

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TÂNIA MARA THEODOROVICZ TRECINO

**EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA VISUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Lages

2019

TÂNIA MARA THEODOROVICZ TRECINO

EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA VISUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Lurdes Caron

Lages
2019

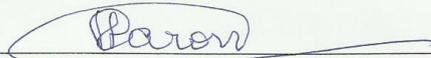
Tânia Mara Theodorovicz Trecino

**EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA VISUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

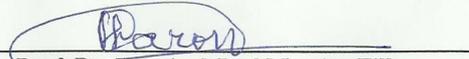
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Lages, 09 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA:



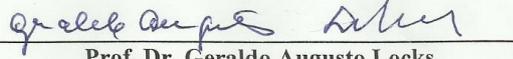
Profa. Dra. Lurdes Caron
Orientadora e Presidente da Banca – PPGE/UNIPALAC



Prof. Dr. Lourival José Martins Filho
Examinador Externo – PPGE/UEDESC
Participação Não Presencial – Res. n° 414/2019



Profa. Ms Vivian Fátima de Oliveira
Examinadora Externa - UNIPALAC



Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks
Examinador Interno – PPGE/UNIPALAC

Ficha Catalográfica

T784e

Trecino, Tânia Mara Theodorovicz.

Educação e deficiência visual: desafios e possibilidades da prática pedagógica/Tânia Mara Theodorovicz Trecino – Lages, SC, 2019. 113 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

Orientadora: Lurdes Caron

1. Deficiência Visual. 2. Educação Inclusiva. 3. Prática Pedagógica. I. Caron, Lurdes. II Título.

CDD 371.911

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

Dedico este trabalho aos estudantes com
deficiência visual.

AGRADECIMENTOS

*A gratidão não é somente a maior das virtudes,
mas a origem de todas as outras.*
Cícero (106-43 a.C.)

Agradecer é o momento mais valioso de todo esse trabalho, pois sozinha não teria aqui chegado.

Primeiramente a Deus e Nossa Senhora de Fátima que me ampararam e me ouviram nos momentos de dúvidas, angústias e tristezas.

Ao meu filho Pedro por entender os dias sem lazer dedicados aos estudos, pela distância muitas vezes sentida devido ao incessante trabalho de pesquisa e por acreditar que a educação é o caminho para o aprimoramento do ser humano.

Aos meus pais, Kátia e Neilor, pelo apoio e segurança nessa jornada. Aos familiares que de uma forma ou outra incentivaram minha caminhada de estudos.

Ao Alessandro pelo seu amor, amizade e companheirismo, pelos muitos momentos que estive ouvindo, mesmo sem entender, os problemas do trabalho de pesquisa.

À professora Lurdes sempre amiga, conselheira e paciente, por proporcionar desenvolver esse trabalho tão significativo.

As minhas amigas Michelle, Ivone e Cândida, fiéis companheiras, amigas com um coração enorme, que sempre me incentivaram e foram apoio nos momentos de desabafo.

As amigas Lucimara e Margarete que desde o início do mestrado foram as principais incentivadoras, sempre com carinho e atenção a mim dispensadas.

Aos amigos da turma do mestrado pelos momentos de alegria, de troca, de amizade.

Aos professores que participaram da pesquisa e todos os outros que se propuseram a ajudar no desenvolvimento dessa trajetória acadêmica.

Aos professores do mestrado e aos professores da banca Dr. Lourival José Martins Filho, Dr. Geraldo Augusto Locks e professora Vivian F. Oliveira, que com saberes distintos contribuíram para o que sou hoje, pelos ensinamentos, pelas palavras de incentivo, pela atenção.

À Prefeitura Municipal de Lages, pela bolsa de estudos e pela licença de dois anos, para que eu pudesse cursar o mestrado.

Eu não fazia ideia de que não podia ver normalmente até por volta dos sete anos. Vivia entre imagens e cores vagas que eram embaçadas, como se uma névoa as envolvesse. Mas pensava que era assim que todas as demais pessoas viam o mundo (HOCKEN, Sheila. 1977).

RESUMO

A educação é um direito de todas as pessoas, mas para quem trabalha com a Deficiência Visual é também um compromisso social. As práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar com estudantes com baixa visão ou cegueira envolvem questões que vão desde a formação dos professores e especificidades educacionais desses educandos aos recursos disponibilizados para que a educação aconteça. Salientamos nesta pesquisa o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes com deficiência visual em duas escolas municipais de Lages, Santa Catarina, a partir da seguinte questão orientadora: Como se desenvolve a educação dos estudantes com deficiência visual no espaço escolar? A pesquisa é de abordagem qualitativa, com entrevista semiestruturada. Para seu desenvolvimento foram utilizadas fontes documentais de políticas públicas, bem como bibliográficas, com autores que tratam sobre o tema a exemplo de Bruno (2009), Amiraliam (2009), Corsi (2010) entre outros. O objetivo foi analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação escolar de estudantes com Deficiência Visual, tendo como referência para a compreensão dos processos educativos, a teoria Psicogenética de Wallon e a pedagogia humanista de Freire. O percurso metodológico se fez por meio da coleta de dados a partir de entrevista semiestruturada com sete professores que atuam com estudantes com deficiência visual. A análise do discurso foi realizada segundo Moraes e Galiassi (2014). Os resultados apontaram que muitos desafios ainda permeiam as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, no entanto os professores têm encontrado possibilidades reais e bem sucedidas na educação dos estudantes com deficiência visual, o que contribui para a realização de um trabalho comprometido com esses sujeitos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Deficiência Visual. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Education is a right of all people, but for those who work with the Visual Impairment it is also a social commitment. The pedagogical practices developed in the school routine with students with low vision or blindness involve issues ranging from teacher education and educational specificities of these students to the resources available for education to happen. In this perspective, we highlight in this research the development of teaching and learning of visually impaired students in two municipal schools of Lages, Santa Catarina, from the following guiding question: How is the education of visually impaired students developed in the school space? The research was qualitative approach, with semi-structured interview. For its development, documentary sources of public policies were used, as well as bibliographic sources, with authors that deal with the theme such as Bruno (2009), Amiraliam (2009), Corsi (2010), among others. The objective was to analyze the pedagogical practices developed in the school education of students with Visual Impairment, having as reference for the comprehension of the educational processes, Wallon's Psychogenetic theory and Freire's humanistic pedagogy. The methodological course was made by collecting data from a semi-structured interview with seven teachers who work with students with visual impairment. The discourse analysis was performed according to Moraes and Galiassi (2014). The results indicate that many challenges still permeate the pedagogical practices in daily school life, however teachers have found real and successful possibilities in the education of visually impaired students, which contributes to the accomplishment of a committed work with these subjects.

Keywords: Inclusive Education. Visual Impairment. Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Valentin Haüy.....	22
Figura 2 – Foto do livro original de Louis Braille.....	23
Figura 3 – Pautas em relevo em prancha de madeira e figuras musicais com ímã.....	23
Figura 4 – Símbolos musicais de valores e dinâmicas em relevo: papel grosso.....	24
Figura 5 – Instituto Real de jovens cegos.....	25
Figura 6 – Louis Braille	26
Figura 7 – Sistema alfanumérico em Braille.....	27
Figura 8 – Reglete e punção.....	28
Figura 9 – Máquina de datilografia Perkins Brailler.....	28
Figura 10 – José Álvares de Azevedo.....	29
Figura 11 – Dorina Nowil.....	31
Figura 12 – Soroban adaptado para pessoas cegas.....	43

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 – Contribuições de Wallon e Freire para a educação escolar.....	74
Quadro 2 – Descritores do tema proposto, autores e obras.....	81
Quadro 3 – Perfil dos professores entrevistados.....	87
Quadro 4 – Unidades de registro e categorias.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AEE/DV – Atendimento Educacional Especializado na Deficiência Visual
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAP – Centro de Apoio Pedagógico
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCV – Classes de conservação da visão
CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal
CEIMs – Centros de Educação Infantil Municipais de Lages
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CIEVI – Conselho Internacional para Educação de Pessoas com Deficiência Visual
CIO - Conselho Internacional de Oftalmologia
DV – Deficiência Visual
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEB – Escola Municipal de Educação Básica
EMEBs – Escolas Municipais de Educação Básica
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial
IBC – Instituto Benjamin Constant
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MEC/SEESP – Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONG's - Organizações não governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PME – Plano Municipal de Educação
SAEDE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SED – Secretaria de Educação
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SEML – Secretaria de Educação Municipal de Lages

UCB – Universidade Católica de Brasília

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRG - Universidade Federal do Rio Grande

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	14
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
2 A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: DO ASSISTENCIALISMO A INCLUSÃO SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLAR.....	21
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL.....	35
2.2 RECONHECIMENTO DA DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA.....	38
2.3 A AVALIAÇÃO FUNCIONAL DA VISÃO	39
2.4 O DESENVOLVIMENTO VISUAL E A APRENDIZAGEM.....	39
2.5 OS RECURSOS ÓPTICOS	40
2.6 OS RECURSOS NÃO ÓPTICOS.....	40
2.7 RECURSOS DE INFORMÁTICA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL	41
2.8 O SOROBAN.....	42
2.9 AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES	43
2.9.1 Adequações para o aluno com Baixa Visão que favorecem o acesso ao currículo:.....	43
2.9.2 Adequações nos Conteúdos Curriculares e nos Métodos de Ensino:.....	44
2.9.3 Adequações nos conteúdos curriculares e no processo avaliativo:.....	44
2.9.4 Adequações metodológicas e didáticas:.....	44
2.9.5 Adequações na sala de aula:.....	45
2.10 POSICIONAMENTOS EM SALA DE AULA	46
3 CONTRIBUIÇÕES DE HENRY WALLON E PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	49
3.2 A COMPLEXIDADE DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	52
3.3 O DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL E SOCIAL.....	55
3.4 A AFETIVIDADE COMO CONSTITUINTE DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	56
3.5 O ATO MOTOR – A INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO.....	57
3.6 PENSAMENTO, LINGUAGEM E CONHECIMENTO	58
3.7 A EDUCAÇÃO, O SUJEITO E A SOCIEDADE	60
3.8 A EDUCAÇÃO DA PESSOA COMPLETA	62
3.9 REFLEXÕES SOBRE A AÇÃO EDUCATIVA.....	62
3.10 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	66

4 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	75
4.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: ESTADO DA ARTE.....	78
4.2 ENTREVISTA	84
5 DIÁLOGO COM OS PROFESSORES ENTREVISTADOS: PERFIL E ANÁLISE DE DADOS	85
5.1 Unidade de Registro 1 – Concepção de educação inclusiva	87
5.2 Unidade de Registro 2 – Corresponsabilidade no processo educativo.....	90
5.3 Unidade de Registro 3 – Especificidades da Deficiência Visual	91
5.4 Unidade de Registro 4 – Formação e Prática Docente.....	93
5.5 Unidade de Registro 5 – O papel da escola.....	97
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	1102
Apêndice 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	111
Apêndice 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA.....	113

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando ouvimos falar sobre o direito à educação dos estudantes com Deficiência Visual (DV), surge a ideia de que estamos falando de uma educação especial, distinta e particularizada, em ambientes preparados especificamente para este fim. Entretanto, esse pensamento de relacionar pessoas com DV a um ensino diferente e segregado vem sendo questionado. Há um importante movimento social, político e educacional para a inclusão desses estudantes no ensino regular, na mesma sala com os demais, construindo o conhecimento coletivamente, tendo a deficiência somente como uma característica e não como algo incapacitante.

Desse modo, as mudanças têm permeado as pesquisas relacionadas ao tema do educando com DV, autores como Amiraliam (2009), Bruno (2009), Boato (2003), Jannuzzi (2012), Mazzotta (2011) entre outros, têm se dedicado a essa temática. Nessa perspectiva, as questões com as quais a pesquisa se envolve, desempenham um papel importante na vida cotidiana das pessoas com Deficiência Visual, para tanto, descobrir novos aspectos sobre a aprendizagem desses estudantes e desenvolver hipóteses ou teorias a partir das descobertas é fundamental.

Assim, o educador é também um pesquisador, questiona, investiga, analisa e reflete sobre o seu trabalho. O objetivo principal do ato de pesquisar é a melhoria da prática pedagógica, a consciência crítica da sua ação social e o desenvolvimento profissional do professor. Como professoras na prática educativa, vivenciamos cotidianamente a pesquisa. Na pesquisa, faz-se importante compreender a relevância do projeto em benefício do grupo pesquisado, pensando na inclusão de pessoas com deficiência, a responsabilidade é ainda mais pertinente.

Ao pesquisar *in loco*, temos a oportunidade de imersão no cotidiano, evitando dicotomias, propiciando uma prática articulada entre ensino, pesquisa e extensão, entendendo a sala de aula como lugar de formação e de produção de saberes. Essa é a responsabilidade do educador pesquisador, promover uma prática que traga mudanças a curto, médio e longo prazo, que se fundamenta e produza teoria empírica, rompendo com o paradigma de que o conhecimento vem de fora para dentro. Por isso, escolhemos a pesquisa em ciências humanas e sociais explicitada por Antônio Chizzotti (2006), como forma de compreender o complexo processo educativo.

De acordo com Sampaio (2010, p. 13), no Brasil, do total de 24,5 milhões de pessoas

com algum tipo de deficiência, 48,1% apresentam a deficiência visual. O Sul é a região do país com maior proporção de pessoas com deficiência visual (5,4%).

As principais causas de deficiência visual estão associadas à idade, no entanto para nosso estudo focalizamos as crianças e adolescentes em idade escolar. Segundo a Organização Mundial da Saúde - OMS (2004), a prevalência de cegueira na população brasileira infantil é estimada em 0,062% da população até 15 anos de idade. A cegueira na infância é responsável por 6,4% dos casos de cegueira no país. Haddad e Sampaio (2010, p. 14), observaram que dentre as causas de deficiência visual na população infantil atendidas no Serviço de Visão Subnormal do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo e na Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, na cidade de São Paulo –, que a retinoroidite macular por toxoplasmose está presente em 20,7% dos casos, as distrofias retinianas (12,2%), a retinopatia da prematuridade (11,8%), as malformações oculares (11,6%), o glaucoma congênito (7,1%) e nas deficiências múltiplas foram observadas a atrofia óptica (37,7%), a deficiência visual cortical (19,7%) e a retinocoroneidite macular por toxoplasmose congênita (8,6%) como as principais causas da deficiência visual.

Acompanhando o crescimento do número de estudantes com DV nas escolas, muitas são as preocupações dos educadores, principalmente com a aprendizagem desses sujeitos. Dessa forma, constata-se que, apenas a presença dos estudantes com DV no ensino regular, não garante o direito à educação e o acesso ao conhecimento, bem como à inclusão escolar.

Relacionado com a inclusão, os dados quantitativos de que os estudantes com deficiências estão sendo matriculados nas escolas regulares, pretendem mostrar que o processo de democratização da escola está acontecendo. Contudo, os dados não refletem a baixa qualidade da aprendizagem o que, conseqüentemente, implica uma não democratização do acesso ao conhecimento.

Desde a minha graduação tenho me dedicado ao atendimento educacional especializado, especificamente aos estudantes com Deficiência Visual, percebendo como ocorre o processo de inclusão no espaço escolar. Assim, comprometida com a educação do DV, pretendo com a pesquisa analisar como se desenvolve a educação da pessoa com DV no espaço escolar do ensino fundamental I e II nas escolas municipais de ensino regular de Lages Santa Catarina, no ano de 2019, tendo como referência as contribuições da Psicogênese do Desenvolvimento Humano de Henry Wallon e do pensamento de Paulo Freire.

A escolha pela teoria de Henry Wallon, é porque ela traz contribuições para a educação nos dias de hoje, baseada no materialismo dialético, apresenta uma perspectiva contextualizada do sujeito, tendo o desenvolvimento diretamente vinculado ao meio em que

vive. Assim, a teoria walloniana propõe uma Psicogênese da pessoa, onde todos os aspectos intrínsecos ao seu crescimento podem ser considerados para que possa haver um desenvolvimento afetivo, cognitivo e social formando o ser humano em sua totalidade.

Para isso, compreender como o educando aprende é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, assim como Paulo Freire (1996) lembra de que não existe ensino sem aprendizagem, pois educar é um processo dialógico que implica em intercâmbio constante de papéis entre educador e educando. A teoria freireana defende que o objetivo da escola é ensinar o aluno a "ler o mundo" para poder transformá-lo, com isso ela desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para Freire (1987, p. 06), o objetivo maior da educação é “conscientizar” o aluno possibilitando as minorias desfavorecidas da sociedade a entender sua situação de oprimidas, atuando em favor de seus direitos.

Nesse sentido, a inclusão se constitui em um movimento onde todos são considerados iguais em direitos e deveres. A educação objetiva o desenvolvimento pleno do educando, proporcionando a utilização de recursos, que possam melhorar a qualidade de vida e a aprendizagem, facilitando o acesso a informação e ao conhecimento.

Corroborando com a concepção de que a inclusão é um movimento no qual todo o ser humano tem direitos e deveres, compreendemos que historicamente a educação da Deficiência Visual no sistema escolar brasileiro tem sido permeada por avanços, mas também por contradições entre políticas públicas, práticas e teorias. Por consequência, estudos sobre as práticas dos professores quanto a aprendizagem dos educandos se faz necessária para um projeto de inclusão efetivo.

A inclusão de educandos com Deficiência Visual no ensino regular concebe um campo em construção, marcado pelos diferentes modos de compreendê-los, no desenvolvimento, possibilidades, atitudes e modo de perceber o mundo que os cercam. Busca-se proporcionar aos educandos aprendizagens como formas de estimular as habilidades, potencialidades e singularidades, compreendendo-os como seres que aprendem, pensam e se desenvolvem em um grupo social.

Neste sentido, para desenvolver essa pesquisa partimos da seguinte questão orientadora: Como se desenvolve a educação dos estudantes com deficiência visual no espaço escolar?

O estudo tem como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação escolar de estudantes com Deficiência Visual.

Como objetivos específicos definimos:

Conhecer os elementos históricos sobre a inclusão e a educação da pessoa com

deficiência visual;

Relacionar a Psicogênese do desenvolvimento humano da teoria de Henry Wallon com a Pedagogia de Paulo Freire na perspectiva de inclusão dos estudantes com baixa visão ou cegueira no espaço escolar;

Identificar o desenvolvimento da educação escolar dos estudantes com Deficiência Visual no ensino fundamental I e II no município de Lages – SC. Para atingir tais objetivos utilizamos como metodologia a abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e pesquisa empírica, realizada por meio de entrevista semiestruturada, conforme apresentado na página 74.

Trazemos à reflexão a proposta da Educação do estudante com Deficiência Visual, como um trabalho que contempla as especificidades desses sujeitos numa visão completa do desenvolvimento humano, que contempla o fisiológico, o cognitivo, o social e o afetivo em uma relação indissociável, para que sejam incluídos, respeitados e valorizados na sociedade em que vivemos.

Compreender os contextos sociais, proporcionar um ensino que conscientize e ao mesmo tempo traga esperança para o estudante que sobrevive nessa sociedade desigual é o dilema da educação em toda sua trajetória histórica. Compreendemos que não existe ensino se o professor não sabe como o educando aprende, esse descompasso entre o que ensinar como fazê-lo e para quem se destina o ensino tem sido uma das maiores dificuldades da prática pedagógica.

O educador¹ na ânsia de ensinar, de apresentar resultados quantitativos, falha ao desconsiderar a singularidade de cada educando, para alguns a escola significa educação, para outros, trabalho. Decorrente do próprio percurso da pesquisa, identificamos que os mesmos dilemas também, são vivenciados por outros professores, independente das áreas de conhecimento em que atuam. Compreender essas questões tornou-se uma exigência para a prática educativa.

Nesse contexto, a pesquisa conta com a Introdução na qual se anuncia como é desenvolvida a pesquisa e em que se concentra, estando organizada em quatro seções, assim distribuídos:

Seção II – A Educação da Pessoa com Deficiência Visual: do Assistencialismo a Inclusão Social no Ambiente Escolar. Trata da Deficiência Visual, suas características e o histórico da educação dos estudantes com baixa visão ou cegueira.

Seção III – Reflete sobre as Contribuições de Henry Wallon e Paulo Freire para a

¹ Utilizamos o gênero masculino para representar os educadores e educadoras nessa pesquisa.

Educação da Pessoa com Deficiência Visual. Versa sobre a psicogênese do desenvolvimento humano da teoria de Henri Wallon e sobre as influências do pensamento de Paulo Freire para a educação na perspectiva inclusiva.

A Seção IV – Trajetória da Pesquisa / Procedimentos Metodológicos. Discorre sobre os caminhos percorridos para a pesquisa, a metodologia utilizada

A Seção V - Apresentação e Análise dos Dados e por último as Considerações Finais.

Como resultado, buscamos responder à pergunta que nos provocou a fazer esta pesquisa, dialogar com os autores escolhidos para esse estudo e subsidiar medidas que contribuem para a melhoria da ação docente na área da Deficiência Visual, produzir teoria a partir da prática escolar e oferecer elementos para o desenvolvimento de projetos de formação continuada dos profissionais da educação especial e inclusiva e a nossa própria formação continuada.

2 A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: DO ASSISTENCIALISMO A INCLUSÃO SOCIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

“Se a educação é para todos de direito natural, ela é para os cegos de direito divino”²
(GUADET, 1851)

Nesta seção abordamos o histórico da Educação da Pessoa com deficiência Visual, seus aspectos funcionais e as intervenções pedagógicas necessárias a educação escolar desses estudantes.

A Educação esteve a serviço dos interesses das sociedades, conforme as necessidades políticas, econômicas e sociais em cada tempo histórico. Os pioneiros da educação das pessoas com deficiência eram jovens estudantes de famílias ricas que, comovidos com a indiferença com que essas pessoas eram tratadas, fundaram instituições assistencialistas, com caráter caridoso.

Os interesses de caráter educacional em relação às pessoas com deficiência visual surgiram por volta do século XVI, com o médico italiano Girolónia Cardono, que realizou testes de leitura com cegos por meio do tato Peter Pontamus Fleming (cego) e o padre Lara Terzi escreveram os primeiros livros sobre a educação das pessoas cegas (BRUNO; MOTA, 2001).

Em 1771, o jovem Valentin Haüy estudioso de linguística, se propôs a educação das pessoas cegas, sensibilizado ao assistir uma apresentação sinfônica desafinada de oito cegos, na feira de Santo Ovídio, em Paris, que parecia suscitar o deboche e o riso da plateia. Ele percebeu a forma desrespeitosa com que eram tratados:

Um sentimento bem diferente se apoderou de nossa alma, e concebemos logo a possibilidade de realizar com vantagem para esses infelizes os meios dos quaes eles se serviam aparentemente, e de uma maneira tão ridícula. Então dicemos comnosco mesmo. Não conhece o cégo os objetos pela diversidade de suas formas? Por ventura engana-se ele quanto ao valor de uma moeda? Porque não distinguiria ele um *dó* de um *sol*, um *a* de um *f*, se podesse apalpar estes caracteres?³ (HAÜY apud GUADET⁴, 1851, p. 09).

