente debida al desarrollo de la actividad colectiva del niño. (VIGOTSKI, 1989, p. 182)

ela. As crianças cegas só tomam contato com a escrita e com a leitura no período escolar. [...] Os professores que seguem a linha construtivista consideram até certo ponto desnecessários exercícios prévios, que preparam o educando para ingressar no processo de alfabetização propriamente dito. Eles não acreditam na chamada ‘prontidão para a alfabetização’ (ALMEIDA, 2008, sem paginação).

Entre as publicações da Revista Benjamin Constant sobre a prática pedagógica desenvolvida com o aluno cego ou com baixa visão, Caiado (2002) analisou alguns artigos publicados com o objetivo de identificar as concepções norteadoras do trabalho pedagógico, e as concepções conflitantes presentes na sala de aula ou na reflexão sobre a prática pedagógica. Naquele período, Caiado identificou que nos artigos analisados pouco foi tratado sobre a linguagem ou sistemas simbólicos, predominando a preocupação sobre o trabalho com a psicomotricidade. Dentre os poucos aspectos referentes à linguagem, um dos artigos alertou “[...] que o braile, enquanto sistema simbólico, só deve ser apresentado à pessoa cega após o cumprimento das etapas anteriores do programa de treinamento sensorial” (CAIADO, 2002).

Embora o estudo tenha ocorrido há mais de dez anos, a concepção, identificada por Caiado, sobre o acesso e ensino do braile para a pessoa cega, ainda faz-se presente em publicações atuais. Em artigo mais recente, Lima (2010) afirma que a criança vidente tem acesso precoce às produções escritas, contrário ao que acontece com a criança cega que tem seu processo de alfabetização e letramento atrasado pelo fato do braile não ter ampla circulação e não fazer parte do cotidiano das crianças cegas.

As pressuposições sobre o processo de alfabetização presentes nestas publicações podem estar relacionadas mais diretamente às concepções sobre a questão da deficiência, do que de fato sobre a educação da pessoa cega.

[...] ainda hoje, é muito comum ouvirmos profissionais defenderem que a educação da pessoa cega deve priorizar a estimulação e integração dos canais sensoriais remanescentes. Nessa perspectiva, o homem é concebido como indivíduo biológico, e está no desenvolvimento da audição, do olfato, do paladar e, principalmente, do tato a possibilidade de a pessoa cega conhecer o mundo. Com base nesses fundamentos, a educação, muitas vezes, circunscreve-se apenas a treinamento sensorial, cognitivo, comportamental, articulatório, a treinamento das atividades da vida diária, da escrita, a treinamento para o mundo do trabalho (CAIADO, 2006, p. 26).

No caso específico da alfabetização e do letramento, o foco do trabalho pedagógico ainda está mais nos aspectos instrumentais da aquisição da língua escrita em detrimento das práticas sociais envolvendo leitura e escrita. Segundo Maciel e Lúcio:

Muitos professores ainda acreditam que somente após o processo de alfabetização é que deve ser iniciado o processo de letramento, ou seja, que para se tornar letrado, é preciso, primeiramente, adquirir a tecnologia da escrita (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 17).

Separar os processos de alfabetização e letramento e pressupor uma relação de pré-requisito entre eles tem sido o modelo de ensino amplamente utilizado com as pessoas cegas (ALMEIDA, 2008; LEITE, 2003), mas defendemos que essa concepção deve ser superada. Os dois processos possuem especificidades, são diferentes entre si, mas inter-relacionados. Conforme Soares (2004), Maciel; Lúcio (2008) é necessário que o processo de alfabetização se desenvolva em um contexto de uso social da leitura e da escrita.

Acreditar que é possível alfabetizar letrando é um aspecto a ser refletido, pois não basta compreender a alfabetização apenas como uma aquisição de uma tecnologia. O ato de ensinar a ler e escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 16).

Mesmo considerando as especificidades do código braile, acreditamos que sua aprendizagem relaciona-se à aprendizagem do sistema de escrita, mas não são sinônimos, assim como saber braile e estar alfabetizado não garante o letramento.

A compreensão do funcionamento do sistema alfabético e apreensão das práticas de letramento se dão da mesma forma para pessoas videntes ou cegas, ou seja, através da construção de significados e conceitos referentes a tais saberes. Seus desempenhos dependem mais do nível e intensidade das participações em experiências cotidianas que informam e dão significado sobre as funções da leitura e a escrita como prática social, do que das características individuais das crianças. No processo de ensino e aprendizagem da pessoa cega é imprescindível proporcionar atividades que tenham ou reproduzam as variadas e reais funções e formas de leitura e escrita usadas socialmente.

É enganoso pressupor que, ao garantir uma aprendizagem, a outra seja consequência desta. Ou seja, ensinar braile não é a mesma coisa que alfabetizar uma criança, alfabetizar uma criança é parte do processo de letramento de uma forma ampla, mas não significa dar-lhe condições de fazer usos da escrita nas mais diversas situações comunicativas. A escrita manual do código braile exige o desenvolvimento da sensibilidade tátil, da lateralidade, da coordenação motora e da memorização. A aprendizagem do sistema de escrita exige além de conhecer as letras, a reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético, a construção interna de uma lógica de sistema. O letramento enquanto prática social exige participar e compreender os significados, finalidades e funções que a escrita ocupa em seu meio social. Aprender o braile pode não significar aprender a ler e escrever, bem como compreender o sistema alfabético pode não significar estar preparado para participar ativamente de diversos eventos de letramento.

As crianças cegas, assim como as videntes, carregam consigo saberes sobre a função e os usos sociais da leitura e da escrita prévios ao ingresso na escola. Para que tais saberes sejam valorizados no processo de alfabetização com uso do braile e em outras atividades de leitura e escrita, a criança deve poder fazer relação entre sua escrita e aquela cuja existência sua cultura lhe aponta. A mediação pelos adultos é imprescindível nesse processo, em esforço permanente de tradução, ressignificação e valorização das formas de se comunicar e de produzir explicações do mundo pela criança.

Uma criança que compreende quando um adulto lhe diz ‘olha o que a fada madrinha trouxe hoje!’ está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Até o presente momento as publicações na área têm sido, em sua maioria, balizadas pela crença de que as pessoas cegas têm pouco contato com leitura e escrita antes de ingressarem na escola por não terem amplo contato com o braile. O desafio para nós professores é assumirmos a postura de investigadores e evidenciarmos o que as crianças sabem ao invés de focar no que elas não sabem ou não possuem.

Podemos inferir sem pressuposições negativas em relação à pessoa cega, que mesmo com o aumento de recursos tecnológicos facilitadores de acesso à cultura escrita, elas continuam enfrentando diversas barreiras de participação ativa nos processos comunicativos mediados pela escrita.

Cabe a nós professores o desafio de proporcionarmos às crianças meios de acesso e de construção de significados sobre as informações disponíveis no mundo atual, fortemente marcado pela escrita e imagem. Para tanto, é necessário conhecer *o quê e como* a criança cega construiu sobre a escrita em sua cultura. Compreender *como* e *o que constrói* sobre escrita nos diversos ambientes e situações sociais que vivencia.

Discussões atuais sobre alfabetização e letramento das crianças cegas

A postura de investigador, anteriormente defendida, possibilitará superarmos visões superficiais ou pré-formadas, focadas nas insuficiências provocadas pela lesão sensorial. Concepções forjadas sobre a crença de que, por não enxergarem, as crianças não teriam conhecimentos ou não participariam ativamente da cultura escrita. Visões preconcebidas como estas foram questionadas por Street (2010) ao realizar estudo em uma comunidade do Irã. Muitos estudiosos acreditavam não haver ou haver pouco uso da escrita e leitura naquela comunidade. Entretanto, o pesquisador “enxergou” inúmeros eventos de letramento, que demonstravam a presença intensa da linguagem escrita nas vidas cotidianas daquelas pessoas e identificou diferentes práticas de letramento.

Usando as palavras de Street “[...] vamos encontrar muitos tipos de letramento, mas evidentemente pode não corresponder ao que você está esperando” (STREET, 2010, p. 36). Conhecer as práticas de letramento de um grupo social implica reconhecer formas variadas de usos da leitura e escrita, e compreender os diversos significados e usos culturais da linguagem escrita.

Há variadas formas de práticas de letramento vivenciadas por crianças cegas, mas que não têm sido investigadas, identificadas ou não têm sido consideradas, ou seja, podemos olhar para a pessoa cega e vermos somente as limitações sensoriais, esquecendo-nos das possibilidades de usos de seus outros sentidos e das aprendizagens através de sua vivência sociocultural. Nesta perspectiva conhecermos o que as pessoas cegas sabem sobre a escrita e leitura, ou sobre a cultura letrada de uma forma mais ampla, significa ir além da cultura letrada valorizada e tida como única pela escola, precisamos compreender a escrita e leitura e seus significados como prática social, “[...] enfocando não tanto a aquisição de habilidades, como acontece nas abordagens dominantes, mas sim o que significa pensar o letramento como prática social” (STREET, 1984, apud STREET, 2013, p. 52).

Aproximarmos do cotidiano da pessoa cega é uma via de acesso para compreendermos seu processo de letramento. O relato de Karine Rodrigues¹⁷ (2011) sintetiza algumas questões sobre o processo de letramento de crianças cegas. Da infância à juventude, sua narrativa reflete suas expectativas e frustrações relacionadas aos usos e funções da leitura e escrita.

Semelhante a seus familiares e colegas de escola, que ela observava fazendo uso da leitura e escrita, Karine sonhava em participar mais ativamente da cultura letrada da qual fazia parte. Na seção em que relatou suas percepções da presença da escrita fora da escola, narrou algumas de suas expectativas em aprender a ler. Contou que sonhava em ler histórias para sua irmã mais nova nos dias de chuva, debaixo do cobertor, onde estaria aquecida e ainda poderia utilizar suas mãos para “ver” o texto.

Karine exterioriza valores relacionados com a leitura e saberes provenientes de seu meio social. Sua expectativa em ler para sua irmã demonstra conhecer esta prática social, provalvemente por já ter havido participado de situações de leitura em voz alta. Com o passar do tempo, ela relata que vieram as frustrações com a limitação de acesso a impressos em braille, e/ou outras alternativas de acesso a textos escritos, além de ter poucos leitores para destinar sua escrita. Ela passou por um período de desestímulo com sua escrita e leitura, no caso com o uso do braille. Em suas palavras:

É provável que essa minha descrença não se estendesse à escrita na sua totalidade, mas se concentrasse especificamente na minha forma de escrita, ou seja, no Braille. E para isso, um aspecto em particular teve grande contribuição: eu observava, por exemplo, meus primos cheios de entusiasmo lendo placas, propagandas de lojas, rótulos de embalagens de biscoitos, de chocolates, enfim, tudo o que a curiosidade e os olhos deles pudessem alcançar. Os pais deles sorriam orgulhosos das habilidades dos meninos. E eu, mesmo sabendo ler, mesmo tirando boas notas na escola, não podia descobrir muito sozinha. A falta de acesso era o problema. A escola, no meu caso, era a única fonte de material escrito de que eu dispunha (RODRIGUES, 2011, p. 20-21).

O relato de Karine nos remete novamente às questões apontadas por pesquisadores no campo de alfabetização de pessoas cegas. De fato há carência e limitações no acesso a materiais em braille, e claro que toda limitação pode ser prejudicial para a plena participação na cultura escrita. Entretanto, este fator não é determinante para que a pessoa construa

17 Karine Rodrigues é uma moça cega, que em seu trabalho de conclusão do curso de Letras da UFRGS relatou sua trajetória de vida, especialmente seu processo de letramento.

saberes e significados sobre a escrita. Como Street observou em suas pesquisas há variadas práticas de letramento, mas muitas não são consideradas ou enxergadas. Onde alguns podem enxergar apenas uma criança cega que não sabe ler e escrever podemos ver uma pessoa participando ativamente da cultura letrada.

A partir de pesquisas em que foram sendo observadas formas menos reconhecidas ou valorizadas de letramento, Street elaborou uma distinção entre duas abordagens do letramento: o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico*. O *modelo autônomo de letramento*, na definição de Street, desvincula a escrita de seu contexto de produção, como um processo neutro. Nesta concepção haveria uma forma única de letramento, relacionada ao progresso e ao avanço de uma sociedade, ou seja, as práticas de leitura e escrita melhorariam as capacidades cognitivas, as perspectivas econômicas e sociais dos menos privilegiados.

No *modelo ideológico de letramento* as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, e por isso são diversas e relacionadas às estruturas de poder em uma dada sociedade. Neste modelo compreende-se que as práticas de letramento são produzidas em contextos sociais e culturais próprios, são plurais e respondem às necessidades de escrita de cada grupo. Portanto, o modelo ideológico oferece um arcabouço teórico para a compreensão dos múltiplos significados da escrita nos diferentes contextos, nos diferentes modos de produção e reprodução de práticas de letramento social, de modo a percebê-las como ideologicamente concebida dentro de determinados contextos grupais ou sociais, não podendo a escrita e seus modos de produção serem concebidos como neutros e reduzidos a técnicas (STREET, 2003, 2013).

Em favor da perspectiva ideológica, Street argumenta que:

O modelo alternativo, ideológico, de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos (2013, p. 53).

Adotar o conceito de letramento na perspectiva ideológica direciona nosso olhar para vermos além das aparências ou do que é tido como óbvio. No caso da criança cega implica em buscarmos conhecer seus contextos culturais e sociais, para sairmos da pressuposição do desconhecimento

para a identificação e reconhecimento das práticas de letramento de seu grupo social e os significados construídos por elas.

Como no relato de Karine em que fica evidente seu contato com a cultura escrita e alguns significados que ela construiu a partir de suas vivências.

Nessa época, minha descoberta mais fascinante era um gravador, com o qual eu me entretinha por horas, ouvindo histórias ou gravando minha própria voz, depois ouvindo atentamente. Na evolução dessa brincadeira, eu inventava vozes e personagens diferentes e criava cenas, diálogos, trechos de narrativas, depois ouvia tudo admirada com aquela tecnologia e também com a minha *performance*. Cresci ouvindo histórias que meus avós contavam, os *causos*, como eles diziam (RODRIGUES, 2011, p. 18).

Como no trecho citado, ouvirmos com atenção ou simplesmente conversarmos pode nos dar indícios das formas de participação da criança cega em práticas sociais de letramento, além de possibilidades de as ensinarmos.

Em pesquisa por nós realizada sobre o processo de alfabetização e letramento de uma criança cega, verificamos que a criança participava ativamente de atividades como brincadeira de escolinha, brincar de ler livros, de contar histórias e de desenhar. Essas brincadeiras e atividades, semelhante às realizadas por qualquer criança na mesma faixa etária, favorecem a experiência e recursos necessários para participar da cultura escrita (SILVA, 2011).

Magalhães (2014) analisa sua experiência como professora cega alfabetizando crianças videntes, e compara com sua atuação atual de trabalhar com crianças cegas. Ela observou que os alunos videntes não viam significados nos sinais gráficos dos diversos impressos que tinham contato. Da mesma forma acontece com as crianças cegas, elas não vêem significado na escrita porque precisam da mediação social para aprender a lógica do sistema alfabético e sobre os usos e funções da escrita.

Aprendi com estes alunos que não bastava apenas ver, mas, era preciso atribuir sentido ao que viam e, muitas vezes, “desconstruir significados”, considerando-se as influências, cobranças ou o desinteresse incutido pelas famílias ou pelas suas vivências de rua. Apesar do desinteresse inicial, meus alunos foram alfabetizados e gostavam de ler porque tinham habilidades a serem exploradas, interesses, desejos e conhecimentos a serem compartilhados. Estes alunos enxergavam as letras e os símbolos, porém, não entendiam o seu significado, pois as crianças precisam saber ver e saber descrever o que vêem. Neste sentido, a situação das crianças cegas é semelhante a destes alunos. Elas

necessitam de mediadores para saber sobre o que está ao redor delas, para aprender a ver com os sentidos remanescentes e atribuir valores e significados ao que descobrem ou aprendem. Em ambas as situações, o papel do professor é o mesmo. Cabe a ele ensinar a todos, considerando cada sujeito (SÁ; MAGALHÃES, 2014).

A trajetória de alfabetização e letramento das crianças cegas tem suas especificidades no que se refere às formas de contato com a escrita, na forma de produzir escrita e de materiais que possam ser lidos. Mas, como no relato de Magalhães, vimos que o processo é semelhante. Como as crianças videntes, as cegas precisam dar significado ao que estão aprendendo. Como citado anteriormente, devem ser alfabetizadas em contextos letrados, pois são os usos sociais da leitura e da escrita que dão sentido à prática de escrita. Quando a escrita faz parte de variadas situações comunicativas, que vão muito além de aprender sinais e letras, é que ela passa a ter significado.

Assumir a postura de investigador pode contribuir com novas compreensões sobre o processo de letramento das crianças cegas, colocando à disposição outros olhares que podem subsidiar novas perspectivas educativas. Conhecimentos necessários, também para uma aproximação do olhar de quem não pode ver, mas não para ver por ele/a, e sim buscar novos olhares para nós videntes em uma tentativa de romper a própria obscuridade que historicamente construímos.

Possibilidades de ação/intervenção do professor de classe comum considerando as imbricações entre as abordagens

Retomemos, para poder propor possibilidades de ação pedagógica, às principais teses defendidas pelas três linhas de pensamento aqui explicitadas. Para o modelo social da deficiência, esta não se situa no sujeito e sim nas condições socioculturais que a produzem (DINIZ, 2007). Para a abordagem histórico-cultural, a limitação orgânica potencializa o desenvolvimento, que se dá de outros modos, não-lineares, sendo que o coletivo garante o desenvolvimento quando aposta nos potenciais de cada membro e não em suas incapacidades. Para a concepção de Street, o letramento é uma prática social, são os usos da língua que lhe dão sentido; limitá-lo à aquisição de letras, sons ou códigos e suas combinações, faz perder de vista os modos como a língua escrita é significada pelos seus usuários. O que unifica as três concepções é a crença que deficiência, desenvolvimento e aprendizado são produções

humanas: no próprio movimento em que produzimos a cultura, produzimos a nós mesmos: embora ocorram sobre a base biológica, não é ela que os define.

Assim pensando, é possível produzir situações de aprendizagem que levem em conta a aquisição cultural preexistente, problematizar esses saberes, enriquecendo-os com outras possibilidades de produção escrita, retraduzi-los coletivamente em diversas linguagens e dando-lhes usos reais, associados às vivências da pessoa cega em interação com os videntes.

Levar em conta a aquisição cultural preexistente implica em investigar o que os alunos (cegos e videntes) já sabem acerca de leitura e escrita, para além do domínio de letras e códigos.

Problematizar esses saberes significa não lhes atribuir valoração positiva apenas porque são “falas de alunos”: será necessário que sejam evidenciados os preconceitos, as imposições culturais, as limitações assimiladas por eles sobre o que pode e o que não pode ser aprendido por cada configuração corporal.

Enriquecer tais saberes com outras possibilidades de produção escrita é função da escola: mostrar novas possibilidades, proporcionar a elaboração de hipóteses mais elaboradas sobre o lugar e as funções da escrita, dos modos como ela se constitui culturalmente em povos diferentes.

Se a principal argumentação de muitos educadores sobre a opção teórica metodológica da prática alfabetizadora utilizada com crianças cegas é baseada na falta de contato intenso com a escrita por não interagir com o braile desde cedo, é uma contradição atrasar o contato com o braile alegando que precisam passar por uma série de exercícios preparatórios antes de conhecer sua escrita. Cabe à escola, às famílias, e a todos que convivem com as crianças dar-lhes acesso às formas e usos da escrita desde cedo. Seja através de tatear e folhear livros e revistas impressas em braile, ou através de leitura em voz alta de receitas, de histórias infantis, de embalagens, de contas, de outdoors, de todo tipo de texto e suporte. Se possível dando acesso aos recursos tecnológicos como computadores, calculadoras, celulares e outros equipamentos que tenham programas sintetizadores de voz.

Por fim, cabe à ação docente promover a retradução e realimentação coletiva dos saberes de videntes e cegos sobre a cultura letrada, o que implica no envolvimento de colegas, amigos, família, comunidade na reelaboração da produção oral em escrita, assim como nas mais diversas linguagens (plástica, poética, musical, teatral...). Isso também possibilitará que seja dada à linguagem um uso real, associado às vivências de todos com a produção escrita.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. G. S. *Alfabetização: uma reflexão necessária*. Disponível em: <www.ibt.gov.br/?itemid=394>. Acesso em: 20 nov. 2008.

BRASIL. *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, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 19 nov. 2014.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. *Revista Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 22, p. 1-9, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/r3.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

CAIADO, R. M. Cegueira: concepções de aprendizagem e de ensino reveladas em artigos publicados na revista Benjamin Constant. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, jul./dez. 2002, v. 8, n. 2, p. 223-232. Acesso em: mar. 2013. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v08n02/v08n02a07.pdf>>.

_____. *O aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

COSTA, A. D. Superando limites: a contribuição de Vigotski para a educação Especial. *Revista Psicopedagogia*, 2006. v. 23, n. 72, p. 232-240. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-848620060003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 nov. 2014.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GALVÃO, A. M. Cultura Escrita. In: UFMG/FAE/CEALE. FRADE, I. C.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. (Orgs.). *Glossário CEALE. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Editora da UFMG, 2014.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

LEAL, D.; ANTUNES, M. Fundamentos de defectologia: una propuesta humanizadora a la educación de la persona com deficiência visual. *Criar Educação. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESCO*; v. 1, n. 1, 2012.

LEITE, C. G. Alfabetização de adultos portadores de deficiência visual. *Revista Benjamim Constant*, Rio de Janeiro, RJ. Edição 24, abril de 2003. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=66>> Acesso em: mai. 2009.

LIMA, T. A importância do letramento escolar para a criança cega. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 3, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/1248/946>>. Acesso em: mai. 2014.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: CEALE, 2008.

MARQUES, H.; BARROCO, S.; SILVA, T. O ensino da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 4, p. 503-518, out./dez. 2013.

MONTEIRO, L. M. F. S. A importância das atividades corporais no processo de alfabetização da criança cega. *Revista Benjamim Constant*, Rio de Janeiro, RJ. Edição 26, abril de 2004. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevDez2004_Artigo3.rtf> Acesso em: 15 nov. 2008.