Haüy decidiu então dedicar-se a fundar uma instituição que promovesse a dignidade e a educação das pessoas com cegueira. Iniciou com o jovem François Le Sueur, cego de família pobre, desde criança pedia esmolas à porta de uma igreja até a idade de dezesseis anos, quando o professor Haüy lhe encontrou. Passou a dedicar seu tempo a adaptação de materiais táteis e a

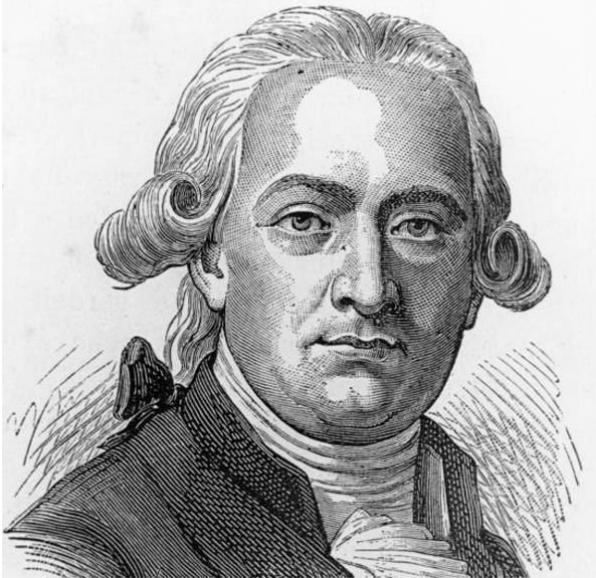
² Foram mantidos os termos gramaticais utilizados pelo autor.

³ Foram mantidos os termos gramaticais utilizados pelo autor.

⁴In. Haüy Précis hist. de L’Inst. Des Enf. Av. p. 119 no livro intitulado – Ensaio sobre a educação dos cegos.

experimentação de várias técnicas de leitura com o jovem Sœur, seus experimentos foram publicados na sociedade acadêmica, assim ganhou notoriedade, e a sociedade filantrópica de Paris lhe concedeu um auxílio financeiro para a educação de doze jovens cegos, estava criada então, a primeira escola para jovens cegos de Paris.

Figura 1 – Valentin Haüy

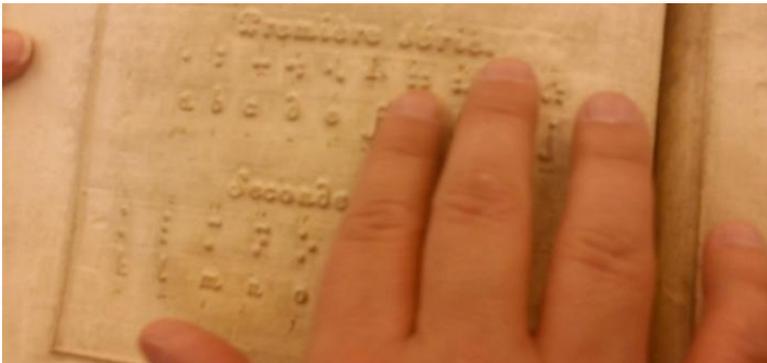


Fonte: Wikipédia. Disponível em: <
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:AduC_181_Hauy_\(Valentin,_1745-1822\).JPG](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:AduC_181_Hauy_(Valentin,_1745-1822).JPG)>. Acesso em: maio de 2018.

Utilizando letras em relevo e objetos em miniaturas, o método de Haüy era questionado pela *academia das ciencias*, muitas das tentativas e diferentes meios de leitura empregados, obtinham mais ou menos sucesso para a instrução dos cegos, mas ninguém havia pensado em reunir diferentes sistemas e discuti-los para poder formar então um método completo “Haüy emprega as letras em relevo para que o cego se acostume a reconhece-las pelo tacto, como o menino, que começa a aprender a lêr, reconhece pela vista as letras escriptas ou impressas⁵” (GAUDET, 1851, p. 15).

⁵ Foram mantidos os termos gramaticais do autor.

Figura 2 – Foto do livro original de Louis Braille (Museu Valentin Haüy)



Fonte: Tomé, 2016.

Da mesma maneira, os processos para cálculos eram empregados, os cegos colocavam os algarismos sobre a tábua e faziam todas as operações sobre os números inteiros. Haüy também recomendou aulas de música, com instrumentos e coral, elaborando partituras em relevo, de modo que os cegos pudessem participar das solenidades artísticas, passando a serem vistos de maneira mais respeitosa e admirável.

Figura 3 – Pautas em relevo em prancha de madeira e figuras musicais com ímã (Museu Louis Braille)



Fonte: Tomé, 2016.

Figura 4 – Símbolos musicais de valores e dinâmicas em relevo: papel grosso.



Fonte: Tomé, 2016.

Com a orquestra e o coral dos meninos cegos, a escola de Haüy ficou conhecida, as igrejas solicitavam missas com música. “Nessas solenidades, havia sempre uma coleta a favor do estabelecimento dos cegos” (GUADET, 1851, p. 35). Para ele a educação dos cegos consistia em fazer com que pudessem participar da sociedade da época:

Ensinar aos cegos, diz Haüy, a leitura em livros a relevo, e por meio desta leitura ensinar-lhes a imprimir, a escrever, o calculo arithmetico, as línguas, a historia, a geografia, as mathematicas, a musica, etc.; ensinar a esses infelizes as diferentes artes e officios, a fazer redes, meias, a brochura dos livros, a fiar, a tecer, etc.; 1.º para que os das classes abastadas possam passar a vida de uma maneira agradável; 2.º para arrancar á mendicidade os que não são favorecidos da fortuna, e restituil-os á sociedade dando-lhes meios de subsistencia: tal é o nobre fim de nossa Instituição (GUADET, 1851, p. 24).

No ano de 1784, Haüy fundou o Instituto Real dos Jovens Cegos em regime de internato, mantido com as doações da Sociedade Filantrópica. Nesse instituto, os cegos manuseavam caracteres com linhas em alto relevo para a leitura de palavras e pequenos textos e, ainda que favorecesse a adaptação à leitura não permitia a escrita. Em 1786, publica um livro explicando seu método: “Teste sobre a educação dos cegos”, por meio do qual exemplifica suas experiências na leitura tátil.

No entanto, a revolução se aproximava e os ideais e princípios por ela defendidos, ocupavam as cabeças, os cegos também sonhavam com a independência e a liberdade. Haüy

envolto nessas questões, era ameaçado pela Sociedade Filantrópica que a cada dia perdia muitos de seus membros, passando a não mais custear o Instituto dos Cegos, a crise então se estabeleceu, restou a Haüy pedir que o governo adotasse o instituto, uma nova era se instalou.

Com um decreto o governo francês, em 28 de julho de 1795, cria uma nova organização para o instituto tendo como prioridade a educação profissional. O estabelecimento é transferido de instalações e passa a denominar-se “O Instituto Nacional dos Trabalhadores Cegos”.

Figura 5 – Instituto Real de jovens cegos.

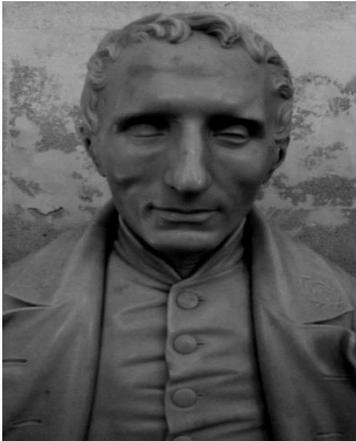


Fonte: < <http://aeeproflucelia.blogspot.com/2015/05/louis-braille.html> >

Em 1800, o governo decide incorporar o instituto ao *Centre hospitalier national d'ophtalmologie des Quinze-Vingts* - Hospital Nacional de Oftalmologia de Quinze-Vingts, a escola perde o caráter educacional, o ensino é reduzido a somente duas horas diárias e os estudantes passam o dia fiando lã em uma fábrica de tecidos. Valentin Haüy não aceitou essas ações e, decidiu deixar o instituto.

No ano de 1809, Louis Braille conseguiu uma bolsa de estudos no instituto, ele com 10 anos havia ficado cego aos três anos de idade, vítima de um acidente causado por um objeto pontiagudo que causou uma infecção no olho e pouco depois acometeu o outro olho. Louis dedicou-se avidamente aos estudos, gostava de música clássica e tornou-se um excelente pianista e mais tarde o talentoso organista de Notre Dame des Champs.

Figura 6 – Louis Braille.



Fonte: arquivo da autora.

Em agosto de 1821, Valentin Haüy foi homenageado na instituição da qual era fundador, nessa ocasião estavam reunidos o primeiro professor de cegos e o futuro inventor de um sistema de leitura e escrita para cegos.

Em 1829, Louis Braille, aluno do Instituto de Cegos de Paris, criou o sistema de leitura e escrita tátil, por meio da utilização de seis pontos em relevo. Louis tomou conhecimento sobre a invenção de Charles Barbier, um oficial de artilharia que passava muito tempo na frente de batalhas, ele necessitava escrever e ler mensagens que recebia e enviava durante as noites, utilizando uma lamparina, no entanto isso poderia indicar seu local e expor ao fogo do inimigo.

Por isso, Barbier criou um código representado por seis pontos salientes numa folha de papel, para poder se comunicar silenciosamente sem o auxílio da luz, esse alfabeto se chamava sonografia. A partir desse modelo inventado por Barbier, Louis adaptou o método para a leitura e escrita tátil, o braille. O Sistema Braille é um marco de grande importância na história da educação do educando com deficiência visual, pois facilitou às pessoas cegas o acesso ao conhecimento.

Figura 8 – Reglete e punção.



Fonte: arquivo da autora.

Outro modo de escrita Braille, é através de uma máquina especial, com sete teclas, seis para os pontos em relevo e uma para espaçamento. Essa máquina foi inventada pelo americano Frank H. Hall, em 1892. A máquina mais utilizada para o Braille até hoje, é a Perkins, construída pela Escola Perkins para Cegos de Massachusets – Estados Unidos.

Louis Braille faleceu em 1852, aos 43 anos vítima da tuberculose, no entanto seu método possibilitou a comunicação pela escrita e a leitura entre as pessoas com deficiência visual, contribuindo assim para a educação dos cegos da França e deixando um legado para toda a vida, pois seu Sistema chegaria a todos os continentes, se tornando universal.

Figura 9 – Máquina de datilografia Perkins Brailleur.



Fonte: UFRJ. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~brailu/braille.html>. Acesso: maio 2018.

No Brasil, em 1854, foi fundada a primeira escola para cegos da América do Sul, pelo então imperador D. Pedro II, denominada de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. A iniciativa da criação do instituto foi de um adolescente chamado José Álvares de Azevedo, cego de nascença, inteligente e filho de uma família abastada do Rio de Janeiro, o jovem foi enviado à França, aos 10 anos de idade, para estudar no Real Instituto de Cegos de Paris. Nessa escola ele teve contato com o Sistema Braille.

Quando voltou ao Brasil, José dedicou-se a transmitir o braille e a lutar pela criação de uma escola como a que havia estudado em Paris. Como fazia parte da Corte, chegou a fazer palestras nas casas de família e nos salões imperiais, escreveu e publicou artigos nos jornais da época, e passou a ministrar aulas para outros cegos ajudando os a ler e escrever. Assim, José Álvarez de Azevedo além de ser o pioneiro a introduzir o braille no Brasil, também foi o primeiro cego a se tornar professor no País.

Foi professor da filha de um notável médico da Corte Imperial, o Dr. Francisco Xavier Sigaud, e por meio dele o jovem professor, Álvares de Azevedo, conseguiu uma audiência com o Imperador D. Pedro II, que ficou impressionado e sensibilizado com a demonstração do Sistema Braille. Assim, em 17 de setembro de 1854, D. Pedro II inaugurou o Instituto de Meninos Cegos na cidade do Rio de Janeiro, lamentavelmente o ato de inauguração ocorreu sem a presença do jovem José, que brilhantemente lutou pela educação das pessoas cegas, ele faleceu vítima de tuberculose aos 20 anos de idade.

Figura 10 – José Álvares de Azevedo



Fonte: Instituto Benjamin Constant – IBC.

http://www.ibc.gov.br/images/imagem/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/alvares-de-azevedo.jpg.

Acesso em: maio de 2018.

Por sua notória contribuição para a inclusão social das pessoas cegas no Brasil, José Álvares de Azevedo recebeu o título de “Patrono da Educação de Cegos no Brasil”, no dia de seu aniversário 8 de abril, é declarado oficialmente Dia Nacional do Braille.

Com o movimento da República, a escola mudou a denominação para Instituto dos Meninos Cegos e, tempos depois, Instituto Nacional dos Cegos. O militar, engenheiro e professor Benjamin Constant, passou longos anos à frente do Instituto Nacional de Cegos, quando faleceu em 1891, foi homenageado pelo governo da recém proclamada república, passando a instituição a chamar Instituto Benjamin Constant - IBC que permanece até hoje.

O IBC, é atualmente um centro de referência, a nível nacional e internacional, para as questões que envolvem a deficiência visual, além do trabalho de reabilitação das pessoas que perderam a visão ou que apresentam baixa visão, atua também na capacitação de professores e profissionais de todo o país. Também ao longo do tempo, firmou-se como centro de estudos e pesquisas médicas na área da oftalmologia, com programas de residência médica considerados um dos melhores do Brasil. Além de prestar atendimento à população, por meio de exames, consultas e cirurgias em oftalmologia, o instituto é comprometido com a divulgação dos trabalhos acadêmicos, edição e impressão de livros, periódicos e materiais em braille, possuindo um acervo de publicações científicas na área.

Como centro de referência, o IBC passou a realizar atendimentos às pessoas que possuíam algum resíduo visual e, em 1950 foram criadas as Classes de Conservação da Visão (CCV) de 1ª a 4ª séries⁶, nas quais os estudantes com baixa visão aprendiam com professores videntes, utilizando recursos de ampliação, iluminação e contraste de cores. De modo a preservarem o resíduo visual, também lhes era ensinado o Braille, quando passavam para o ginásio⁷ as turmas ficavam mistas entre baixa visão e cegos.

Em 1926, outras iniciativas de educação para as pessoas com deficiência visual, começaram a surgir, em São Paulo foram criados os atendimentos especializados na área da visão, com a “Escola Profissional para Cegos”, passando mais tarde a chamar-se “Instituto Padre Chico”. Nesse mesmo ano, surge o “Instituto São Rafael”, em Belo Horizonte, Minas Gerais e em 1933, em Salvador, na Bahia, o “Instituto de Cegos da Bahia”. Os princípios básicos dessas instituições eram a educação básica, a formação profissional e a integração do cego na sociedade.

⁶ Termo utilizado na época para referir-se ao ensino por séries.

⁷ Termo utilizado na época para referir-se ao ensino por séries.

Foi em São Paulo, na década de 50, que iniciaram as primeiras tentativas de inclusão de estudantes com deficiência visual, no ensino regular. Também no Rio de Janeiro e na Bahia, foram criadas escolas de referência na visão, como a Escola Estadual Getúlio Vargas e o ICEIA.

No ano de 1946, foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, com o objetivo principal de produzir livros e materiais em braile. Fundada pela educadora Dorina Nowil, que ficou cega aos 17 anos vítima de uma infecção ocular. Preocupada com a educação e a inclusão das pessoas com deficiência visual na sociedade, ela conseguiu convencer a direção da escola Caetano de Campos, onde cursava o magistério, a criar o primeiro curso de especialização de professores para o ensino de cegos. Os livros em braile eram raríssimos e ao formar-se professora Dorina viajou para os Estados Unidos para participar de um curso de especialização na área da deficiência visual, na Universidade de Columbia, com a intenção de trazer novos materiais para o país.

Quando retornou ao Brasil, dedicou-se a produção de livros em braile, criando uma editora que hoje produz mais de 80% dos livros do Ministério da Educação para os deficientes visuais. Em 1961, Dorina foi responsável pela criação do Departamento de Educação Especial para Cegos em São Paulo. Além de lutar para a implantação de leis que assegurassem o direito a educação das pessoas com deficiência visual, participou da criação do primeiro órgão nacional de educação de cegos no Brasil, em Brasília pelo Ministério da Educação. Em 1979 foi eleita presidente do Conselho Mundial dos Cegos, e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, fundada por ela, passou a ser denominada Fundação Dorina Nowil em sua homenagem.

Hoje novas tecnologias acompanham os avanços na educação e alfabetização da pessoa com deficiência visual, esses recursos possibilitam possibilidades reais de inclusão, através de softwares, leitores de comando de voz, mouse óptico, sensores de leitura através dos dedos, teclado ampliado, teclado em braile, entre outros.

Figura 11 – Dorina Nowil.



Fonte: Fundação Dorina Nowil

<<https://www.fundacaodorina.org.br/blog/um-relato-sobre-dorina-nowil/>>

Em Santa Catarina, na década de 60, foi criada a Divisão de Ensino Especial da Secretaria da Educação, que estruturou o atendimento aos deficientes visuais e a áudio comunicação. Com o decreto nº 692, o governo do Estado determinou que, para reduzir os custos da educação especial, fossem criadas parcerias com a iniciativa privada, hoje as chamadas organizações não governamentais – ONG's. Essas organizações, em sua maioria filantrópicas, prestavam atendimentos em caráter assistenciais as pessoas com cegueira.

Com o aumento dos serviços da educação especial em Santa Catarina, o governo decidiu então criar uma instituição pública que tivesse como objetivo, definir as diretrizes da educação especial em todo o estado, promovendo cursos de capacitação de professores e a realização de estudos e pesquisas com vistas à prevenção, assistência e integração da pessoa com deficiência. Assim, foi criada em 1968 a Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, de acordo com a Lei nº 4.156, e o decreto nº 7.443 de 2 de dezembro do mesmo ano.

Nesse contexto, o poder público iniciou a organização, no Sistema Estadual de Ensino, do Serviço de Atendimento Educacional Especializado–SAEDE, que consiste em atender a todas as peculiaridades educacionais das pessoas com deficiência, transtornos ou altas habilidades. No ano de 1969, a Lei estadual nº 4.394 orientava no artigo 90 que: “paralelas às escolas do sistema regular de ensino funcionarão escolas especiais destinadas a alunos física ou mentalmente deficientes e, sempre que possível, aos superdotados” (SANTA CATARINA, 1969, n. p.).

Na década de 70, a educação especial ganhou notoriedade pelos movimentos em defesa dos direitos das minorias. Nessa perspectiva, em 1975 a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU proclamou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Dentre os direitos assegurados, no artigo 6º sobre a educação, destaca:

As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social (BRASIL, 1975, p.02).

Em 1971, a Lei nº 5.692, que fixou as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º grau, assegurava: “[...] tratamento especial para os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971, n. p.). Percebemos a intenção do atendimento especializado, no

entanto a lei ainda não regulamentava como se daria a integração dos estudantes com deficiências no ensino regular.

Com o objetivo de promover a expansão e melhoria do atendimento aos “excepcionais”⁸ em todo território nacional, foi criado, pelo Ministério da Educação, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), através do Decreto nº 72.425, no ano de 1973. Em Santa Catarina, no ano de 1977, a FCEE juntamente com o CENESP, elaborou e executou um projeto de implantação das Classes Especiais nas Escolas de Ensino Regular, com o objetivo geral de: “[...] atender alunos deficientes mentais educáveis em classes especiais nos estabelecimentos da rede oficial de ensino” (FCEE, s. d., n. p.). Para os estudantes com Deficiências Sensoriais, foram criadas as Salas de Multimeios, posteriormente denominadas como Salas de Recursos Multifuncionais.

Em 1985 o Decreto Presidencial nº 91.872, propôs a transformação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP em Secretaria de Educação Especial – SESP, entre mudanças políticas e sociais, em 1992 a sigla passou a ser SEESP, com a mesma denominação. Em Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação – SED, percebendo o grande número de estudantes sem acesso à escola, elaborou um plano de ação, com objetivo de garantir a escolarização básica para todos os estudantes. Nesse plano estabeleceu cinco diretrizes para o atendimento dos educandos com deficiência:

Acesso ao ensino regular de educandos com deficiência, assegurado pela matrícula compulsória;
 Permanência mediante a expansão das modalidades alternativas de atendimento (salas de recursos, salas de apoio pedagógico e salas de atendimento alternativo para deficientes mentais nas localidades onde não houvesse escolas especiais);
 Descentralização administrativa com a implementação das equipes regionais de educação especial;
 Reorganização curricular para a elaboração da proposta curricular do Estado;
 Pesquisa e extensão para a capacitação de educadores e desenvolvimento de ajudas técnicas (FCEE, s. d., n. p.).

Na década de 90, novos paradigmas começaram a serem traçados com vistas à garantia de direitos e respeito à diversidade e cidadania das pessoas com deficiência, resultando em movimentos sociais para a inclusão, evidenciados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990. Nessa Declaração os países assumem um novo compromisso com a educação: “[...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (BRASIL, 2004a, p. 15).

⁸ Termo utilizado na época para referir-se às pessoas com deficiência intelectual.

Com o movimento da luta em defesa dos direitos humanos, em 1994, em Salamanca, na Espanha, foi realizada a **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**, cuja principal diretriz estava voltada aos princípios, política e prática da educação especial. Em 1996, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, fixou as normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino, e em 1998 é elaborada a Proposta Curricular estadual, que explicita a concepção de educação adotada pelo Estado.

Na FCEE, é criado o CAP - Centro de Apoio Pedagógico destinado ao atendimento das pessoas com deficiência visual, objetivando a produção de conhecimento, capacitação de profissionais, reabilitação visual e adaptação de prótese ocular, produção e distribuição de materiais em braile e livro digital ou ampliado, de modo a atender as necessidades dos educandos com deficiência visual na rede regular de ensino do Estado de Santa Catarina.

No ano de 2003, o MEC implanta o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, promovendo a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para “assegurar aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, as condições para ter acesso e permanência na escola, desenvolvendo as suas potencialidades em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, na perspectiva de construir uma educação inclusiva” (MEC – SEE, 2005, p. 21).

Nos Marcos Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é publicado, em 2004, o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de “disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 04-05).

Esse mesmo documento traz a promulgação do Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, onde o Brasil se propõe a executar e cumprir todas as recomendações para promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência. Em seu artigo 24, especifica os compromissos firmados com a educação inclusiva (Apêndice 1).

Em Lages, Santa Catarina, a educação das pessoas com deficiência visual, teve início na rede estadual de ensino, na Escola Estadual Rubens de Arruda Ramos, no ano de 2006, com o Serviço de Atendimento Educacional – SAEDE. Em 2010, a Secretaria Municipal de Educação – SEML, inicia o processo de abertura das Salas de Atendimento Educacional Especializados – AEE.

No Plano Municipal de Educação- PME (2015, p. 14) do município de Lages/SC, está descrito que “um sistema educacional só pode ser considerado Inclusivo quando reconhece que todas as crianças podem aprender, quando respeita as diferenças e permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de todos”, nesse entendimento a Secretaria da Educação do Município de Lages tem como apoio o projeto do professor de apoio à inclusão para a sala onde tem os estudantes com deficiências, transtornos ou síndromes matriculados na educação infantil, Educação Fundamental e Jovens e Adultos da Rede Municipal de ensino que através da avaliação do Programa de Atenção Psicossocial sejam constatados a necessidade de um professor de apoio mais específico, conforme determina a Lei 9394/96, artigo 59, inciso III.

Em 2012 é inaugurada a primeira sala de atendimento educacional especializado na deficiência visual - AEE/DV, no CEIM Noé José dos Santos. Desde então tenho desempenhado minhas funções como professora do atendimento educacional especializado na deficiência visual, fornecendo apoio pedagógico, avaliação e estimulação funcional da visão, formação continuada de professores e adaptação de recursos para o atendimento dos estudantes com baixa visão e cegueira, nas escolas da rede municipal de ensino.

Em um trabalho articulado com a classe do ensino comum, temos hoje em funcionamento 17 salas de Recursos Multifuncionais-AEE (Atendimento Educacional Especializado) oferecendo atendimentos aos estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/superdotação, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (EJA), numa perspectiva inclusiva. Os estudantes frequentam o ensino regular e no contra turno a sala do AEE, com profissionais especializados realizando um trabalho complementar e suplementar buscando a formação dos estudantes com vistas à sua autonomia.

Atualmente, a SEML abrange 31 EMEBs (Escolas Municipais de Educação Básica), 35 EMEFs e 80 CEIMs (Centros de Educação Infantil Municipal), a EJA, a Educação do Campo, todos projetos e programas voltados à educação emancipatória e de qualidade social, totalizando o atendimento a 15.000 (quinze mil) alunos diariamente.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL

De acordo com as Nações Unidas dados baseados na população mundial, estima que mais de 246 milhões de pessoas sejam portadoras de DV, das quais 207 milhões teriam baixa visão e 39 milhões seriam cegas (ONU, 2013).

No Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2010, existem 6,5 milhões de pessoas com Deficiência Visual, sendo 528.624 pessoas incapazes de enxergar (cegos); 6.056.654 pessoas que possuem baixa visão ou visão subnormal (grande e permanente dificuldade de enxergar). Fonte: Fundação Dorina Nowill.

A definição dos conceitos na deficiência visual apresenta diferentes denominações, dessa forma percebemos as dificuldades de comunicação entre os profissionais, estudantes e os serviços de reabilitação da visão. A utilização de uma linguagem única permitiria a universalização do atendimento, nortearia os estudos e o levantamento de dados em variadas regiões do país.

Para o Conselho Internacional de Oftalmologia - CIO, a definição sobre deficiência visual é empregada quando a diminuição da visão é caracterizada por perda da função visual (como a acuidade visual, campo visual etc.) por alterações orgânicas (HADDAD; SAMPAIO, 2010, p. 07, 08). Sendo:

Visão funcional – empregada para descrever as habilidades da pessoa no uso de sua visão para o desempenho de tarefas de sua vida diária. Essas atividades podem ser descritas de forma qualitativa.

Perda Visual – empregada como termo genérico, tanto para a perda total quanto parcial, caracterizado pela deficiência visual ou perda funcional.

A pessoa com deficiência visual é aquela que tem baixa visão ou é cega. Segundo Bruno (2009) a partir da Avaliação Funcional da Visão do ponto de vista educacional, têm-se considerado deficiente visual:

- Pessoas cegas, que apresentam “desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz” (BRASIL, 2006, p. 18), no qual o processo de aprendizagem se fará por meio da integração dos sentidos: tátil- sinestésico- auditivo- olfativo-gustativo, utilizando o Sistema Braille como principal meio de leitura e escrita.
- Pessoas com baixa visão, que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho” (BRASIL, 2006, p. 18). O processo educativo se desenvolverá por meios visuais ainda que seja necessária a utilização de recursos específicos.

De acordo com o documento Programa de Capacitação de recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual MEC/SEESP (2001), considera-se baixa visão ou visão subnormal a alteração da capacidade funcional da visão decorrente de inúmeros fatores isolados

ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, dificuldades de adaptação à luz e ao escuro e para a percepção de cores, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho individual da pessoa.

Na abordagem educacional a verificação de que estudantes com o mesmo grau de acuidade apresentam diferentes níveis de desempenho visual, nos mostra que os estudos de Bruno (1999) enfatizassem a necessidade de uma avaliação funcional da visão, pela observação mais abrangente que contemplasse, além do funcionamento visual, os aspectos pedagógicos.

Nessa perspectiva a avaliação funcional da visão passou a configurar como o estudo do desempenho visual do estudante em todas as atividades diárias, para Bruno (2009, p. 46) essa avaliação revela dados qualitativos de observação informal sobre:

- O nível de desenvolvimento visual do estudante;
- O uso funcional da visão residual para atividades educacionais, de vida diária, orientação e mobilidade;
- A necessidade de adaptação à luz e aos contrastes;
- A adaptação de recursos ópticos, não-ópticos e equipamentos de tecnologia.

É importante destacar que a Avaliação Funcional da Visão seja realizada o mais cedo possível para que o estudante possa ter condições para o desenvolvimento humano e conseqüentemente um melhor desempenho visual. Essa avaliação é feita pelo médico oftalmologista que orienta do ponto de vista clínico o professor especialista, na deficiência visual, que fará a avaliação no contexto educacional.

Da mesma forma, a relevância da avaliação é destacada pelo Programa de Capacitação de Professores na Deficiência Visual, do Ministério da Educação:

A avaliação funcional realizada pelo pedagogo especializado é de fundamental importância para o diagnóstico e conduta oftalmológica porque, além de conter dados de observação do desempenho visual da criança em termos práticos e qualitativos, informa o nível de desenvolvimento global e principalmente, como a criança utiliza a visão residual para integração com as pessoas e com o mundo que a cerca (BRUNO, 2001, p. 54).

Nesse sentido como apontado por Trecino (2018), avaliar estudantes com deficiência visual, principalmente aqueles que possuem baixa visão, é uma tarefa que exige competência técnica para compreender o processo de interação, comunicação, as habilidades, as competências, conhecer os pontos fortes, as dificuldades para aprendizagem e considerar as necessidades educacionais especiais desses estudantes.

2.2 RECONHECIMENTO DA DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA

Identificar os estudantes com deficiência visual nas escolas, nem sempre é uma tarefa fácil, principalmente na baixa visão, pois os próprios estudantes muitas vezes omitem informações para poderem ser “iguais” aos demais colegas, não que a diferença na acuidade visual possa lhe trazer incapacitações, mas no sentido de se sentirem aceitos. Sendo assim, cabe ao professor a sensibilidade e o olhar aguçado sobre seus alunos, para isso a formação continuada é de grande valia, pois oportuniza espaços de troca de experiências, de formação técnica para a utilização dos recursos ópticos e de construção de saberes inclusivos.

A cegueira é mais fácil de ser percebida em relação à baixa visão, e em geral é detectada mais cedo, esse diagnóstico, quanto mais precoce for, pode ser determinante no desenvolvimento global do educando. Ao começar na educação infantil, a observação é elemento importante para a identificação das dificuldades visuais. É no espaço da sala de aula que os professores podem observar sintomas, posturas, comportamentos e necessidades do educando, que podem ser indicativos de alguma deficiência na visão, sendo necessário o encaminhamento ao médico oftalmologista e ao AEE Atendimento Educacional Especializado.

Dentre os sinais os mais comuns apresentados pelos estudantes são: dores de cabeça, fechamento dos olhos para visualização, tonturas, sensibilidade à luz, franzimento da testa, piscar continuamente, visão dupla e/ou embaçada, lacrimejamento, dor e lacrimejamento nos olhos.

Quanto ao comportamento do estudante com deficiência visual, podemos perceber que levanta várias vezes da cadeira, apresenta dificuldade para distinguir cores, inclinação do corpo sobre a mesa durante a leitura, aperta e esfrega os olhos, dificuldade para seguimento de objetos, desatenção, falta de interesse, inquietação, irritabilidade, dificuldades para ler e escrever, dificuldades para escrever dentro dos espaços da pauta do caderno, entre outros.

Esses sintomas e comportamentos podem ser mal interpretados pelos professores por desconhecimento sobre a deficiência visual, o estudante pode ser considerado como preguiçoso ou desinteressado quando de fato não consegue ter uma qualidade visual que possibilite realizar as atividades escolares.

Muitas vezes o estudante somente apresenta um erro de refração que pode ser corrigido facilmente com óculos prescritos pelo médico oftalmologista, no entanto o estudante com baixa visão precisará de outros recursos ópticos para a aprendizagem, pois o uso de óculos não corrigirá a dificuldade visual.

2.3 A AVALIAÇÃO FUNCIONAL DA VISÃO

Em 1992 na cidade de Bangkok – Tailândia, o Conselho Internacional para Educação de Pessoas com Deficiência Visual (CIEVI) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) reuniram-se para discutir o atendimento dos estudantes com baixa visão no mundo e elaboraram uma nova definição incluindo a avaliação educacional e a clínica.

Nesse sentido, propõe-se uma avaliação clínico-funcional realizada por médico oftalmologista e professor especializado em baixa visão, levando em conta: diagnóstico e prognóstico; avaliação da acuidade visual para perto e longe; avaliação do campo visual; avaliação da sensibilidade aos contrastes e visão de cores; prescrição e orientação de recursos ópticos especiais.

No documento do MEC/SEESP (2001), a Avaliação Funcional da Visão, realizada pelo professor especialista, é a observação do desempenho visual do aluno em todas as atividades diárias, desde como se orienta se locomove no espaço, se alimenta, brinca e até, como usa a visão para a realização de tarefas escolares ou práticas.

2.4 O DESENVOLVIMENTO VISUAL E A APRENDIZAGEM

A chegada de um estudante com deficiência visual na escola pode ocasionar preocupações dos professores e gerar angústias nesses estudantes. Acolhê-los com carinho e atenção, são os primeiros passos para o planejamento das atividades escolares.

Nesse sentido, a baixa visão exige adaptações e recursos que auxiliem o estudante no processo do ensino e da aprendizagem e ao mesmo tempo em que estimulem o uso funcional do resíduo visual. Assim, na formação continuada os professores precisam conhecer todos os recursos que podem melhorar o desempenho de todos os estudantes, inclusive os com deficiência visual.

No Decreto nº 5.296 de 2004, no capítulo VII que estabelece as normas e critérios para acessibilidades encontramos o termo “ajudas técnicas” designadas como: produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. Brasil (2004).

Nesse grupo de ajudas técnicas estão os auxílios para a baixa visão, classificados como recursos ópticos e recursos não ópticos e eletrônicos. A seguir apresentamos alguns recursos

utilizados pelos professores no atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com DV, conforme nossa experiência profissional.

2.5 OS RECURSOS ÓPTICOS

Auxílios ópticos para baixa visão: são os auxílios que, de acordo com as características ópticas, promoverão o melhor desempenho visual da pessoa com baixa visão. São prescritos pelo especialista (médico oftalmologista) e possuem uma ou mais lentes, que se antepõe entre o olho e o objeto, para aumentar ou ajustar a imagem visual.

Muitos estudantes com baixa visão tem a prescrição de óculos para corrigir erros de refração que, apesar de não corrigirem a deficiência, melhoram o desempenho visual. Estimular que os estudantes usem os óculos prescritos é muito importante e procurar saber se é para perto, longe ou para ambos, a fim de adequar o uso. Nas altas correções é importante que o estudante se posicione próximo ao quadro para facilitar a leitura e escrita.

As lupas são muito úteis para aumentar o tamanho do material de leitura, mapas, gráficos, imagens do livro didático, entre outros. Mesmo sabendo das vantagens de utilizar os recursos ópticos, muitos estudantes sentem-se constrangidos em utilizá-los quando estão no ambiente escolar, o professor precisa encorajá-lo a ultrapassar esses sentimentos e ajudar na afirmação de sua identidade visual.

2.6 OS RECURSOS NÃO ÓPTICOS

Os recursos não ópticos são aqueles que melhoram a função visual sem o auxílio de lente. Funcionam facilitando a visão por meio de: Modificações ambientais, melhorando a função visual por meio do controle da iluminação e da reflexão da luz e do aumento do contraste; Ampliação de imagem por meio do uso de impressos ampliados por vídeo, projeção e dos computadores; Utilização de acessórios para melhorar o conforto físico e o desempenho das atividades diárias.

Iluminação: a capacidade de enxergar depende do tamanho do objeto, da quantidade de luz ambiental e do contraste do objeto com o fundo. Para Romagnolli (2008), dois aspectos são importantes para uma boa visibilidade: diminuir o reflexo e aumentar o contraste. Para os estudantes com baixa visão o reflexo interfere no funcionamento visual e diminui a visibilidade, pois quando a luz atinge diretamente os olhos, geralmente, cria ofuscamento. A luz deve ser distribuída sobre as atividades, vinda de todos os ângulos, sem refletir diretamente no rosto do

estudante. Se a iluminação da sala de aula não for suficiente, pode-se usar uma luminária portátil próxima à carteira do educando.

Contraste: o uso de contraste adequado melhora a função visual, o quadro escuro permite um bom contraste com o giz ou caneta. Conforme as orientações da Romagnolli (2008), as pautas dos cadernos precisam ser escuras e ampliadas se necessário, podem ser riscadas manualmente com traços mais escuros. Também de acordo com a necessidade do estudante, as linhas podem ter um espaçamento maior. Os materiais escolares devem ter bom contraste, recomenda-se utilizar tinta preta em papel branco: caneta de ponta porosa preta, régua coloridas ou com faixa preta e lápis nº 6B, pois o grafite é mais mole e mais escuro. Para gráficos e cartazes, utilizar cores como amarelo em fundo preto, azul ou verde em fundo branco, cores escuras em fundo luminoso.

Ampliação: os livros didáticos das séries iniciais favorecem a leitura, pois apresentam tipos de letras maiores, no entanto caso seja necessário pode-se fazer a ampliação em fotocopiadora ou no computador, levando em conta o tipo e tamanho de letra, o espaçamento entre linhas, a cor e o brilho do papel.

Recursos eletrônicos: atualmente o computador tem sido uma ferramenta muito importante para a ampliação dos materiais escolares substituindo os sistemas de ampliação por vídeo. Por meio de softwares com programas de acessibilidade, o estudante com baixa visão tem acesso à internet, podendo digitar trabalhos, fazer pesquisas e realizar as tarefas elaboradas pelos professores. O mouse óptico é um recurso que permite a leitura com ampliação ajustável sobre o material impresso (livros, revistas), contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem.

2.7 RECURSOS DE INFORMÁTICA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Desde a invenção do Braille em 1835, nenhum avanço tecnológico foi de maior importância para a educação das pessoas com deficiência visual. Na atualidade os recursos de informática sugeridos para uso nas escolas têm contribuído muito para a aprendizagem dos estudantes, por ser uma importante ferramenta para o estudo, lazer, pesquisa e trabalho possibilita independência e autonomia para as pessoas com deficiência visual. Atualmente os usos de leitores de tela, dos programas com síntese de voz e de ampliações de imagens, facilitam a comunicação, o acesso à informação e ao conhecimento e contribuem para a inclusão digital de pessoas com DV.

No ambiente escolar a informática é um recurso importante para os processos de ensino e aprendizagem como ferramenta que auxilia no desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Contudo, é preciso que as escolas estejam adaptadas com equipamentos tecnológicos, softwares específicos e professores capacitados para o uso dessa tecnologia.

2.8 O SOROBAN

A utilização do soroban na escola representa uma complementação curricular para o estudante com deficiência visual. Consiste em um ábaco japonês cuja origem é chinesa, o japonês Kambei Moori levou o ábaco para o Japão em 1662. Os primeiros eram feitos de ardósia ou madeira, com agulhas que representavam os números, depois foram utilizadas pedras, moedas e sementes para contar os números de forma concreta. Sua palavra deriva do grego *Abax* que significa tábua de contar. Kambei Moori formou diversos professores que disseminaram o uso do Soroban pelo país, sendo que em 1881 passou a ser instrumento obrigatório no currículo do sistema educacional japonês.

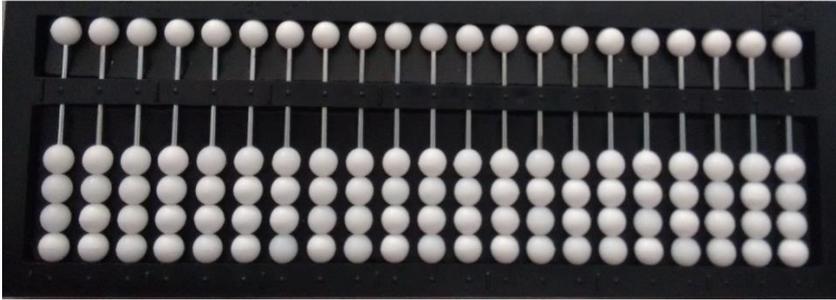
No Japão, o Soroban passou a ser utilizado por pessoas cegas desde o estabelecimento das primeiras escolas para cegos, no final do século XIX (OKA; NASSIF, 2010, p. 401). Foi adaptado para o uso por pessoas cegas colocando-se uma borracha ou tecido por baixo das contas para fixá-las numa régua durante a operação de cálculo.

No Brasil, em 1948, Joaquim Lima de Moraes, cego começou a pesquisar o uso do soroban pelos japoneses e divulgar o uso em escolas, no rádio e na televisão por meio de palestras instrucionais. Para Fernandes (2006, p. 17),

O soroban foi um instrumento que a humanidade inventou no momento em que precisou efetuar cálculos mais complexos quando ainda não dispunha do cálculo escrito por meio dos algarismos indo-arábicos. Esboçado inicialmente a partir de sulcos na areia preenchidos por pedras furadas e dispostas em hastes de metal ou madeira, nas quais podiam correr livremente ao longo dessas hastes conforme a realização do cálculo.

Além de auxiliar nos cálculos matemáticos, o soroban, ainda estimula a coordenação motora, desenvolvendo concentração, raciocínio lógico matemático, atenção, memorização, percepção e cálculo mental, porque o estudante é o responsável pelos cálculos por meios concretos, aumentando assim a compreensão dos procedimentos envolvidos.

Figura 12 – Soroban adaptado para pessoas cegas



Fonte: arquivo da autora.

Hoje o Soroban é instituído pelo MEC (Portaria nº 657, de 07 de março de 2002), como sendo instrumento de inclusão e melhoria do aprendizado da Matemática, como facilitador do processo de inclusão de alunos portadores de deficiência visual nas escolas regulares. Já com a Portaria nº 1.010, de 11 de maio de 2006, do Ministério da Educação (MEC), com base no parecer da Comissão Brasileira de Estudo e Pesquisa do Soroban (2002), o estabeleceu como um recurso educativo específico substancial para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual (BRASIL, 2006).

2.9 AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES

São conjuntos de adaptações e adequações que favorecem o acesso de todos os estudantes à proposta curricular do Ensino regular. Nesse sentido, para facilitar o entendimento, reelaboramos algumas orientações, tendo como referência os documentos legais do Ministério de Educação, MEC/SEESP (2006), Bruno (1997 e 2009) que orientam sobre as adequações curriculares, conforme descrito a seguir:

2.9.1 Adequações para o aluno com Baixa Visão que favorecem o acesso ao currículo:

- Prover o aluno de baixa visão com meios de comunicação compatíveis com as suas possibilidades: material ampliado (livros, provas, atividades em geral), uso do computador, softwares educativos em tipos ampliados, livro falado, computador com sintetizador de voz e periféricos adaptados e outros recursos tecnológicos.
- Proporcionar ao aluno com deficiência visual, os materiais adaptados às suas necessidades educacionais: Lápis 6B, caderno com as pautas reforçadas e se necessário, duplas, caneta de ponta porosa preta e de cores contrastantes, régua com contraste, entre outros.

- Incentivar e possibilitar o uso dos auxílios ópticos prescritos pelo médico oftalmologista: óculos, lupas e telescópios. O auxílio deve ser apresentado para a classe como um avanço tecnológico e de grande valia. A falta de correção óptica pode levar o aluno a ter um rendimento escolar insuficiente, dificultando sua inclusão.
- Posicionar o aluno na sala de aula em lugar bem iluminado e próximo ao quadro. Recomenda-se sentar na primeira carteira da fila central, se necessário, colocar uma luminária iluminando as atividades que o aluno está fazendo.

2.9.2 Adequações nos Conteúdos Curriculares e nos Métodos de Ensino:

Para que o sistema educacional contemple as necessidades especiais dos educandos com baixa visão, também são necessárias adaptações de objetivos (mudanças no conteúdo e no processo de avaliação) e adaptações no método de ensino (didático-pedagógicas).

2.9.3 Adequações nos conteúdos curriculares e no processo avaliativo:

- Adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, considerando as características individuais do aluno.
- Considerar que o aluno com baixa visão pode atingir os objetivos comuns ao grupo em um período de tempo maior, para isso, variar a temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.
- Eliminar conteúdos e critérios de avaliação para os alunos com baixa visão que, em função da sua deficiência, dificultem o alcance dos objetivos definidos para o seu grupo, sem comprometer sua escolarização e promoção escolar.

2.9.4 Adequações metodológicas e didáticas:

Compreendem os métodos de ensino, as técnicas e estratégias adotadas, a organização dos alunos, o processo de avaliação. Romagnolli (2008) destaca entre elas:

- Promover a aprendizagem cooperativa para que o aluno seja agrupado com os colegas que mais se identifique.
- Utilizar-se de procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação diferentes dos usados para a classe, quando necessário, sem prejudicá-lo em relação aos objetivos educacionais estabelecidos para ele.