NETTO, N.; LEAL, D. Contribuições para uma historiografia da defectologia soviética. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 73-91, jan./abr. 2013.

PICCOLO, G. Da deficiência à eficiência o portador de necessidades especiais á luz da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Digital* - Buenos Aires, año 13, n. 130, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>> Acesso em: 16 nov. 2014.

_____.; MENDES, E. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. *Educação e Sociedade* [on-line]. 2013, v. 34, n. 123, p. 459-475. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200008>>.

PINTO, U.; GÓES, M. C. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, jan./abr. 2006, v. 12, n. 1, p. 11-28>. Acesso em: 18 nov. 2014.

RAZUCK, R.; TACCA, M. C. V. R.; TUNES, E. A pessoa surda e suas possibilidades no processo de escolarização. *Linguagens, Educação e Sociedade* (Teresina), Ano 12, n. 16, p. 09 18, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1797>>. Acesso em: 14 nov 2014.

RODRIGUES, K. *Minha história de letramento: Braille, novas tecnologias e o acesso dos cegos à escrita e ao conhecimento*. Porto Alegre, 2011. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/39342?locale=pt_BR>. Acesso em: 10 de out 2014.

RODRÍGUEZ-AROCHO, W. C. Número especial dedicado al pensamiento de Vygotsky. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* (Universidad de Costa Rica), v. 9, nov. 2009, p 1-12.

ROSA, L.; SELAU, B. Algumas Considerações sobre o Processo de Alfabetização de Crianças Cegas. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/nossosmeios/revistas>>.

SELAU, B. A cegueira em foco: os diferentes posicionamentos teórico-práticos de vygotski sobre a psicologia e pedagogia do cego. *Linguagens, Educação e Sociedade* (UFPI) Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, ano 18, n. 29, jul./dez. 2013.

SILVA, K. R. Letramento e alfabetização de pessoas cegas: novas possibilidades a partir de velhas elaborações. In: ANJOS, Hildete Pereira (Org.) *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto*. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SÁ, E.; MAGALHÃES, M. Entrevista: Alfabetização de alunos usuários do Sistema Braille. Leonardo Raja Gabaglia. Disponível em: <<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/alfabetizacao-de-alunos-usuarios-do-sistema-braille>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

STREET, B. What is new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. Teachers College, Columbia University, v. 5, May 12, 2003.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cadernos Cedes*, v. 1, n. 1. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: históricos e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. jan./fev./mar./abr. 2004, n. 25.

VICTOR, S. et al. A produção de conhecimento sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa em Educação* (PPGE/UFES), Vitória (ES), a. 9, v. 18, n. 35, p. 133-152, jan./jun. 2012.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento da criança anormal. Tradução do original russo por Denise Regina Sales, Marta Khol de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

_____. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. Tradução do original russo de Zoia Prestes. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 279-291, jul./dez. 2006.

_____. *Psicologia pedagógica* (edição comentada). Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectología*. Obras escogidas, tomo V. Tradução do original russo de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

CAPÍTULO 4

FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO FUNCIONAL, HABILITAÇÃO E REABILITAÇÃO DA CRIANÇA COM BAIXA VISÃO

Alexandre Simões Barbosa¹⁸
Galton Carvalho Vasconcelos¹⁹

A escola constitui um espaço privilegiado para o aprimoramento da experiência visual da criança com baixa visão. Por isso, a adequada compreensão da experiência visual da criança com baixa visão é fundamental para que sejam oferecidas as condições adequadas para o seu pleno desenvolvimento. Embora este livro tenha uma perspectiva pedagógica e social, reconhecemos ser importante conhecer os aspectos anatômicos e funcionais da visão, sua prevenção, habilitação e reabilitação da criança com baixa visão. Nesse sentido, as considerações aqui apresentadas, abordam os fundamentos clínicos da baixa visão, assim como os princípios gerais de habilitação e reabilitação, visando uma melhor compreensão da baixa visão e seu manejo por parte do educador.

Definições: cegueira e baixa visão

Nos primeiros anos do desenvolvimento visual da criança, os parâmetros de acuidade visual não acompanham aqueles adotados para o adulto, até os 3 anos de idade, a acuidade visual esperada varia em função da idade segundo uma faixa de normalidade. Os testes de medida da acuidade visual usados até os 3 anos de idade, conhecidos como testes de acuidade de resolução, independem da colaboração da criança. O principal deles o teste do olhar preferencial ou teste de Teller.

18 Graduação em Medicina (1995), Residência em Oftalmologia (1997), Doutorado em Oftalmologia (2004) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atua no Hospital das Clínicas (HC/UFMG) e Instituto da Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais – (IPSEMG).

19 Graduação em Medicina pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993); residência médica pelo Instituto Hilton Rocha (IHR-MG) (1995); doutorado em Oftalmologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001); É coordenador do Setor de Estrabismo e do Setor de Baixa Visão Infantil do Hospital São Geraldo - Hospital das Clínicas UFMG e chefe dos Serviços de Oftalmologia Pediátrica e Estrabismo do Instituto de Olhos de Belo Horizonte e do Instituto da Visão.

Com o desenvolvimento da linguagem, grande parte das crianças com baixa visão passa a informar a acuidade visual, assim, a partir de 3 anos podem ser utilizadas tabelas mais complexas e que são mais fidedignas, como as tabelas de símbolos LH e letras EDTRS, que dependem da informação da criança. Aos 5 anos de idade a acuidade visual da criança passa a ser considerada semelhante à do adulto.

A definição da baixa visão ainda é objeto de debate. De acordo com a Classificação Internacional de Doenças, em sua 10ª edição (CID-10), a baixa visão é definida pela acuidade visual menor que 0,3 (20/70) e maior que 0,05 (20/400) no melhor olho, com correção óptica, ou campo visual menor que 20°. Os numeradores das frações de acuidade visual indicam a distância, em pés, em que uma pessoa com baixa visão consegue identificar dois pontos distintos, enquanto o denominador indica a distância em que uma pessoa sem baixa visão consegue identificar esses pontos. Essas medidas de acuidade visual são “corrigidas” por meio de óculos ou lentes de contato.

Entretanto, enquanto definida apenas em termos de acuidade e campo visuais, desconsidera-se um elemento fundamental na baixa visão, que é a capacidade de se executar uma tarefa. Essa capacidade depende da experiência visual completa da criança, assim como das formas particulares de utilização da chamada visão “residual”, e não é determinada apenas pela acuidade e campo visuais. Uma nova definição de baixa visão, conhecida como definição de Bangkok, foi então proposta em 1992, segundo a qual a baixa visão deve ser definida por “acuidade visual inferior a 0,3 (20/70) ou campo visual inferior a 10°, associada à utilização ou potencial de utilização da visão para o planejamento e/ou execução de uma tarefa”.

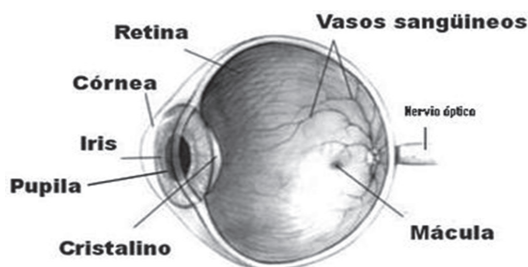
O CID-10 define a cegueira como a acuidade visual menor que 0,05 (20/400) ou campo visual menor que 10°. A prevalência global da cegueira infantil é estimada em 0,75/1000 crianças, com variação de 0,30/1000 crianças nos países desenvolvidos a 1,5/1000 crianças nos países em desenvolvimento (DEMISSIE; SOLOMON, 2011; BOONSTRA et al., 2012). As causas da cegueira infantil diferem daquelas do adulto, o que requer estratégias e medidas de controle também distintas.

Aproximadamente, metade de todas as causas de cegueira infantil é tratável, devendo ser tratadas com prioridade (DEMISSIE; SOLOMON, 2011). Pela importância da questão, a Organização Mundial de Saúde (OMS) e da Agência Internacional de Prevenção da Cegueira (IAPB), lançada em 1999 estabeleceram a cegueira infantil é uma das cinco prioridades do programa “*VISION 20/20: The Right to Sight*”, que pretende reduzir a cegueira infantil mundial a uma prevalência de 0,40/1000 crianças cegas no mundo por volta do ano 2020 (DEMISSIE; SOLOMON, 2011).

Além da CID-10, que é a referência para o diagnóstico clínico, deve-se considerar a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que avalia o impacto funcional da baixa visão no contexto global da criança (DI NUBILA; BUCHALLA, 2008). A CIF apresenta componentes relacionados à funcionalidade e incapacidade, assim como fatores contextuais. São incluídos, como fatores contextuais, aqueles relacionados ao ambiente da criança.

Aspectos anatômicos relevantes na baixa visão

As principais estruturas envolvidas no fenômeno visual são: córnea, íris (especialmente sua abertura central, a pupila), cristalino, retina (dividida em retina central ou mácula e retina periférica) e vias ópticas (estruturas neuronais que conduzem o estímulo ao córtex cerebral). A maioria das causas de baixa visão está relacionada a pelo menos uma dessas estruturas.



Fonte: Wikipédia (Imagem etiquetada para reutilização).

A imagem de um objeto real precisa atravessar várias superfícies refrativas e meios transparentes oculares para então ser formada na retina. A córnea é a principal superfície refrativa do olho, e modificações de curvatura e irregularidades corneanas são os principais determinantes dos erros refrativos, especialmente o astigmatismo. O cristalino é uma lente biconvexa que se localiza posteriormente à íris e que participa da focalização da imagem. A córnea e o cristalino atuam conjuntamente para que a imagem seja focalizada no plano da retina. A opacificação da córnea ou do cristalino (catarata) pode ocorrer isoladamente ou como parte de várias síndromes oculares.

A imagem formada na retina é transformada em potenciais elétricos que serão então transmitidos pelas vias ópticas até o córtex cerebral. Esses potenciais sofrem uma série de modulações na própria

retina e vias ópticas. A interpretação das imagens e sua integração com outros componentes da experiência visual, como a linguagem, é feita no córtex cerebral. As regiões central (mácula) e periférica, assim como as vias ópticas relacionadas a essas regiões, apresentam características funcionais distintas. A maior definição de detalhes, contraste e cores é feita pela retina central.

Avaliação funcional da criança com baixa visão

Para realizar a avaliação funcional de uma criança com baixa visão, Faye (1984) propôs uma classificação da baixa visão em função dos principais achados ao exame clínico, em dois grupos: baixa visão relacionada aos meios refrativos e a baixa visão relacionada à retina e vias ópticas, esta dividida em dois subgrupos: perda de campo central e perda de campo periférico. Cada um desses tipos apresenta características funcionais distintas, enquanto muitas crianças apresentam sobreposição desses achados.

No que se refere à baixa visão relacionada a superfícies e meios refrativos oculares, observa-se que na irregularidade ou opacidade dos meios ocorre perda difusa da visão de detalhes e da sensibilidade ao contraste, acompanhada de fotofobia. Não há identificação de perdas localizadas de campo visual. As principais condições são as opacidades da córnea e do cristalino (catarata congênita), e são identificáveis pela coloração branca da superfície da córnea e a pupila branca (leucocoria), respectivamente.

Figura 1 – Formação da imagem – Catarata (exemplo)



VISÃO NORMAL



VISÃO COM CATARATA

A falta de interesse pelo material didático e por todo o contexto da sala de aula em crianças sem outros sinais de baixa visual pode ser devida a erros refracionais. As ametropias elevadas, tanto a miopia, a hipermetropia e o astigmatismo, não acompanhados de opacidades de meios, são incluídos nessa categoria, embora na maioria das vezes sejam passíveis de correção com óculos ou lentes de contato. Se é obtida correção adequada da ametropia, essas crianças não devem ser classificadas como baixa visão. Entretanto, a ametropia não corrigida pode ser causa de baixa visão na criança, que deixa de responder à correção da ametropia, especialmente após os 7 anos de idade. Essa condição é denominada ambliopia, e representa causa comum de baixa visão monocular na criança.

No que se refere à baixa visão relacionada retina e vias ópticas, a lesão da área central da retina e vias ópticas correspondentes se manifestam por perda de campo central, acompanhada por redução da acuidade visual, perda da visão de detalhes e perda significativa da sensibilidade ao contraste. Os efeitos funcionais, como a dificuldade com leitura, dependem da extensão e densidade da perda de campo. As principais causas são as cicatrizes por coriorretinite maculares, distrofias de cones, neuropatia óptica hereditária, neurite óptica desmielinizante e infecciosa. A baixa visual pode estar acompanhada de estrabismo e nistagmo (movimento oscilatório involuntário dos olhos). A baixa visão com perda de campo central impede o desenvolvimento visual por privação, e é uma causa importante de ambliopia.

Figura 2 – Formação da imagem – Degeneração Macular (exemplo)

Na análise contextual apresentada no *Anuário* aparecem algumas informações sobre o cenário inclusivo que indicam avanços em termos estatísticos quanto ao número de matrículas de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades ou superdotação ao longo dos últimos anos. Segundo o IBGE (2014), em 2014, cerca de 820 mil crianças do público alvo da Educação Especial na faixa de 4 a 17 anos integram o sistema educacional brasileiro, sendo que 10% estão matriculados nas classes especiais e escolas especializadas e 90% estão matriculados nas classes comuns. Segundo os organizadores do *Anuário*, “as crianças e jovens com deficiência pelas redes de ensino enfrentam diversas dificuldades enfrentado por eles” (p.41).

Dentre esses dados, destacamos algumas correlações entre Educação e Deficiência Visual que mereçam destaque. No ano de 2010, sendo citada a pesquisa realizada pelo IBGE/Censo Demográfico, a porcentagem de crianças entre 4 a 17 anos com dificuldade permanente de enxergar freqüentando a escola era: 90% (362.226) de crianças com grande dificuldade (baixa visão) e 84% (53.907) de crianças que não conseguiam enxergar de modo algum

Estabelecida a ambliopia, a baixa visual torna-se definitiva mesmo com a correção da causa da baixa visão. Crianças com perdas centrais usualmente respondem bem à magnificação, que são diferentes compensações que são realizadas para obter a melhor visão possível.

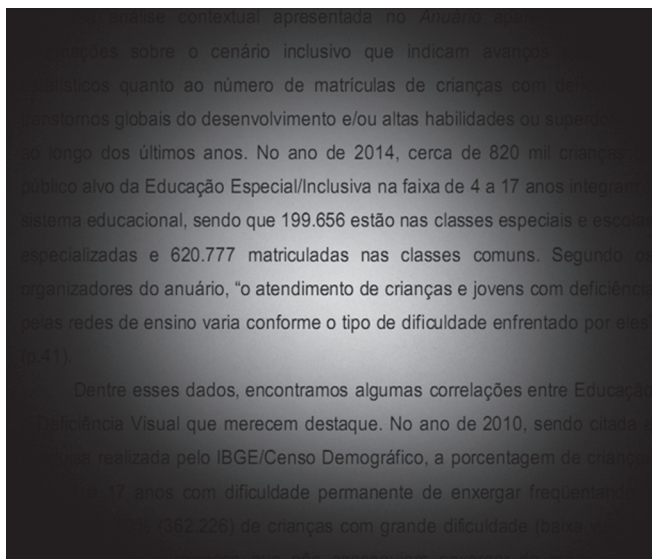
O comprometimento da retina além da área macular se manifesta por perda variável de campo periférico, usualmente com preservação da acuidade visual.

A redução do campo é mais intensa com a diminuição da luminosidade do ambiente. Os principais efeitos da perda extensa do campo periférico se refletem na orientação e mobilidade. As principais causas são o glaucoma congênito, as distrofias de bastonetes, a retinopatia da prematuridade, neuropatias ópticas hereditárias e lesões de vias ópticas. A posição e extensão da perda de campo podem interferir na leitura.

Figura 3 – Formação da imagem – Retinopatia (exemplo)



Figura 4 – Formação da imagem – Glaucoma (exemplo)



Crianças com perdas extensas do campo periférico respondem mal à magnificação, porque não apresentam áreas da retina onde possam ser formadas as imagens ampliadas. Ocasionalmente ocorre perda de campo central e periférico, com preservação de ilhas de visão periférica.

Na ausência de sinais oftalmológicos de baixa visão, esta pode não ser identificada pelos pais e pediatras nos primeiros anos de vida. Embora essas crianças apresentem atraso nas funções relacionadas à visão, a ausência de condições sistêmicas associadas permite o desenvolvimento das funções globais desde que as crianças sejam adequadamente estimuladas. Entretanto, nas crianças que apresentam condições sistêmicas associadas, especialmente neurológicas, como disfunção neuromotora e paralisia cerebral, as alterações visuais e sistêmicas se somam e se sobrepõem. Essas crianças constituem um grupo especialmente desafiador para a equipe de saúde e para o educador.

Habilitação e reabilitação

O objetivo da habilitação visual é a utilização da chamada visão “residual” da criança. Até os 7 anos observa-se grande plasticidade das vias ópticas e ao fim da qual se considera ter ocorrido grande parte da maturação dessas vias. A partir dos 7 anos de idade utiliza-se o termo reabilitação

visual, a fim de permitir à criança o aprimoramento de sua experiência visual e minimização de duas limitações funcionais já estabelecidas.

As propostas de habilitação ou reabilitação da criança com baixa visão dependem de uma avaliação estruturada do comprometimento anatômico do olho e vias ópticas, assim como suas implicações funcionais. Essa análise é fundamental na elaboração de uma proposta inicial de habilitação/reabilitação. Feita a avaliação clínica e funcional pelo oftalmologista, uma equipe interdisciplinar complementa a avaliação funcional, estabelece e acompanha processo de habilitação e reabilitação, conforme as demandas da criança. O trabalho integrado do pedagogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, e psicólogo permitem uma avaliação funcional global e contínua. Uma análise funcional detalhada deve ser feita no contexto do desenvolvimento global da criança, e confrontada com suas demandas visuais.

Nos processos de habilitação e reabilitação podem ser usados auxílios ópticos, não ópticos e eletrônicos, conforme as características funcionais e demanda visual da criança. Esses recursos potencializam a visão, proporcionando um melhor desempenho visual para a realização das atividades na escola e na vida diária. Os auxílios ópticos são lentes ou sistema de lentes especiais de alto poder usados para perto e acopladas a óculos e lupas de mão ou de apoio (apoiadas sobre o material a ser lido) ou para longe, na forma de telessistemas. Auxílios eletrônicos são utilizados principalmente para a leitura e são especialmente indicados para visão de perto em pacientes com baixa de visão intensa.

As especificações dos auxílios (modelo de lente, poder, composição, associação de auxílios) serão propostos pelo oftalmologista, com a participação do membro da equipe responsável pelo treinamento da criança. O uso da chamada visão residual não é intuitivo e espontâneo, e depende da aquisição de habilidades essenciais para melhor desempenho das tarefas. Portanto, o uso adequado desses auxílios exige treinamento.

Até os seis anos, usualmente não há indicação de auxílios ópticos para uso na escola. Entretanto, a partir dessa idade, para a criança no ensino fundamental esses auxílios são indicados para atividades de leitura e escrita (PAULA; VASCONCELOS; NEHEMY, 2013)

Além desses auxílios, orientações quanto ao controle da iluminação, ampliação de fonte, medidas para aumento do contraste (com o uso de lápis 4B-6B, caneta de ponta porosa preta, acetato amarelo), cadernos de pauta ampliada, tiposcópios (lâminas de material opaco fenestradas). Auxílios diferentes podem ser conjugados, para a mesma atividade ou para atividades distintas.

O papel do educador para identificação das alterações visuais

A identificação de alterações visuais associadas à baixa visão, como opacidade corneana, pupila branca, estrabismo, dificuldade no acompanhamento de objetos e nistagmo, usualmente não representam dificuldades. Os educadores devem ficar atentos a sinais mais sutis de baixa visão na criança, embora esses sinais também possam ser encontrados em crianças sem baixa visão. Essa avaliação depende da idade e do desenvolvimento da criança, assim como o grau de aquisição de linguagem e alfabetização. Devem ser avaliadas: atenção, contato visual, fixação, seguimento, exploração e escolha de objetos, versões oculares, e posições de cabeça.

Um dos sinais de baixa visão é a intensa aproximação dos objetos. Fazendo isso, a criança magnifica a imagem retiniana, o que a permite executar atividades como a leitura. Além disso, a criança com baixa visão necessita alto contraste e luminosidade adequada. A redução do desempenho da criança com a utilização de materiais ou textos em baixo contraste, ou com redução da iluminação da sala de aula podem ser indicativos de problemas visuais.

Cada criança com baixa visão é única, com particularidades e necessidades distintas. Por isso, as intervenções e as estratégias devem ser individualizadas. O desenvolvimento da criança cega ou com baixa visão, portanto, dependerá das oportunidades de experiências oferecidas, dos recursos adaptativos e do suporte à criança e à família, pelo professor, pela instituição de ensino e pela equipe. A identificação precoce da baixa visão na criança favorece intervenções precoces, com possibilidade de sucesso na reabilitação. Medidas simples como utilização preferencial de pinceis de tinta preta sobre o quadro branco, o ajuste da luminosidade da sala e o posicionamento da criança em relação às fontes de luz devem ser avaliados.

A baixa visão exige a coordenação das ações do oftalmologista, do professor e do profissional responsável pelo treinamento dos auxílios ópticos (usualmente um pedagogo com qualificação na habilitação e reabilitação visuais). A discussão entre a equipe interdisciplinar modifica condutas na escola, como a escolha do material usado pelo professor. O aumento do tamanho da fonte e imagens do material didático (a denominada magnificação linear) deve ser empregada com cautela no contexto escolar. Muitas vezes o aluno consegue realizar suas atividades apenas com a aproximação do material, (a magnificação por aproximação), e com isso tem uma ampliação suficiente da imagem retiniana. Apenas quando a aproximação é insuficiente, o professor deve lançar mão da magnificação linear do

material didático. O contínuo incremento do nível de dificuldade escolar, do volume de material e do conteúdo didático tornam inviável a ampliação do material didático. Além disso, a criança deve se adaptar a um mundo que nem sempre será ampliado para ela. A criança com baixa visão precisa aprender a explorar seu potencial visual de formas distintas, a começar pela aproximação, mas utilizando com critério a ampliação do material didático e recursos ópticos, não ópticos e eletrônicos. Cabe ao professor estimular a criança a utilizar esses recursos de forma combinada, segundo as orientações da equipe e informando a equipe dos resultados. Dessa forma, a experiência visual da criança na escola torna-se mais rica, tornando-a mais apta a enfrentar desafios futuros.