- Disponibilizar apoio físico, verbal, visual e outros ao aluno com baixa visão, possibilitando a realização das atividades escolares e do processo avaliativo.
- Introduzir atividades complementares individuais que propiciem ao aluno alcançar os objetivos comuns ao grupo, que podem ser realizadas na própria sala de aula, na sala de recursos ou nos centros de atendimento.
- Eliminar atividades que o aluno esteja impossibilitado de executar, substituindo-a por outras que tenha condições de realizar.
- Substituir objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno, em razão de sua deficiência, por objetivos e conteúdos acessíveis, básicos e significativos para o aluno.
- Encorajar, estimular e reforçar a participação, a comunicação, a iniciativa e o desempenho do aluno. O professor deve sempre estimulá-lo verbalmente, as expressões faciais ou gestuais à distância podem não ser percebidas.
- Conceder-lhe tempo suficiente para a realização das tarefas e avaliações, considerando que o aluno com baixa visão é mais moroso para completar suas atividades escolares.
- Diversificar as condições de acesso aos conteúdos, alternando cópia do quadro, com conteúdos ditados e auxílio dos colegas. Conceder-lhe mais tempo para tomar notas e acompanhar o raciocínio, bem como tempo para descanso visual.
- Com o objetivo de evitar a fadiga visual, devem-se organizar as atividades escolares, permitindo momentos de descanso ocular.
- Conteúdos complexos, envolvendo raciocínio matemático, devem ser explicados individualmente para o aluno, em uma distância que ele consiga enxergar e acompanhar toda explicação.
- Providenciar, junto à Direção da escola, a ampliação dos materiais impressos e dos recursos tecnológicos necessários ao processo de ensino-aprendizagem do aluno com baixa visão.
- Incentivar a participação nas atividades acadêmicas possibilitando maior integração com os colegas.

2.9.5 Adequações na sala de aula:

Para a inclusão do aluno com baixa visão na classe regular de ensino, são necessárias adaptações que favoreçam condições de participação, facilitem o aprendizado e melhorem seu

desempenho acadêmico. As principais são: posicionamento em sala de aula e adaptação de materiais.

2.10 POSICIONAMENTOS EM SALA DE AULA

Normalmente, a primeira carteira da fila central da sala de aula, em frente à lousa, é a melhor posição para o aluno com baixa visão. Caso enxergue menos, ou seja, cego de um dos olhos, provavelmente, terá que sentar um pouco mais à direita ou à esquerda. Quando forem dadas demonstrações, procurar fazê-las no centro do quadro, se precisar, deixe o estudante com baixa visão ficar perto ou ao lado da explicação. Em alguns casos, faz-se necessária a demonstração no caderno do aluno.

O professor pode utilizar-se de outros recursos que permitam a apropriação dos conteúdos pelos alunos com deficiência visual, conforme orienta Romangnolli (2008, p. 26):

- Ler em voz alta, pausadamente, o que estiver escrevendo no quadro negro. O aluno poderá anotar como se fosse um ditado.
- Entregar ao aluno a cópia das anotações passadas na lousa, ampliadas de acordo com suas necessidades.
- Permitir que os colegas o auxiliem, ditando em voz baixa o conteúdo do quadro negro, para que possa copiá-lo.
- Quando dirigir-se ao aluno com baixa visão, chame-o pelo nome. A dificuldade visual para longe impede que veja expressões de aprovação (como um sorriso), expresse-se sempre verbalmente com este estudante.
- Encorajar o aluno com baixa visão a conhecer o espaço da sala de aula, a posição das carteiras onde se sentam seus colegas e a movimentar-se pela sala para obter materiais e informações. Para a segurança do aluno com baixa visão, as mudanças na posição da mobília da sala de aula devem lhe ser comunicadas.
- Para estimular a independência do aluno com baixa visão deixar que faça as atividades, sozinho sempre que possível, por outro lado é fundamental a colaboração dos colegas nos trabalhos em grupos.

Segundo Amiraliam (2004, p. 18), entre 70 a 80% das pessoas com DV possuem alguma visão útil, e a não utilização efetiva do resíduo visual, por menor que ele seja, leva a uma diminuição da eficiência visual, o uso de qualquer resíduo visual deve ser estimulado para ajudar as pessoas com baixa visão na realização de inúmeras tarefas.

De acordo com a autora, o uso do resíduo visual ajuda as pessoas na constituição e organização do espaço, na coordenação dos movimentos, na mobilidade e locomoção, no contato e relação com o ambiente, na aprendizagem por imitação, na aprendizagem da leitura e da escrita, justificando-se a busca do melhor uso da visão que o indivíduo possui.

Baseado na proposta de uma escola inclusiva acredita-se que o conhecimento dos professores sobre a deficiência visual, suas dificuldades, os recursos ópticos e não ópticos, o sistema Braille e o Soroban, adequações curriculares e adaptação de materiais são uma necessidade para o processo de inclusão.

Nesse sentido a formação continuada é o meio pelo qual podemos atingir a maioria dos profissionais envolvidos, apresentando os conhecimentos técnicos sobre a Deficiência Visual e as possibilidades de ensino aprendizagem.

O acompanhamento sistemático do professor especialista nas orientações em sala de aula e no AEE são importantes para a continuidade e eficiência do atendimento prestado.

Além dos recursos descritos há a necessidade de adaptações no currículo, adequações metodológicas e didáticas, portanto é necessária uma mudança no trabalho pedagógico, na busca de proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante com deficiência visual.

Na publicação “Saberes e práticas da Inclusão” (2006) do Ministério da Educação temos algumas orientações sobre as adequações no currículo: propiciar recursos físicos, ambientais e materiais ao aluno na unidade escolar de atendimento; possibilitar os melhores níveis de comunicação e interação com os profissionais e pessoas que convivem na comunidade escolar, reconhecendo e adotando sistemas adaptados de comunicação escrita: braile, tipos ampliados, computador; realizar ajustes que garantam a participação do aluno nas diferentes atividades escolares.

Em suma, muitos são os desafios no ensino e na aprendizagem do estudante com deficiência visual, garantir os recursos e adaptações necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem é papel de todos: família, escola e sociedade. Nesse contexto, a educação da pessoa com deficiência visual, vem sendo meu objeto de estudo, como forma de responder as demandas do efetivo exercício da docência e no acolhimento à diversidade, numa concepção de educação inclusiva que pressupõe uma nova maneira de olhar o outro, dentro de suas características e especificidades.

Nessa perspectiva, também o “Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense” (2019), assume e alicerça-se no princípio da educação integral, por entender que, por meio dela, promover-se-á uma formação que visa a cidadania, a

emancipação e a liberdade como processos ativos e críticos que possibilitam ao estudante o pleno desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos, bem como o protagonismo de seu percurso formativo. Compreende ainda, que a educação é o meio pelo qual se busca promover qualidade de vida, racionalidade, desenvolvimento da sensibilidade, desenvolvimento econômico e sustentabilidade ambiental, bem como a compreensão entre os seres humanos e a sociabilidade, em suma, o bem-estar social.

A seguir apresentamos as contribuições de Henry Wallon e Paulo Freire para a educação da pessoa com deficiência visual, com enfoque nas perspectivas biológicas e sociais na educação desses sujeitos.

3 CONTRIBUIÇÕES DE HENRY WALLON E PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Esta sessão reflete sobre contribuições para a educação de pessoa com deficiência visual a partir de Wallon e Freire.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DE HENRY WALLON NA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

As contribuições do médico, psicólogo e filósofo Henri Wallon (1876-1962) para a educação tem sido motivo de estudos nas mais diferentes propostas educativas, no Brasil, autores como Galvão (1994 e 2014), Bezerra (2006), Boato (2003) e Werebe (1999), têm enfatizado as inúmeras contribuições de Wallon na educação escolar de crianças com ou sem deficiências. Suas análises sobre a Psicogênese do Desenvolvimento Humano fornecem recursos para a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem no contexto da educação escolar.

Suas contribuições para a reflexão pedagógica acerca do processo educativo considera a observação como elemento fundamental para a compreensão dos estágios de desenvolvimento da criança, valoriza as transformações pelas quais o sujeito passa em relação intrínseca à gênese dos processos psíquicos, por essa dimensão integradora é que discorreremos nessa seção considerando a teoria de Wallon como a “psicogênese da pessoa completa” e de Paulo Freire na perspectiva social humanista.

Considerando que o indivíduo se constrói nas inúmeras interações com o meio, na teoria de Wallon observamos as condutas infantis como meios para compreender os sistemas de relações estabelecidas entre a criança e o seu ambiente. Nessa perspectiva, a questão pedagógica é presença marcante na psicologia de Wallon, pois considera a infância como o princípio da formação humana e, portanto, como função específica da educação.

De acordo com Galvão (2014), em uma perspectiva abrangente e global, as teorias de Wallon, se propõem a investigar a criança nos vários campos de sua atividade e nos diversos momentos de sua evolução psíquica, enfocando o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor, domínios essenciais na deficiência visual.

Para Galvão (2014, p. 12), “a fecundidade das contribuições da psicologia genética de Wallon para a educação, deve-se à perspectiva global pela qual enfoca o desenvolvimento infantil”, assim, a preocupação com a evolução da criança com deficiência visual é contemplada, aliada a atitude teórica que adota o materialismo dialético: “utilizando o

materialismo dialético como fundamento filosófico e como método de análise, as ideias de Wallon refletem uma incrível mobilidade de pensamento, capaz de resolver muitos impasses e contradições a que levam teorias baseadas numa lógica rígida e mecânica” (GALVÃO, 2014, p. 12).

Avesso a qualquer simplificação sobre o desenvolvimento infantil, Wallon segundo Galvão, (2014, p. 12) “enfrenta a complexidade do real, procurando compreender” e explicar a diversidade por uma perspectiva dinâmica e extremamente original. É nesse sentido, que escolhemos sua teoria para fundamentar os processos educativos dos estudantes com deficiência visual no contexto escolar, espaço caracterizado pela complexidade e heterogeneidade, e que requer uma visão ampla e factual do contexto.

Antes de tornar-se psicólogo, Wallon passou pela filosofia e medicina. “Como professor discordava dos métodos autoritários de se impor disciplina aos alunos, bem como ao patrulhamento clerical” (GALVÃO, 2014, p. 16), exercido sobre o ensino, o qual trazia desconfiança e obscuridade das ações do professor. Se dedicou as causas sociais, mencionando aos seus alunos as responsabilidades dos mesmos com os que não tinham a oportunidade de estudos.

Atuou ativamente nas questões éticas e políticas da época em que vivia, período marcado por muita instabilidade social e turbulência política, como as duas guerras mundiais (1914-1918 e 1939-1945). Alinhado aos intelectuais e políticos de esquerda, manifestou simpatia pelos regimes socialistas, aderindo ao Partido Socialista, do qual mais tarde se desligaria, dizendo-se insatisfeito com a preocupação “eleitoreira” do partido. Envolveu-se em movimentos contra o fascismo, durante a segunda guerra foi perseguido pela Gestapo, a polícia política dos nazistas, tendo que viver na clandestinidade (GALVÃO, 2014). Em 1942, em total Resistência, filiou-se ao Partido Comunista com o qual manteve ligação até o fim da vida. Em Moscou Wallon foi convidado a integrar o Círculo da Rússia Nova, um grupo formado por intelectuais que tinham como objetivo aprofundar o estudo sobre o materialismo dialético, como uma corrente filosófica.

Como médico atuou em instituições psiquiátricas (Hospital de Bicêtre e depois no Hospital da Salpêtrière), onde se dedicou ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento. Simultaneamente à atuação como médico e psiquiatra consolida seu interesse pela psicologia da criança, e em 1925, funda um laboratório destinado à pesquisa e ao atendimento clínico de crianças ditas “anormais”. Nesse mesmo ano Wallon publica sua tese de doutorado intitulada *A criança turbulenta* (GALVÃO, 2014).

Durante sua carreira, Henri Wallon foi se aproximando cada vez mais da educação, considerava que entre a psicologia e a pedagogia deveria haver uma relação de contribuição recíproca. Ele via a escola como meio particular para o estudo da criança, assim a pedagogia ofereceria campo de observação à psicologia. “A psicologia por sua vez, ao construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil ofereceria um importante instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica” (GALVÃO, 2014, p. 23).

Esse interesse pela educação pode ser percebido em sua visita ao Brasil, em 1935, recebido por Gilberto Freyre no Rio de Janeiro, passaram o dia visitando escolas no morro da Mangueira. Na França foi convidado para reformular o sistema de ensino francês, o que resultou num ambicioso projeto o Plano Langevin-Wallon, que representa as esperanças em uma educação mais justa para uma sociedade mais justa. Segundo Galvão (2014), essa reforma proposta não chegou a ser implantada, no entanto pretendia adequar o sistema educacional às necessidades de uma sociedade democrática e às possibilidades e características psicológicas do indivíduo, favorecendo o máximo desenvolvimento das aptidões individuais e a formação do cidadão.

Galvão (2014), na obra *Henry Wallon: Uma concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil* descreve a complexa dinâmica do desenvolvimento infantil e suas etapas considerando as necessidades e interesses. “O estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente” (GALVÃO, 2014, p. 39).

Para Wallon o homem é influenciado fisiológica e socialmente, portanto sujeito das condições internas e das situações externas que encontra ao longo da vida, talvez por esse motivo tenha escolhido o materialismo dialético como pensamento, uma vez que atribui a ele a capacidade de abordar e superar as contradições que limitam a objetiva compreensão da realidade.

Para Galvão (2014), Wallon propõe então o estudo integrado do desenvolvimento infantil, englobando as atividades referentes a afetividade, a motricidade e a inteligência, aliado a visão do desenvolvimento “geneticamente social⁹”, como processo de dependência das condições concretas com o meio, isto é propõe o estudo da criança contextualizada.

Nessa perspectiva, compreender que no processo educativo, “os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam

⁹ Desde o seu nascimento, geneticamente, a criança é um ser social Wallon 1998, p. 15 in *A Evolução Psicológica da Criança*.

o contexto do desenvolvimento” (GALVÃO, 2014, p. 39), é de suma importância para a prática pedagógica.

É nesse sentido que buscamos nos estudos de Wallon, uma forma de compreender e aprimorar os processos que envolvem a educação dos estudantes com deficiência visual, propondo uma reflexão acerca das especificidades fisiológicas e as questões psicológicas e sociais que envolvem a educação desses sujeitos.

3.2 A COMPLEXIDADE DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Segundo a teoria Walloniana, no desenvolvimento humano podemos identificar a existência de etapas claramente diferenciadas, que se caracterizam por um conjunto de necessidades e interesses da criança, explícitas numa ordem onde cada etapa se configura como a preparação necessária para o estágio seguinte.

Portanto, o estudo da criança contextualizada possibilita que se reconheça que, entre o indivíduo, os recursos e o meio há uma dinâmica de interações mútuas, variando conforme a idade e a etapa do desenvolvimento, dessa maneira Galvão (2014, p.39), sustenta que “os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento”. Conforme os interesses, a criança interage de maneiras diferentes e com maior ou menor intensidade com os vários elementos de seu contexto, modificando, nesse processo, a si mesma e o meio.

Contudo, essa interação é mediada por fatores orgânicos e sociais, que permeiam o processo de desenvolvimento, primeiramente discorreremos sobre os fatores orgânicos que correspondem aos aspectos fixos que se observam no desenvolvimento. Esses aspectos, não garantem a uniformidade de tempo e duração igualmente para cada criança, as circunstâncias sociais podem alterar as etapas e, por isso são referências relativas e variáveis, que dependem das características individuais e condições de vivência.

O simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento das habilidades cognitivas, a cultura e a linguagem atuam como instrumentos para a evolução. Assim, não é possível determinar o tempo e duração do processo de desenvolvimento da pessoa e sua inteligência, porque dependem “das condições oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito fizer delas” (GALVÃO, 2014, p. 41).

Segundo Galvão (2014) esse ritmo pelo qual ocorrem as etapas é irregular, perceptível por falhas, avanços e retrocessos, portanto descontínuo, cada fase marca a mudança para a fase seguinte podendo apresentar condutas de etapas anteriores. Em razão disso, a psicogenética de

Wallon, contrapõe-se às concepções que veem o desenvolvimento de forma linear, por meio do qual o amadurecimento pressupõe a apropriação das habilidades cognitivas de maneira igual para todas as crianças. Para ele, a passagem de um a outro estágio não é uma simples ampliação, mas uma reformulação do pensamento.

Essas fases são marcadas pela alternância entre afetividade e cognição, numa construção progressiva em que as atividades desenvolvidas dependem das condições do ambiente e dos recursos que a criança possui para interagir com o meio. Dessa forma, para compreender melhor essas ideias, descreveremos, a partir de Galvão (2014), as principais características dos cinco estágios propostos pela psicogenética walloniana.

Estágio Impulsivo-emocional – compreende o primeiro ano de vida, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico. A emoção é o elemento privilegiado nessa interação da criança com o meio.

Estágio sensório-motor e projetivo – corresponde do nascimento ao terceiro ano de vida, por meio do qual os interesses da criança se voltam para a exploração sensorial e motora do universo físico. Nesse estágio, a aquisição da marcha e da preensão, assim como o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, possibilitam maior autonomia na manipulação dos objetos e exploração de espaços. Nesse estágio predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica).

Estágio do personalismo – inclui o período dos três aos seis anos, no qual predominam o processo de formação da personalidade. Esse período é marcado pelo retorno da predominância das relações afetivas, em razão das interações sociais que reorientam os interesses da criança para as pessoas, promovendo a construção da consciência de si e do outro.

Estágio categorial – Inicia por volta dos seis anos, devido à consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade adquiridas no estágio anterior, levando a importantes avanços no campo da inteligência. A evolução intelectual conduz os interesses das crianças para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, fornecendo às suas relações com o meio prevalência do aspecto cognitivo.

Estágio da adolescência – O conflito presente na crise pubertária rompe a aparente tranquilidade afetiva que caracterizou o estágio categorial, impondo a necessidade de uma nova explicação para os traços da personalidade, modificados devido a ação hormonal e as modificações corporais. Nesse processo, percebemos a retomada da prevalência da afetividade, como elemento significativo para as questões pessoais, morais e existenciais presentes nesse estágio.

Assim sendo, compreendemos que nos estágios predominam momentos afetivos (subjetivos) e momentos cognitivos (objetivos), alternando-se, esses períodos são chamados por Wallon de *predominância funcional* (GALVÃO, 2014, p. 45), pelo qual o sujeito acumula (afetivos) ou dispende (cognitivo) energia de acordo com seus interesses. O aspecto intelectual condiz às etapas em que o interesse está no conhecimento e significação do mundo físico. O aspecto afetivo e, por conseguinte, as relações com o mundo humano, concilia às etapas que empreendem à construção do eu, da personalidade.

Nessa sucessão de estágios há uma alternância entre os interesses da criança que ora enfatiza as relações do eu para o mundo, das pessoas para as coisas, esse é o princípio da *alternância funcional*, pela qual afetividade e cognição se mantêm relacionadas, uma complementando a outra em cada variação, incorporando as conquistas realizadas no estágio anterior, nesse processo de diferenciação e integração.

Em princípio, no primeiro estágio da psicogênese walloniana, apresenta-se a afetividade impulsiva, emocional, nutrida pelo olhar, o contato físico e expressa por gestos, imitação e comportamentos. Já a afetividade do personalismo engloba os recursos intelectuais como a linguagem desenvolvidas durante o estágio sensório-motor e projetivo, sendo uma afetividade simbólica expressada por palavras e ideias. Posteriormente, a afetividade vai se tornando mais racionalizada, os jovens teorizam sobre as suas relações com o meio e com as outras pessoas, construindo o que Wallon chama de *integração funcional*, princípio decorrente do processo de maturação do sistema nervoso, em que “as funções elementares vão perdendo a autonomia conforme são integradas pelas mais aptas para adequar as reações às necessidades da situação” (GALVÃO, 2014, p. 46). Temos assim a integração das posturas mais antigas pelas mais recentes, exercendo controle sobre as primeiras.

Essa integração funcional não é permanente e estável, mesmo que as capacidades intelectuais estejam submetidas ao controle autônomo, elas podem oscilar com frequentes retrocessos, observados nas condutas das crianças, percebemos isso claramente no comportamento e também nas atividades escolares. Nas reações quando contrariadas, na aceitação ou não de regras e limites, mas também na alfabetização quando a criança alterna entre a hipótese alfabética (já construída) e a hipótese silábica (etapa anterior), na construção da linguagem escrita.

É nesse ritmo descontínuo que Wallon caracteriza o processo de desenvolvimento infantil, rompendo com a noção de desenvolvimento linear e estático, revelando que o ser humano se desenvolve por estágios que se complementam, de maneira que a idade cronológica não determina o progresso da inteligência, mas que a cada estágio há a preponderância de uma

determinada atividade que tem relação com o contexto e os recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente.

3.3 O DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL E SOCIAL

Wallon não foi um dos primeiros teóricos da chamada “educação nova”, no entanto foi o precursor a desvelar a ilusão de que a renovação pedagógica a partir de propostas utópicas e de experiências educacionais isoladas, de alcance social limitado, pudessem trazer mudanças significativas no ensino (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1999, p. 22).

O que Wallon questionava eram os modelos educativos que preconizavam o individualismo, omitindo o caráter social da educação. Para Werebe e Brulfert (1999, p. 22) “quando se ignoram as dimensões sociais e políticas da educação, faz-se obra educativa artificial e limitada”, segundo a autora nenhum sistema pedagógico deu conta de responder ao dilema da oposição entre o indivíduo e a sociedade. Pois, essa oposição é um fato histórico intrínseco à educação. “As contradições, os conflitos entre ambos são inevitáveis e necessários, pois, de um lado, há um ser que não aceita passivamente a pressão que sobre ele exercem os meios em que vive e, de outro, há uma sociedade em permanente mudança” (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1999, p. 23).

Diante disso, Wallon acreditava que a psicologia e a pedagogia eram indissociáveis, para ele “os métodos pedagógicos não podem ser dissociados dos fins visados pela educação nem do regime da sociedade que a institui” (WEREBE, 1999, p. 24), da mesma maneira que necessitam estar apoiados nos conhecimentos psíquicos e evolutivos do indivíduo no contexto da sociedade em que vive.

Nessa perspectiva da psicogênese da pessoa completa de Henry Wallon, identificamos a presença de alguns “campos funcionais” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 36) que envolvem as funções psíquicas: a afetividade, o ato motor e a inteligência. Inicialmente são pouco diferenciados no processo de desenvolvimento infantil, vão evoluindo conforme as descobertas da criança, pela interação com o outro e com os objetos.

É nessa possibilidade de desenvolvimento individual que os fatores sociais vão estabelecendo as relações, num processo contínuo, de alternância e reciprocidade entre o indivíduo e o meio colaborando para a formação do sujeito e a construção da sociedade. Para Wallon o ser humano é “essencialmente social” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 125), pois o meio social se sobrepõe ao meio físico contribuindo para a formação do psiquismo da criança,

a qualidade das relações estabelecidas é decisiva na construção do conhecimento e na formação da personalidade.

Da mesma forma Galvão (2014, p. 32), entende o indivíduo como ser “geneticamente social”, ou seja, em estreita dependência das relações com o meio. E a escola é um desses meios, que tem como função ensinar a criança os conhecimentos construídos ao longo do tempo histórico e cultural, bem como a formação humana ética, esse é o papel também do professor enfatizado na relação entre o eu e o outro no meio educacional.

3.4 A AFETIVIDADE COMO CONSTITUINTE DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Muito tem se falado a respeito da teoria de Henry Wallon, em relação direta com as emoções e a afetividade, no entanto esses dois conceitos são entendidos distintamente em sua obra, enquanto as emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade (GALVÃO, 2014, p. 61), “a afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações”.

Assim, percebemos que a dimensão afetiva em sua obra é parte importante do desenvolvimento humano, pois as necessidades e interesses da criança deixam de serem orgânicos, nos primeiros meses de vida e, passam a serem afetivos para posteriormente virem a ser racionalizados sucessivamente nos estágios do desenvolvimento infantil.

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mais precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico (WALLON, 2010, p. 122).

As emoções expressas em gestos, expressões e movimentos caracterizam o destaque que Wallon dá ao elemento corporal, “a serviço da expressão das emoções, as variações tônico-posturais atuam também como produtoras de estados emocionais; entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade” (GALVÃO, 2014, p. 63). Assim, as demonstrações da emoção pela expressão corporal, permitem a exteriorização dos estados emocionais da criança e também a tomada de consciência do sujeito de suas ações.

Portanto, as emoções podem ser consideradas como a origem da consciência humana (GALVÃO, 2014), todavia só farão sentido para a consciência pessoal a partir do momento que ocorra a interação com o grupo “As relações que elas tornam possíveis aguçam seus meios de

expressão, fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados” (WALLON, 2010, p. 124). A emoção tem então, uma dimensão social e biológica, pois na transição entre um estágio a outro vai adquirindo novos significados e mudanças que tendem a racionalizar as manifestações afetivas.

Os estudos da teoria walloniana pressupõe compreender a dimensão afetiva do indivíduo como elemento essencial para o seu desenvolvimento, numa concepção dialética entre afetividade, movimento, consciência, cognição, interação social e racionalidade possibilitam a orientar os procedimentos metodológicos necessários no processo educativo do indivíduo.

3.5 O ATO MOTOR – A INFLUÊNCIA DO MOVIMENTO

A psicogenética walloniana traz diversas significações ao ato motor, para além de seu papel na inter-relação com o mundo físico, o movimento exerce função essencial na afetividade e no processo cognitivo. Nessa perspectiva teórica, a ênfase está na *motricidade expressiva*, ou seja, a dimensão afetiva do movimento, que antes de agir sobre o meio físico atua sobre o meio humano, mobilizando a criança pela necessidade afetiva e configurando-se como instrumento de exploração do mundo.

Assim, para que o movimento ocorra é necessário a regulação do equilíbrio, sendo percebido mais claramente na marcha, se faz importante também nos gestos corporais como estender o braço e segurar um objeto, permitindo que o ato de apreensão se mantenha no espaço em consonância com o restante do corpo numa postura adequada para esse apoio.

Dessa maneira, a função postural está ligada a atividade intelectual, entre ambas há uma relação de interdependência Wallon explica que durante uma leitura textual, de difícil compreensão, mudar de posição, andar ou levantar podem ajudar na apropriação do conhecimento, é como se as modificações tônicas desobstruíssem o fluxo mental, com isso a função postural dá suporte à atividade de reflexão mental.

É na infância que percebemos com maior frequência o papel do movimento na percepção, reagindo aos estímulos externos a criança apresenta atitudes corporais que demonstram as sensações experimentadas. Wallon descreve que ao reproduzir comportamentos, expressões, gestos e movimentos a criança traz por meio da *imitação* as origens motoras do ato mental. Prevendo mentalmente as sequencias de atos a atividade cognitiva, faz com que o movimento se integre com a inteligência, num processo de internalização. “O desenvolvimento da dimensão cognitiva do movimento torna a criança mais

autônoma para agir sobre a realidade exterior. Diminui a dependência do adulto, que antes intermediava a ação da criança sobre o mundo físico” (GALVÃO, 2014, p. 73).

O ajustamento do movimento ao meio físico é denominado por Wallon como *disciplinas mentais*, ou seja, a capacidade do sujeito de controlar suas próprias ações. Isso ocorre por volta dos seis, sete anos quando o amadurecimento dos centros de inibição e discriminação que se situam no córtex cerebral, exemplificando assim, na dificuldade de, antes dessa idade, a criança manter-se numa mesma posição ou fixar a atenção sobre um foco por tempo prolongado. Suas reações são marcadas pela instabilidade, pois ainda está desenvolvendo a autonomia do movimento nessa fase é o “estímulo que controla o sujeito” (GALVÃO, 2014, p. 76).

Nas etapas subsequentes, com o fortalecimento das condutas voluntárias o sujeito passa a dominar os estímulos, escolhendo o foco para a sua atenção ou a direção de seu ato motor conseguindo prever situações e planejar suas reações. As dificuldades para a criança permanecer sentada na sala de aula, exige o entendimento de que a capacidade do sujeito de controlar suas ações evolui em um processo gradativo e lento, que depende não somente das condições físicas e psíquicas, mas também dos fatores sociais como o desenvolvimento da linguagem e aquisição do conhecimento. Nesse sentido, a escola tem papel importante na formação das disciplinas mentais.

3.6 PENSAMENTO, LINGUAGEM E CONHECIMENTO

Na teoria walloniana, a linguagem é a ferramenta e o apoio fundamental a evolução do pensamento, havendo uma correlação entre os mesmos. A linguagem expressa e estrutura o pensamento, por isso é marcante a influência da linguagem sobre o desenvolvimento do pensamento e das atividades globais da criança. Dando destaque a essa relação de reciprocidade, Wallon escolheu como objeto de estudo sobre a inteligência o *pensamento discursivo* (verbal), Galvão (2014, p. 77).

A aquisição da linguagem eleva os níveis de compreensão e interferência com o meio concreto, a criança passa a reagir no tempo e no espaço evocando objetos e situações ausentes no meio, passando a construir imagens e símbolos no plano mental, por isso a linguagem representa uma mudança profunda na maneira da criança se relacionar com o mundo.

Durante seus estudos Wallon considerou que o pensamento discursivo se constrói na formação de pares categoriais, por meio dos quais a criança formula pensamentos explicitados pela linguagem, vejamos um exemplo a seguir destacado por Galvão (2014, p. 80): “– O que é

a chuva? – *A chuva é vento.* – Então a chuva e o vento são iguais? – *Não.* – O que é a chuva? – *A chuva é quando tem trovão.* – O que é o vento? – *É a chuva.* – Então é a mesma coisa? – *Não, não é igual.* – O que é que não é igual? – *É o vento.* – O que é o vento? – *É céu”.*

Podemos perceber que nesse diálogo a criança utiliza os *pares* para explicar um elemento isolado, essa capacidade de elaboração de conceito e expressão de um elemento identificável que complementa o outro, é caracterizada pelo *pensamento sincrético* que surge como composição dos temas ambivalentes. O pensamento de pares é um ato intelectual inicialmente confuso, mas que busca a compreensão e explicitação do real.

No ponto de partida, por um lado, o sincretismo, no qual o subjetivo, em sua forma ativa e passiva, se mistura com o objetivo. [...] Trata-se de fazer a imanência da causa sair do efeito e o transitivismo que explica a passagem de uma para o outro. As soluções dadas para esse problema dependerão de um material de analogias que a criança extrai de sua experiência usual, mas, sobretudo, das dissociações que será capaz de operar nos dados brutos da experiência, para devolver cada fator da realidade à série de que faz parte e constituir assim séries específicas de causas e de efeitos (WALLON, 2010, p. 93-94).

No pensamento sincrético, misturam-se vários elementos como o sujeito, os objetos pensados, os objetos correlacionados e também a afetividade. Vejamos outro exemplo para explicar esse pensamento infantil:

O que é trabalho? – *Trabalho?* – *Trabalho é uma pessoa que é empregada e tem bagunça.* – E o que ela faz? – *O que ela faz? * Tem dois cachorros, a cachorra... a cachorra é mulher, e ganhou dois nenês, dois filhotinhos, que chamava Tetê e a outra Nina, aí depois, ainda tá com o mesmo nome. Ainda tá latindo, já tá mordendo.* – Todo trabalho é igual o trabalho da sua mãe? – *É.* – Todo mundo que trabalha arruma bagunça? – *Arruma bagunça* (GALVÃO, 2014, p. 83).

Esse diálogo demonstra a prevalência dos aspectos afetivos na formulação do pensamento e na expressão da linguagem, mais do que os lógicos e objetivos, essa característica afetiva, faz-se presente nas explicações sobre o real, parecendo absurdas para o adulto, mas que encontram sentidos práticos para as crianças. O processo de simbolização é importante e, decisivo para que o pensamento se torne mais objetivo, reduzindo o sincretismo e evoluindo para o estágio categorial.

Na interação entre o conhecimento simbólico e o conhecimento formal, o pensamento vai se apropriando das diferenciações feitas por influência das experiências da criança, demonstrando estreita dependência do meio cultural.

3.7 A EDUCAÇÃO, O SUJEITO E A SOCIEDADE

A escolha pela teoria de Henry Wallon, para compreender os processos do ensino e da aprendizagem dos estudantes com deficiência visual, decorreu da escolha pela abordagem psicogenética que contempla o estudo do desenvolvimento da pessoa completa, ou seja, uma perspectiva dialética abrangente e dinâmica que traz muitas contribuições para a reflexão pedagógica. Ao tratar de questões como a linguagem, a emoção, o movimento, a formação da personalidade e o pensamento, oferece significativo material para a formação da prática pedagógica adequada ao desenvolvimento da criança.

Para Wallon a educação necessita superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade, segundo ele esses dois elementos costumam variar contrariamente entre um e outro. Elegeu a teoria de Rousseau para apontar as primeiras demonstrações dessa dicotomia no campo educacional. Entendendo o indivíduo como naturalmente bom e a sociedade como desvirtuadora dessa bondade essencial, Rousseau propunha no “*Émile*”, que o indivíduo deveria ser educado fora da sociedade para não se corromper e não receber influências negativas para sua formação existencial e moral, atingindo seus potenciais individuais desenvolvendo-se de acordo com sua natureza. Somente após a formação de sua personalidade inabalada é que poderia ser inserido na sociedade. Esse propósito de que a formação da personalidade será formada fora da sociedade é inaceitável para Wallon, pois para ele a educação integrada em sua prática esses dois importantes e inseparáveis elementos o indivíduo e a sociedade, ou seja, formar, tanto um, como o outro simultaneamente, Galvão (2014).

Questionava o ensino tradicional e sugeria uma educação ativa, concreta e adequada ao desenvolvimento da criança, mas também não aceitava as práticas escolanovistas que defendiam o ensino pelo interesse da criança, que viam a interferência do adulto como prejudicial à aprendizagem. Para a superação dessa dualidade, propunha a reflexão política sobre o papel da escola na sociedade, que necessitava ter claramente o projeto de sociedade que se quer.

Propunha o atendimento simultâneo das aptidões individuais e das necessidades sociais, baseado na ideia de que o aproveitamento mais adequado das competências de cada um se dá em benefício do indivíduo e da sociedade, assim como a melhor distribuição das tarefas sociais serve ao interesse coletivo e à realização individual. Para a descoberta dos gostos e preferências individuais previa um trabalho de orientação vocacional, a ser realizado pelo psicólogo escolar (GALVÃO, 2014, p. 94).

Aliado aos procedimentos psicopedagógicos, seu projeto educacional o Plano Langevin-Wallon¹⁰, previa recursos de ordem financeira para remunerar os estudantes na aquisição de materiais e incentivar a atividade intelectual, além da gratuidade do ensino, visando assim o pleno desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

Para Wallon, a escola não poderia permanecer fechada as experiências de vida dos alunos, reconhecendo somente o saber científico como responsável pela formação educativa. Justificava a necessidade de uma profunda reforma nas instituições escolares, incluindo os interesses e necessidades das comunidades e seus sujeitos. Para Santos (2013), Wallon propunha no plano, ações baseadas em princípios fundamentais, o primeiro deles o “princípio da justiça” em que dois aspectos se complementam a igualdade e a diversidade. Através desse princípio, defende-se que todas as crianças, independentemente de suas origens familiares, sociais ou étnicas, tenham direito igual ao seu máximo desenvolvimento.

Todas as crianças, quaisquer que sejam as suas origens familiares, sociais, étnicas, têm igual direito ao desenvolvimento máximo que a sua personalidade implica. Não devem encontrar nenhuma outra limitação que não seja a das suas aptidões. O ensino deve, portanto, oferecer a todos as possibilidades iguais de desenvolvimento, abrir para todos o acesso à cultura, democratizar-se menos por uma seleção que afasta do povo os mais dotados do que por uma elevação contínua do nível cultural do conjunto da nação (SANTOS, 2013, p. 127, apud LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 178).

Ao abordar o princípio da justiça no plano educacional, fica evidente que a capacidade de desempenhar funções não pode ser pautada na classe social, que todos terão possibilidades iguais de se desenvolver plenamente, assentando a educação para os interesses coletivos e individuais, respeitando a cultura e a diversidade de cada comunidade. Na compreensão de Santos (2013, p. 128), “é papel de a escola despertar o gosto pela cultura e, sobretudo, constituir-se em um centro de difusão da cultura por meio de uma adaptação às condições regionais e às necessidades locais, permitindo o seu aperfeiçoamento”.

Considerando essas intenções, o plano sugere o ensino em ciclos de acordo com as idades cronológicas das crianças, segundo Galvão (1994, p. 4), a “inspiração psicológica do Projeto traduz-se pela proposta de adequação do ensino às etapas do desenvolvimento da criança”. Revelando a concepção de Wallon de que as necessidades e interesses de cada etapa

¹⁰ Projeto construído por uma comissão criada pelo Ministério da Educação Francês, em 1945, inicialmente sob a presidência de Paul Langevin e, após sua morte, de Henry Wallon. O projeto, submetido à Assembleia Nacional em 1947, nunca chegou a ser aprovado.

do desenvolvimento infantil, necessitam ser atendidas pela educação escolar, assegurando e garantindo a evolução das aptidões e funções de uma etapa para as etapas seguintes.

O Plano Langevin-Wallon, nunca foi implantado na França, no entanto serviu de orientação para diversos projetos e reformas educacionais francesas. Os princípios e ideias delineados demonstram a concepção de desenvolvimento humano entendida por Wallon que almejava mudanças intensas nas instituições de ensino. Muitas dessas ideias apresentam-se atuais, e nos servem, particularmente, de reflexão para pensar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual.

3.8 A EDUCAÇÃO DA PESSOA COMPLETA

A psicologia psicogenética presente na teoria walloniana, fornece informações e explicações a respeito das atividades da criança nos vários estágios de seu desenvolvimento, concebendo importante instrumento para a educação. Proporciona um maior entendimento da adequação das práticas pedagógicas às necessidades e interesses infantis, favorecendo o desenvolvimento no nível afetivo, cognitivo e motor, como temos considerados anteriormente.

Por isso, privilegia na escola o meio físico e humano como fundamentais nesse processo de desenvolvimento. A relação que a criança estabelece com os objetos e com as pessoas, ganha autonomia para agir sobre esses meios, com a aquisição da linguagem (oral e posteriormente a escrita), conquista recursos mais aprimorados para interagir no seu contexto social.

Transpassando essa reflexão para o espaço escolar percebemos a necessidade de planejamento, organização e adequação do ambiente, é importante refletir sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas que promovam o desenvolvimento infantil, fornecendo recursos para que isso aconteça. A estruturação do ambiente requer pensar sobre a área, os objetos colocados ao alcance das crianças, os materiais utilizados, a arrumação do mobiliário englobando decisões sobre a organização do tempo, a duração e o momento adequadas para a realização das atividades.

3.9 REFLEXÕES SOBRE A AÇÃO EDUCATIVA

Muitas são as contribuições da psicogenética walloniana para o processo do ensino e aprendizagem escolar, nesse sentido buscamos uma reflexão permanente sobre a prática pedagógica, motivando a investigação educacional.

No processo de desenvolvimento da criança, Wallon destaca “o estudo das *crises* e *conflitos* como importantes para a construção da personalidade, ao qual atribui sentido positivo *dinamogênico*” GALVÃO (2014, p. 106). Nessa relação contraditória, enfatizamos a relação existente entre a *afetividade* (emoção) e a atividade intelectual como significativa para a reflexão pedagógica, entendendo que o cotidiano do espaço escolar envolve uma série de elementos complexos que se relacionam entre si e contribuem para a interação do indivíduo com o meio.

Muitas situações de conflitos abrangem as convivências na escola, sejam elas entre aluno e alunos, professores e alunos ou funcionários, professores e alunos, a desatenção, a apatia, o desinteresse, a agitação psicomotora, as crises existenciais e emocionais são alguns dos aspectos que permeiam as relações no ambiente escolar.

Não é nossa intenção elaborar hipóteses ou propor soluções práticas para as questões conflitantes existentes na escola, no entanto iniciamos uma reflexão sobre a prática pedagógica diante dessas situações. De acordo com Galvão (2014, p. 104), “quanto maior a clareza que o professor tiver dos fatores que provocam os conflitos, mais possibilidade terá de controlar a manifestação de suas reações emocionais e, em consequência, encontrar caminhos para solucioná-los”. Nessa atividade de reflexão, avaliação e planejamento, o professor passa a compreender suas próprias reações identificando as causas com objetividade e atuar de maneira mais adequada.

Nesse sentido, observando o comportamento dos alunos e agindo de forma controlada é que o professor poderá compreender a realidade da situação vivida. Entendendo que, a reflexão somente é possível após o conflito já vivido, fora do “calor” das emoções manifestadas.

Galvão (2014), com base em Wallon, expõe dois tipos de situação conflitual que são frequentes nas realidades escolares e nas relações entre professores e alunos:

1. As *crises* de *oposição* referem-se às atitudes de oposição sistemática ao professor, relacionadas à falta de “motivos” aparentes como (aula desinteressante, autoritarismo do professor, excesso de rigidez às regras), na qual os alunos rejeitam, contestam ou recusam as propostas feitas pelo professor, pelo simples fato de exercício da oposição. Essas atitudes de *oposição sistemática* são exemplos de *conflitos dinamogênicos*. A autora narra que o professor ciente de seu papel no conflito o *eu-outro*, componentes da construção da personalidade, pode compreender com mais distanciamento as atitudes de oposição, sem julgá-las como afronta pessoal. Reconhecer a função desses conflitos de maneira positiva, não isenta de procurar procedimentos práticos que concedam ao professor enfrentar melhor a situação.

2. As *Dinâmicas Turbulentas* correspondem à agitação e impulsividade motora, nas quais professores e alunos perdem o controle das situações. São caracterizadas por atitudes que denotam uma divergência entre as intenções do professor e as reações dos alunos, que diferentemente das atitudes de oposição, essas atitudes quando muito constantes, não possuem significado positivo, ao contrário dispendem um gasto de energia desnecessária que acarreta desgastes nas relações. Contudo, esse sentido negativo, se converte em importante reflexão sobre essas dinâmicas configura uma interessante oportunidade de aprimoramento da prática pedagógica.

As exigências feitas pela escola em relação a postura e atitudes das crianças, estabelece padrões comportamentais normalmente feitas, que aqui entendido demonstram a inadequação das exigências posturais, “em situações muito complexas, sua ocorrência (conflitos) deve-se à conjunção de múltiplos fatores e evidencia inadequações e equívocos da escola em face das necessidades e possibilidades das crianças” (GALVÃO, 2014, p. 108).

Mesmo com a necessidade de transformação da prática pedagógica, as questões sobre o movimento motor e o corpo parecem ainda pouco incorporadas nas atividades escolares. Ao não valorizar as múltiplas dimensões do ato motor, dada por Wallon ao desenvolvimento infantil, se esquece das necessidades psicomotoras da criança no planejamento do professor, impondo atividades em que a contenção do movimento é uma condição constante.

Para Galvão (2014, p. 109) as tarefas propostas costumam exigir que as crianças ficassem sentadas, paradas e atentas, “são demandas posturais que implicam elevado grau de controle do sujeito sobre a própria ação, dependendo, assim, do tardio e custoso processo de consolidação das disciplinas mentais”. Geralmente, essas imposições acarretam o cansaço, a dispersão e a impulsividade, sendo regras, da escola, superiores às possibilidades da idade da criança. Neste sentido, afirma Galvão:

O papel do movimento como instrumento para expressão do pensamento é mais evidente na criança pequena, cujo funcionamento mental é projetivo (o ato mental projeta-se em atos motores) mas é presente também nas crianças mais velhas e mesmo no adulto. Sendo o movimento fator implicado ativamente no funcionamento intelectual, a imposição de imobilidade por parte da escola pode ter efeito contrário sobre a aprendizagem, funcionando como um obstáculo (GALVÃO, 2014, p.110).

Esse pensamento demonstra a necessidade da estruturação das atividades pedagógicas sobre o fator tempo, reduzindo a duração das práticas que exijam a restrição do movimento motor. O período destinado às atividades pode ser planejado levando-se em conta o grau de

envolvimento dos alunos e a idade das crianças, sabendo que quanto maior a interação das crianças com a tarefa maior também será a possibilidade de controle das ações, diminuindo assim a impulsividade motora que pode provocar conflitos.

Outro ponto destacado por Galvão (2014), é que numa visão tradicionalista da educação o professor entende que a criança só aprende se estiver sentada e focada na atividade, sem dispersão, no entanto o movimento (dimensão tônico-postural) está em constante relação com a atividade intelectual. “O papel do movimento como instrumento para expressão do pensamento é mais evidente na criança pequena, cujo funcionamento mental é projetivo (o ato mental projeta-se em atos motores), mas é presente também nas crianças mais velhas e mesmo no adulto” (GALVÃO, 2014, p. 110).

Sendo assim, impor às crianças a imobilização dos atos motores pode afetar diretamente a aprendizagem, criando obstáculos para que o aluno desenvolva todas as suas capacidades mentais, compreendendo que o movimento apresenta condição implícita no funcionamento intelectual. Por isso, Wallon criticava o ensino que valorizava na criança, apenas o que o adulto lhe atribuía, “[...] a criança precisa encontrar espaço para a contestação e criatividade. Não se trata de formar indivíduos limitados, espíritos conservadores e rotineiros [...]”. Para ele “indivíduos originais são os que sabem distinguir as inadequações entre os esquemas aceitos e a realidade” (WEREBE, 1999, p. 27, apud WALLON, 1972, p. 07).