Perspectivas para o aprimoramento da experiência visual

A visão unifica experiências sensoriais distintas, e por isso tem papel fundamental tanto na compreensão de conceitos quanto no comportamento motor a interação com o meio. A criança com baixa visão constitui um desafio para o professor e para a escola. Além da baixa visão, ela pode apresentar associados o atraso global do desenvolvimento e precisar de um tempo para aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, em relação a crianças sem baixa visão. Devido às particularidades de cada criança, não deve haver padronização rígida das intervenções de habilitação e reabilitação, e sim uma avaliação contínua da resposta da criança a cada intervenção, com uma troca contínua de informações com outros profissionais da equipe, visando o aprimoramento da experiência visual da criança.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. G. S. *A importância da Literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual*. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica.
- BOONSTRA, N. et al. Changes in causes of low vision between 1988 and 2009 in a Dutch population of children. *Acta Ophthalmologica*, v. 90, n. 3, p. 277-286, May 2012.
- BRASIL. *Decreto nº 5.296* de 02 de dezembro de 2004. Brasília: DOU de 03/12/2004. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.
- BRASIL. Lei nº. 10.048, de 08 de novembro de 2000. Brasília:DOU de 09/11/2000. Disponível em: <https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L10048.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- CARVALHO, K. M. M.; GASPARETTO, M. E. F.; VENTURINI, N. H. B.; KARA-JOSÉ, N. *Visão subnormal - Orientações ao professor do ensino regular*. Campinas, São Paulo.: Editora da Unicamp, 1992.
- DI NUBILA, H. B. V; BUCHALLA, C. M. O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. *Revista brasileira de epidemiologia*, São Paulo, v. 11, n. 2, jun. 2008, p. 324-335.
- FAYE, E.E. *Clinical Low Vision*. 2. ed. Little Brown, 1984.
- GASPARETTO, M. E. R. F; TEMPORINI, E. R; CARVALHO, K. M. M.; KARA-JOSE, N. Dificuldade visual em escolares: conhecimentos e ações de professores do ensino fundamental que atuam com alunos que apresentam visão subnormal. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*. [on-line]. 2004, v. 67, n. 1, p. 65-71.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS/DGS). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*, 2003.
- SIAULYS, M. O. C. *A inclusão do aluno com baixa visão na escola regular*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília/DF 2006.

PAULA C. H. T.; VASCONCELOS C. G.; NEHEMY M. B. Servicio de baja visión infantil en un hospital universitario en el Brasil- Panorama comparativo con otras regiones de Brasil y del mundo. *Visión 2020 latino-americana* boletín trimestral, 2013. Disponível em: <<http://vision2020la.wordpress.com>> Acesso em: nov. 2015.

TALEB, A; FARIA, M. A.; ÁVILA, M; MELO, P. *As condições de saúde ocular no Brasil* – 2012. SP: Conselho Brasileiro de Oftalmologia, 2012. Disponível em: <<http://www.cbo.com.br/novo/medico/pdf/01-cegueira.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

VASCONCELOS, G. C; NAKANAMI C. R. Abordagem Clínica da Criança com Baixa Visão. In: *Conselho Brasileiro de Oftalmologia*. (Org.). Série Oftalmologia Brasileira - Volume Óptica, Refração e Visão Subnormal. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan (Grupo GEN); Cultura Médica, 2008.

CAPÍTULO 5

NOVOS OLHARES SOBRE A INCLUSÃO:

como lidar com a pessoa com deficiência visual, cegueira e baixa visão em ambientes escolares inclusivos

Danilo Ribeiro Sá Fortes²⁰

Myriam Beatriz Campolina Silva²¹

Roberta Karina de Sousa Imaniche²²

A abordagem da pessoa com deficiência visual, cegueira ou baixa visão é uma questão ao mesmo tempo simples e complexa. Para transitar entre estes extremos, é preciso optar por certo posicionamento, nos colocando exclusivamente sob o ponto de vista do vidente ou nos transferindo para o ponto de vista do cego²³, tornando-nos cada vez mais próximos dele. Neste capítulo, queremos nos posicionar ao lado de alunos com deficiência visual e enfatizar aspectos referentes às relações educacionais entre professoras²⁴ e alunos, cegos ou com baixa visão, matriculados nas salas de aula inclusivas. Por essa razão, trata-se de um capítulo de referência instrucional que pretende orientar sobre como agir em momentos de interação com esse público. Pretendemos discutir algumas especificidades e ações necessárias para a interação com a pessoa com deficiência visual, além de oferecer sugestões às professoras para facilitar maior interação e melhores resultados educacionais, com menor *burnout*.

Partimos do pressuposto de que os profissionais da educação são mediadores do processo de inclusão escolar, na medida em que possibilita acessibilidade, desde adaptações físicas e pedagógicas, prevenção de agravamentos até a manutenção da qualidade da auto estima desses alunos.

20 Licenciado em Física (1999) com especialização em Ensino de Ciências (ênfase Física) (2000) e Mestrado em Educação (2003), É membro efetivo do Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais GEINE da Faculdade de Educação da UFMG, realiza oficinas sobre a temática da deficiência visual.

21 Graduação em Pedagogia (1998) com especialização em Psicopedagogia (1996). É professora do Centro de Apoio Pedagógico da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, atua na orientação de professores para inclusão de crianças com deficiência visual.

22 Graduação em Pedagogia, professora da educação básica.

23 A opção pelo uso do subjetivo "cego" em alguns momentos do texto é uma preferência do autor para identificar a pessoa com cegueira e/ou baixa visão.

24 Em respeito à maioria de mulheres que exercem a Docência na Educação Básica, é opção dos autores tratar todos os professores através do gênero feminino.

A contemporaneidade da inclusão escolar vem acontecendo em um processo dinâmico e gradual, a partir da implementação das políticas públicas e elaboração de planos de ação junto às Secretarias de Educação de todo o Brasil. Esses planos viabilizam propostas e modificações políticas e pedagógicas das escolas, entre elas, a formação docente continuada e a construção de novos olhares e saberes para uma inclusão escolar de qualidade.

Barbosa (2011) aponta a educação focada no diálogo como base para a inclusão escolar:

O valor da educação é medido pela consciência e preparo do professor que tem, em suas mãos, o sábio dom de tecer vidas e a importância dessas ações e de cada ser na construção do mundo. Esse compartilhar de conhecimentos e de ideias, de aprender, de ensinar e de conviver em grupo está presente em um conceito bastante atual e desejado por milhares de pessoas: a inclusão escolar do deficiente visual (BARBOSA 2011, p. 24).

O “dom de tecer vidas” nos remete a Paulo Freire (1983) quando ensinava que conduzir não é impor “Não há educação imposta, como não há amor imposto” (p. 29). O processo educativo, quando apoiado nos pilares da formação e da transformação do homem, é um processo que se faz representativo, verdadeiro e harmônico entre educador e educando (ALMEIDA, 2011).

Rosana Glat (2009), ao endereçar-se aos professores de turmas inclusivas, afirma: “para ensinar em uma turma inclusiva, o professor precisa adotar uma postura flexível e criativa, revendo e transformando sua própria prática cotidianamente” (GLAT, 2009, p. 94). Isso significa dizer que professores qualificados, entusiasmados e que refletem sobre suas práticas vão forjando suas identidades, crenças, medos e necessidades próprias, na medida em que se tornam flexíveis e abertos para ouvir e compreender o outro atuando como profissional ético, cuja postura é de escuta e acolhimento.

A escassez de publicações sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência visual é registrada, entre outros, em estudo realizado por Leitão e Fernandes (2011). Os autores revelam que há maior concentração de pesquisas sobre políticas públicas de inclusão em contraponto a um número reduzido de artigos que apresentam metodologias de ensino e pesquisas experimentais.

Alguns pesquisadores apontam que o funcionamento visual é um comportamento individual aprendido (BARRAGA, 1985). “Isso porque o conhecimento dos componentes da visão forma a base para interpretar os comportamentos visuais” (BIANCHETTI; FREIRE, 1998, p. 151).

O Ministério da Educação (2008) publicou um documento *Alunos cegos e com baixa visão: adaptações curriculares*. Esse documento traz orientações curriculares visando à autonomia, integração social e desenvolvimento de competências relacionadas à leitura e escrita, treino de visão, ensino do braille e das tecnologias de informação. A adaptação curricular, segundo os autores, passa por estratégias de gestão, organização da escola e da sala de aula e elaboração de materiais próprios adaptados (MENDONÇA et al., 2008, p. 8).

A orientação do documento é manter o menor afastamento possível do currículo comum, mas garantir as adaptações necessárias para a criança com deficiência visual que requer fundamentalmente a inclusão de conteúdos curriculares específicos: treino da visão, ensino do braille, ensino das tecnologias específicas de informação e comunicação, orientação e mobilidade e atividades da vida diária.

A publicação do Ministério da Educação intitulada *Educação Especial na perspectiva escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira* (DOMINGUES et al., 2010) apresenta as características da deficiência visual, recursos de acessibilidade e tecnologia da informação e focaliza o processo de aprendizagem do aluno cego. Não há, entretanto, no texto nenhuma referência ao documento anterior de 2008, principalmente, no que tange às adaptações curriculares.

A definição de cegueira e baixa visão é fundamental para se estabelecer o planejamento educativo. Segundo Conde (2014), professor do Instituto Benjamin Constant, o que diferencia a cegueira da baixa visão é a necessidade do uso do código braille:

Pedagogicamente, delimita-se como cego aquele que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em Braille (sistema de escrita por pontos em relevo) e como portador de visão subnormal aquele que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos (CONDE, 2014, p. 12).

Como o número de alunos com baixa visão nas escolas comuns é cada vez maior e há falta de informação a respeito das especificidades decorrentes da condição visual, alguns conceitos e orientações fazem-se necessários, pois observa-se que muitos destes alunos apresentam desempenho escolar insatisfatório, apesar do reconhecimento de suas potencialidades.

Nosso intuito maior é esclarecer, dialogar e refletir sobre a Deficiência Visual (baixa visão e cegueira), no contexto da inclusão social e educacional, propondo adaptações curriculares e algumas orientações. Geralmente,

o professor enfrenta dificuldades em sala de aula devido à grande diversidade de seus alunos – seja ela de natureza cultural, social, econômica ou até mesmo de valores. A falta de informação e conhecimento sobre deficiência visual faz com que o professor associe as dificuldades de aprendizagem, o caderno incompleto por não conseguir copiar do quadro à preguiça, a não participação nas atividades de sala de aula à indisciplina, o isolamento a deficiência intelectual, a desorganização dos cadernos ao desleixo e tantas outras situações à falta de produtividade e “incompetência” do aluno.

Assim, a professora necessita conhecer e entender o que é a cegueira e a baixa visão, quais comportamentos estes alunos podem apresentar, saber como identificar a baixa visão; como adaptar um material pedagógico; e, o que são os recursos ópticos e os recursos não ópticos, entre outros. A partir da informação e da formação, a professora poderá promover mudanças na prática pedagógica e adquirir um olhar inclusivo sobre sua turma, pois lidar com a diferença pode ser complexo, desafiador e difícil, mas é necessário.

Identificação dos problemas visuais no contexto escolar

A identificação da Deficiência Visual nem sempre é simples e requer observação constante. Ferreira (2012) pontua que embora não exista uma fase da vida em que os problemas visuais se manifestem, em sua maioria são percebidos e diagnosticados na primeira infância. Segundo a autora, a visão é formada até os cinco anos, onde o nervo óptico está se desenvolvendo e a criança aprendendo a enxergar, elaborando a plasticidade neuronal (p. 2), por essa razão, pequenas observações realizadas na escola podem fazer diferença na vida dos alunos com deficiência visual. O quanto antes o professor perceber as alterações sensoriais e encaminhar ao especialista oftalmologista, maiores serão as chances para o tratamento, estimulação e desenvolvimento deste aluno.

Em um documento produzido pela Secretaria Estadual de São Paulo (1993), a orientação encontrada recomendava que, além do diagnóstico clínico, fosse feita uma *anamnese* (entrevista sobre a história de vida) do aluno com deficiência visual para orientar as professoras no desenvolvimento de um planejamento educacional adequado.

No contexto escolar, a criança que apresenta comprometimento visual, geralmente queixa-se de fadiga nas atividades de uso prolongado da visão ou nas atividades de leitura e escrita. Em muitos casos o aluno não sabe informar o quanto é capaz de enxergar e como enxerga.

Ao se deparar com evidências de um aluno com baixa visão em sua turma, surge uma série de questões acerca da avaliação, resultados, e aproveitamento pedagógico da disciplina, da interação entre professor x aluno e aluno x colegas de classe, da participação efetiva nas atividades educacionais, entre outras.

Por vezes, os responsáveis por ele ainda não foram orientados ou possuem pouco conhecimento sobre os efeitos da deficiência visual. Caso a resposta seja negativa, oriente-os para realizar a consulta com um especialista da oftalmologia para que, através de uma avaliação diagnóstica médica, possam encontrar juntos, respostas acerca dos comportamentos da criança na sala de aula.

Quando a criança já chega com um diagnóstico, os primeiros cuidados são verificar: 1) seu histórico de vida e familiar, como a família reage à falta da visão; e 2) seu diagnóstico clínico e terapêutico e se, no caso da baixa visão, faz uso do resíduo visual, se faz ou fez estimulação visual.

A primeira ação é buscar o histórico da criança. Procure os pais ou responsáveis e informe-se se já observaram esse comportamento e qual o tipo de orientação médica foi encaminhada. Procure saber a idade em que se manifestou a Deficiência Visual, quais as principais características e dificuldades e observe se há algum prejuízo cognitivo, psicomotor ou afetivo instalado. Verifique na história de desenvolvimento desse aluno, onde estão suas habilidades e instrumentos que já manuseia (se já é alfabetizado em braille e possui a máquina de escrever ou utiliza algum recurso óptico, lupa ou outro acessório) e como foi a trajetória escolar. Localize as principais dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, o nível de compreensão do texto e a relação que a criança estabelece com escrita e leitura, visando conhecer as adaptações necessárias para potencializar seu aprendizado.

Ferreira (2012) orienta a observar e identificar alguns sinais e sintomas característicos da baixa visão como: sinais de infecção ocular olhos e pálpebras avermelhados, terçol ou lacrimejamento constante; pálpebras afundadas; desvio ocular (estrabismo); olhos em constante movimento. Em alguns casos, a própria criança apresenta queixas frequentes quanto a dores de cabeça, náuseas, coceira ou ardor nos olhos, visão turva ou dores oculares. Pode-se observar que, ao ler, escrever ou desenhar, a criança aproxima muito o livro didático do rosto, inclina o tronco e a cabeça e franze a testa ou a sobrancelha e fecha um dos olhos para leitura. Pode adquirir uma postura rígida do corpo, pisca em excesso, franze, movimenta a cabeça ao invés dos olhos. Geralmente não realiza as atividades propostas em sala de aula por não conseguir enxergar o quadro, tem dificuldade de

acompanhar o conteúdo escolar por não conseguir ler as fontes dos livros didáticos ou exercícios fotocopiados; apresenta pouco avanço no processo de alfabetização (há um número considerável de alunos defasados pedagogicamente por não identificarem as letras e números apresentados).

Pode acontecer que o aluno leia ou escreva saltando letras; omita parte das tarefas, frases ou letras e a escrita seja desorganizada; sua grafia deixa a desejar com letras mal traçadas, ultrapassando o limite da linha do caderno e precise do uso do dedo como guia ao ler e escrever.

O aluno apresenta um período curto de atenção concentrada e se dispersa com facilidade, reclama de fadiga e falta de gosto pela leitura. Algumas vezes, o aluno esbarra nos colegas ou professores e tropeça em objetos, cai constantemente ou bate a cabeça ou o ombro no portal da porta ao sair, porque só consegue enxergar quando se aproxima das pessoas ou objetos e tem dificuldade em se desviar deles. Outras vezes, fica isolado no recreio por não saber quais as atividades são realizadas ou evita atividades de educação física, principalmente os jogos de quadra e enfrenta situações como não ser chamado para compor o time de futebol por não conseguir acertar a bola em campo.

Pesquisadores nos alertam que a escola e o comprometimento de todos os profissionais da educação envolvidos podem ser fundamentais para detecção de problemas com as crianças, que muitas vezes, passaram despercebidas por pais e responsáveis (FERREIRA, 2012, p. 2). A soma desses episódios pode agravar o desempenho visual e, como consequência, o aluno pode ser tratado como cego ou até mesmo ser identificado como deficiente mental.

Diante dessas situações, o professor deve ficar atento, pois essas atitudes e posturas podem indicar sensibilidade excessiva à luz (fotofobia) associada à baixa visão. Deve-se permitir ao aluno aproximar os olhos do material de leitura ou de escrita, pois isso não prejudica a visão, entretanto, esse é um indicativo de que o aluno precisa urgente de recurso de ampliação, sendo necessário encaminhá-lo ao oftalmologista para obter orientações.

As orientações a seguir são pequenas sugestões e têm como objetivo servir como referência e nortear o trabalho do professor para que os alunos com deficiência visual possam participar mais efetivamente das atividades escolares, porém devem ser tomadas com cuidado e aprimoradas, pois é preciso ver cada caso em específico, uma vez que cada aluno traz suas especificidades.

Abordagem acerca dos alunos cegos: comportamentos e ações em sala de aula

Considerando como parâmetro alunos cegos congênitos ou com perda de visão nos primeiros anos de vida que têm sua inserção na escola pela primeira vez, devemos considerar a avaliação clínica e a avaliação pedagógica, que precisam ser complementares.

É importante identificar, logo de início, se o aluno com deficiência visual foi previamente educado em Atividades da Vida Diária (AVD) e Práticas Educacionais para uma Vida Independente (PEVI). Essas atividades fazem parte das práticas pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e se referem àquelas atividades do dia a dia, que constituem parte da rotina da vida e visam tornar o sujeito capaz de satisfazer suas necessidades básicas.

No primeiro dia, logo após chegar à escola, o aluno cego deverá ser apresentado ao espaço físico e ao corpo discente e docente da escola. Importante definir um horário específico, fora das atividades escolares e dos horários de troca de turnos de aulas, no qual com o acompanhamento da professora de apoio deverá percorrer as dependências do estabelecimento escolar, permitindo-lhe formar mentalmente o quadro arquitetônico das dependências do prédio, principalmente sua sala de aula, banheiro, cantina, quadra e/ou pátio do recreio. É necessário que se dê um tempo ao aluno cego, durante os primeiros dias, para explorar o interior da sala de aula e do banheiro. Se ele conhecer as práticas educacionais para uma vida independente (PEVI), utilizará seus conhecimentos para explorar estes ambientes utilizando-se de uma parede como linha guia. Através de rastreamento e do sistema de proteção superior/inferior, ele irá conhecer com detalhes esses ambientes nos quais irá se movimentar com frequência. Importante preparar esse ambiente e evitar barreiras arquitetônicas desde a entrada até a saída da escola e se houver alguma, informar-lhe sobre a dificuldade que porventura terá, tomando algum ponto como referencia de orientação e mobilidade.

Ao toque do sinal do recreio, nos primeiros dias, é necessário estar mais atento ao desejo do aluno cego ir ao banheiro, à cantina ou ao pátio e, se necessário, acompanhá-lo a esses locais. Inicialmente esse acompanhamento e a identificação verbal dos locais serão necessários, depois de alguns dias, deixe-o. Ao se sentir seguro, ele tomará a iniciativa e irá sozinho. Nesse caso, acompanhe-o de longe para certificar-se de que ele aprendeu a circular pela escola. Com o tempo ele tomará estas iniciativas e

irá sozinho, até que algum colega, espontaneamente, passe a fazê-lo. Não peça para os colegas ajudarem, pois eles poderão se sentir constrangidos e sobrecarregados. Aguarde a solidariedade espontânea das crianças, ela surgirá, com certeza. Na sala de aula combine com todos os alunos de não deixar material escolar, mochilas, por exemplo, no caminho por onde passa o aluno cego e, se houver mudança na disposição do mobiliário ou na estrutura do ambiente, sinalize verbalmente essas alterações.

Dê atenção e divulgue em toda a escola que portas semiabertas na passagem do aluno cego representam sério risco para sua integridade física e elas deverão ser conservadas totalmente abertas ou fechadas.

Herculano-Houzel (2002) recomenda que, durante as atividades pedagógicas cotidianas será importante identificar e registrar quais os sentidos remanescentes (tato; audição; olfato; paladar; propriocepção) são mais utilizados e quais deverão ser mais estimulados nas atividades pedagógicas.

Segundo Nunes e Lomônaco (2010):

O sistema cinestésico é um dos sistemas que fornecem informações sobre a orientação espacial, o movimento e o equilíbrio, possibilitando a percepção de posição, da direção do vento, da velocidade do movimento e orientação do corpo. Uma vez que nem todos os objetos podem ser percebidos diretamente pelo tato, alguns conceitos só podem ser entendidos pelas crianças por explicações orais ou outras analogias, como maquetes ou outros tipos de representação. Também o olfato e a gustação são dois sentidos importantes para o desenvolvimento da criança cega. A gustação auxilia na apreciação dos alimentos e o olfato ajuda o cego a reconhecer pessoas, objetos, caminhos, etc. (p. 57).

Há, portanto, a possibilidade de compreensão do mundo por outros sentidos além da visão, pois os conceitos são construídos ao se definir como as coisas são, qual o modo que funcionam, como se relacionam de forma a criar uma “explicação mental” do fenômeno (BATISTA, 2005).

A utilização da linguagem verbal e não verbal para apresentar, explicar e informar sobre o ambiente e suas relações proporciona aquisição de novas informações sobre o meio e aumento do vocabulário. Além disso, a apresentação de objetos, maquetes e miniaturas, pode complementar as informações recebidas oralmente.

Alguns comportamentos específicos do aluno cego podem ser observados na escola como tendência ao isolamento social e alterações de estados de atenção e alerta. Pode haver a presença de maneirismos, mudança de humor ou aparecerem comportamentos que antes não existiam

ou estão distantes do comportamento esperado para a faixa etária e desenvolvimento do aluno. Durante momentos de intervalos ociosos, o aluno cego pode parecer dormir ou desenvolver “maneirismos”, ou seja, movimentos repetitivos, como girar ou mover a cabeça, balançar as mãos ou dedos diante dos olhos. Esses comportamentos aparentemente estão ligados a eventuais estados de sonolência (MELO et al., 2011; SILVA et al., 2013).

Squarcini e Esteves (2013), entretanto, ao pesquisarem sobre as reações biológicas da criança cega na escola acompanharam casos de crianças que apresentavam distúrbios do sono e problemas de interação social na escola e apontaram que esses comportamentos estão associados a problemas com os ritmos circadianos. Os ritmos circadianos são os períodos em que se baseia o ciclo biológico dos seres vivos (vigília e sono, por exemplo), possuem duração de cerca de 24 horas e são influenciados pela variação da luz, temperatura, e fenômenos da natureza (SQUARCINI; ESTEVES, 2013).

O eventual comportamento de isolamento do aluno cego, portanto, pode indicar alterações no ritmo circadiano, agravamento da deficiência visual, insegurança em relação a sua mobilidade ou indicar reações psicológicas a questões interpessoais, como por exemplo, dificuldade de aceitação da turma.

Durante sua trajetória escolar, importante observar também outras evidências e mudanças relativas a esse aluno: o estado em que se apresenta a organização do material didático e de apoio, vestimenta e higiene pessoal. A observação cotidiana desses dados é importante, não só para alunos com deficiência, mas para todos os alunos, pois quando aparece uma mudança abrupta de comportamento, essa mudança pode indicar alterações fisiológicas, psicológicas ou indicar situações até sofrimento diante de violência física ou psicológica que o aluno cego esteja vivenciando que precisam ser identificadas e tomadas às devidas providências. Em casos como estes, as ações podem ultrapassar as práticas escolares, merecendo uma atenção maior que precisa ser discutida com outros profissionais, família ou encaminhada a profissionais de saúde.

Abordagem acerca dos alunos com baixa visão: a estimulação da visão residual, comportamentos e ações em sala de aula

No caso da baixa visão, destaca-se o trabalho de estimulação do resíduo visual. Segundo Bianchetti e Freire (1998):

Vale salientar que essa importância se dá em razão de uma distinção entre a criança diagnosticada como portadora de “cegueira” e a criança com “visão subnormal”. Esta última deveria ser educada no sentido de utilizar sua visão, levando-se em conta sua disposição do uso de outros sentidos (p. 151).

Para maximizar o uso do resíduo visual, o treino consiste na estimulação e aprendizado do ato de ver – aumentar a visibilidade, através de ampliação, intensificação e/ou contraste e buscar desenvolver competências visuais e otimizar as estruturas neurológicas visuais existentes.

Sem pressionar, estimule o potencial visual, mas lembre-se que o uso prolongado da visão subnormal pode causar fadiga. O professor poderá contribuir não para ressaltar as diferenças, mas as eficiências na diversidade (RIBAS, 1985), valorizando as pessoas, seus saberes, suas experiências com ou sem limitações.

O resíduo visual pode ser potencializado com os recursos tecnológicos recomendados pelo oftalmologista.

No que se refere às crianças com baixa visão, é importante observar que, geralmente, elas apresentam dificuldades em perceber o mundo que as rodeia e isso pode interferir no seu desenvolvimento.

Como o sentido visual é responsável pelo comando, antecipação e coordenação dos outros esquemas de assimilação, o aluno com baixa visão precisa ser estimulado a aproveitar ao máximo sua visão residual para a melhoria da qualidade visual. A criança com baixa visão, muitas vezes não pode ver o objeto, mas ao ser alertada auditivamente passa a desenvolver habilidades sensoriais e motoras através da integração dos esquemas táteis, cinestésicos e auditivos. Isso significa dizer que a visão (ou o resíduo visual) funciona melhor em conjunto com outros sentidos, uma vez que as informações são captadas por uma “conjunção de sensações táteis, cinestésicas e auditivas, aliadas às experiências mentais passadas”, como afirmam Nunes e Lomônaco (2010, p. 58), que fornecerá meios pelos quais os alunos com visão subnormal terão acesso às informações que serão indispensáveis ao seu processo de aprendizagem. No que se refere à escrita

e à leitura, quanto mais eles estiverem expostos a situações lúdicas e reais de aprendizagem da linguagem, melhores habilidades desenvolverão para identificar sons, palavras, fonemas, vogais, consoantes e histórias assim como conhecer o mundo ao redor.

Os primeiros dias de aula...

No caso de um ou mais alunos se maticularem já com o diagnóstico de cegueira ou baixa visão, alguns cuidados iniciais poderão ajudar a dirimir problemas futuros.

No primeiro dia de aula, geralmente a escola está preparada para receber todos os alunos, com música ambiente, cartazes de boas vindas em clima de festa e alegria. Antes, entretanto, é preciso preparar a equipe de profissionais da escola para receber os alunos e entre eles, o aluno cego. Pode-se organizar uma dinâmica para apresentar ao grupo as principais características sobre Deficiência Visual, dialogando e recolhendo sugestões de modo a formar uma rede de apoio do grupo de profissionais.

O mesmo poderá ser feito em sala de aula, com a presença do aluno com deficiência, pedindo naturalmente a esse aluno que ele explique aos colegas o que significa ter essa dificuldade para enxergar, quais as necessidades que ele tem e como os colegas poderão ajudá-lo. Como sugestão, será interessante montar com a turma três maquetes: uma maquete simples, do entorno da área escolar, outra dos espaços internos da escola (incluindo banheiros e pátio) e outra maquete da sala de aula para auxiliar o aluno no deslocamento dentro e fora do prédio.

As intervenções pedagógicas para o melhor aproveitamento escolar requerem o planejamento das atividades, a produção e a funcionalidade do material pedagógico acessível. Algumas sugestões fundamentam-se na promoção do encontro das aspirações do professor ao trabalhar com o aluno com deficiência visual e é fundamental participação do próprio aluno.

O trabalho colaborativo

O segundo aspecto a ser ressaltado é que o trabalho com o aluno com deficiência visual ocorre continuamente, a parceria entre aluno e professor deve ser constante, na qual um aprende e ensina com e para o outro. Atividades realizadas em dupla ou pequenos grupos, nas quais o aluno pode compartilhar seus conhecimentos com o colega e se apropriar do conteúdo, são ressaltadas tanto para quem enxerga quanto para a criança com

deficiência visual, pois o aluno vidente lê para o aluno com deficiência visual e ambos constroem a resposta.

O trabalho colaborativo entre o professor da sala de aula comum e o professor de Apoio ou do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) é fundamental para discutir e planejar atividades significativas, lúdicas e funcionais, não só para a criança com deficiência visual, mas para toda a classe. Além dessa colaboração, a escola pode buscar parcerias com profissionais de saúde e outros recursos da própria comunidade.

A parceria com a família é fundamental. Observe e faça mediações entre o contexto familiar e a escola, levando em conta o processo de construção do conhecimento elaborado pelo aluno. Oriente e apoie a família para lidar com o desenvolvimento de hábitos saudáveis, atitudes positivas e desenvolvimento da competência social, evitando a superproteção.

Conhecer a história de vida, família, cultura e a bagagem de conhecimentos que o aluno traz, pode ser estratégico para criar diálogo e obter parceiros, gerando uma rede entre professores, gestores da escola, família, sistema de saúde e a própria criança.

O diálogo, a cooperação e a reavaliação das práticas são essenciais para o atendimento da criança com deficiência visual e a formação da rede inclusiva.

Criação de condições adequadas ao aprendizado – a disposição das carteiras

Mesquita (2014), Barbosa (2011) e Barraga et al. (1985) sugerem algumas medidas a serem observadas e mediadas pelo professor visando à criação de condições adequadas para o aprendizado da criança cega ou com baixa visão em sala de aula. Segundo os autores, é importante planejar as acomodações da sala de aula de forma a que possibilitem a inserção do aluno. Isso significa colocar o aluno na primeira fileira de carteira, no centro da sala, permitindo que ele se desloque sua carteira para a direita ou à esquerda e até para fora da fileira, mais próximo ao quadro. Peça aos colegas para evitarem sentar ou colocar mochilas no chão da passagem de alunos e observe as formas de interação e comunicação utilizadas pelo aluno, bem como, as necessidades específicas para a boa adaptação escolar.

Gasparetto (1997) ressalta que entre as dificuldades enfrentadas pelos alunos com baixa visão estão algumas situações estressantes enfrentadas na escola, ocasionadas pela falta de estrutura tanto de recursos humanos quanto materiais.

A dificuldade inicial surge com a utilização do quadro. A iluminação do ambiente é fundamental para que o aluno tenha conforto e boa resolução visual ao realizar suas atividades. A ausência ou o excesso de iluminação, por exemplo, podem ser prejudiciais, gerando fadiga visual. O posicionamento do aluno na sala pode alterar sua forma de percepção visual devido à iluminação. Perceba a necessidade de cada aluno, pois esta varia de acordo com seu comprometimento visual e a luminosidade no ambiente. Enquanto alguns alunos precisam de luminária individual outros só precisam ficar perto da janela. A luz natural em reflexo com a lousa pode provocar irritação e fadiga, não só na criança com baixa visão, mas em todos e pode comprometer a tarefa. A luz artificial, em determinados casos, também pode ser fator provocador de sensação de ofuscamento. Da mesma forma, evite que o aluno com baixa visão se exponha a superfícies muito polidas ou brilhantes.

Criação de condições adequadas ao aprendizado – o uso do tempo

Com o tempo e suas observações, você perceberá a que distância seu aluno enxerga melhor a letra da lousa, a fonte da letra e a cor do papel mais adequada e confortável para a sua leitura. Evite utilizar giz ou canetas coloridas para escrever no quadro e enumere os parágrafos dos textos passados no quadro, para que o aluno não se perca nas cópias. Evite enunciados muito longos, seja claro e objetivo. Será importante lembrar-se de ler em voz alta as anotações escritas no quadro. Você pode convidar os alunos para que leiam as lições escritas no quadro. Você pode também organizar rodas de leitura inclusiva, com livros sugeridos pelos próprios alunos. Sempre que possível ofereça o texto de consulta antecipada e separadamente para que o aprendizado seja mais eficiente.

Amplie o tempo do aluno, se necessário, para a realização das cópias e atividades. Se precisar, diminua para ele o número de exercícios, sem prejuízo de sua aprendizagem e socialização no recreio.

Criação de condições adequadas ao aprendizado – a realização das atividades didáticas

Existem várias formas e estímulos para ver, tocar, explorar. Descreva sempre formas, cores, texturas, não só das atividades pedagógicas, mas

também nas atividades de vida diária como na hora do lanche, higiene e troca de roupas. Deve-se criar momentos e condições para o aluno com deficiência visual perceber as ações ao seu redor estimulando seus sentidos e formando um mapa mental do seu contexto situacional.

Ao escrever na lousa, leia enquanto escreve. Se há baixa visão, estimule o uso do resíduo visual continuamente em todas as atividades e exija o uso do auxílio óptico, se este se faz necessário. Conceda mais tempo para o término de determinadas atividades, como cópias do texto escrito na lousa ou tome nota de pontos importantes e certifique-se de que ele acompanhou o seu raciocínio. Importa chamar seu aluno pelo nome sempre que for se dirigir a ele e desejar a sua participação em sala de aula, incentive-o à participação oral que pode ser uma forma de avaliação do que ele apreendeu das explicações, leituras ou comentários da aula.

Nas atividades escritas ressalte os contornos no caso da cópia não estar bem legível e observe do espaçamento adequado entre as letras e as linhas favorecem a compreensão do conteúdo escolar. Permita e, se necessário, utilize da letra bastão²⁵ que oferece melhor visualização das letras e entendimento da atividade proposta.

Algumas atividades podem ser copiadas por um colega com carbono e a cópia ser enviada como material de exercícios para casa, de forma que a família pode ajudar o aluno a completar suas atividades.

Atente-se às correções dos exercícios de matemática, faça-as em voz alta e observe se o aluno fez a correção e se entendeu todo o processo da resolução do mesmo. Para ilustrar, tomemos como exemplo o conteúdo de ângulos na matemática. A noção de ângulo pode ser explicada utilizando, como apoio pedagógico, um transferidor de 360°, com dois palitos de picolé parafusados no centro. Coloque um palito na posição correspondente ao ângulo de 0°, mova o outro indicando os ângulos de, por exemplo, 30°, 60° ou 90°.

Para ensinar ao aluno cego, conteúdos de Geografia, por exemplo, o mapa do Brasil e seus estados em escala, pode-se iniciar traçando seu contorno com um lápis e, em seguida, pedir aos colegas para colar barbante em cada estado com farinha granulada colorida, anilina em cores variadas ou materiais como serragem, algodão, aparas de lápis, e outros. Esses momentos promoverão a interação da turma, todos utilizarão os sentidos e o aluno cego, ao deslizar suas mãos sobre o mapa e perceber o limite de cada região, terá estimulado seus sentidos remanescentes,

25 Nos processos de alfabetização, a letra cursiva vem sendo substituída pela letra bastão, que é a grafia das letras em maiúscula, por facilitar a leitura e a grafia de crianças com dificuldades motoras.

principalmente o tato. Uma opção interessante para determinadas explicações, como por exemplo, os conhecimentos da Geografia, é utilizar materiais reproduzidos em Thermoform²⁶.

Aulas de Educação Física também poderão explorar o espaço da quadra para todos os alunos. O professor pode incluir o aluno cego aos exercícios físicos e jogos adaptados, como o vôlei sentado ou o futebol com bola de guizo, e também discutir com a turma, conteúdos sobre a saúde e a sincronização dos ritmos circadianos (BACK et al., 2007). É importante deixar a criança correr, pular, dançar e jogar, você pode convidar um colega para que ele seja guia vidente do aluno cego ou com baixa visão para facilitar seu aprendizado e faça rodízio sempre que achar necessário.

Crie as condições necessárias para que o aluno com deficiência visual possa realizar sozinho a tarefa. É importante ele saber lidar com suas possibilidades e dificuldades, estimulando-o na organização e formas alternativas de comunicação e construção do conhecimento. Em explicações mais complexas, você pode convidar esse aluno a ficar de pé ou sentado ao lado da lousa. Se, ainda assim, a dificuldade persistir, você poderá, para toda a turma, propor atividades com tutoria dos pares, de forma que um colega o ajude, pois importa que ele participe das atividades propostas em sala de aula. Convide, a cada dia, um aluno para ser o tutor e orientar o outro (anotações na agenda, lembretes, provas, leitura). Isso poderá proporcionar interação e senso de responsabilidade entre as crianças, favoreça a solidariedade e as trocas afetivas entre os alunos pela introdução do elemento lúdico e da participação social (MESQUITA, 2014, s/p).

Criação de condições adequadas ao aprendizado – a adaptação de materiais para a baixa visão e o ensino do Braille

A adaptação de materiais é considerada um elemento facilitador da formação e compreensão de conceitos para as pessoas com deficiência visual (NUNES; LOMÔNACO, 2010). O excesso de atividades visuais para a criança com deficiência visual pode gerar fadiga e desinteresse, por essa razão recomenda-se intercalar as atividades muito visuais com outras menos visuais.

Em aulas muito visuais, o aluno cego ou com baixa visão pode se desinteressar por conseguir pouca assimilação de conteúdos. Observe a qualidade e a nitidez do material utilizado em sala de aula como exercícios e imagens, que devem apresentar bom contraste entre figura e fundo.

26 Material confeccionado em linguagem grafo-tátil em alto relevo.

Considerando que pode haver aumento da perda visual ao longo do tempo, a produção do material ampliado deverá ser avaliada constantemente, no que diz respeito à fonte utilizada, observando o desempenho ocular do aluno com baixa visão para uma possível readaptação quando necessário. Muitas vezes, o próprio aluno ao perceber que não consegue enxergar as letras informa ao professor sobre a necessidade de mudança na fonte.

A ampliação dos materiais didáticos complementa os recursos utilizados pelo aluno com baixa visão, devendo ser observados alguns procedimentos antes de sua utilização: observação do aluno em seu ambiente escolar; avaliação de seu material pedagógico (livros, cadernos, apostilas); conhecimento sobre a indicação e uso ou não de auxílios ópticos; se faz ou não acompanhamento oftalmológico; quais os auxílios não ópticos o aluno necessita; qual a fonte (tamanho de letra) é utilizada em seu material didático.

Os materiais convencionais para a escrita e leitura nem sempre suprem suas necessidades visuais. Um instrumento utilizado nas escolas que pode facilitar o registro dos conteúdos é o uso da cópia do carbono, em que um aluno copia em seu caderno a atividade do quadro utilizando uma folha de carbono, sendo a cópia entregue ao aluno com baixa visão.

Elabore previamente e forneça todo o material didático, textos e atividades, ampliados para que o aluno possa copiar antes da explicação oral das atividades escritas. Se necessário, aumente o tamanho das letras e espaçamentos. Disponibilize também livros com fontes ampliadas para leitura.

Verifique o tamanho da letra e fonte e, se necessário, escreva os textos em letra bastão (caixa alta). Não utilize frente e verso nas folhas impressas e cuide da boa nitidez das palavras escritas e ampliadas. Evite o uso de mimeógrafo que não oferece a nitidez adequada. Incentive seu aluno com baixa visão a utilizar o plano inclinado para leitura e escrita, cadernos com pautas ampliadas e fortemente marcadas. Ofereça lápis de tonalidades mais fortes (6B ou 4B) e canetas hidrográficas para marcar os contrastes. As transparências coloridas (acetato) em cima dos textos podem também melhorar o contraste entre as letras e o fundo e favorecer a leitura.

Quando o aluno confunde os livros (português, ciências), peça que os livros sejam encapados em cores diferentes, por exemplo, caderno e livro de Português em vermelho, caderno e livro de Matemática em azul (MESQUITA, 2014, s/p).

Permita-lhe escrever com letras de forma, consulte dicionários do tipo ampliado ou digital. No caso da matemática, que possa consultar fórmulas escritas, tabelas, tabuada, gravador de voz e calculadora. Esse material de apoio poderá lhe oferecer maior segurança para a realização da tarefa.

Visualize seu caderno ou papéis, a forma como organiza suas anotações e oriente-se, se for necessário.

O material pedagógico direcionado ao aluno cego precisa ser concreto de modo que propicie o manuseio, a manipulação, o ouvir, o odor, o sentir com o próprio corpo, de forma a otimizar o uso dos sentidos remanescentes. Esse material, no entanto, também facilita ao aprendizado dos outros alunos e poderá ser igualmente utilizado pelos alunos videntes.

Ao aluno cego, permita o acesso e incentive o uso a máquina de escrever braile, softwares com sintetizador de voz e, ao aluno com baixa visão, outros recursos ópticos que possibilitam o aumento das imagens (lentes especiais utilizadas no melhor olho, lentes de mão como lupas ou eletrônicas, lentes de apoio, telelupas etc.). Neste caso, será o médico oftalmologista através de uma avaliação diagnóstica que determinará o grau da lente ou o recurso mais adequado a cada aluno.

Considerado um direito da criança cega, o ensino do braile é mencionado no documento do MEC (2008) como um item a ser incluído no currículo adaptado de forma a ser oferecido à criança cega como recurso de aprendizagem:

Perfeitamente ajustado às características estruturais e psicofisiológicas da percepção tátil, os símbolos Braille são apreendidos como totalidades significantes, unitárias e coerentes, funcionando autenticamente como um código paralelo e equivalente ao utilizado na leitura/escrita visual. Nesta perspectiva, o ensino/aprendizagem do Braille não poderá deixar de ser encarado como verdadeira espinha dorsal do currículo das crianças e jovens cegos, no sentido de lhes permitir que eles possam ler e escrever na mesma medida em que o fazem os restantes alunos (MENDONÇA et al., 2008, p. 38).

A idade com que se inicia a leitura tátil é um fator fundamental para o sucesso da aprendizagem do braile. A relação entre a idade cronológica e a eficácia do aprendizado está ligada ao desenvolvimento perceptivo e psicomotor. “As condições básicas para uma boa aprendizagem do Braille se apresentam razoavelmente propícias e minimamente estáveis desde os seis até cerca dos dez/onze anos” (MENDONÇA et al., 2008, p. 38).

No caso do aluno cego e sem outros comprometimentos, é fundamental considerar o acesso e o aprendizado do código braile como seu principal meio de comunicação, escrita e leitura. Este sistema de escrita e leitura utilizado pelos cegos do mundo inteiro é simples e a professora, sendo vidente, pode conhecer e aprender a utilizá-lo visualmente,

o que permitirá, ainda que de forma limitada, maior interação com o aluno cego e sua produção escrita.

Se você tem na sala de aula um aluno cego que faz utilização de reglete e punção ou da máquina Braille e por consequente elabore uma produção escrita em papel granulado, estes dispositivos podem chamar a atenção dos outros alunos da turma. Esta pode ser uma boa oportunidade para explicar aos alunos quem foi Louis Braille, qual foi o seu método, como se constitui e quais são os seus sinais. Será interessante propor ao próprio aluno com deficiência visual que explique à turma como ele lê e escreve utilizando esses sinais, além de distribuir para todos, o alfabeto braile impresso.

Na presença de um aluno cego, a exposição de conteúdos, geralmente feita na tradição oral, precisa de adaptações que tragam satisfação pedagógica para todos os alunos. Você poderá se surpreender com o fato de que a solução específica para ajudar o aluno com deficiência visual auxiliará o aprendizado de todos os alunos. O trabalho conjunto, a parceria, a troca de conhecimentos, a interação e a produção com o outro oferecem experiências sensoriais, motoras, cognitivas e sociais significativas aos alunos, independentemente de serem deficientes ou não.

Criação de condições adequadas ao aprendizado – as avaliações adaptadas

As avaliações orais, qualitativas e processuais são mais adequadas e devem ser utilizadas. Compare o aluno com ele mesmo, em seu desenvolvimento ao longo do tempo e solicite também, sempre que possível, sua autoavaliação.

Ao realizar pesquisa sobre avaliação da criança com deficiência visual na educação infantil, Bruno (2010) reflete sobre o fato de que uma avaliação adequada pode contribuir para os alunos mostrarem “níveis mais elevados de possibilidade de comunicação, ação funcional, cognitiva, com capacidade para aprendizagem e resolução de problemas” (p. 179).