Além dessas questões, cabe ainda ressaltar que o propósito da educação de pessoas com deficiência visual é o mesmo das pessoas videntes: o desenvolvimento da aprendizagem. Para isso, as oportunidades e exigências necessitam considerar os recursos táteis e a valorização das experiências auditivas e cinestésicas para a formação dos processos de significação.

Por certo, são inúmeras as contribuições da teoria walloniana para a educação, tanto do ponto de vista da psicologia genética como das ideias pedagógicas apresentadas. Para ele a escola necessita refletir sobre suas dimensões sociopolíticas imprimindo seu papel na mudança da sociedade. Galvão (2014, p. 113) discorre que Wallon “propõe uma escola engajada, inserida na sociedade e na cultura, e também comprometida com o desenvolvimento dos indivíduos, integrando a dimensão social e individual na prática educativa”. Sua psicologia representa um importante instrumento para a reflexão pedagógica, propiciando elementos para a organização de uma prática adequada a cada etapa do desenvolvimento infantil, comprometida com o progresso intelectual, mas também com a pessoa como um todo.

Em uma perspectiva dialética, integrando os estudos da psicologia com a ação educativa, o professor dispõe de atitudes críticas e investigativas sobre sua prática do dia a dia. Sugere que diante dos conflitos, busque compreender os elementos presentes nesses momentos

que podem ser entendidos e pensados, não de maneira mecânica e estereotipadas, mas sim buscando os significados dos motivos que condicionam as reações.

Em suma, integrar os saberes da psicogenética walloniana a outros campos do conhecimento é extremamente necessário para entender a complexa problemática educativa, agregando conhecimentos de várias áreas compreenderemos melhor os processos que envolvem o processo educativo, é o que propomos nesse estudo elencando, principalmente, a educação das pessoas com deficiência visual.

Na sequencia desenvolve-se reflexão com destaque a educação na perspectiva inclusiva a partir de Paulo Freire.

3.10 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

*Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha
passagem pelo mundo não é predeterminada,
preestabelecida. Que meu “destino” não é um dado mas
algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não
posso me eximir.*

Paulo Freire (1996, p. 23)

Nesta seção abordamos o pensamento de Paulo Freire como uma proposta desafiadora e reflexiva sobre o ensinar, em uma perspectiva inclusiva destacando o papel do professor democrático que constrói sua prática a partir do diálogo e da valorização do sujeito.

As ideias de Paulo Freire têm contribuído muito para a educação brasileira e mundial, suas concepções de educação como processo de libertação e humanização do sujeito trazem a visão da importância da escola na formação das pessoas e o professor como mediador desse processo.

Presenciamos um cenário de grandes transformações na sociedade e na escola principalmente, na forma como a educação tem tratado a diversidade humana. As questões que envolvem a inclusão estão emergindo de tal forma que exige rapidamente novas maneiras de ensinar e aprender. Nesse contexto social, a diversidade tem encontrado apoio e empatia, no entanto, ainda presenciamos atos de resistência, preconceito e controle, estereótipos esses que ficaram marcados culturalmente durante anos.

Na sociedade, ser pobre, negro, velho, mulher, deficiente etc., caracteriza, em muitos casos, situação de inferioridade, submissão e incapacidade de desempenho das funções onde os direitos conquistados, não são garantias de empatia e respeito. Marginalizados e tratados pela sociedade como inferiores também os estudantes com deficiência visual, tem sido subestimados

na escola, em suas capacidades de aprender. Nesse cenário complexo, é onde vemos manifestações das mais diversas formas de exclusão do que se denomina “diferente”, posicionamento contra os quais Paulo Freire sempre se colocou de modo incisivo, ao evidenciar a necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido.

A aceitação do diferente, também passa pelo respeito ao outro, que apoiado no pensamento de Freire (1996, p. 25), diz: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. As especificidades de cada um necessitam ser consideradas no processo educativo, como forma de valorização e emancipação do sujeito. Nas palavras do pedagogo,

Aceitar e respeitar a diferença são uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível (FREIRE, 1996, p. 45).

Construir uma prática pedagógica realmente inclusiva pressupõe o diálogo, e o assentimento de que o outro, dada as circunstâncias sociais, econômicas, psicológicas e fisiológicas com que vivem, possuem a capacidade de aprender, emancipar e contribuir para a construção de uma sociedade com menos desigualdades.

Nesse contexto, a escola tem por exigência refletir sobre as questões que envolvem a diversidade, considerando as singularidades do sujeito em processo contínuo de transformação, com o propósito de proporcionar uma educação democrática. Combatendo a exclusão, dos quais os princípios de assistencialismo, caridade e benevolência tem se perpetuado culturalmente durante a história, ultrapassando os preconceitos, a discriminação e as crenças que conseqüentemente subestimam, inferiorizam e humilham a tantas pessoas.

Isso perpassa pela responsabilidade ética, dos professores na prática docente. Ética em relação a não aceitação a qualquer forma de preconceito, juízo de valores, discriminação, exploração e humilhação, imprimindo-a nas relações com o outro, respeitando e dialogando com os alunos sem impor o pensamento. A relação de dialogicidade defendida por Freire (1987) como essência da prática de liberdade, comprova o quanto é importante a construção do diálogo no processo educativo sendo a melhor maneira de vivenciar a ética é exercendo-a nas relações.

O educador passa a se convencer de que ensinar não é transferir conhecimento, depositar o conteúdo na cabeça dos alunos numa concepção que Freire denominava de educação bancária,

mas sim, de criar oportunidades para que o aluno produza o conhecimento, a partir das vivências e da maneira de ver o mundo. Mesmo dependente de um sistema capitalista, o educando pode se opor às concepções de opressão e manter vivo em si, o gosto pela curiosidade, a percepção crítica da realidade, imunizando-se contra o poder do “bancarismo” (FREIRE, 1997, p. 13) que o sujeita às condições do capital. Nesse contexto, a ética é exigência da prática educativa independentemente de sua cor política ou ideológica (FREIRE, 1996). Por isso, não basta somente dominar o conhecimento, e especializar-se constantemente, “o preparo científico do professor ou da professora coincidem com sua retidão ética” (FREIRE, 1996, p. 10).

Na perspectiva de Paulo Freire, ensinar exige respeito à autonomia e respeito aos saberes do educando, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”, (FREIRE, 1996, p. 25). O professor que respeita a individualidade e as especificidades do aluno, age com a ética esperada para a profissão docente.

Na dialogicidade destacada nas obras, Freire adverte que a autossuficiência é incompatível com o diálogo, a humildade é condição para a aproximação com o outro. A identificação e a empatia resultam no desenvolvimento justo da troca e construção do conhecimento, por isso a comunicação se dá numa relação dialógica horizontal, “neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p. 46). Homens no sentido de todos os homens e mulheres.

Na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), Paulo Freire elenca os *saberes* necessários à prática docente de educadores críticos e progressistas e, que servem também de princípios inclusive aos educadores mais conservadores. Um dos saberes diz respeito à reflexão crítica sobre os processos do ensinar e aprender, exigência essa, destacada pelo autor da relação entre teoria/prática, sendo uma co-dependente da outra.

Ao pensar sobre a prática, o docente envolve-se num movimento dialético entre o fazer e o pensar, a curiosidade inicialmente ingênua, vai se tornando crítica e rigorosa, para Freire (1996), quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar. Por isso, ensinar exige estética e ética, a ética como não aceitação do que está imposto sem consideração às partes e estética porque estamos sendo formados continuamente, a decência em comunhão com a ética, a boniteza do ser que se constrói enquanto sujeito num processo dialético, porque “a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza” (FREIRE, 1996, p. 16).

Outro saber que Paulo Freire apresenta é que, ensinar exige rigorosidade metódica, o educador democrático não nega a capacidade crítica do educando, ele permite que, ele se

encontrando no processo de aprender seja sujeito de formação, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 13). É nesse sentido, a importância da atividade docente que para além do ensino dos conteúdos, ensina o aluno a *pensar certo*, o educador comprometido e consciente da prática e do discurso compreende que o falar bonito estará implicitamente alicerçado numa prática democrática e humanista, que promova no aluno a leitura concreta da realidade. “O professor que pensar certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1996, p. 14).

Enquanto ensino continuo buscando, aprendo, por isso Freire (1996, p. 14) destaca que ensinar exige pesquisa, porque “não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino”. A curiosidade ingênua faz com que a busca pelo conhecimento se torne metódica e rigorosa, é a transição do senso comum para a curiosidade epistemológica. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de “necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando” (FREIRE, 1996, p. 14).

Nesse sentido, o pensar certo exige que o professor respeite o conhecimento do aluno, principalmente aqueles das camadas mais populares, que muitas vezes desprovidos de recursos materiais e humanos, encontram-se em situação de marginalização. Ao pensar a escola a partir do Ensino, do Aprender e não a partir do Sujeito que aprende, acreditamos que aqui está o maior desafio, pois consideramos pouco, o contexto socioeconômico dos estudantes na hora de planejar, executar e avaliar o ensino e a aprendizagem.

Como professora da educação inclusiva, percebo o quanto é necessário desvelar a cortina que encobre a realidade de pobreza e desigualdade determinada que vivemos, pois, toda realidade pode ser transformada. Em virtude disso ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, pois a prática preconceituosa nega a substantividade do sujeito, implica o pensar o sujeito que aprende mediado por objetos que incidem sobre o próprio pensar dos sujeitos. Também assim, “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE, 1996, p. 18), porque na escola o respeito a dimensão individual e de classe dos educandos, considera o aluno como sujeito que se assume como pertencente a uma comunidade popular, carente e que vislumbra a transformação.

É evidente que os contextos sociais, políticos e econômicos vão muito além do ambiente escolar, mas é o espaço onde as desigualdades se perpetuam, começamos pelo currículo da escola do bairro nobre é um conteúdo mais aprofundado, da escola da periferia é o básico, o

que dá o que é possível, currículos pobres em conhecimento para sujeitos pobres de espíritos. Essas questões são visíveis e parecem imutáveis. [...]. Aos professores, cabe aproveitar e considerar os saberes das classes populares, do aluno da periferia, a leitura da realidade a partir da comunidade fará com que a curiosidade pelo saber se torne conhecimento para a vida.

Da mesma forma que ensinar exige criticidade, no qual supera a curiosidade ingênua e se criticiza, transforma a qualidade do pensar, mas não sua essência, “na verdade, a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 15).

No entanto, essa promoção da ingenuidade para a criticidade não ocorre de maneira espontânea, é na prática educativa progressista que proporcionamos o desenvolvimento do pensar certo que não racionaliza a realidade, pelo contrário, busca profundidade na compreensão e interpretação das situações. E pensar certo é também fazer certo, ou seja, “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 1996, p. 16), não há como o educador convencer pela palavra e não a praticar nas ações, o discurso em coerência com a prática democrática solidifica, pelo ensinamento, quando percebo no outro a junção do que necessitamos ser.

Como seres inconclusos, é na interação com o outro que desenvolvemos as capacidades cognitivas e sociais, por essa razão “*ensinar exige consciência do inacabamento*” (FREIRE, 1996, p. 21). Não somos prontos, fechados e inertes, somos e estamos no mundo num processo contínuo de desenvolvimento moral, cognitivo, social e afetivo. Para Freire (1996, p. 24), “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num movimento de busca”, essa procura somente se faz possível pela educação, pois “mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade”, (FREIRE, 1996, p. 24).

Nessa concepção antropológica de Freire (1996), entendemos que o ser humano está sempre se modificando, renovando as práticas, começando e recomeçando. Estamos em movimento histórico e também social, porque a conquista da capacidade humana não está pronta, sempre podemos ser mais humanos. Segundo Freire (1996), o educar é humanizar-se, o ser humano sempre deseja ser mais, é da natureza ontológica, no entanto as condições opressoras da sociedade, num processo de desumanização, os impede de evoluir.

Para Freire (1996, p. 24), “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”, portanto, nos educamos durante toda a nossa

existência, nesse processo inacabado, é preciso que o educando se veja como sujeito e não como “coisa”. Porque assim percebendo-se, o indivíduo sectário da realidade, sujeitado ao oprimente, acredita que a condição não possa ser modificada.

Desse modo, Paulo Freire vê os educandos e educadores como sujeitos socioculturais. Que sob a marca do inacabamento, convence que somos sujeitos de conhecimento, por isso ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado, que mesmo perante as adversidades, impostas pelo modelo de sociedade, há como ir mais além, “Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (FREIRE, 1996, p. 23).

Para isso é preciso, que ambos se entreguem a *práxis libertadora*, que promova a reflexão por meio do diálogo, por conseguinte o ensinar não pode ser planejado pelos que detém o poder, para que possam usurpar o lugar do oprimido, mas sim conscientizar o docente de seu papel problematizador da realidade do educando. Nesse movimento incessante de busca da superação da curiosidade pelo conhecimento, o indivíduo modifica a si mesmo e luta por uma sociedade igualitária, posição de quem é sujeito de sua história.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p. 23).

Ensinar a pensar e a refletir sobre sua situação enquanto cidadão, em uma sociedade desigual, levará o educando a buscar a liberdade e a igualdade. Enquanto a educação bancária, leva a alienação, ao pensar mecânico, à imobilidade, a educação problematizadora gera consciência, permite o diálogo entre educador e educando, estimula o ato cognoscente pois ensina e aprende a refletir criticamente. É nessa *práxis* que o fatalismo cede lugar ao ímpeto, de agir dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, sob a influência de Paulo Freire, no âmbito da educação inclusiva, prática e teoria se complementam na educação, com atenção ao desenvolvimento dos indivíduos, considerando suas dimensões físicas, sócias e emocionais. Assim, aliar as teorias freireanas a complexidade do desenvolvimento humano, possibilita a reflexão sobre as ações que envolvem o processo do ensinar e do aprender no âmbito escolar.

Presenciamos, um tempo de educação no qual as práticas de formação docente e ações pedagógicas estão voltadas para a construção democrática de um projeto de sociedade e de mundo para a superação das desigualdades que ainda marcam a nossa história. Nossos educandos com deficiência visual, marginalizados e tratados em uma condição de inferioridade

e incapacidade estão sendo inseridos nas escolas, a padronização dos estudantes e a educação bancária estão sendo substituídas pela valorização das diferenças, da diversidade humana, demonstrando um período de rupturas paradigmáticas que faz com que repensemos o papel enquanto educadores. Uma das ideias de Freire é que a busca pela humanização dos sujeitos.

[...] é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (FREIRE, 2001, p. 51).

Consequência das políticas públicas para a educação inclusiva, presenciamos hoje nas escolas, um número maior de estudantes com deficiências, indivíduos que no decorrer da história eram excluídos do processo educativo. Mas somente a garantia de acesso ao ensino regular não basta para que a inclusão de fato se constitua nas escolas, desafio maior é proporcionar o ensino e a aprendizagem que estimulem todas as capacidades dos estudantes. No entanto, percebemos muitas vezes, nas falas e práticas docentes que os professores ainda não estão preparados para a realidade de diversidade, portanto de inclusão.

Para que a inclusão de fato aconteça, a apreensão da realidade como ferramenta do ensino possibilita adequar a ação educativa às reais necessidades do estudante, não para adaptá-lo às exigências do ensinar, mas para transformar a realidade vivida. Pode ser subsídio para o planejamento educativo como também para o aperfeiçoamento profissional do educador, Freire destaca que, “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”. (1996, p. 28). Convencendo-me de que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim proporcionar a liberdade de criação, criticidade e a valorização da diversidade do pensar.

Por isso é que Freire (1996) diz que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, proporcionar um ambiente com preparo dos professores e a valorização das competências dos estudantes é um dos desafios da inclusão. Nesse movimento que entende o social em relação dialética com o psíquico vamos construindo novos saberes e novas maneiras de considerar a diversidade como parte positiva da sociedade. Não estamos estagnados em nossas práticas educativas, temos a possibilidade de reinventá-la constantemente, porque para Freire (1996, p. 30), “o mundo não é. O mundo está sendo”.

É nesse sentido que o pensamento de Paulo Freire pode contribuir significativamente para o ensino e a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual, pois compromete uma prática educativa que vê os indivíduos como sujeitos capazes de construir conhecimentos, com

especificidades e desafios que enfatizam o papel formador do professor, fazendo-nos refletir sobre nossa condição humana.

Pelo diálogo e pela valorização do sujeito é que Freire entende a educação como ato político, como forma de transformar a sociedade desigual em que vivemos. Suas concepções de mundo são atuais e contribuem para a inclusão, a práxis como educador e os ensinamentos para a ação educativa, trazem aspectos importantes para se pensar na educação dos indivíduos com deficiência visual.

A educação como um processo intencional de formação do indivíduo para que desenvolva todas as suas potencialidades, inclusive éticas para conviver em sociedade, tem no pensamento de Freire categorias importantes como dialogicidade, criticidade, humanização, reflexão, entre outras, que podem contribuir para o ensino e a aprendizagem no contexto escolar de maneira emancipadora, democrática e libertadora.

Enfim, ao contrário do que o pensamento conservador e neoliberal pensa, as ideias de Paulo Freire, não são uma espécie de doutrinação política partidária, ideológica e moral, mesmo que alguém assim a utilize para tal propósito, a proposta é a humanização, a dialogicidade que contempla todos os pontos de vista. Por isso, o diálogo, o respeito às diferenças de pensamento, a democracia de concepções e a neutralidade política partidária são fundamentais na escola, princípios impressos na educação defendida por Freire, que privilegia a capacidade do ser humano de construir história.

Por todos esses aspectos encontramos em Freire e Wallon fundamentos para a educação inclusiva emancipatória do sujeito, que considera as especificidades no processo educativo oportunizando o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência visual.

Quadro 1 – Contribuições de Wallon e Freire para a educação escolar.

AUTOR	HENRY WALLON	PAULO FREIRE
PERÍODO	1879 - 1962	1943 - 1997
LINHA DE PENSAMENTO	Formação integral do sujeito dimensões biológicas, psíquicas, emocionais, cognitivas e sociais.	Libertação Humanização autonomia conscientização

CONCEPÇÃO DE ALUNO	Se constrói na interação com o meio, ao tratar de questões como a linguagem, a emoção, o movimento, a formação da personalidade e o pensamento no desenvolvimento da criança.	Relação de dialogicidade, respeito a autonomia e saberes do educando.
PAPEL DO PROFESSOR	Atender às singularidades afetivas, cognitivas e motoras	“pensar” e “fazer” no contexto social do estudante
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Enfatiza a relação existente entre a afetividade (emoção) e a atividade intelectual como significativa para a reflexão pedagógica.	Intencional Dialógica Reflexiva
PAPEL DA ESCOLA	Desenvolver os níveis cognitivos, afetivos e sociais dos estudantes, numa escola engajada, inserida na sociedade e na cultura, e também comprometida com o desenvolvimento dos indivíduos, integrando a dimensão social e individual na prática educativa.	Desenvolver a consciência, a humanização para transformação do sujeito e da sociedade.

Fonte: autora, 2019.

4 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Nesta seção descrevemos o caminho que percorremos para o desenvolvimento desta pesquisa. Esta investigação teve como foco a educação escolar dos estudantes com deficiência visual, no ensino regular em escolas da rede municipal de Lages (SC).

Partindo do princípio que não existe um só método ou modelo de pesquisar, Goldemberg (2004, p. 14) sugere saber “o que” se pretende entender e “onde” se pretende chegar com a pesquisa, respondendo essas perguntas teremos os indicativos de como serão traçados os caminhos para estes fins. Para ela importante é saber que a exposição de ideias e a aceitação das críticas ao trabalho proposto, exige um “exercício permanente de crítica e autocrítica”, fazendo com que o pesquisador esteja disposto a vivenciar essas experiências.

Para construir o conhecimento novo, partimos do objeto de estudo, nessa pesquisa o ensino e a aprendizagem dos estudantes com DV, pesquisar a prática vivenciada com os professores é uma tarefa difícil que exige um certo distanciamento.

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 33).

Todo estudo científico necessita um caminho a ser percorrido e desvelado, certos de que nem sempre alcançamos o que tencionamos. A metodologia do trabalho de pesquisa orientará a investigação para uma análise distinta e aprofundada sobre a realidade escolar de maneira objetiva e própria.

Para isso, Diez e Horn (2011, p. 48) exprimem que,

O sentido da metodologia é facilitar o cumprimento dos objetivos. É preciso descrevê-la, esclarecendo quais os caminhos escolhidos para o estudo e sua sistematização, ou seja, projetando as possibilidades da travessia pretendida. A opção metodológica decorre do prisma sob o qual se observa o objeto e respalda a pesquisa [...].

Esta pesquisa parte do pressuposto de que existe a necessidade de manter discussões constantes sobre a inclusão de pessoas com Deficiência Visual nas escolas e na sociedade, ponderando a existência de situações de desconhecimento de métodos e técnicas específicas para o atendimento aos estudantes com deficiência visual, sendo possível incorporar um conhecimento baseado em teorias fundamentadas na psicogênese de Henry Wallon, e nas contribuições do educador Paulo Freire, que possibilite aos profissionais ampliar o

conhecimento sobre o processo educativo dos educandos de maneira integral.

Dentro dessa abordagem, desponta o caráter qualitativo, pois a pesquisa qualitativa se preocupa com o aprofundamento da compreensão de seu objeto — no caso da educação, do aluno, do professor, das práticas pedagógicas, etc. (DIEZ; HORN, 2011, p. 22). Posicionamos com Chizzotti (1998, p. 22) para a coleta de dados e análises qualitativas que “fundamentam-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta”.

Na abordagem qualitativa todos são sujeitos do processo de pesquisa pois ela parte do fundamento de que,

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1998, p. 34).

A metodologia conta com revisão bibliográfica a partir de autores como: Goldemberg (2004), Chizzotti (2006), Diez (2011), Moraes e Galiazzi (2014). Para a base teórica utilizamos como referência Wallon (2010), Galvão (2014), Freire (1996, 1997, 1992 e 1987), Bruno (2009), Amiraliam (2009), Jannuzzi (2012) e Mazzotta (2011).

Compreendendo a necessidade do atendimento multidisciplinar na educação inclusiva, propomos um diálogo entre Freire (pedagógico e social) e Wallon (psicológico e biológico) para a compreensão e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do educando com DV.

Entender que ao fazer pesquisa é necessário levar em conta as especificidades dos objetos de estudos, descrever detalhadamente as situações e os indivíduos em seus próprios termos, nos obriga a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletar e analisar os dados. “O bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, da intuição e da experiência do pesquisador” (GOLDEMBERG, 2004, p. 52).