Mesquisa (2014) orienta:

Durante avaliações escritas, passe na mesa do aluno com baixa visão e verifique se compreendeu o enunciado, faça intervenções discretas se necessário. Ao perceber que apresenta inquietação além do normal, permita que ele saia de sala para entregar algum material na coordenação ou à biblioteca, ir ao banheiro ou beber água.

O excesso de barulho pode prejudicar o enunciado das questões, por essa razão, no caso da sala de aula ficar próxima da quadra, evite dar conteúdos orais novos ou avaliações quando a quadra estiver sendo usada (s/p.).

Outra orientação importante que podemos registrar é que não há problema em usar palavras como “ver” ou “olhar” quando você está numa sala de aula com videntes e não videntes, mas ao verbalizar as etapas de um exercício evite expressões como “lá”, “aqui”, que para a pessoa cega nada representa. Para a criança com baixa visão, torne o ato de olhar e ver uma situação agradável e desafiadora.

Como trabalhar com Atividades de Vida Diária, Orientação e Mobilidade

Estas atividades práticas visam tornar o indivíduo independente e autônomo de forma que ele seja capaz de satisfazer sozinho, suas necessidades básicas (WINDHOLZ, 1988 apud JESUS, 2012). Orientação e Mobilidade (OM) significam a possibilidade de perceber o ambiente e a capacidade de se movimentar dentro dele (FELIPPE; ÁLVARO, 1997).

No glossário de uma publicação da *American Occupational Therapy Association* (AOTA, 2008) registra-se que alguns autores internacionais se referem às Atividades da Vida Diária (AVD) como Atividades Básicas da Vida Diária (BAVD) e outros, Atividades Pessoais da Vida Diária (PAVD). Segundo a AOTA (2008), são atividades orientadas ao cuidado do próprio corpo, fundamentais para a vida e o convívio social, que permitem a sobrevivência básica e o bem-estar da pessoa.

No Brasil, as Atividades da Vida Diária (AVD), termo mais utilizado, referem-se a uma prática de educação especial realizada por terapeutas ocupacionais com as famílias e nas escolas especiais, é o ensino de atividades cotidianas que fazem parte da rotina, alimentação, vestuário, higiene, saúde e segurança.

Algumas atividades de vida diária podem ser adaptadas ao contexto escolar. São elas: brincadeiras para identificação de formas, texturas e funcionalidades de pequenos objetos, jogos de comparação e reconhecimento do valor do dinheiro. Quando possível, brincar de tirar e colocar meias e sapatos, reconhecer os pares direito e esquerdo, tamanho e texturas do tecido. Segundo Jesus (2012): “Vestir meias é complicado até mesmo para quem não tem problemas de coordenação. Mesmo que não pareça, o ato de vestir uma meia envolve uma série de passos” (JESUS, 2012, p. 441). Esses passos, segundo a autora, são aprendidos gradativamente com a prática, uma vez que o aluno com limitação visual aprende com mais facilidade aquilo que vive concretamente, explorando o ambiente físico e social.

Você pode propor atividades lúdicas que desenvolvam competências sociais como saudar-se, despedir-se, pedir autorização e desculpar-se, solicitar e oferecer ajuda, entre outras. Essas atividades possibilitam para todos os alunos o desenvolvimento de habilidades sensoriais, cognitivas e sociais para além do próprio ato de reconhecer o dinheiro ou calçar e descalçar.

No momento da higiene, durante a escovação dos dentes, pode-se utilizar o creme dental colorido na escova, pode ajudar ao aluno com baixa visão. Na sala de aula, pode-se criar espaços fixos como: cantinho dos materiais, cantinho para guardar objetos pessoais, cantinho com livros, entre outros. A definição desses locais facilita a localização dos objetos, não sendo necessário dar o objeto na mão da criança que, com algumas orientações, poderá buscar sozinha. São pequenos detalhes que podem facilitar a autonomia do aluno para realizar tarefas simples.

Entre as práticas de atividade da vida diária do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, há a experiência de usar um “cardápio vivo”. Apresenta-se aos alunos os grãos, carne e frango crus, antes do cozimento, bem como frutas e legumes com casca e sementes. A professora, ao organizar a rotina do grupo, momento de visita à cozinha antes das refeições, deve apresentar a cozinheira oferecendo a ele uma bandeja contendo os principais alimentos crus, a serem servidos no dia, com uma explicação do processo de cozimento. Para facilitar o contraste, deve-se evitar o uso de copos transparentes e pratos de cor branca, pois o arroz, no caso da baixa visão, por exemplo, dificilmente seria identificado.

O aprendizado da orientação e mobilidade do aluno cego ou com baixa visão, através do uso da bengala, representa um avanço na independência do deslocamento, pois oferece segurança e desenvolve a noção espacial. Importante observar a mobilidade de seu aluno nos ambientes interiores e exteriores para que a orientação aconteça corretamente. O uso da bengala longa, por crianças com baixa visão, pode trazer autonomia na locomoção e evitar quedas em escadas. Brinquedos como patinhos com rodinhas e bambolês adaptados com guizos podem ser usados na primeira infância, como atividades de pré-bengala.

Ferraz e Filgueiras (2004) relatam a importância de se utilizar o elemento lúdico nas atividades de orientação e mobilidade. No Instituto Benjamim Constant, por exemplo, são oferecidos cursos de Pré-bengala – para as classes do primeiro ano do ensino fundamental, que buscam introduzir a bengala com um elemento lúdico na ponta (rodinhas e um patinho que bate as asas e produz som), o que traz resultados positivos para estimular a coordenação dos movimentos, a locomoção, a organização postural,

noções de lateralidade, posição e sentido, orientação espacial e coordenação motora global.

Abordagem à pessoa cega: comportamentos e ações no contexto social

Lidar com adultos com deficiência visual no contexto social mais amplo também requer algum conhecimento. Quando nos propomos a interagir com uma pessoa cega e/ou ajudá-la como guia vidente, será importante adotar alguns cuidados e comportamentos específicos.

Ao encontrar-se com uma pessoa cega, dirija-se diretamente a ela e não ao seu acompanhante, chame-a pelo nome, esteja ela sozinha ou não. Estenda a mão e encoste sua mão na mão dela, dorso contra dorso, para que ela possa mediante seu toque girar a mão e fazer o cumprimento tradicional. Durante a conversação, naquilo que lhe disser respeito, dirija-se diretamente a ela e lembre-se de avisá-la ao se afastar, pois isto evitará que ela continue falando sozinha.

Encontrou-a na rua, aproxime-se e pergunte se deseja colaboração para a travessia e, em caso afirmativo, respondendo ao movimento do braço, que ela geralmente estende, ofereça-lhe a parte posterior de seu braço, o seu cotovelo ou eventualmente seu ombro pela pista visual que ela ofereça.

Você perceberá que a pessoa cega estará com o braço flexionado a 90° junto ao corpo, irá segurar levemente seu braço, logo acima do cotovelo, e te seguirá mantendo uma distância de meio passo atrás. Procure a faixa de pedestres e tenha paciência, pois ela pode estar portando bengala e preferirá primeiro fechá-la para então proceder à travessia.

Se a travessia for realizada em ruas com muitos pedestres, corre-se o risco da pessoa cega ser ‘atropelada’ pelos transeuntes. Como guia vidente, você pode estender o braço para trás e deslocá-lo até a linha média do seu corpo, de forma que a pessoa cega possa se colocar atrás de você. Procure andar com ela, sempre que possível, em linha reta. Caso for mudar de direção, avise-a. Avise-a também ao descer e ao chegar ao passeio oposto. Vá dando pistas das ocorrências, como por exemplo: “estamos aguardando o sinal abrir”; “vamos atravessar a rua”; “estamos chegando”, “cuidado com o degrau” etc. Saiba que, enquanto isto, a pessoa cega, estará analisando toda a situação, através da altura de seu cotovelo, do tônus da sua musculatura, da entonação da sua voz e do seu cheiro, construindo um quadro mental da sua pessoa, para conhecer quem é seu interlocutor.

Se você encontrar com a pessoa cega na entrada de um teatro, auditório

ou cinema e você for acompanhá-la como guia vidente, deverá proceder com o braço deslocando-a até a linha média do seu corpo, de forma que a pessoa cega possa se colocar atrás de você e após encontrar a fileira de poltronas indicadas, posicionar-se ao lado da pessoa cega, sem que esta solte o seu braço. Em seguida, coloque a mão dela no encosto da poltrona para que ela reconheça o local onde irá sentar-se.

Suponhamos que vocês caminhem pela entrada principal do auditório onde há fileiras de bancos à direita e à esquerda. Caso você esteja do lado esquerdo e ela à direita, se você perceber que há dois bancos livres do lado contrário a ela, sinalize verbalmente para a pessoa cega que haverá uma troca de lado. Para trocar de lado, com a mão livre, ela irá segurar o braço do guia, ficando exatamente a um passo de distancia atrás dele; com a outra mão, fará o rastreamento das costas do guia até encontrar o outro braço; e, segurará, em seguida, esse outro braço, ficando novamente a meio passo do guia.

Ao subir ou descer escadas, você como guia vidente manterá o braço da mesma maneira anteriormente descrita e estará próximo do corrimão, sempre à frente em um degrau adiantado. A pessoa cega perceberá, pelo movimento do seu corpo, a mudança de nível e a borda do degrau.

Para entrar em um carro, encaminhe a pessoa cega na direção da porta onde ela deverá entrar e então coloque a mão dela na parte superior da porta, caso esta porta já esteja aberta, caso contrário, coloque a mão dela na maçaneta que ela mesma será capaz de abrir a porta e entrar.

Considerações Finais

Pensamos que esse livro pode ser um ponto de partida para reflexões acerca da inclusão de alunos cegos nas salas de aula comuns. As orientações aqui apresentadas são sugestões sobre atitudes e medidas que podem servir como referência, nortear o trabalho das professoras da educação básica e de todas as escolas brasileiras. Essas orientações devem ser contextualizadas e aprimoradas, para que os alunos com deficiência visual possam ter uma participação mais efetiva e dinâmica nas atividades escolares relacionadas à Língua Portuguesa, Alfabetização, Leitura e Escrita, Matemática e todas as outras áreas.

A professora da Educação Básica, ao posicionar-se como mediadora no processo de aprendizagem do aluno cego ou com baixa visão, propor adaptações curriculares e um trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva, utilizará sua prática docente para criar situações e atividades que envolvam a turma toda.

Ao utilizar materiais adaptados, recursos pedagógicos, incentivar a participação e adotar abordagens diferenciadas irá facilitar acessos e promover a aprendizagem de todos. Para além dos conhecimentos específicos, destaca-se a acolhida humana e solidária, que representa não só ensinar crianças cegas e com baixa visão a apropriarem-se de uma forma particular de ser e sentir, mas de criar práticas educativas de acolhimento e solidariedade que, uma vez internalizadas por todas as crianças, quem sabe ajudará a criar uma geração mais sensível e solidária, que adotará formas mais humanas de lidar com pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. G. *A importância da Literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual*. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica.

AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION – AOTA. *Occupational Therapy practice: Framework: domain & process*. 2. ed. Bethesda, USA: AOTA Press, 2008. Disponível em: <<http://www.polk.edu/wp-content/uploads/OTFramework2ndEdition.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BACK, F.; FORTES, F.; SANTOS, E.; TAMBELLI, R.; MENNA-BARRETO, L.; LOUZADA, F. Sincronização não fótica: o efeito do exercício físico aeróbio. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*. Niterói, v. 13, n. 2, p. 138-142, mar./abr. 2007.

BARBOSA, L. Curso de *Grafia Braille*: semeando leitores e escritores competentes. Disponível em <<http://www.braille.com/>> Acesso em: 24 mai. 2016.

BARRAGA, N.; MORRIS, J. *Programa para desenvolver a eficiência visual*: livro de informações sobre visão subnormal. Tradução Jurema Venturini et al. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1985.

BATISTA, C. Formação de conceitos em crianças cegas: questões técnicas e implicações educacionais. *Psicologia Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 21, n. 1, jan./jun. 2005, p. 7-15.

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. *Um olhar sobre a diferença*: interação, trabalho e cidadania. Campinas-SP: Papirus, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant MEC/IBC. Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação. Rio de Janeiro: DDI, v. 1, n. 1, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Especial*. Deficiência Visual, v. 2, 2001.

_____. Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O deficiente visual na classe comum*. São Paulo: SE/CENP, 1993 (Prática Pedagógica).

_____. SEESP/MEC. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades especiais de alunos cegos e alunos com baixa visão*. 2. ed. Brasília-DF, 2006.

BRUNO, M. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce a integração escolar*. Campo Grande: Plus, 2000.

_____. *Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil*. Dourados-MS: UFGD, 2009.

CASTRILLÓN, S. *O direito de ler e escrever*. São Paulo: Pulo do Gato, 2009.

CONDE, A. *Definindo a Cegueira e a Visão Subnormal*. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?itemid=94>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

DEFENDI, E. *O livro, a leitura e a pessoa com deficiência visual*. São Paulo: Fundação Dorina Nowill, 2011.

DOMINGUES, C.; SÁ, E.; CARVALHO, S.; ARRUDA, S.; SIMÃO, V. *Educação Especial na perspectiva escolar: os alunos com deficiência visual, baixa visão e cegueira*. Brasília-DF: MEC, 2010.

FELIPPE, V.; ÁLVARO, J. *Orientação e mobilidade*. São Paulo, Laramara, 1997.

FERRAZ, V.; FILGUEIRAS, L. *A bengala como um instrumento lúdico na orientação e mobilidade do deficiente visual*. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/txt-bengala_instrumento_ludico_OM.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

FERREIRA, H. *Indícios de Deficiência Visual na Criança*. Rio de Janeiro: 2012, Apostila Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão - Instituto Benjamin Constant.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortês, 1985.

_____. *Educação e Mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1983.

GASPARETTO, M. E. *A criança com baixa visão e o desempenho escolar: a caracterização do uso do resíduo visual*. Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.

GIL, M. *Está dispensado! Educação Física e inclusão*. Disponível em: <www.planetaeducacao.com.br>. Acesso em: 17 jun. 2013.

GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

HERCULANO-HOUZEL, S. *O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociências sobre a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2002.

IMANICHE, R. *O ato de ler para inclusão do deficiente visual*: Biblioteca Braille Itinerante. Belo Horizonte, 2012. Dissertação (Especialização: Psicopedagogia Educação e Especial e Educação Inclusiva) – Pontifícia Universidade Católica.

JESUS, E. *Práticas educativas para uma vida independente*. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2012.

LEITÃO, J. C.; FERNANDES, C. Inclusão escolar de sujeitos com deficiência visual na rede regular de ensino brasileira: revisão sistemática. *Linhas Críticas*, Brasília-DF, v. 17, n. 33, 2011, p. 273-289.

MELO, P.; MEDEIROS, L.; VIVIANI, A.; OLIVEIRA, L.; MORAN, C. Distúrbios do Sono e Tempo total de sono em crianças com deficiência visual. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, ano 9, n. 30, out./dez. 2011.

MENDONÇA, A.; MIGUEL, C.; NEVES, G.; MICHAELO, M.; REINO, V. *Alunos cegos e com baixa visão*. Brasília-DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www.deficienciavisual.pt/x-txt-aba-OrientacoesCurriculares-CegosBxV.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

MESQUITA, S. Aprendendo a Atender Crianças com Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar. Palestra no Curso de *Distúrbios de*

Aprendizagem Relacionados à visão (DARV) Síndrome de Irlen - Belo Horizonte/Hospital de Olhos Ricardo Guimarães, 2014.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 14, n. 1, jan./jun. 2010, p. 55-64.

RIBAS, J. *O que são pessoas deficientes*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

SÁ, E.; CAMPOS, I.; SILVA, M. *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual*. Brasília; MEC/SEESP, 2007.

SÁ, E.; SILVA, M.; SIMÃO, V. *Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência visual*. São Paulo; Moderna, 2010.

SQUARCINI, F.; ESTEVES, A. Cronobiologia e inclusão educacional de pessoas cegas: do biológico ao social. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 19, n. 4, out./dez. 2013, p. 519-530.

SILVA, B.; LACERDA, K.; FERREIRA, A. P.; FIGUEIROA, M. Prevalência de bruxismo e distúrbio do sono em deficientes visuais. *Fisioterapia e Movimento*, v. 26, n. 1, jan./mar. 2013, p. 159-66.

CAPÍTULO 6

NEM CLARO NEM ESCURO: a experiência de estar cego

*Mário Alves de Oliveira*²⁷

Aos 12 anos de idade, depois de dois acidentes, perdi a visão por completo. Isso me obrigou a estudar longe da família, como aluno interno do Instituto São Rafael, em Belo Horizonte, a 140 quilômetros da minha casa na zona rural de Carmo do Cajuru-MG. Nos primeiros anos de internato eu imaginava que todos os meninos cegos de Minas Gerais estudavam lá também. Aos poucos fui compreendendo que isto era impraticável, por diversas razões, principalmente por que havia muitas dificuldades de mobilidade para as crianças virem estudar na única escola especial que havia na capital e nem espaço físico institucional para atender às crianças do estado todo. Sem falar nas dificuldades de não encontrar perspectivas de trabalho depois do encerramento do ensino fundamental. Concluí, então, que a escola especial não era, definitivamente, a melhor alternativa. Precisava, pois, inverter o processo: ao invés de segregar alguns alunos numa escola especial, dever-se-ia levar o recurso a todos, possibilitando-lhes o acesso à educação, reabilitação e trabalho na própria comunidade, junto com suas famílias, mas ao contrário, naquela época, os governantes acreditavam no êxito deste modelo educacional centralizado; as empresas não tinham que admitir trabalhadores que apresentassem alguma limitação física; as diretoras das escolas regulares não eram obrigadas a matricular alunos com deficiência; os professores, em seus cursos regulares de formação, não estudavam matérias específicas para atender, no futuro, possíveis alunos com deficiência; os pais de crianças que nasciam ou adquiriam alguma deficiência, na maioria dos casos, cuidavam pessoalmente de seus filhos, pois apenas 4% tinham acesso à escola especial.

Durante 150 anos a “batida na tecla” foi a mesma, pois ninguém se queixava de nada. No silêncio de suas casas, dispersas e alienadas, as pessoas com deficiência jamais poderiam fazer algo em seu favor, embora a verdade dos fatos saltasse aos olhos de qualquer pessoa comprometida

com a formação humana. A poeira da exclusão era varrida para debaixo do tapete como se o silêncio fosse sinal de aprovação.

O propósito da inclusão não é um mero abrir de portas e salve-se quem puder, ao contrário, a inclusão preconiza o princípio da igualdade assegurado, pela constituição federal, para que todos exerçam seus direitos fundamentais. Até pouco tempo, a criança com deficiência não era aceita em escolas regulares e, hoje, seja qual for o grau de limitação física, qualquer criança tem o direito de se matricular em qualquer escola. Entretanto, o foco continua sendo a lei e não as pessoas com suas reais necessidades. A escola sabe que deve seguir regras, mas estas deveriam ser tomadas como diretrizes e não como dogmas, pois quando as regras se tornam mais importantes do que pessoas, elas prejudicam mais que beneficiam.

Uma das normas constitucionais mais claras é que toda criança e adolescente de 4 a 17 anos tem direito à educação gratuita. Cabe aqui lembrar uma interpretação muito comum que se faz: acesso à escola desde que o estudante seja capaz de aprender a ler, a escrever e a interpretar mensagens escritas.

Considerando que a função da escola é instruir e pensando naquelas pessoas que apresentam déficit intelectual acentuado ou limitações físicas a constituição federal também lhes garante o direito à reabilitação. Portanto, não podemos conceber uma educação que só pode ocorrer na escola, enquanto a reabilitação se localiza apenas nos postos de saúde, por profissionais capacitados para isso. Um pedagogo precisa poder integrar uma equipe interdisciplinar de saúde para avaliar e encaminhar a pessoa com deficiência para uma escola ou acompanhá-la em um hospital, se for o caso. Um profissional de saúde poderia também integrar uma equipe pedagógica para avaliar e acompanhar as crianças em suas especificidades de saúde.

É preciso, pois, dar a cada um a oportunidade segundo suas potencialidades, respeitando seus limites e respeitando regras, desde que estas não se tornem mais importantes que as pessoas.

Na década de 1960, já havia sugerido que os estudantes com deficiência visual ou auditiva freqüentassem escolas regulares, em razão de que há no Brasil cerca de 5 mil cidades com menos de 50 mil habitantes, sem demanda, portanto, para garantir uma escola especial, mas que com certeza há crianças com deficiência nessas pequenas cidades que precisariam estar junto de sua família e ao mesmo tempo freqüentarem uma escola de qualidade.

Integrar e incluir são dois verbos que representam ações diferentes, embora sejam sinônimos no dicionário. Na integração, termo usado até 1994, a sociedade admitia a inserção das minorias excluídas, entre elas as pessoas com deficiência, desde que, por seus próprios méritos se

adaptassem e alcançassem as oportunidades disponíveis. Era desconsiderado o fato de que muitas pessoas das classes menos favorecidas, jamais alcançariam tais benefícios. Para justificar a integração, como iniciativa parcial, dizia-se que só não melhora quem não quer, como se todos tivéssemos condições financeiras de adquirir o acesso aos recursos disponíveis para aquela adaptação.

Em 1990, a ONU lançou o slogan “sociedade para todos” e substituiu o termo integração por Inclusão. A inclusão preconiza o princípio da igualdade para que todos exerçam seus direitos fundamentais, assegurados no artigo III da Constituição Federal de 1988.

Ao perder a visão por completo aos 12 anos de idade, meus pais imaginaram que meu futuro estava definitivamente comprometido, que eu não mais iria à escola, que eu não seria capaz andar sozinho fora de casa e, muito menos, vir a trabalhar mais tarde para me manter e sustentar uma família. Sem nenhum estímulo por parte de um profissional, minha mãe optou por soluções milagrosas, como única esperança de recuperar a visão. Enxergar novamente era a única alternativa considerada, porém, na incerteza do milagre, minha mãe iniciou detalhes para confeccionar uma rede onde eu deveria passar a maior parte dos meus dias, com o que não concordei. Essa rede não chegou a ser costurada!

A cegueira, além dos efeitos reais que ela causa, há um perigo maior de se passar por vítima e de se acomodar para se proteger do inaceitável, porém assumindo, inconscientemente, o conceito milenar de invalidez. A falta da visão é algo difícil de superar, principalmente se a oportunidade de se reabilitar não estiver logo ali, bem perto, para que o indivíduo possa seguir adiante o novo caminho.

Não foi fácil deixar minha família, quando ainda era quase uma criança. Entretanto, como o tempo voa, logo cheguei à oitava série do ensino fundamental e me preocupava com o rumo que tomaria após a formatura. Sem renda alguma para pagar uma pensão, eu não tinha mesmo como deixar o internato a não ser voltar para casa dos meus pais, na zona rural de Carmo do Cajuru.

Decidi me matricular assim mesmo no Colégio Estadual Central e continuei morando no Instituto São Rafael, como se eu fosse ainda estudante de lá, contando com o descuido da direção, enquanto procurava uma forma de ganhar alguns trocados. Por intermédio do pai de uma colega do Estadual, que era deputado, consegui uma cota de bilhetes da loteria federal. Depois das aulas, após o almoço na cantina do colégio, eu ia para as ruas vender os bilhetes. Em pouco tempo eu já contava com uma clientela fiel e fui então morar numa pensão com direito a pernoite e café pela manhã.

Mais uma vez, como aconteceu aos 12 anos quando deixei a “rede” da minha mãe, percebi que era preciso deixar para trás um lugar seguro, uma zona de conforto que também não poderia me abrigar para sempre.

Trabalhando para me manter e estudando com o foco na universidade, descobria o prazer da auto confiança e a certeza de que eu poderia contar comigo mesmo, sem medo. Quanto mais me conscientizava de meus limites decorrentes da cegueira, mais confiante eu me sentia. Neste estágio, eu já começava pensar na sorte de outros cegos, saindo um pouco do meu pequeno mundo individual.

Era janeiro de 1970, eu tinha 22 anos e estava no Mineirão prestando vestibular para a UFMG, quando um repórter de um jornal local me procurou. Ele quis saber da minha satisfação por ter chegado até ali. Respondi que eu estava contente, mas nem tanto.

- Por que nem tanto? – estranhou o repórter.
- Estou aqui, mas milhares de cegos nem sabem que o braille existe! Exclamei.
- E a escola especial para cegos? Protestou o jornalista.
- Este é o problema, expliquei.

No dia seguinte, o jornal publicou na primeira página minha foto e a nossa conversa.

No ano de 1816, um jovem chamado Antoine Brecheret foi admitido como professor da escola de Cupvray, a pequena cidade natal de Louis Braille, para se encarregar da instrução das crianças. Com 7 anos e já cego, Louis Braille foi aceito por esse mestre em sua classe. Embora não pudesse ler e escrever, o desempenho do menino era tão surpreendente que tirava proveito dos ensinamentos ministrados oralmente e conseguia se destacar entre os demais estudantes.

Quase cento e cinquenta anos depois deste fato, já existindo o código braille, nem mesmo a diretora da escola da minha cidade sabia que um aluno cego poderia estudar lá. Seria muito mais simples para mim e minha família se eu pudesse ter tido acesso à educação por lá mesmo e recebesse aulas de orientação e mobilidade no posto de saúde, também na minha cidade. Neste caso, não só eu, mas milhares de outros meninos também cegos teriam oportunidade de se reabilitar e estudar em sua própria comunidade.

Em 1972, procurei o Conselho Estadual de Educação para sugerir a criação de um curso rápido para professores em exercício para que pudessem receber alunos deficientes em suas classes. Dez anos depois, a Secretaria de Educação de Minas Gerais deu início a estes cursos.

Em 1967, o Governo Federal instituiu o projeto Rondon, com o objetivo de proporcionar ao universitário oportunidade de prestar serviço

voluntário às comunidades do interior, durante as férias de julho e de janeiro. Em 1973 me inscrevi e fui selecionado. A imprensa deu destaque para este fato, pois era a primeira vez que um universitário cego participava das equipes do projeto Rondon. Eis um trecho de uma reportagem:

Otimista, Mário acredita que a solução para o problema não é tão difícil quanto aparenta, não havendo necessidade de escolas especiais. Basta preparar os professores para receber os alunos deficientes nas escolas comuns. É essencial, fala Mário, que estes estudantes vivam entre pessoas do seu próprio meio, sendo educados junto a estas pessoas, na sua própria terra, com suas famílias, nas escolas de todos (Repórter Rondon, 17 de setembro de 1973, p. 11).

Entusiasmado, me inscrevi novamente e fui indicado para integrar a equipe de Minas Gerais que iria para o Ceará. Na cidadezinha de Independência, no extremo oeste deste estado, fui pego de surpresa quando a equipe se apresentou à diretora da escola local. Ao estender-lhe a minha mão, ela disse que já me conhecia. Tinha visto minha foto no jornal, lido o artigo que escrevi e sabia porque eu estava ali.

Numa festa, na casa de um amigo, encontrei um deputado estadual, entre muitos políticos que eu já havia procurado. Desta vez o resultado deste encontro deu origem a um projeto de lei 372/79, que foi apreciado pela Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. O texto do projeto afirmava:

20 de outubro de 1979.

A Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais decreta:

Artigo 1º - fica o poder executivo autorizado a criar o curso de especialização do sistema braile e do alfabeto do surdo, com sede nesta capital.

Artigo 2º - o curso terá como objetivo conceder a professores a habilitação específica prevista no artigo anterior.

Artigo 3º - a presente lei será regulamentada por decreto do poder executivo.

O projeto obteve aprovação unânime da Assembleia Legislativa, porém foi vetado pelo governador Francelino Pereira. Após o veto, consegui falar com o secretário de educação. Eis a mensagem que ele me enviou após o nosso encontro:

*Estado de Minas Gerais – Gabinete do Secretário de Estado de Educação.
Belo Horizonte, 30 de julho de 1980.*

*Prezado senhor Mário Alves de Oliveira,
Encaminho-lhe cópia de informação da superintendência educacional sobre a descentralização do ensino ao deficiente auditivo e visual.*

*Cordialmente Paulino Cícero de Vasconcelos
Secretário de Estado de Educação.*

O projeto inicial propunha a preparação de professores em cursos rápidos para se ensinar as primeiras letras à criança cega, enquanto não fossem incluídos esses conteúdos nos cursos regulares de formação de professores. Apesar do veto, a Secretaria de Educação de Minas Gerais deu início em 1982 deu início a cursos rápidos em Belo Horizonte, que incluía também a formação para professores do interior do estado.

No *IV Congresso Brasileiro de Prevenção à Cegueira*, realizado em 1980, em Belo Horizonte, colocou-se alguns temas à disposição do público. Resolvi me inscrever e apresentei um pequeno texto, defendendo a interiorização do atendimento para os cegos, tanto na educação quanto na prevenção da cegueira.

Em janeiro de 1981, ano internacional dedicado aos deficientes, recebi um telefonema de uma jornalista de um jornal local, encarregada de fazer uma entrevista sobre o tema. A jornalista lembrou-se de ter-me visto, dias antes, num evento festivo e resolveu me procurar. Eis o pequeno trecho da matéria de página inteira: *“Hoje, aos 33 anos, advogado, casado com Margarida Luzia, também cega, Mário luta por um projeto que visa a descentralização do ensino para o deficiente visual e auditivo, como medida urgente para sua integração na sociedade”*.

Nem claro nem escuro

A maioria das pessoas acredita que ser cego é não enxergar a luz, porém, nem todos sabem que, não percebendo a claridade, o indivíduo cego também não conhece o escuro. A situação fica ainda pior com o hábito que as pessoas têm de fechar os olhos para experimentar a sensação causada pela “falta da visão”. Assim, a cegueira se destaca das demais deficiências ao ser facilmente simulada, como se fosse possível, em alguns segundos, avaliar seus reais efeitos. Com os olhos vendados, qualquer pessoa se sente incapaz de realizar alguma coisa, por mais simples que seja, transferindo essa falsa impressão momentânea para os permanentemente cegos.

A ausência de claro e escuro ocorre porque uma sensação depende da outra, assim como não se pode experimentar a sensação do existir, sem se experimentar a certeza que se tem de morrer. Enfim, somente quem enxerga experimenta a escuridão à sua volta.

Interessante saber que quando a retina não responde mais ao estímulo da luz, a pessoa cega pode observar um foco colorido contínuo na região dos olhos, como se houvesse uma visão interna. Essas impressões são registradas em Quast (2013) por dois termos “restos visuais” e “visão residual”. Há, entretanto, diferença entre ambos, segundo a pesquisadora:

[...] restos visuais referem-se a memórias visuais e visão residual concerne a resquícios da capacidade física de enxergar. Na primeira expressão, a relação de aprendizagem está ligada a lembranças, imagens, associações e afins que o DV conserva, já na segunda expressão, portadores de visão residual, precisam ser encorajados a usarem a visão e não a poupá-la, como equivocadamente poderia se pensar, para aproveitarem a potencialidade existente. Quanto mais forem encorajados a olhar, perceberão que conseguem ver. Caso a luz entre pelos olhos e estimule células da retina, a mensagem visual poderá ser enviada ao cérebro. A aprendizagem visual acontece, pois, quando o cérebro cumpre a tarefa e a mensagem é compreendida. Tanto o processo de resgate dos restos visuais, como o de estímulos aos resíduos visuais deve ser aprendido, provocado, porque não acontece automaticamente, contudo, sua efetivação pode trazer muitos benefícios à pessoa com deficiência visual [...] (QUAST, 2013, p.37).

Neste caso, quem nunca enxergou e, portanto não conhece as cores, não percebe esse sinal interno, mas quem perde a visão com um pouco mais de idade percebe este colorido permanente que tem origem no cérebro. Assim, as sensações cerebrais permitem que a pessoa que perdeu a visão mais tarde, sabe que essas impressões são identificadas como cores e quem nasceu totalmente cego, sem sensibilidade na retina jamais saberá o que é claro ou escuro. E Quem já enxergou percebe os estímulos do cérebro.

Diversas vezes nos perguntamos: qual a melhor maneira de se referir à deficiência de uma pessoa que não enxerga? Não há unanimidade quanto ao melhor termo a ser empregado. Quanto mais espontânea, mais legitimada é a definição. Às vezes, quando eu estava parado numa esquina, esperando alguém para me ajudar a atravessar a rua, escutava a voz de um engraxate, que ocupado com sua tarefa, gritava: “ajuda o ceguinho ai, moço!” Aquele jeito indelicado, mas solidário, de se referir a minha

deficiência me perturbava e tive então que me esforçar para entender e aceitar aquela realidade. Compreendi, afinal, que não havia nada de errado comigo, que minha deficiência independia de mim e que eu não precisava me sentir envergonhado por ser cego e muito menos pela palavra vulgar que definia esta limitação.

Anos depois, ao ler *O Tempo e o Vento* (1995), encontrei-me com o convite de Érico Veríssimo de “perder o medo aos vocábulos, cães de guarda dos fatos, das coisas e das ideias” [...] “Uma vez transposto o muro que a linguagem ergue entre nós e as coisas que representam, poderemos abraçar e aceitar a vida sem temor” (p.176).

As denominações usadas hoje ainda realçam a deficiência, vocês podem se referir à pessoa com deficiência visual, à pessoa cega, mas não diga “portador” e também não substantize a pessoa chamando-a de “deficiente”. Chame-a pelo nome que é o de melhor que a define em sua totalidade. Importante é que a deficiência não seja a primeira e única adjetivação que a destaque ou um reducionismo que serve para apontar apenas sua limitação.

O grande equívoco que fazemos não é pela palavra em si, mas pelas generalizações que esta traz. Como a cegueira acarreta efeitos reais, sociais, e psicológicos, costuma-se atribuir o mesmo conceito a todos os deficientes visuais, sem distinção, como se todos fossem igualmente limitados ou inválidos para quase todas as atividades. Aquele que utiliza as generalizações para identificar uma pessoa com deficiência visual, sem observar as diferenças individuais, incorre em erros altamente prejudiciais aos cegos. Não há nada mais danoso do que defrontar-se com certas expressões: “isto não dá para cego fazer”, como se esta proibição se aplicasse a todos, sem considerar as habilidades de cada um.

É também opinião corrente que o deficiente visual desenvolve organicamente a acuidade dos sentidos restantes numa espécie de compensação à falta do sentido da visão. Trata-se de mais um equívoco quanto à capacidade de adaptação do cego. É importante considerar que o uso da acuidade dos outros sentidos depende de vários fatores: do ambiente familiar, escolar e social; do significado que a própria pessoa cega vai atribuir à cegueira e, sobretudo, de sua atitude diante do impacto que a vida lhe apresenta e, principalmente, das oportunidades e desafios.

É certo que a cegueira pode não proporcionar ganhos, mas permite ao indivíduo escolher entre lamentar-se pela perda da visão ou buscar as alternativas disponíveis que não exigem o controle absoluto do sentido visual.

Uma das frases que Helen Keller sobre a cegueira com autoridade e beleza diz: “Quando uma porta da felicidade se fecha, uma outra se abre.

Muitas vezes, nós olhamos tão demoradamente para a porta fechada que não podemos ver aquela que diante de nós se abriu”. Portanto, a suposta compensação pela perda da visão está na escolha, na atitude mental entre chorar diante da porta fechada ou focar nas possibilidades.

Segundo Guimarães Rosa, a vida só nos pede coragem, porém quando nos deparamos de repente com algo muito difícil, como a cegueira, percebemos que coragem só não basta para enfrentar a vida que continua.

Durante milênios, a cegueira foi caracterizada como um fator de invalidez, as pessoas com deficiência visual encontravam pouco estímulo e oportunidades para reagir, razão pela qual hoje percebemos pouca participação dos cegos na sociedade. Não basta esperar que as pessoas tenham ânimo, que levantem a cabeça, se a sociedade não conciliar estímulo com oportunidades reais.

Louis Braille – o ponto de partida

Um dos fatores que justificava os deficientes visuais viverem à margem da sociedade era a impossibilidade de manejar armas e ferramentas de trabalho.

O interesse pela educação dos cegos não é recente, a primeira obra publicada sobre a instrução e trabalho com os deficientes visuais data de 1670 na península itálica. Diderot e Rousseau também escreveram sobre o tema, porém, foi Valentin Haüy, membro da nobreza francesa, quem se interessou objetivamente pela causa, inaugurando em 1784, em Paris, a primeira escola para cegos denominada Instituição Real para Jovens Cegos, hoje é *Institut National des Jeunes Aveugles*²⁸ o INJA de Paris (Instituto Nacional para Jovens Cegos de Paris).

Valentin, mesmo sem dispor de recursos, percebeu e acreditou em algo que ainda não existia. A gente reconhece que quem acredita, sempre encontra solução.

28 O Institut National des Jeunes Aveugles (INJA) funciona como instituição pública especial desde a escola primária até os anos complementares. Oferece além do ensino formal, formação e suportes em Braille, formação e suporte em tecnologias de exploração táteis, formação em recursos adaptados e datilografia. O projeto francês de escolarização personalizada da criança e do jovem cegos permite a escolha, ao fim de cada nível, de continuidade dos estudos em escolas comuns ou especializadas. Nos casos de inclusão escolar nas escolas comuns, esses alunos possuem um acompanhamento do Serviço de Apoio à aquisição de autonomia e à escolarização do INJA. Cada criança é acompanhada por um professor do INJA que participa dos conselhos de classe e propõe meios de compensação, suportes pedagógicos adaptados, materiais e equipamentos especializados e um manual escolar adaptado, além de transcrições.

Num período da história em que ser cego era bem mais difícil do que é hoje, foi Louis Braille que revolucionou a escrita das pessoas com deficiência visual através do seu Código Braille. Cego e consciente do abismo social que separava os cegos das demais pessoas, nunca se entregou ao desânimo. A angústia e a obstinação sempre estiveram presentes em seu espírito. Louis Braille é um benfeitor da humanidade, diferenciado, especial. Sem ele dificilmente teríamos outro gênio capaz de inventar uma ferramenta tão poderosa quanto o Braille, na luta pela emancipação dos cegos. Mesmo sendo bem sucedido, ele não ignorou os menos favorecidos, ao contrário, Braille lutou até o fim pelos seus “irmãos cegos”, como costumava dizer.

Nascido em Coupvray, interior da França, em 4 de janeiro de 1809, sua experiência com a cegueira começou muito cedo, quando contava apenas 3 anos de idade. Filho de celeiro, Louis Braille costumava brincar com as ferramentas de trabalho de seu pai. Com uma sovela nas mãos, a ferramenta deslizou no couro e cravou em seu olho. Pela contaminação, o ferimento causou a perda total dos dois olhos.

Tateando, os alunos identificavam as letras comuns, feitas com material flexível, formando depois as palavras, fixando-as numa armação. Num primeiro momento, as possibilidades de sucesso deste método não eram animadoras, mas, como Valentin acreditava em algo intangível, ele respondia aos críticos, dizendo-lhes estar plenamente realizado se a sua iniciativa abrisse caminhos para os cegos.

Certo dia, um estudante da escola conseguiu ler um cartão que estava escrito com letras de forma em alto relevo. Daí em diante, a escola começou a produzir livros com letras de forma em alto relevo e foi neste estágio, por volta de 1820, que Louis Braille ingressou no Instituto dos Meninos Cegos de Paris. Antes, porém um menino com apenas 10 anos de idade teve de convencer os pais com um argumento antológico que só podia ser fruto de uma mente iluminada. Louis Braille disse: *“aqui eu posso distinguir um pássaro do outro, pelo seu canto; posso reconhecer a entrada da nossa casa, pela trave de cima. Porém, jamais poderei aprender o que existe fora do meu ouvido e do meu tato. Só os livros podem libertar os cegos”*. E não demorou muito para que o novo aluno percebesse a necessidade de um alfabeto próprio para os cegos.

Transcrevo parte do diário de Louis Braille publicado por Kugelmass (1956), livro publicado em braille onde ele narra sua insatisfação com o sistema de leitura de sua escola:

[...] o fato é que aprendi a ler de acordo com os valores dos que enxergam. Que convencimento tentarem os cegos usar o mesmo alfabeto, as mesmas fórmulas usadas pelos que vêem? É ridículo, sem dúvida! Por que haveremos de nos limitarmos às coisas usadas pelos que vêem, quando os seus métodos foram desenvolvidos para os olhos? E nós? Nós não temos olhos. Como é terrivelmente ridículo querermos seguir os caminhos traçados para os que vêem! Como poderão os cegos, sem olhos, pensar sequer em usar os apetrechos dos que enxergam? O absurdo é fantástico, é até uma estupidez. Existe nisso tudo algo de errado. A solução está num sistema que nada tem a ver com os olhos (KUGELMASS, 1956).

Diante desta certeza, mas sentindo-se incapaz de encontrar outra solução melhor, Louis Braille tornava-se ainda mais ansioso e estressado. Para se acalmar e refletir melhor sobre o drama que o atormentava, ele viajou para Cupvray, sua cidade natal. Sem os pais, já falecidos, ele pediu a um velho amigo que o deixasse passar uns dias em sua casa. O anfitrião, um velho advogado, cliente de seu pai, que o conhecia desde a infância, sugeria – com insistência – que Louis se mudasse para o vilarejo, comprasse uma pequena propriedade e que também se casasse.

“– Não muito longe daqui” – dizia, – “conheço uma jovem viúva, a quem já falei a seu respeito”. Certa manhã, enquanto passeava sozinho nos arredores da aldeia, Louis Braille ouviu o bater de outra bengala. Era um mendigo cego. Juntos, seguiram para a vila. A mulher do advogado deu de comer ao pobre. Diante da comida, o mendigo emitia sons que Louis Braille jamais ouvira de um ser humano. O advogado aproveitou-se do ensejo para reforçar seus conselhos: “– Espero que você veja neste incidente uma lição. Deixe aquela escola e procure alguém para cuidar de você”.

Certo dia, quando as dúvidas mais os atormentavam, Louis Braille procurou a igreja, onde fora tantas vezes com os pais, e refletia confuso e angustiado:

“– O que faço aqui? Meu lugar é ao lado do mendigo! Não passo de uma caricatura de um ser humano, vivendo no conforto. Ele, pelo menos, se encontra às vezes entre seus semelhantes, outros farrapos e realiza seu destino”. Sentia ímpetos de sair dali, meter-se pela estrada e se perder no mundo, mas a lembrança repugnante do fedor do mendigo trazia-o de volta a realidade. No silêncio da igreja vazia, Louis Braille encheu-se de Deus e dias depois, parte para a capital com uma determinação que não o abandonaria para o resto de sua vida.

Contrariando todas as expectativas de seu tempo, Louis Braille, por volta de 1830, anunciou ao mundo a descoberta de seis estrelas que poderiam ser tocadas com a ponta dos dedos. Com estes seis pontos celestiais, ele iluminou o caminho de todos os cegos, libertando-os da escuridão do analfabetismo e da exclusão social.

Em 1852, aos 43 anos de idade, tuberculoso e esquecido morreu o maior benfeitor dos cegos, sem desfrutar um momento sequer de reconhecimento e glória pelo que fez para a humanidade. Em seu leito de morte, numa simples pensão, Louis Braille ainda fez seu último pedido a três amigos: “Se meu alfabeto tiver algum valor para os cegos, por favor, ajudem-me e ajudem meus irmãos cegos”.

Há quase dois séculos, por causa da iniciativa de Louis Braille, as pessoas com deficiência visual estão em condições de freqüentar qualquer escola, mas a imensa maioria permaneceu no silêncio de suas casas.

O sistema braile foi elaborado a partir da combinação de seis pontos em alto relevo, distribuídos num pequeno espaço retangular, denominado cela braile. Este espaço comporta duas colunas verticais, com três pontos cada uma, numerados de 1 a 6, contados da esquerda para a direita, de cima para baixo. Com a combinação dos seis pontos obtêm-se sessenta e três sinais diferentes, representando todas as letras do alfabeto, números e pontuação, as vogais acentuadas, notas musicais, em fim, toda e qualquer representação escrita.

À primeira vista, o código Braile parece confuso e complexo, no entanto, após atento exame constata-se sua lógica e simplicidade, porém, é oportuno observar que sua facilidade ocorre somente para quem enxerga. Ler o Braile com os olhos é fácil.