O estudo abrange a pesquisa empírica, realizada por meio de entrevista semi estruturada, com sete professores que atuam com educandos com deficiência visual. Para este fim, conversamos com as pessoas definidas para a entrevista, marcando um horário para a realização da mesma.

Para cada entrevistado foi entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido –

TCLE. Após, consentimento, as entrevistas foram gravadas por meio de mídia de captação audiovisual, transcritas e posteriormente, devolvidas aos entrevistados para revisão e com data marcada para devolução à pesquisadora.

Por questão de ética na pesquisa os nomes dos entrevistados não foram revelados, os professores serão identificados por Regentes 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 identificados pela sigla: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

Foi realizado um levantamento no município de Lages, elencando o número de estudantes com DV matriculados atualmente nos CEIMs – Centros de Educação Infantil Municipais de Lages e nas EMEBs – Escolas Municipais de Educação Básicas, com a contribuição da Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL) para a coleta dos dados, solicitando autorização da mesma para a realização das entrevistas com professores.

Com a autorização da Secretaria da Educação a pesquisa foi realizada com as seguintes etapas: a pesquisadora entrou em contato com os gestores dos CEIMs e/ou EMEBS que fizera parte da pesquisa agendando dia e horário para expor o projeto de pesquisa convidando os professores a responder o roteiro de entrevista. Foi marcado dia e horário para as entrevistas com os professores.

O roteiro de entrevista foi específico para os docentes com cinco perguntas semelhantes referentes ao processo educativo (apêndices 2), características da pesquisa qualitativa. Conforme Chizzotti (2014, p. 28), “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

O Projeto foi submetido previamente a avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP em seres humanos da UNIPLAC e foi aprovado sob o número 3.231.272 de 28/03/2019.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de abril e julho de 2019, foram gravadas e transcritas e posterior, foi realizada a análise. A coleta de dados aconteceu a partir da assinatura dos documentos exigidos pelo CEP, mantendo o anonimato dos sujeitos participantes informando aos mesmos o objetivo, a justificativa, a metodologia, os riscos e os benefícios da pesquisa. Após a leitura do TCLE e os esclarecimentos acerca da Pesquisa, o pesquisado teve a opção de participar ou não. Segundo Chizzotti (2006, p. 89), “Os dados são colhidos, iterativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos”.

Para a análise e apreciação dos dados foi utilizado como base o trabalho - “Análise Textual Discursiva” - de Moraes e Galiazzi (2014), porque privilegia a possibilidade de

análise do todo considerando a singularidade das partes. Essa análise consistiu nas seguintes etapas:

a) Unitalização: separação do material, destacando as unidades que constituem o significado.

b) Categorização: agrupamento das unidades produzidas na etapa anterior, conforme seu significado, estabelecendo relações semelhantes, construindo categorias.

c) Interpretação das teorias emergentes: novas compreensões emergentes após várias leituras das transcrições, o que possibilitou compreender melhor e ampliar as teorias já existentes e construir novas visões teóricas.

d) Processo de produção textual: construção linguística do texto, em um processo contínuo de escrita e reflexão crítica que possibilitem a elaboração de texto com qualificação e clareza.

Ao final desta pesquisa os entrevistados que desejarem, poderão ter acesso aos estudos e resultados apresentados nesta dissertação, que ficará disponível na biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) e na home page do PPGE – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da instituição.

Espera-se com o presente estudo estar contribuindo para a aprendizagem de estudantes com DV na escola regular; para o aprofundamento de reflexão sobre práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula e para a formação de professores, por meio da publicação dos resultados (dissertação, artigos, etc.).

4.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: ESTADO DA ARTE

Nessa seção discorreremos sobre os caminhos percorridos para o planejamento e execução das atividades de pesquisa. Começamos o caminho construindo uma revisão da literatura com publicações e trabalhos denominada “estado da arte”, com o intuito de mapear e de discutir algumas produções acadêmicas em torno do objeto de pesquisa e seus descritores. Para Romanowski e Ens (2006, p. 39) “os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações”, nesse sentido

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os

problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Dessa forma, a construção do estado da arte possibilita a realização de investigação da pesquisa de uma determinada área, mapeando e analisando o conhecimento já construído, os enfoques e temas mais pesquisados e as questões ainda não levantadas.

Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes (ROMANOWSKI E ENS, 2006, p. 41).

Assim, para iniciar os estudos da dissertação Deficiência Visual e Educação: Contribuições de Freire e Wallon no processo do ensino e da aprendizagem procuramos publicações científicas que fossem pertinentes ao tema de pesquisa proposto. Realizamos o levantamento de dados no banco de dados da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR), SCIELO e CAPES, por entender que nesses sites constam autores utilizados em pesquisas anteriores e que servem de referência para o Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Visual.

A ordem das instituições não foi definida por critérios específicos, no entanto, priorizamos instituições públicas federais e dissertações de mestrado e artigos relacionados ao tema da pesquisa. As escolhas das publicações foram realizadas de acordo com os seguintes descritores: Educação Inclusiva; Deficiência Visual; Henry Wallon; Paulo Freire; Ensino e Aprendizagem. O quadro abaixo identifica os descritores, autores e títulos:

Quadro 2 – descritores do tema proposto, autores e obras.

Descritor	Autor	Título	Instituição / Class. / Ano
Deficiência Visual Paulo Freire Henry Wallon	Miralva Jesus dos Santos	A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional	UFBA / Trabalho / 2007
	Maria da Piedade Resende da Costa ¹ Paulo Cesar Turci	Inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire	UFSCar/ Trabalho 2011
	Marcos Elvio Boato	Contribuições da Teoria das emoções e da psicogênese de Wallon na intervenção pedagógica em alunos com deficiência mental associada à deficiência visual	UCB/ Trabalho / 2000
	Adriana Lia Frizzman de Laplane Cecília Guarneiri Batista	Ver, não ver e aprender: A participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola	UNICAMP/ Trabalho /2008
	Glória Suely Eastwood Romagnolli, Paulo Ricardo Ross	Inclusão de alunos com baixa visão Na rede pública de ensino	UFPR/ Trabalho / 2008
	Ricardo José Lima Bezerra	Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção	UFRG/ Artigo 2006
	Maria Lúcia Toledo Moraes Amiralian	Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão	UFPR/ Artigo 2004

Fonte: autora, 2019.

No repositório de teses e dissertações da UFSC, encontramos 22 trabalhos com os descritores Deficiência Visual e Educação, os quais davam ênfase às adaptações de materiais táteis para o processo de aprendizagem e 105 com o descritor Henry Wallon. No banco de

dissertações da FAGED/UFU encontramos 221 dissertações com a palavra-chave deficiência visual, 105 com Henry Wallon, 2065 com Paulo Freire e 667 com processo de ensino e aprendizagem. Na biblioteca digital de teses e dissertações da UFPR, foram encontradas 157 dissertações para a palavra-chave deficiência visual e 26 para Henry Wallon. No entanto, ligadas mais especificamente à pesquisa em foco, encontramos somente uma baseada nas teorias de Wallon, destacando a importância da afetividade no processo do ensino aprendizagem.

Dentre os vários trabalhos delimitamos as buscas em torno do processo do ensino e da aprendizagem dos estudantes com deficiência visual e selecionamos trabalhos reconhecidos por sua relevância, no processo didático de atendimento as especificidades desses estudantes. Com esses critérios, foram selecionados os estudos abaixo, das universidades: UFBA - Universidade Federal da Bahia (2007), UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos (2011), UCB - Universidade Católica de Brasília (2000), UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas (2008), UFPR – Universidade Federal do Paraná (2006) e (2008), UFRG – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006).

A dissertação da professora Miralva Jesus dos Santos (2007) da UFBA - Universidade Federal da Bahia, intitulada “A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional”, objetivou conhecer as conquistas e impasses encontrados durante a escolarização dos estudantes com deficiência visual, revelando a carência de materiais didáticos em braille, além da falta de formação continuada para os professores que atuam com esses estudantes. A autora ressalta que mesmo com essas questões que comprometem o aprendizado, a socialização é destacada como importante, no entanto não garante a inclusão configurada como atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência visual.

O trabalho: “Inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire”, de Costa e Turci (2011), da UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos, investigou se a inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire, pode ser considerada como um conceito de uma real inclusão, uma referência, sobre o tema. Para tanto foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica a partir da produção literária do referido autor, dissertações, teses e artigos científicos, a ele relacionado. Leis, decretos, entre outros que abordam as políticas públicas para a inclusão escolar.

O estudo do professor Marcos Elvio Boato (2003) UCB - Universidade Católica de Brasília: “Contribuições da Teoria das emoções e da psicogênese de Wallon na intervenção pedagógica em alunos com deficiência mental associada à deficiência visual”, objetivou identificar como a Teoria das Emoções e da Psicogênese de Wallon podem contribuir na

intervenção pedagógica junto aos estudantes com deficiência múltipla associadas à deficiência visual. Por meio da análise das mudanças de comportamento e do desenvolvimento global dos alunos, pode-se observar que uma intervenção pedagógica baseada na Teoria das Emoções e na Psicogênese de Wallon mostra-se como meio favorável no atendimento às necessidades de alunos com Deficiência Mental associada a Deficiência Visual. Concluiu que o desenvolvimento desses estudantes requer uma abordagem que considere o comportamento, a motricidade, a emotividade e espontaneidade e a individualidade de cada sujeito.

O artigo das professoras, Laplane (2008) e Batista da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas: “Ver, não ver e aprender: A participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola”, discute sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com deficiência visual, bem como o uso dos recursos para a participação escolar, tendo as teorias apoiadas na compreensão do desenvolvimento humano enquanto processos sociais.

Nesse estudo, as autoras dissertam que o sucesso escolar de alunos com deficiência visual é um dos desafios da inclusão. Embora, de acordo com os teóricos do desenvolvimento, a deficiência visual em si não constitua um obstáculo necessário para o desenvolvimento e para a aquisição de conhecimento, a trajetória escolar de muitas crianças com deficiência visual acaba sendo mal sucedida devido a um conjunto de fatores que envolvem desde os serviços de detecção e a intervenção precoce, incluindo-se, aí, a assistência à criança e a orientação à família, até a instrumentalização dos professores para utilizar, com cada faixa etária e com cada criança, os recursos que pro- movam o interesse e a participação plena nas atividades da escola.

O trabalho dos professores Romagnolli e Ross (2008) da UFPR – Universidade Federal do Paraná: “Inclusão de Alunos com Baixa Visão na rede pública de ensino”, visa dar suporte teórico pedagógico para a inclusão dos estudantes com deficiência visual no ensino regular, de maneira didática destaca os aspectos técnicos, o uso dos recursos ópticos e não ópticos no processo de aprendizagem e as características da baixa visão, além do processo de avaliação contínua. Com elementos técnicos esse estudo tem acompanhado meu trabalho em sala de aula, servindo como fundamentação teórica e prática no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

A publicação de Bezerra (2006) da UFRG – Universidade Federal do Rio Grande: “Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção”, apresentam as ideias de Wallon sobre a afetividade e a emoção como importante instrumento teórico psicogenético para o entendimento das formas de aprendizagem escolar. Para o autor Wallon procurou conceber a afetividade como a chave para o crescimento e a formação da personalidade do indivíduo. A sua teoria psicogenética é,

na verdade uma teoria do sujeito, da sua condição puramente orgânica e biológica a uma ascensão ontológica racional tipicamente identificada com a condição humana. Contudo, esse sujeito é historicamente determinado, pois sua história de vida, suas experiências sociais e culturais são definidoras de sua personalidade e lhe permitem construir sua autonomia dentro das possibilidades da sua interação social.

O artigo da professora Amiraliam (2004) da UFPR – Universidade Federal do Paraná, “Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão”, discute sobre as dificuldades afetivo-emocionais das pessoas com baixa visão e o uso efetivo do resíduo visual. A pesquisa da autora demonstra que os estudos sobre a baixa visão se desenvolveram principalmente na área médica, educacional e tecnológica. Pesquisas na área da psicologia, em sua maioria, ainda estão centralizadas nos efeitos psicológicos da cegueira. Parece haver uma crença de que as descobertas obtidas por meio de pesquisas realizadas com pessoas cegas são esclarecedoras sobre as questões cognitivas e afetivo-emocionais das pessoas com baixa visão. Todavia, estudo realizado mostrou dificuldades específicas a esse grupo de pessoas. Duas questões básicas foram observadas e analisadas: a questão da identidade pessoal e a questão da pertença.

Nesse percurso de pesquisa nas publicações, foi possível perceber que há diferentes estudos que se referem ao contexto da aprendizagem dos estudantes com deficiência visual na rede regular de ensino, nesse sentido importantes práticas vêm demonstrando o comprometimento dos profissionais da educação em atender as especificidades desses sujeitos.

Esse caminho de busca e descobertas, nos fez refletir sobre o que vem sendo publicado em volta dos descritores relacionados, para a pesquisa bibliográfica que construiu esse estado da arte. Por consequência a busca por um princípio que sustente a prática pedagógica e que forneça conhecimento teórico fundamentado pelo empírico e vice-versa, é um dos objetivos dessa pesquisa. Assim, com diferentes pontos de vista, mas que juntas podem unir os objetivos educacionais, destacamos as contribuições que as teorias de Henry Wallon e de Paulo Freire podem trazer para o cotidiano escolar, nesse processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual.

Para isso, elegemos autores que trazem embasamento teórico para analisar as situações encontradas e aprofundarmos os conhecimentos nessa pesquisa, conforme citados acima: Wallon (2010), Galvão (2014), Freire (1987 a 2001), Bruno (2009), Amiraliam (2009). Simultaneamente, os trabalhos elencados e a pesquisa que realizamos, reflexionam sobre a educação inclusiva no espaço escolar, considerando seus desafios e possibilidades e promovendo a construção de novas práticas e conhecimentos.

4.2 ENTREVISTA

Para as entrevistas foram organizados horários e locais distintos pré-determinados com os entrevistados, sobre a entrevista Goldemberg (2004, p. 90) afirma que, como qualquer relação pessoal, “a arte de uma entrevista bem-sucedida depende fortemente da criação de uma atmosfera amistosa e de confiança”.

Assim, com um clima de segurança a utilização da entrevista funciona como instrumento que:

parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Optamos pela entrevista semiestruturada pois, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 1987).

O propósito de entrevista possibilita que o entrevistado expresse sua opinião, anseios e dúvidas sobre o assunto, contribuindo para a produção do conhecimento, pois compreende um processo de troca de ideias entre os envolvidos.

As entrevistas foram realizadas nos espaços escolares, por sugestão dos participantes e por escolha da pesquisadora, por entender que a escola é espaço de produção de conhecimento e investigação da prática educativa.

5 DIÁLOGO COM OS PROFESSORES ENTREVISTADOS: PERFIL E ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa contou com a participação de seis professoras e um professor de duas escolas municipais de Lages. Um total de sete pessoas entrevistadas. Esses profissionais atuam com estudantes que possuem Deficiência Visual, no ensino fundamental anos iniciais e anos finais, em escolas de dois bairros da cidade.

Para a identificação dos professores usamos os sete primeiros algarismos numéricos 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7, antecedido da letra P de professor, ficando P1, P2 [...], P7. As identidades dos pesquisados e das escolas de atuação de cada um/uma foram mantidas e armazenadas de forma confidencial e ética da pesquisadora, garantindo a privacidade das professoras entrevistadas e do professor.

Os entrevistados encontram-se com idades entre 25 e 61 anos e o tempo de serviço na educação varia entre 5 e 27 anos. Já o período de atuação desses profissionais com estudantes com deficiência visual está entre um e nove anos, considerando que um professor atua também como instrutor de atletas com deficiência visual.

Quanto à formação acadêmica, todos os entrevistados possuem licenciatura, ou seja, estão capacitados para ministrar aulas, além de possuírem preparo para a docência em turmas heterogêneas. Seis professores possuem especialização na área da educação especial e inclusiva e uma professora na educação de jovens e adultos, um dos entrevistados possui o título de mestre em educação e outra professora está concluindo o mestrado nesse ano.

A entrevista semiestruturada permitiu o diálogo e a reflexão com os professores que de maneira bastante positiva sentiram-se importantes em participar dessa pesquisa. As conversas com as pessoas entrevistadas foram direcionadas por perguntas pré-elaboradas e que propunham a explanação sobre a realidade vivida no cotidiano escolar, revelando indicadores importantes para avaliar o processo de ensino proposto aos estudantes com deficiência visual. Conforme quadro apresentado em seguida:

Quadro 3 – Perfil dos professores entrevistados

Identificação	Nível	Formação/ Conclusão	Especialização	Tempo de ensino a criança DV	Tipo de DV
P1	Fund. II/ Prof. Apoio à Inclusão	Pedagoga (2015)	-	Desde 2013	cegueira
P2	AEE	Ciências Sociais (1992)	Atendimento Educativo Especializado	Desde 2010	Cegueira e baixa visão
P3	Fund. I/ 5º ano	Pedagogia (2008)	Educação Especial	Desde 2008	Cegueira e baixa visão
P4	AEE	Pedagoga (2002)	Educação Especial	Desde 2014	Cegueira e baixa visão
P5	Fund. II Ed. física	Educação Física (2001)	Mestre em Educação	Desde 2012	Cegueira e baixa visão
P6	Fund. II Geografia	Geografia (2014)	Educação Profissional de Jovens e Adultos	Desde 2019	cegueira
P7	Fund. II História	Pedagogia (2011)	Psicopedagogia	Desde 2012	Cegueira e baixa visão

Fonte: autora, 2019.

Com a realização e transcrição das entrevistas, passamos à análise dos dados coletados. Diante disso, encontramos situações questionadoras e reflexivas das situações vivenciadas pelos professores.

Para a análise fizemos uso da metodologia de Moraes e Galiazzi que trabalha com a Análise textual discursiva “concebida a partir de dois movimentos opostos e ao mesmo tempo complementares: o primeiro de desconstrução, de análise propriamente dita; o segundo reconstrutivo, um movimento de síntese” (MORAES; GALIAZZI, 2014, p. 47).

Apresentamos a unitarização dos registros, organizadas a partir do diálogo com os entrevistados. As narrativas semelhantes, resultantes das entrevistas com os professores, foram organizadas nas unidades de registros e analisadas a partir das seguintes categorias:

Quadro 4 – Unidades de registro e categorias

UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS
UR 1	Concepção de Educação Inclusiva
UR 2	Corresponsabilidade no processo educativo
UR 3	Aspectos biopsicossociais da Deficiência Visual
UR 4	Formação e Prática docente
UR 5	O papel da escola

Fonte: autora, 2019.

A entrevista contou com cinco questões referentes ao tema da pesquisa para análise de dados. A seguir descrevemos as entrevistas e análises das mesmas buscando uma reflexão teórica. As falas dos profissionais que trabalham com os estudantes com DV revelam suas vivências, angústias e necessidades. Para tanto, as respostas estão organizadas em blocos, assim distribuídas:

5.1 Unidade de Registro 1 – Concepção de educação inclusiva

Nesta primeira unidade de registro das entrevistas encontramos concepções dos professores em relação a educação inclusiva, relacionado às novas possibilidades de aprendizagem e integração dos estudantes com deficiência visual:

5.1 – Concepção de educação na perspectiva inclusiva, trazemos a análise da questão 1. “No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970, que a educação especial passou a ser discutida ganhando espaço na sociedade, recebendo assim, atenção no âmbito educacional. Como você concebe a educação numa perspectiva inclusiva”? Iniciamos com essa questão por entender que o trabalho pedagógico parte da compreensão de que conceito de inclusão estamos considerando.

P2. Muitos estão integrados e não inclusos.

P3. Preocupo com a aprendizagem não só com a socialização.

P4. Melhorou até em relação aos familiares em aceitarem que há uma nova perspectiva para o deficiente. O AEE é mais um apoio além da Associação dos Deficientes Visuais do Planalto Serrano - ADEVIPS.

As transcrições acima demonstram que os professores entendem a educação inclusiva como um direito à educação e não somente como o convívio no mesmo espaço escolar. A percepção de que a inclusão requer o desenvolvimento das habilidades escolares é um importante passo para que este modelo inclusivo se fundamente. A integração e a inclusão são sinônimas, portanto, implicam no envolvimento do estudante em todas as atividades educativas, possibilitando a ele o acesso não só a socialização com seus pares, mas também a progressão na sua aprendizagem. Contudo, para Mantoan (1998, p. 04),

O processo de integração se traduz por uma estrutura educacional intitulada sistema de cascata, que oferece ao aluno a oportunidade, em todas as etapas da integração, de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque a cascata prevê serviços segregados.

Enquanto que, as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 1998, p. 05).

A fala de P4 apresenta a importância da educação inclusiva no contexto familiar, trazendo novas perspectivas para a pessoa com DV, destaca também, as parcerias com associações de apoio às pessoas com DV, e como essas redes de apoio auxiliam na formação integral do estudante. Sabemos que a participação de instituições de apoio as pessoas com DV no município de Lages – SC, são fundamentais, no entanto, o trabalho coletivo entre essas instituições e as escolas ainda é pouco significativo, o que demonstra a concepção de educação especial distanciada da educação escolar.

No contexto da aprendizagem a P3 compreende o papel do professor enquanto responsável pelo aprendizado do estudante com DV, nesse sentido para Freire (1996, p. 21), é importante “o educador saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A educação escolar de pessoas com DV, as vezes é encarada como algo limitado, no entanto professores tem demonstrado em suas práticas que o aprendizado dos estudantes vai além das expectativas dos próprios educadores, nesse aspecto Freire (2002, p. 23), destaca a “importância de saber que somos seres condicionados e inacabados histórica e socialmente, mas que consciente do inacabamento, sei

que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”.

Para o educador consciente de sua ação social e política, as dificuldades no processo de ensino podem ser obstáculos a aprendizagem dos estudantes, principalmente dos que necessitam de atendimento especializado, no entanto Freire (1996, p. 23) nos encoraja de que:

mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

Para Corsi (2010, p. 362), é necessário que o professor reflita sobre si mesmo, sua prática, sua responsabilidade e compromisso com a escola inclusiva:

Diante do paradigma da inclusão, cada professor terá seu modo de vê-la, pois partirá da sua visão de mundo: como vê a sociedade, a educação, o ensino, os alunos, seu papel, compromisso e sua relação com o alunado. Estes fatores determinam as ações que desenvolvem e praticam na atividade profissional. [...] O resultado desta ação dependerá em grande parte, de sua história de vida.

Desde a Declaração de Salamanca em 1994, muito tem se discutido sobre a educação especial e a inclusão dos estudantes com deficiências nas escolas. O novo modelo educacional proposto pela Base Nacional Comum Curricular BNCC que vem permeando as propostas educativas, tem se concentrado no sujeito, na aprendizagem dialógica, na flexibilidade do currículo, na interdisciplinaridade e no respeito às características individuais e na diversidade. Esses aspectos apontam para perspectivas positivas no contexto da educação inclusiva.