Difícil é ler com os dedos. A leitura Braile é mais lenta porque a percepção tátil é pontual, só permitindo a identificação de letra por letra, e não uma palavra ou frase inteira. O sentido tátil exige estimulação adequada para que a leitura não seja muito lenta e desinteressante. Vale lembrar que o alfabeto comum exige muita coordenação motora para que a letra seja legível, enquanto que a escrita Braile não oferece muita dificuldade, por ser padronizada.

Se os professores não observarem estas diferenças, o estudante cego poderá desinteressar-se pelo Código Braile, preferindo os recursos eletrônicos. Por mais que o computador facilite as coisas, a alfabetização em Braile é um fenômeno que não se realiza através da fala e que não elimina a necessidade do contato visual ou tátil com os símbolos fonéticos, além disso, é quem permite

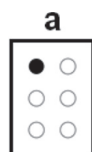
a autonomia e liberdade de escrita para as pessoas cegas. No entanto, por mais essencial que seja o Código Braille tem sido ameaçado pela onda tecnológica da comunicação atual, como um canto da sereia do século 21.

Ao ensinar o Código Braille à criança cega, para facilitar o aprendizado e estimular a acuidade tátil, em primeiro lugar apresente uma cela braille para ela enumerando os 6 pontos e indicando que esses pontos ao se tornarem em alto relevo (táteis) de diversas maneiras podem indicar uma variedade de sinais diferentes.

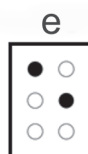
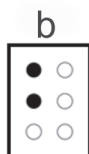
Mostre a cela braille e sua numeração à criança:

Geralmente divido as celas em quatro grupos homogêneos que indicam as dez letras do (a ao j), base do alfabeto braille.

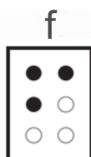
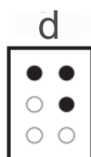
O primeiro grupo é formado de apenas um ponto - a letra (A):



O segundo grupo é representado pelas letras (B, C, E, I), de dois pontos.



O terceiro grupo é constituído pelas letras (D, F, H, J), de três pontos.



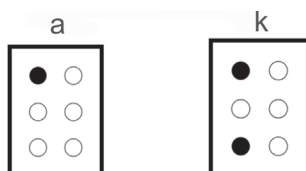
O quarto grupo é formado por quatro pontos – apenas a letra (G)



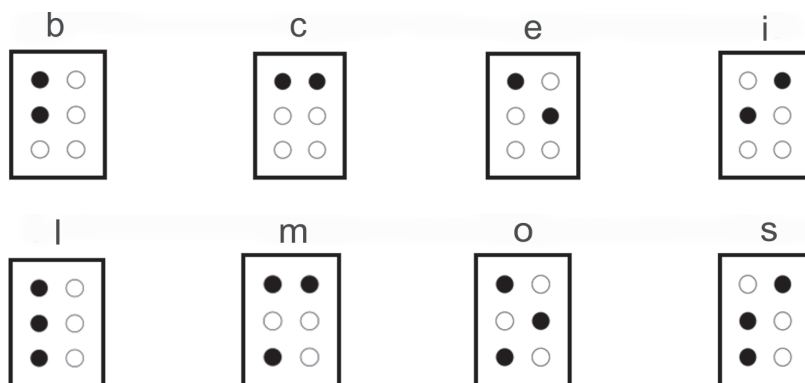
O restante das letras podem ser ensinadas por derivação, ou seja, são meras derivações desses grupos.

Por exemplo, acrescentando o ponto 3 nos grupos temos:

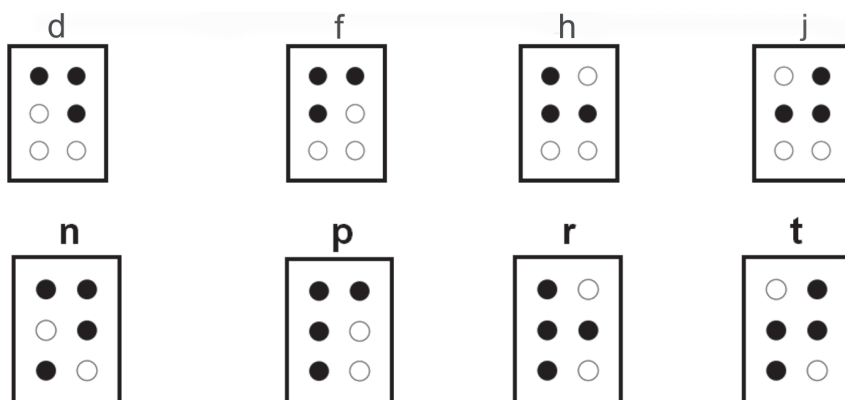
O grupo 1 (composto da letra a) – acrescentado de mais um ponto (o ponto 3) se torna a letra k.



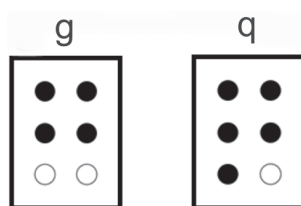
O grupo 2 (composto da letra b-c-e-i) – acrescentando-se em cada letra desse grupo o ponto 3, teremos as letras l-m-o-s.



O grupo 3 (composto da letra d-f-h-j) – acrescentando-se em cada letra desse grupo o ponto 3, teremos as letras n-p-r-t.



O grupo 4 (composto apenas da letra g) – acrescentando-se a essa letra o ponto 3, teremos a letra q.



Por questão de espaço não irei ilustrar os próximos passos, mas se acrescentarmos os pontos 3 e 6 nos grupos temos:

O grupo 1 (composto da letra a) – acrescentado de mais um ponto (o ponto 3 e 6) se torna a letra u.

O grupo 2 (composto das letras b-c-e-i) – acrescentando-se em cada letra desse grupo o ponto 3 e 6, teremos as letras v-x-z-è.

O grupo 3 (composto da letra d-f-h-j) – acrescentando-se em cada letra desse grupo o ponto 3 e 6, teremos as letras y-ç-á-ú.

O grupo 4 (composto apenas da letra g) – acrescentando-se a essa letra o ponto 3 e 6, teremos a letra q.

Dessa forma, primeiro se ensina à criança cega as 10 primeiras letras em quatros grupos. Depois vão se introduzindo as derivadas. Ao fazer as primeiras derivações (acrescentar o ponto 3 em cada grupo) temos como resultado

Depois, se faz as derivações posteriores (introduz o ponto 6) com novos resultados e, por fim, se faz as derivações outras derivações (acrescentar os pontos 3 e 6 juntos) com novos resultados.

O aluno deverá iniciar a identificar (ler e escrever) o primeiro (letra a) e segundo grupo (letras b-c-e-i) e derivar esses dois grupos formando as palavrinhas possíveis: beba, baba, ceia, cai, bacia e outras. Quando ele tiver aprendido, introduza o terceiro grupo: d-f-h-j, que após identificar as letras poderá ser acrescido do primeiro grupo (letra a) e derivado em outras palavras: fada, faca, fica, jaca, entre outras.

No final, introduz o quarto grupo (letra g) e deriva com o primeiro grupo (letra a) e o restante do grupo, introduzindo-os gradativamente.

Seguindo esta ordem e as derivações dos respectivos grupos, o aluno poderá desenvolver a acuidade tátil e ler fluentemente. Com o auxílio da

máquina braile ou de um simples reglete e punção, poderá ser alfabetizado e letrado e registrar suas próprias ideias e experiências.

Importante dizer que, se a primeira vitória do cego aconteceu realmente no século XIX na França, com a invenção do alfabeto braile, esse acesso ao aprendizado da pessoa com deficiência visual no Brasil infelizmente esteve restrito às escolas especiais que tinham vagas limitadas e eram acessíveis apenas a uma parcela muito pequena das pessoas com deficiência. Foi com alívio para as pessoas cegas que a Constituição Federal de 1988, no artigo 208, parágrafo III, estabeleceu que o atendimento educacional ao deficiente se realizasse de preferência na rede regular de ensino. Outro avanço significativo veio com o artigo 37, parágrafo VIII, que determinou o percentual de vagas para os deficientes em concursos públicos. Mais tarde, este benefício foi estendido para empregos da iniciativa privada. O artigo 203, parágrafo IV, garantiu ao deficiente o direito à reabilitação, completando assim, o tripé da política para o deficiente: reabilitação – educação – trabalho.

A Central Braile – o acesso à troca de correspondências

A partir da invenção do alfabeto Braile, no século XIX, os Correios poderiam ter iniciado a comunicação postal entre as pessoas que usam alfabetos diferentes, se recebessem solicitação e autorização do remetente e do destinatário para a transcrição das correspondências escritas em tinta para o braile e vice-versa. Mas este avanço social foi adiado pela dificuldade de se encontrar uma maneira prática de formalizar esta autorização bilateral que iria descaracterizar a violação de correspondência.

Cem anos mais tarde, quando eu era aluno interno do Instituto São Rafael, eu precisava de um funcionário da escola para ler as cartas de minha mãe, como se eu fosse analfabeto. Desde então, nunca mais me conformei com este fato, pensando sempre numa saída que pudesse aumentar a autonomia dos cegos, também na comunicação postal, com as demais pessoas.

Finalmente, em 1987, mostrei ao diretor dos Correios de Minas Gerais que a Central Braile dos Correios era possível, desde que o remetente constasse no endereçamento sua autorização implícita com a expressão Central Braile dos Correios. O destinatário, por sua vez, daria sua autorização ao cadastrar-se no banco de dados da Central Braile, avisando, em seguida, aos seus remetentes que seu endereço para correspondência foi alterado para: *Central Braile dos Correios. Belo Horizonte. Minas Gerais. CEP 30130-971.*

A proposta foi aceita pelo diretor, inclusive pelo presidente dos Correios, em Brasília. No fim de 1987, a Central Braile dos Correios estava

em condições de funcionar, com todo o equipamento e pessoal treinado para receber o pedido dos primeiros usuários. Porém, para minha surpresa, o presidente dos Correios voltou atrás e mandou cancelar a inauguração de um serviço de importância indiscutível e que já viria com muito atraso.

Com o tempo, recuperei o ânimo e comecei a procurar apoio de políticos e, sempre que o diretor dos Correios era substituído, imediatamente eu procurava o recém nomeado. E foi em janeiro de 2007 que me apresentei mais uma vez ao novo diretor, nomeado em dezembro de 2006.

Hoje, vocês podem enviar correspondência em Braille a quem tem deficiência visual e este responder, basta anotar, junto ao texto, nome e endereço do destinatário e sobrescritar o envelope para a Central Braille dos Correios:

Central Braille dos Correios
Belo Horizonte. Minas Gerais.
CEP 30130-971 (e acrescentar a palavra) CECOGRAMA.

Com seu apoio e autorização do ministro das comunicações, em 5 de outubro de 2007 foi inaugurada a Central Braille dos Correios, em Belo Horizonte, para todo o Brasil!

Identificação do dinheiro: desafio para os cegos

Ainda não existe nenhum sinal tátil nas cédulas e nas moedas do Real que permite aos cegos identificar seus valores. Existem dois pontos lisos nas cédulas de 100 e de 50 facilmente percebidos pelo tato, porém não foram colocados nas notas com a intenção de permitir ao cego identificá-las.

Toda a tentativa até o momento de acréscimo de algum item de identificação do dinheiro para as pessoas cegas tem sido em vão. As conclusões mais recentes apontam a eletrônica como único recurso capaz de vencer este desafio. Alguns celulares, por exemplo, fazem a identificação das cores das notas e informam à pessoa cega qual valor se trata, entretanto, essas invenções não são devidamente socializadas e não caem no domínio público.

Recentemente, a mudança no tamanho das cédulas foi implantada, porém não trouxe o resultado esperado porque a identificação do valor da cédula pelo seu tamanho dependeria do uso de um gabarito, um modelo para medir a nota. Como esses gabaritos não caíram no domínio público e as cédulas com valores próximos têm tamanhos muito semelhantes e nem sempre a pessoas cegas tem outras notas para comparação, sua identificação fica difícil.

É importante registrar que, nos dias de hoje, a identificação do dinheiro é fundamental e a pessoa com deficiência visual precisa ter certeza do valor com que opera. Nesse caso, por incrível que pareça, é melhor não saber do que ter dúvida. O desconhecimento da identificação do dinheiro ainda é mais seguro para a pessoa cega do que se ter dúvida quanto aos valores das cédulas. O processo de identificação tem que oferecer segurança e não pode apresentar dificuldades e gerar insegurança nas negociações financeiras das pessoas com deficiência visual.

Todavia venho insistindo com a Casa da Moeda para que experimente imprimir quatro pontos lisos nas cédulas, semelhante aos dois sinais impressos nas cédulas novas de cinquenta e cem reais, facilmente identificados pelo tato.

É possível imprimir nas cédulas quatro pontos, que podem ser em Braile ou sinais lisos (como os que já existem) que permitiriam 13 símbolos diferentes, quantidade suficiente de combinações para imprimir os seis valores atuais das cédulas da família Real. Os sinais lisos nas cédulas devem ser impressos na metade superior do papel moeda para determinar a posição de leitura.

Quanto às moedas, o sinal de três pontos cunhados em alto relevo, com uma pequena marca na borda da moeda para indicar a posição de leitura seria suficiente para permitir uma combinação de 15 símbolos diferentes para imprimir nas moedas.

A Matemática para a pessoa com deficiência: o Sorobã e o Cubaritmo

É indispensável para as crianças cegas das primeiras séries escolares a utilização de um equipamento tátil para ensinar-lhes as operações aritméticas fundamentais.

Um dos matemáticos mais conceituados do século XVIII era cego. Nicholas Saunderson (1682-1739), um dos mais renomados cientistas cegos segundo Diderot (1749), foi professor em Cambridge e membro da Royal Society, autor do livro *Elementos de Álgebra*, “onde só se percebe que ele era cego pela singularidade de certas demonstrações, às quais um homem que vê talvez não encontrasse”²⁹.

29 O tradutor do livro de Diderot coloca a seguinte nota na edição portuguesa:

“A «CARTA SOBRE OS CEGOS PARA USO DOS QUE VÊEM» levou Diderot à prisão no castelo de Vincennes, em 1749, ano da sua publicação. A causa da detenção estaria na reacção de uma dama, ofendida nas suas pretensões científicas, perante as considerações de Diderot quanto ao nível filosófico das pessoas que deveriam assistir à eliminação das cataratas de um cego que vivia em casa de M. de Réaumur; este facto teria atraído o interesse do magistrado da policia, M. d'Argenson, pela pessoa do escritor. As causas de sua detenção, contudo, ao que tudo indica, são bem mais sérias e prendem-se

Todavia, não tem sido fácil desenvolver um recurso prático que possibilite aos estudantes deficientes visuais aprenderem os mais elementares cálculos aritméticos. Por algumas décadas, as escolas especiais para cegos utilizaram para isto um equipamento denominado Cubaritmo, porém, nos últimos anos, este recurso caiu em desuso pela dificuldade de fixação de suas peças, quando colocadas em sua grade.

O Cubaritmo foi então substituído pela Sorobã, que também não trouxe a solução esperada por ser principalmente muito abstrato, estranho à cultura ocidental e inapropriado aos estudantes das séries iniciais.

O Sorobã, entretanto, é equipamento complexo, com origem no Ábaco e necessita de uma formação quanto ao manuseio do equipamento. Depois dessa formação, a professora terá que fazer a formação do aluno para o manuseio do sorobã e, somente então, ela poderá ensinar a matemática, caminho muito longo para quem inicia nas ciências exatas e que talvez diminua a motivação e o interesse para a pessoa cega continuar os estudos nessa área.

O Cubaritmo é a outra alternativa para o ensino da Matemática. Formado por uma caixa retangular de plástico, com uma grade quadriculada em uma das faces, com as seguintes dimensões: 27 centímetros de comprimento; vinte centímetros de largura e 1,5 centímetros de altura.

A grade contém 15 celas quadradas no sentido horizontal por 11 na vertical, todas com 13 milímetros de extensão e 8 milímetros de profundidade. Os cubos, com 12 milímetros de aresta, em números de 50, são guardados num recipiente à parte. Para fazer uma operação aritmética colocam-se os cubos na grade, formando-se os números exatamente como se faz nos cadernos, pelos alunos que enxergam.

Portanto, o uso do Cubaritmo não exige curso especial para os professores nem oferece mais dificuldade em seu manuseio, entretanto, assim como os demais equipamentos especiais para cegos, também é lento, se comparado com a condição dos demais estudantes. Esses e outros argumentos, no entanto, não são razoáveis para deixar o aluno cego fora da educação regular e sem os estimulantes desafios da área da Matemática.

com a situação política e social da França de Luís XV. Trata-se de uma época em que pesadas cargas tributárias decorrentes de despesas bélicas, bem como o luxo da corte e as ostentações de Mme Pompadour, provocam violentas murmurações populares, acompanhadas de sátiras e panfletos oriundos dos meios intelectuais. O governo replica com severa repressão, sendo a "Carta Sobre os Cegos", incluída entre as obras que estariam exercendo efeitos deletérios, devido ao seu chocante sensualismo epistemológico. A Carta coloca um problema de especial interesse para a teoria empirista do conhecimento: pode um cego de nascença que recupere a visão perceber a tridimensionalidade do espaço? A Carta conclui por um ceticismo relativista, mas contém em germe o materialismo organicista posteriormente desenvolvido por Diderot e que constitui o traço distintivo e original de seu pensamento dentro da filosofia do século XVIII".

REFERÊNCIAS

KUGELMASS, J. A. *Louis Braille, janelas para os cegos*. Ed. Melhoramentos, publicado na imprensa braile da Fundação para o livro dos cegos no Brasil, 1956.

QUAST, A. R. *Expressões do Silêncio: a Alma nos Sentidos*. Manifestações Artísticas e Cromáticas para Educação de Pessoas com Deficiência Visual. Brasília, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Brasília.

VERÍSSIMO, E. *O tempo e o vento – o arquipélago v.1*, São Paulo: Editora Globo, 1995. Sites consultados: <http://www.deficienciavisual.pt/txt-reflexao_pratica_pedagogica-Marilda_Bruno.htm>.

INSTITUT NATIONAL DES JEUNES AVEUGLES (INJA). Disponível em: <<http://www.inja.fr/exploitation/>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

DIDEROT. *Cartas sobre os cegos para uso dos que vêem*, 1749. Tradução e notas: J. Guinsburg — São Paulo, Abril Cultural, 1979. Disponível em: <<http://www.deficienciavisual.pt/r-CartaSbCegos-Diderot.htm>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

CAPÍTULO 7

A AUTONOMIA CORPORAL DE CRIANÇAS CEGAS: contribuições de exercícios e jogos teatrais

Rodrigo Estevão

Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

Renata Mara Fonseca de Almeida

Nos tempos atuais, impera o culto ao corpo, a obtenção de um corpo esteticamente perfeito a qualquer preço. Vale o consumo de cosméticos com preços elevados, arriscadas cirurgias plásticas e a malhação com o consumo de hormônios para conquistar o “tão” sonhado corpo prometido pelos meios de comunicação de massa. O corpo à mercê da rigidez da indústria da estética apresenta movimentos corporais rotulados, rígidos e domesticados por um sistema capitalista muitas vezes desumanizador.

Para corroborar com tal pensamento, Foucault (1987, p. 118-119) afirma que:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’.

Eis a era da consolidação da escravidão do olhar! Olhar este manipulado pela visão há muito considerada a rainha dos sentidos. Com isso, é possível inferir uma tendência à reprodução por boa parte da sociedade ao que é ditado pela classe social hegemônica.

O Estado e as instituições escolares possuem responsabilidades no processo de inclusão das diferenças no ambiente escolar, no que tange à formação e capacitação dos professores e outros profissionais da educação e, também, à infraestrutura da escola de forma a oferecer equipamentos e materiais especializados e políticas públicas efetivas que garantam isso sem discriminação e atendimento segregador.

Ao investigar criticamente aspectos relacionados ao universo da cegueira, esbarramos com a questão da autonomia corporal da pessoa cega. O presente capítulo busca apontar as contribuições de exercícios e jogos teatrais para a melhoria da autonomia corporal do estudante com deficiência visual em relação a si mesmo, ao espaço e ao outro. Tal reflexão se refere ao resultado de uma pesquisa monográfica que desenvolveu sob a orientação da profa. Regina Célia Campos e profa. Renata Almeida. A escolha da temática foi influenciada pela participação de Rodrigo Estevão em um projeto de intervenção artística durante a disciplina Prática e Estágio de Teatro III, cujo trabalho pedagógico foi realizado com 10 crianças cegas na faixa etária entre 8 e 9 anos, em uma escola especial, na cidade de Belo Horizonte/MG.

A proposta de intervenção surgiu a partir da observação e constatação da insegurança quanto à locomoção espacial, às tensões musculares exageradas e ao desequilíbrio corporal demonstrados pelas crianças cegas nas aulas de Teatro com o professor da instituição durante o período de Estágio curricular de observação I, de Rodrigo Estevão. Perante a esta vivência e ao interesse do estudo na área corporal, o projeto de intervenção artística “A corporeidade na cegueira: o desenvolvimento das diferentes possibilidades perceptivas” foi elaborado e desenvolvido naquela instituição.

Reflexões acerca da educação motora e pedagogia do movimento

As atividades desenvolvidas se fundamentaram nos estudos sobre o trabalho corporal do Teatro e na Pedagogia do Movimento.

A Educação Motora é o ramo de estudo da Ciência da Motricidade Humana (CMH). Uma de suas grandes lições reside no fato de proporcionar espaço e tempo ao movimento da transcendência a um ser consciente de suas limitações e que, ao superá-las, encontra o sentido da vida [...]. Ela estabelece uma harmonia entre o organismo e o meio; indica-nos o lugar da natureza no homem e do homem na natureza; sublinha o homem como um ser de cultura a quem não chega uma natureza sem horizontes de solidariedade, de aventura, de sonho, de prospecção, de transcendência (às estruturas físicas sobrepõe-se no homem as estruturas do movimento voluntário) (SÉRGIO, 1995).

Ramo pedagógico da ciência da Motricidade Humana, a Pedagogia do Movimento considera o processo de trabalho/vivência com práticas corporais que visa a qualidade na percepção corporal com conseqüente avanço nas ações/interações do ser humano no mundo. Assim, o corpo é a expressão síntese de

todas essas dimensões. Feita de gestos pessoais, pois cada um tem sua originalidade própria, ela concebe o corpo não como algo mecânico, independente do resto, mas na perspectiva de sua relação com os outros sistemas: mental, emocional, estético, religioso, entre outros (SALLES; OLIVEIRA, 2011).

A consciência das limitações e a vontade de superá-las a partir da tomada de iniciativa podem proporcionar mudança de comportamento, pois todo ser humano possui a ânsia de ser mais. Neste sentido, a Pedagogia do Movimento é o estudo do movimento voluntário e intencional, ou seja, a execução consciente do movimento, na qual corpo, mente e espírito estão interligados. Trata-se da ideia de corpo como um todo integrado.

Vale destacar ainda que, a prática corporal pela via desta pedagogia valoriza a diferença, facilidades e dificuldades que cada corpo possui, uma vez que o corpo possui peculiaridades e formas de interação distintas consigo mesmo, com o outro e com o ambiente. Diante disso, potencializar o ganho de autonomia corporal da criança com cegueira em relação a si, ao mundo e ao outro, foi o objetivo central do trabalho desenvolvido. Buscou-se articular ações específicas como sensibilizar o corpo; estimular a percepção sensorio-motora e cinestésica; desenvolver a capacidade de expressão, observação, relacionamento, espontaneidade, imaginação, contato, improvisação e percepção; bem como fomentar o senso crítico e o autônomo; contribuir para a mudança de qualidade no movimento corporal e propiciar maior independência corporal nas relações cotidianas através do movimento.

Como ponto de partida ao desenvolvimento da construção da autonomia corporal dos alunos cegos, foi realizado um conjunto de atividades como exercícios e jogos teatrais que fazem parte da estética dos estudos da linguagem teatral de Augusto Boal.

A proposta de intervenção esteve baseada nos exercícios e jogos teatrais de Boal que pertencem às seguintes categorias: “sentir tudo o que se toca”, “escutar tudo o que se ouve”, “ativando todos os sentidos” e “memória dos sentidos presentes” e estão localizados no capítulo “O arsenal do Teatro do Oprimido” (BOAL, 2012, p. 111). As atividades, exercícios e jogos estão adaptados às necessidades do trabalho com os alunos cegos, pois exercícios e jogos teatrais específicos para os cegos são pouco estudados e difundidos. Boal (2012) separou os jogos e exercícios por categoria no intuito de promover maior consciência e atenção à finalidade dos mesmos, focando-os na desespecialização.

Na batalha do corpo contra o mundo os sentidos sofrem, começamos a sentir muito pouco daquilo que tocamos, a escutar muito pouco daquilo que ouvimos, a ver muito pouco daquilo que olhamos. A mecanização do

movimento nas atividades diárias impõe padrões sociais de comportamento, em que a pressa e o ímpeto de produção a qualquer custo prevalecem, levando à grande desarticulação corporal. Os corpos se adaptam ao trabalho que realizam. Escutamos, sentimos e vemos segundo nossas especialidades. Esta adaptação, por sua vez, pode levar à atrofia ou à hipertrofia corporal.

Para que o corpo seja capaz de emitir e receber todas as mensagens possíveis, é preciso que seja re-harmonizado. Diante disso, um trabalho voltado ao resgate da harmonia do corpo é necessário. Segundo Boal (2012), os termos exercício e jogo são utilizados para:

Designar todo movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal que ajude aquele que o faz a melhor conhecer e reconhecer seu corpo, seus músculos, seus nervos, suas estruturas musculares, suas relações com os outros corpos, a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidades e as relações entre estas diferentes forças. Os exercícios visam a um melhor conhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofias, suas hipertrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização. O exercício é uma reflexão física sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão. Os jogos, em contrapartida, tratam da expressividade dos corpos como receptores e emissores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, são extroversão (p. 109).

O autor esclarece que, “os jogos e exercícios que descreve são antes de tudo jogos e exercícios, havendo muito dos exercícios nos jogos e vice-versa. A diferença é, portanto didática” (p. 109). Assim, a necessidade de um profissional com formação específica na área artística teatral é essencial, pois, não se trata puramente de fazer uma reprodução dos exercícios e jogos, e sim utilizar uma didática especializada e a compreensão sobre os resultados.

Neste sentido, os exercícios e jogos teatrais podem configurar uma relação de coexistência, de completude entre si, pois permitem uma percepção holística da própria estrutura corporal do ser humano e sua interação com o entorno possibilitando ao corpo estar aberto para novas descobertas, para a superação de limitações e para a experiência viva de ser, estar e relacionar-se no/com o mundo.

Na intervenção realizada com os estudantes cegos foram utilizados os seguintes exercícios: *Dividir o movimento*; *João-bobo ou João-teimoso*; *Corrida em câmara lenta*; *O imã afetivo (negativo e positivo)*; *Descobrir o objeto*; *Memória: lembrando o ontem*; *Música e dança* e *O escultor toca o modelo*. Elaborado a partir do exercício *Descobrir o objeto*; o uso real (primário) e imaginário (secundário) do objeto.

As atividades teatrais que foram desenvolvidas na intervenção contaram com elementos relevantes da relação do corpo do cego com o ambiente: a orientação e mobilidade. Tais aspectos favorecem, certamente, a construção da autonomia corporal.

Conforme relata Masi (2003), a orientação e mobilidade para os cegos são aspectos essenciais e recebem a devida atenção nas escolas especiais. A orientação representa a utilização dos sentidos remanescentes para uma relação mais eficiente entre o sujeito, o espaço e os objetos. A mobilidade refere-se à capacidade de locomoção de maneira segura no ambiente também com o uso destes sentidos.

Conceitos básicos relacionados à orientação e mobilidade são necessários para a pessoa com deficiência visual movimentar-se com segurança e eficiência. O conhecimento corporal, por exemplo, devendo-se dar especial atenção a: esquema corporal, conceito corporal, imagem corporal, planos do corpo e suas partes, lateralidade e direcionalidade. Esses conceitos devem ser enriquecidos com outros com a mesma importância, como: posição e relação com o espaço, forma, medidas e ações, ambiente, topografia, textura e temperatura (p. 38).

No intuito de estabelecer um diálogo com a prática pedagógica, o desenvolvimento da intervenção foi ao encontro destes aspectos, promovendo a formação de conceitos corporais que se associam ao conhecimento do próprio corpo, adquirido por um processo de aprendizagem consciente, que inclui a habilidade de identificar partes do corpo: braços, pernas, joelhos, nariz, orelhas, sua localização e funções. A imagem corporal – experiência subjetiva do próprio corpo que envolve sentimentos acerca de si mesmo: baixo, obeso, narigudo, alto, etc, com base em fatores emocionais, interações, aspirações sociais e valores culturais; Planos do corpo – habilidade de identificar: frente, costas, topo e base do corpo, em relação às superfícies externas, e objetos em relação a planos do corpo; Lateralidade – processo em que a criança identifica com precisão as partes esquerda e direita de seu corpo e consegue mover-se de tal modo que seu lado ou mão esquerda ou direita estejam mais próximos de objetos e a maneira como consegue colocar objetos em relação ao seu lado esquerdo e direito enquanto permanece num local; e, Direcionalidade, em que a criança identifica o lado esquerdo e direito de pessoas e objetos. (MASI, 2003)

A prática das atividades teatrais, portanto, serve como instrumento ao desenvolvimento da autonomia corporal através dos movimentos durante

os exercícios e jogos teatrais, envolvendo e esclarecendo conceitos primordiais à relação do cego com o ambiente e suas particularidades, como a consciência de direção e lateralidade.

Descrição da pesquisa realizada

A metodologia desenvolvida se baseou nos suportes teóricos (conceitos que contribuíram para o entendimento e execução prática dos exercícios/jogos teatrais) e suporte prático (atividades que envolvem sensibilização, consciência, motricidade, imagem e expressão corporal).

Conforme destacam Salles e Oliveira (2010), pesquisadores do Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa em Artes Cênicas da Universidade Federal de Alagoas da UFAL/NACE), acerca das aulas de Teatro para alunos com deficiência visual:

Toda a metodologia utilizada em nossas aulas busca a compreensão do corpo e sua totalidade (P=Perceber –E=Entender – F=Fazer) que ao longo do tempo de aulas se converte em um círculo infinito como uma mandala, pois na medida em que se percebe, se entende e se faz intermitentemente; respeitando as necessidades corpóreas na medida em que se pode ultrapassá-las com os exercícios psicofísicos, por isso quando o corpo estiver na cena se mostrará comunicando e expressando seus sentimentos. Assim, o corpo é a porta de entrada e saída do movimento e emoção, do gesto, da sensação. Enfim, podemos realizar minuciosas pesquisas do corpo em movimento em relação ao lugar onde se exerce a vida, aprendendo a aceitar e lidar com os conflitos existentes entre o que somos e o que o mundo enxerga em nós, sobretudo nos corpos diferenciados. [...] O corpo diferenciado nos interessa no sentido da educação inclusiva, como corpo que sendo diferente pode e deve experimentar o que é dado como possibilidade a qualquer corpo (p. 10-12).

A prática metodológica fundada nessa perspectiva aponta para um trabalho que visa à percepção, treinamento e autonomia corporais a partir da igualdade de oportunidades, da integração e da inclusão social mediante a modificação do imaginário social em relação à deficiência.

O uso de atividades teatrais apoiadas à Pedagogia do Movimento guiou a intervenção e propiciou a conquista dos objetivos da mesma.

Com base nos estudos de Bertazzo (1998) e Boal (2012), dentre outros, foram utilizados exercícios e jogos que visaram à orientação espacial para a aprendizagem da locomoção em qualquer lugar com habilidade e segurança

e estímulo à coordenação motora, com o intuito de estimular a expressão a partir do modo como eles vêem e percebem o mundo. Visaram também à diminuição da rigidez corporal para maior liberdade, consciência e fluidez na execução dos movimentos. A rigidez corporal pode estar relacionada à insegurança quanto à falta da visão dos objetos e sua relação espacial. As atividades corporais buscaram favorecer o contato/improvisação para o reconhecimento do próprio corpo e seus movimentos, bem como a interação com o mundo exterior através do contato corporal consigo, com o outro e com o espaço.

As atividades desenvolvidas contaram com as seguintes aulas temáticas: a sensibilização do corpo/voz; consciência e escuta corporal; coordenação sensório-motora; o movimento e a formação de imagens e a expressão corporal.

A escolha dos exercícios e jogos teatrais de Boal (2008) advém do desenvolvimento de temáticas das séries: sentir tudo que se toca, escutar tudo que se ouve, ativando os vários sentidos e a memória dos sentidos.

Outro recurso metodológico de suma importância na interação do cego com o mundo, inclusive com o universo da Arte é a audiodescrição. Ela é um recurso de acessibilidade que permite às pessoas com deficiência visual assistir e entender melhor filmes, peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas e outros, ouvindo o que pode ser visto. É a arte de transformar aquilo que é visto no que é ouvido, o que abre muitas janelas do mundo para as pessoas com deficiência visual. Com este recurso é possível conhecer cenários, figurinos, expressões faciais, linguagem corporal, entrada e saída de personagens de cena, bem como outros tipos de ação, utilizados em televisão, cinema, teatro, museus e exposições (MOTTA, 2008)

Através da narração e da descrição é proporcionada à pessoa com deficiência visual a oportunidade de maior interação com as apresentações artísticas.

O uso de suporte sonoro (músicas, sons e ação vocal) foi recorrente para contribuir no deslocamento e percepção espaço-temporal, bem como a manipulação de objetos e, posterior, improvisação com os mesmos. Dentre elas, músicas utilizadas dos CD *Corpo do Som* do Grupo Barbatuques³⁰ e Músicas Clássicas para Crianças³¹ de grandes compositores como Mozart e Strauss.

No chão, foram utilizados materiais que delimitaram o espaço de trabalho como: lixa, colchonete e corda, bem como o uso de guizos como adereços e objetos de cena.

30 Grupo Barbatuques. Músicas Baião Destemperado e Barbapapa's Groove. In: CD *Corpo do Som*. 2002. Produção independente.

31 POÇAS, Edgar (Coord.). Músicas: Dança (Mozart); Danúbio Azul (Strauss); Mosquitos e Pernilongos (Bizet); O cavaleiro e o cavalinho (Shumann) e O que será? (Scarlatti). Livro + cd – Músicas Clássicas para crianças. Editora CARAS.

Os registros e apontamentos produzidos para fins de registro didático-pedagógico como relatórios, audiovisual e fotografias, com a devida autorização dos pais e/ou responsáveis e alunos envolvidos e os estudos teóricos realizados possibilitaram realizar a análise crítico-reflexiva da prática realizada.

Reflexões sobre os resultados encontrados

Com base nas imagens e vídeos produzidos durante as aulas e no evento denominado a “Mostra Final”, foi possível constatar a evolução das crianças cegas quanto à percepção, coordenação, formação de imagens e qualidade de movimento corporal. No início da intervenção, deparei-me com corpos rígidos e com pouco equilíbrio, demonstrando grande insegurança em lidar com o espaço. Em princípio, havia pouco reconhecimento das partes do corpo e das múltiplas possibilidades de movimento que elas poderiam construir pela via das articulações. Aos poucos, as atividades teatrais foram se tornando primordiais para os alunos. Posteriormente, a curiosidade e a vontade em descobrir mais sobre esta “máquina de fabricar” movimentos com intencionalidade através dos jogos e exercícios teatrais se configuraram como elementos imprescindíveis à motivação e continuidade da/na intervenção.

Os registros de filmagem revelaram que nas primeiras imagens geradas sobre as atividades com uma seqüência de movimentos que teve como objetivo identificar e alongar as partes do corpo, as crianças apresentavam um tônus rígido e pouca liberdade de expressão. Gradativamente, esse corpo foi acordando para as atividades posteriores. O senso de imagem e de pertencimento do próprio corpo começou a se estabelecer e aparecer nos registros de filmagem. Aprendizado novo aliado a uma paulatina independência da realização da seqüência de movimentos, envolvendo flexão da coluna cervical, extensão e rotação do tronco, lateralidade, direção do corpo no espaço e tensão muscular apropriada que juntamente com suporte musical, favorecia também uma crescente apropriação do tempo-ritmo do movimento corporal. O que pode se constatar é que o processo de autonomia pela via dos exercícios e jogos teatrais acarretou sucesso ao final da proposta de trabalho.

Os vídeos revelaram que as crianças cegas atingiram um reconhecimento do espaço e recursos físicos de delimitação espacial como o uso de lixa, colchonete, corda evidenciando também que a sinalização do ambiente mais resguardado representou conquista de maior segurança no deslocamento. A ocupação espacial que antes parecia amedrontada e ansiosa, cedeu lugar à outra mais atenta e apurada. Em alguns tipos de exercício, tanto com e sem o

suporte sonoro, os braços entrelaçados à altura do tórax de cada integrante também foi um catalisador ao ganho de autonomia corporal ao se moverem, pois ao esbarrarem com o colega não havia o risco de se machucarem.

Os jogos teatrais pela capacidade de desenvolverem diálogos entre os integrantes, produziram monólogos que evidenciaram as dificuldades encontradas e que são justificados, sobretudo por ser uma característica própria das pessoas cegas o uso frequente da fala.

Observou-se que no contexto da cegueira a linguagem falada é relevante por ser um procedimento que fortalece a construção da autoimagem e relação com o mundo, cumpre o papel de desenvolver a capacidade de expressão, observação, relacionamento, espontaneidade, imaginação, contato, improvisação e percepção.

A descoberta de novos objetos, características e funções dos mesmos propiciaram momentos de surpresa e entusiasmo. Forma, cor, temperatura, tamanho, materialidade ganharam vida na voz daquelas crianças ao descreverem e verbalizarem sobre o objeto escolhido, após a apresentação de si mesmo.

A percepção e a liberdade do movimento encheram o espaço de alegria e autovalorização durante a Mostra Final do trabalho, a “Dança Individual” de cada aluno, composta por movimentos corporais livres com um suporte musical. Essa dança culminou coma constatação de que as crianças cegas, através do estímulo dado, atingiram a adequada percepção sensorio-motora e cinestésica. Rodopios pelo ar e pelo chão, corrida de um canto a outro do espaço, braços relaxados e apenas com a tensão necessária à realização do movimento, batuque com as mãos e pés, quadris fluídos, “escrita” corporal no espaço de forma generalizada e precisa, demonstrando ganho de qualidade de movimento e, um belo sorriso no rosto.

A partir das observações e das falas realizadas pelos professores, alunos e coordenação pedagógica envolvidos neste trabalho, acerca da intervenção proposta, foi possível perceber que também os profissionais da escola notaram a relevância e a necessidade da manutenção de um planejamento que incluía a educação pelo movimento como prioridade na vida destes alunos cegos. Diante desta constatação, percebemos que o objetivo de fomentar o senso crítico e a autonomia também foi contemplado.

Considerações finais

Enquanto profissional do teatro, a experiência vivenciada no estágio no Instituto São Rafael, proporcionou-me desmistificar e conhecer o suficiente acerca da cegueira a ponto de concluir que, para além da constatação das ausências, do senso da falta e das diferenças sensoriais que

permeiam a vida do ser humano, somos autores da nossa própria história que se faz de risos e lágrimas, conquistas e derrotas. A vitória em relação à autonomia corporal do cego está impreterivelmente associada ao tempo de treinamento e dedicação à compensação dos sentidos remanescentes, pela via do estímulo de suas potencialidades e da elaboração de estratégias de interação com o mundo, cotidianamente. Acredito ainda que, o propósito da intervenção tenha sido cumprido e reverberado de maneira positiva na vida de todos os envolvidos nele, inclusive em mim.

Retomando a reflexão inicial, é sempre bom lembrar que o desafio continua na necessidade de repensar as relações sociais e de poder que priorizam a reprodutibilidade das ações enquanto padronização do “aceitável” seja cada vez mais pertinente. Desafio é promover a igualdade de oportunidades e condições a todos os indivíduos, independentemente de classe social, sexo, religião, cor e características sensoriais e motoras, visando uma verdadeira inclusão escolar e social. A abertura para agregar novos saberes deve ser contínua e diretamente proporcional à dinâmica da vida. É este dinamismo peculiar à existência humana que nos convida incessantemente a novas descobertas e riscos.

O olhar do senso comum diante das pessoas com deficiência visual é de que elas são incapazes e dignas de piedade. Esta imagem socialmente construída em relação à cegueira demanda novos reajustes no sentido de se romper os rótulos e se obter prontidão para conhecer e conviver com as diferenças, revendo posturas, atitudes e conceitos. Na verdade, todos nós temos nossas limitações e capacidades para a realização de determinadas atividades cotidianas, independente de termos uma deficiência aparente ou não. Nossas peculiaridades físicas e psíquicas nos diferenciam e nos tornam únicos na construção da diversidade humana. Assim, constatar e conviver com as diferenças faz parte do caminho para o desprendimento necessário para atrever-se à vida. Um convite a despertar para a autoconsciência, potencializar valores, conquistar autonomia e superar limitações. Atirar-se no espaço desconhecido que é a vida como ela é, Tateando cuidadosamente os espaços e os tempos, tal como fazem cotidianamente as pessoas cegas.

REFERÊNCIAS

BERTAZZO, I. *Cidadão Corpo: identidade e autonomia do movimento*. São Paulo: Summus, 1998.

BOAL, A. *Jogos para atores e não atores*. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. *Jogos para atores e não atores*. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

DE MASI, I. de E. et al. Conceitos: aquisição básica para orientação e mobilidade. In: MOTA, M. G. *Orientação e Mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual*. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

FOUCAULT, M. Os corpos dóceis. In: *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

MOTTA, L. *Audiodescrição - Recurso de Acessibilidade de Inclusão Cultural*. 2008. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/livia>> Acesso em: 21 jun. 2016.

SALLES, N.; OLIVEIRA, F. *Corpos diferenciados: O teatro no processo educativo*. Universidade Federal de Alagoas, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/extensaoemdebate/article/.../66>>. Acesso em: 06 jul. 2011.

SÉRGIO, M. *Motricidade Humana: um paradigma emergente*. Blumenau: Ed. Da FURB, 1995.

Tiragem: 1000
Formato: 16 x 23 cm
Mancha: 12 X 19 cm
Tipologia: Times New Roman 11,5/10,5/8,5/16/18
Arial 7,5/8/9
Papel: Pólen 80 g (miolo)
Royal Supremo 250 g (capa)

“O que os professores precisam saber sobre o estudante cego ou com baixa visão que possa contribuir para a transformação da escola em uma escola inclusiva?”

A história das pessoas com deficiência esteve, durante muito tempo, marcada pela invisibilidade, como a história das mulheres, dos negros, dos índios, dos ciganos, dos indigentes, história sem rostos, sem registros, sem destaque.

Os rótulos de incapacidade, inabilidade e dependência foram construídos secularmente com base no elemento biológico como único princípio determinante de uma espécie de “autorização social” para que o sujeito pudesse manter laços de convivência, constituição de uma família e/ou produção efetiva no mundo do trabalho. Ainda hoje esses princípios e valores estão arraigados em nossa cultura e teimam em manter esses rótulos sobre, nós, pessoas com deficiência. Rótulos que, muitas vezes, cerceiam a autonomia, culpabilizam e vitimizam as diferenças e imobilizam sujeitos que poderiam participar de forma afetiva, efetiva e produtiva da sociedade. Mas, se antes, as crianças que nasciam com deficiência eram eliminadas, ficavam trancadas em quartos ou porões ou eram internadas em instituições asilares distantes de suas famílias, nos tempos atuais, elas estão nas escolas, nas praças, nos shoppings, entre nós. É que a história tem tomado outros contornos. Como neste livro, alguns dos autores que escrevem estes capítulos são cegos ou têm baixa visão!

Quando levantamos a questão: ***o que os professores precisam saber sobre o estudante cego ou com baixa visão que possa contribuir com a transformação da escola em escola inclusiva?*** Interrogamos não só as teorias ou as práticas, mas o contexto social, histórico e cultural que pode alargar nossas margens de atuação para alcançarmos, para além do processo inclusivo, a ética da formação humana.

Apoio:



ISBN 978-85-444-0959-6