Assim, é preciso proporcionar meios para que a aprendizagem ocorra, recursos materiais e humanos que deem conta dessa realidade educativa. Incluir é oferecer oportunidades para que o estudante com DV conviva e aprenda no mesmo sistema de ensino que os demais estudantes. Para isso, se faz necessário a oferta de cursos de formação específica na área da deficiência visual para todos os educadores, desde a merendeira ao diretor escolar, pois todos são responsáveis pela integração desses estudantes na escola.

O papel da família no processo educativo é igualmente importante, pois é importante que ela esteja envolvida nas atividades educacionais de seu filho. A comunidade escolar e a sociedade se incumbem de respeitar, aceitar e desenvolver relações sociais com as pessoas com deficiência, que tem os mesmos direitos de ir, estar e participar como cidadão. Esse conjunto de ações coordenadas é que construirá um sistema educacional realmente inclusivo.

5.2 Unidade de Registro 2 – Corresponsabilidade no processo educativo

A segunda unidade compreende a corresponsabilidade no processo educativo, essa categoria originou-se da questão que envolvia a reação do professor frente ao trabalho pedagógico com o estudante com DV.

5.2 – *O preparo do professor para atuar com estudantes com deficiências. “A sala de aula é um espaço de diversidades, nela o professor trabalha com turmas heterogêneas. Ao saber que seria professor(a) de um educando com Deficiência Visual qual foi o seu pensamento ou reação”?* Esta questão permite pensar como o professor sentiu-se diante do estudante com deficiência visual.

P1. Ninguém me passou informações de como trabalhar.

P2. Eu nunca tinha pego (aluno cego) eu tinha trabalhado com alunos das libras e baixa visão... quando eu soube que vinha trabalhar com o (aluno cego) eu fiquei um pouco assustada.

P3 Ser professor foi uma escolha acertada, eu ajudo as pessoas a crescerem, acredito em meus estudantes. Eles podem ir além das próprias possibilidades que eles mensuram, que possam promover uma mudança de mentalidade na sociedade. Para fazer a diferença tem que amar o que faz.

P5 sabe-se que numa sala homogênea, muitos são os casos que já devemos respeitar a individualidade do aluno, e criando possibilidades em que o aluno realize juntamente com os demais as atividades propostas pelo professor, desenvolvendo aspecto não só de incluir, mais sim de construção de todo um processo.

P4. Foi de muita expectativa de insegurança, este é o primeiro ano com cegos é bastante complicado pra mim e acredito que pra outros professores também.

A corresponsabilidade pelo ensino discorre sobre o compromisso com o processo educativo, entendido como prática social, “o ensino se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também, reflete a cultura e os contextos sociais a que pertencem” (SACRISTÁN, 1995, p. 66). Em consequência disso a intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e age nos diferentes modos de viver. Assim, “o bom começo para uma boa prática, seria a avaliação do contexto em que ela se dará” (FREIRE, 1997, p. 15). Percebe-se nas falas dos docentes a insegurança e a falta de conhecimentos a respeito do trabalho com estudantes com deficiência visual.

Reforçando essa ideia P7 afirma que conhecer o estudante é o ponto de partida para se pensar na prática educativa:

P7. Inicialmente eu procuro saber sobre a história de vida, entender as concepções desse indivíduo, desse sujeito, aí você consegue visualizar esse aluno com sua identidade, e que precisa ter sua autonomia.

Temos visto no decurso histórico o aumento das exigências em relação ao professor, assumindo cada vez mais responsabilidades. Nesse contexto atual dominar as técnicas de ensino não é suficiente, é preciso favorecer a aprendizagem para além dos conteúdos de ensino e dispor-se a atender as necessidades psicológicas, sociais e afetivas dos alunos. Ao mesmo tempo que vemos esse aumento nas exigências do desempenho docente, testemunhamos um processo de displicência das responsabilidades educativas da família. Devido a fatores sociais como a inserção da mulher no mercado de trabalho, e a dupla jornada de compromissos com a casa e as poucas horas dedicadas ao convívio com os filhos, evidenciando que muitas mulheres hoje são as mantenedoras do lar. Nesse sentido, são atribuídas as escolas muito mais responsabilidades com a educação de jovens e crianças, principalmente nas questões afetivas e éticas que tradicionalmente eram transmitidas pelas famílias.

Contudo, a responsabilidade pelo processo de ensino é de toda a escola, de todos os educadores, perpassa a sala de aula, necessita estar ancorada no currículo escolar. O planejamento coletivo entre professores regentes, de apoio, equipe diretiva e professor do AEE é indispensável para o desenvolvimento da aprendizagem e do ensino. Visualizamos na fala de P6 que embora o trabalho com a pessoa com DV requeira conhecimento e compromisso dos professores, é na ação coletiva que se alcançam os resultados esperados.

P6. Encontro muitas limitações ainda, mas juntamente com a professora de apoio estamos tentando adaptar as atividades e inclui-lo em todas as atividades possíveis.

Percebe-se a sinceridade da professora e ao mesmo tempo, o esforço que ela e a profa. de apoio fazem para desenvolver atividades, com as quais, seja possível incluir os estudantes com baixa visão ou deficiência visual total. Na maioria dos casos, encontra-se professoras que não medem esforços para atender o estudante conforme suas necessidades.

5.3 Unidade de Registro 3 – Especificidades da Deficiência Visual

Nessa unidade, versamos sobre as especificidades do ensino e da aprendizagem da Deficiência Visual, aos professores entrevistados foram levantadas questões sobre como estes desenvolviam suas práticas pedagógicas com os estudantes com DV.

5.3 – O conhecimento sobre as especificidades da deficiência visual. “O educando com Deficiência Visual possui algumas especificidades e particularidades. Fale como acontece o

processo do ensino e da aprendizagem com esse estudante”? A questão permite pensar como o professor se constrói enquanto profissional disposto a aprender e mediar a aprendizagem dos estudantes.

P4. Como eu só tenho uma aluna aqui, o trabalho com ela (a estudante) é assim eu considero difícil porque ela é uma menina muito esperta só faz o que ela quer, responde o que quer, quando ela não aceita a atividade ela entra na sala sai e quando ela está mais calma eu trabalho o tato com ela, o reconhecimento dos objetos, o alfabeto, eu acho complicado por isso porque ela não é aquela aluna que senta, se concentra e vai fazer aquilo que é pedido.

Muitos professores se perguntam sobre o que e como desenvolver um bom trabalho com alunos com DV, para responder é preciso considerar: Como aprende o aluno com DV? Conhecer os aspectos da cegueira e da baixa visão são de grande importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A partir desse conhecimento e com as orientações do professor especialista muitas são as possibilidades de avanços na aprendizagem, embora existam estratégias próprias para a baixa visão e para a cegueira, há que se estudar cada indivíduo particularmente, pois cada caso é diferente os graus de deficiência, os avanços, os atrasos no desenvolvimento e a história de vida do aluno são elementos importantes para se pensar a metodologia de ensino e aprendizagem. No relato da P4, percebemos algumas dificuldades comportamentais que não se relacionam com a deficiência visual, mas que são relevantes para o trabalho pedagógico.

Nesse sentido P2, P3 e P5, consideram que as especificidades dos estudantes indicam como se dará a metodologia de ensino e aprendizagem:

P2. Se você utilizar materiais práticos explicar no concreto fica ainda melhor.

P3. Muita estimulação sonora como perceber, reconhecer, identificar, discriminar e localizar.

P5. Todos possuem suas especificidades e particularidades. Trabalhar com essas deficiências não deve ser um “pesadelo”, pois desenvolver e construir uma educação igualitária é trabalhar para que todos os alunos com ou sem deficiência compreendam que existe desafios, mais que também muito mais possibilidades de construção do conhecimento.

Assim, o meio é o complemento indispensável do ser vivo. “Ele corresponderá às suas necessidades e às suas aptidões sensoriomotoras e, depois, psicomotoras” (WEREBE; NADELBRULFERT, 1999, p. 168). Por isso, a importância da preparação da atividade pedagógica, antecipando os recursos necessários ao desenvolvimento da aprendizagem, pois esse tempo e espaço configuram o momento em que o ensino converge com o aprender, dispondo dos elementos fundamentais esse processo conseguirá resultados positivos.

Para Freire (1996, p. 13), “uma das tarefas primordiais do ensinar é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis”, por exemplo é preciso que o estudante com DV interaja de forma abstrata ou concreta com o instrumento de aprendizagem, para isso a mediação do professor é também de pesquisador que busca, aprende e ensina num movimento dialético entre o sujeito e o objeto, sendo assim,

[...] a tarefa do ensinante, que é também aprendiz sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (FREIRE, 1997, p. 08).

Em consequência disso, o trabalho do professor é pensado a partir das experiências escolares dos sujeitos, diversos e desiguais mesmo com deficiências parecidas, pois cada indivíduo é único e singular.

P1. Como eu levo para casa para transcrever tem que ser organizada pra dar conta das atividades.

P6. É um processo mais lento e um pouco difícil, principalmente na minha disciplina, pois uso muito o visual (nas outras turmas), então até mesmo para explicar o conteúdo existe muita adaptação, utilizo materiais alternativos, faço mapas ampliados e com texturas para que ele possa compreender...

P7. Eu já tive um aluno com baixa visão que foi complicado, as dificuldades eram gritantes, porque eu percebia que tinha uma defasagem, um atraso, na maioria das vezes vinha a ampliação do material, mas muitas vezes o aluno não se aceitava porque se sentia de certa forma constrangido perante os colegas em ter material diferente (ampliado) ele queria ser igual aos outros. O planejamento do professor é solitário, é individual, não é coletivo, eu nos primeiros dois anos eu não colocava no planejamento (o aluno) depois numa formação eu passei a colocar o estudante, a metodologia no planejamento.

Compreender essas questões e receber o apoio especializado, de uma equipe multidisciplinar torna-se essencial na construção do projeto coletivo do trabalho pedagógico. A ação conjunta de diversos profissionais contribui para o fortalecimento da dinâmica escolar, valorizando a diversidade de cada sujeito.

5.4 Unidade de Registro 4 – Formação e Prática Docente

Nesta unidade, os entrevistados falaram sobre a sua formação e os conhecimentos construídos para trabalhar com a deficiência visual.

5.4 – *Os saberes dos professores.* “*Os saberes dos professores se constroem na formação continuada, no cotidiano da sala de aula na prática pedagógica e se mesclam com a própria história de vida do professor, suas crenças, seus valores, suas convicções. Em quais abordagens teóricas e metodológicas o seu trabalho pedagógico se baseia*”? Esta questão caracteriza a formação inicial e continuada no contexto educacional de cada professor. Por meio do relato abaixo, percebemos a necessidade dos professores em atender aos objetivos do ensino mesmo não tendo os recursos e condições necessárias para a aprendizagem:

PI. Eu busco atividades, ideias pra trabalhar com ele. Ele acompanha tudo que as professoras fazem com os outros alunos, o material eu trago de casa as folhas eu pedi pra família comprar.

A inclusão dos estudantes com deficiência visual nas escolas e o aumento das responsabilidades dos professores diante dessa realidade, não acompanharam a melhoria nas condições de trabalho, a infraestrutura escolar e a aquisição dos recursos materiais para que a educação aconteça. Observamos que a melhor qualidade do ensino ofertado, é resultado da ação humanista dos professores, do que do apoio necessário para que efetivamente o ensino ocorra.

É fato que as condições materiais precárias nas escolas dificultam o trabalho do professor, contudo pensar em formas de oportunizar o desenvolvimento do ensino e conseqüentemente, também, da aprendizagem, nos move a refletir sobre os condicionantes em nossa prática profissional.

No contexto teórico, o da formação permanente da educadora, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. As influências que as nossas dificuldades econômicas exercem sobre nós, como podem obstaculizar nossa capacidade de aprender, ainda que careçam de poder para nos “emburrecer” (FREIRE, 1997, p.71).

O que não podemos permitir é que as dificuldades nos imobilizem, com a visão fatalista que não favorece nossa ação/reflexão, o espaço escolar, enquanto local também de formação, não pode ser transformado num contexto de puro fazer, como destaca Freire (1997, p. 71), ele é pelo contrário, “contexto de *que-fazer*, de práxis, quer dizer, de *prática* e de *teoria*”.

Se é a prática a maior responsável pelo desenvolvimento profissional do educador, é no âmbito escolar que as ideias, o diálogo, as práticas vão se tornando ação sobre o mundo, desenvolvida por sujeitos conscientes de seu próprio fazer sobre o mundo (FREIRE, 1997).

No relato de P4, identificamos a necessidade e importância do professor do AEE – Atendimento Educacional Especializado, na formação e orientação da prática pedagógica sua e dos demais professores da escola.

P4. Eu direciono o trabalho dos professores de apoio eles sempre estão inseguros tem que ter o respaldo do professor do AEE sempre a gente se reúne e discute o que precisamos fazer, os pontos mais difíceis, o que podemos melhorar, alguns são muito abertos, tem criatividade, tem alguns que são resistentes.

À luz das teorias, o professor especialista oferece conhecimentos que refletirão no atendimento educacional do estudante com DV em suas atividades escolares diárias. Os momentos de orientação e reflexão com o grupo de professores possibilitam a troca de saberes e o pensar sobre a prática:

À medida que marchamos no contexto teórico dos grupos de formação, na iluminação da prática e na descoberta dos equívocos e erros, vamos também, necessariamente, ampliando o horizonte do conhecimento científico sem o qual não nos ‘armamos’ para superar os equívocos cometidos e percebidos (FREIRE 1997, p. 75).

Por isso nas formações é necessário explicar aos professores que o foco do ensino está no aluno, não na deficiência, pois cada estudante tem suas especificidades, conhecer os recursos que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem é de suma importância, contudo a observação, a empatia, a relação professor-aluno é que determinarão como o processo educativo acontecerá. Dessa mesma forma P7 considera que a metodologia de ensino deve ser pensada a partir do sujeito aprendente.

P7. Você tem que conhecer o aluno, pensar maneiras de fazer ele aprender.

Todos os docentes relacionaram o conhecimento ao “saber fazer”, à prática pedagógica, demonstrando que a formação universitária pouco ajudou na construção das competências necessárias à ação educativa. Os professores também relataram, como apresentado na unidade 2, que o importante é conhecer o aluno, suas especificidades e potencialidades, discutindo com os demais professores (de apoio a inclusão e do AEE), como elaborar o processo do ensino e da aprendizagem desses estudantes.

Corroborando com Freire (1997, p. 19), “não existe *ensinar* sem *aprender*”, ou seja, o ensinar e o aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina também aprende, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e observando como a curiosidade do aluno trabalha para apreender o que é ensinado, o ensinante descobre incertezas, acertos e equívocos nesse percurso.

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer (FREIRE, 1987, p. 27).

Verifica-se na fala de P2 que o desenvolvimento da prática docente acontece na interação com os educandos:

P2. Eu me baseio sempre o meu foco é o aluno, cada um é um cada um descobre e aprende de forma diferenciada, primeiro eu faço uma sondagem do que ele sabe, estou sempre em busca, cada caso é um caso, eu estou aprendendo muito (com o aluno). Eu não me detenho só numa técnica ele não aprendeu eu mudo o método e vou procurando uma forma que venha de encontro com o que o aluno necessita.

Dessa maneira, o educador aperfeiçoa a sua ação pedagógica, fundamentado na teoria e na prática, para Freire (1997, p. 70) “é desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos”. Isso é pensar a prática e, refletindo sobre o fazer vamos nos formando permanentemente em serviço, porque pensar melhor nos ajuda também a praticar melhor.

Hoje mais que conteúdos e domínio de saberes, valoriza-se a criatividade, inovação para ensinar, ou seja a incorporação de algo novo. Pode proceder de novas condições de ensino, novos princípios, ou da combinação de elementos já conhecidos e a introdução de um novo aspecto numa situação já existente. A criatividade faz apelo ao emocional. Para Woods (1999, p. 131), “o professor criativo geralmente é mais espontâneo, intuitivo, entusiasta e adaptável”, a aula é mais dinâmica, interativa e dialógica.

Esses elementos contribuem para o bem-estar da profissão docente, conseqüentemente para o ensino e a aprendizagem mais significativa. Contudo, para que o professor desenvolva sua criatividade são necessários elementos como: o tempo, os recursos e o apoio.

O tempo para refletir, planejar, experimentar, a leitura e as ações planejadas resultam em maior eficácia e menor desgaste com improvisos e erros. A hora atividade do professor, específico do município de Lages, é uma conquista da categoria profissional, mas também da escola como instituição formadora. Nesse tempo dedicado ao planejamento das atividades, o educador tem a possibilidade de estudar, procurar materiais e pesquisar suas práticas pedagógicas.

Os recursos materiais e os investimentos no material pedagógico favorecem o ensino criativo, desde as sucatas, rolinhos de papel, tampinhas de garrafas, aos recursos tecnológicos,

observamos a capacidade criativa do educador em oportunizar a interação com objetos concretos de aprendizagem e a inovação que as mídias digitais nos oferecem.

E sobre a necessidade de tempo e disponibilidade de recursos, elegemos a necessidade de um sistema educativo de apoio ao professor, no qual o educador tenha a sua criatividade encorajada e valorizada. “O ensino criativo favorece um ambiente democrático e participante” (WOODS, 1995, p. 149), e cabe a escola garantir o suporte necessário a prática educativa.

5.5 Unidade de Registro 5 – O papel da escola

Presencia-se hoje a desconexão do modelo tradicional de escola com as exigências da sociedade. Diante das novas expectativas em relação ao conhecimento e a era da informação digital, a escola necessita abandonar o ensino tradicionalmente sedimentado e inovar nas relações entre escola, família, sociedade e saber. Para Alarcão (2001, p. 15), “a mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática”, todavia para que haja uma mudança é preciso novas formas de se pensar a escola, por isso a autora sugere uma escola reflexiva, que fomente o pensamento com a atitude do diálogo sobre os problemas e a busca de soluções.

As políticas de educação no Brasil, têm permitido o acesso a escola da maioria das crianças em idade escolar, reafirmando o pensamento de Wallon em Almeida (2004, p. 136), “queremos não somente que as crianças entrem nas escolas, mas que permaneçam e aprendam, e que para isso a escola tem de atender a heterogeneidade dos alunos”.

Contudo, “a escola capitalista encarna objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida” (FREITAS, 1995, p. 95), nesse pensamento Mézaros (1981, p. 273) afirma que “a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: 1. a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e 2. a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político”. Além disso a escola é seletiva porque ao comparar a matrícula na educação infantil e anos iniciais com os anos finais e ensino médio, percebemos que o “sistema educacional é piramidal” (FREITAS, 1995, p. 95), ou seja as necessidades de busca por trabalho e melhores condições de vida fazem com que o estudante muitas vezes abandone a escola.

Nessa reflexão, a educação numa perspectiva de inclusão tem como princípio a discussão sobre o “diagnóstico de exclusão social que tem justificado a necessidade de propor políticas que visem a inclusão social” (GARCIA, 2014, p. 102). Entendendo que não é uma educação inclusiva que unicamente transformará a sociedade em uma sociedade inclusiva e

justa. Colocar essa responsabilidade sobre a educação é desviar a atenção das responsabilidades sociais do Estado.

Por isso, cabe a todos nós professores repensar nossas práticas, refletir sobre nosso compromisso político e buscar a mudança que queremos para a educação, a sociedade e o planeta que vivemos. Não basta incluir o estudante com deficiência nas escolas, se faz necessário oferecer a esses estudantes os mesmos objetivos educacionais dos demais estudantes, de maneira que possam avançar na complexidade da aprendizagem.

Refletimos sobre o compromisso social, as atitudes e os pensamentos do professor, de forma a contribuir para a aprendizagem dos estudantes com DV. Partimos da dimensão empírica dos professores para ponderarmos a questão:

5.5 – *A prática pedagógica como propulsora na progressão da aprendizagem. “A escola por ser um ambiente rico em estímulos, proporciona momentos nos quais os educandos desenvolvem sua comunicação, habilidades e potencialidades. Na prática pedagógica, você percebe avanços com relação ao desenvolvimento do educando com Deficiência Visual? Quais”?* A referida pergunta instiga os professores entrevistados a relatar como a prática pedagógica tem contribuído para a aprendizagem dos estudantes com DV.

P1. A única dificuldade é ele não ter uma máquina (Braille) em casa ele ia avançar mais. A impressora Braille está estragada (desde fevereiro de 2017), ele não tem autorização pra levar a Perkins (máquina manual) para casa podem roubar. As atividades de pesquisa eu tenho que fazer aqui porque não tem como imprimir pra ele estudar em casa, eu faço com ele nos intervalos mas a sala pega fogo, eu vejo que quando eu vou nas formações (mas agora nem vou mais) ele fica esquecido na sala, as professoras não entregam nem o material, os alunos ajudam ele e me falam mas causa ciúmes nos alunos as notas dele.

Para P1 a falta de recursos dificulta o acesso e o desenvolvimento da aprendizagem.

A P2 compreende que é importante construir o conhecimento a partir dos interesses dos alunos, nesse sentido a autonomia para o professor decidir os conteúdos e metodologias se torna essencial

P2: Eu reforço aqui o que ele tem mais dificuldade eu foco naquilo que eu vejo que ele está necessitando hoje vamos trabalhar outro texto mas surgiu o item dos cinco sentidos e então a aula caminhou para esse tema. Se despertou o interesse e é importante ele saber esse conteúdo: vamos aprender.

Para a P3, além dos conteúdos curriculares outros sentidos podem ser considerados para o desenvolvimento integral do estudante com DV, a educação musical nesse sentido é complementar nesse processo:

P3: Além de todo processo de alfabetização em Braille e outros, descobrimos sua paixão por instrumento musical. Sendo assim encaminhamos para aulas de violino onde o mesmo se destacou- se. O incentivo, a segurança e a afinidade com o estudante faz nos sentir seguros e realizado em ambas as partes. Nosso aluno é uma superação e exemplo para todos.

Considerar as dimensões sociais, cognitivas, biológicas e afetivas no processo educativo é contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo com deficiência ou sem deficiência. Para P5 toda a vivência realizada pelo o deficiente é parte enriquecedora de qualquer processo de aprendizagem.

Desde o início da vida, as relações afetivas com o meio vão dominando o comportamento humano. Em seu estudo sobre Wallon, Werebe e Nadel-Brulfert (1999) percebem que a criança depende deste meio não apenas para sobreviver, mas também para realizar seu desenvolvimento afetivo, social e intelectual. É no meio humano que o indivíduo recebe os conhecimentos, técnicas, instrumentos, etc. e os motivos para sua ação no ambiente.

Ademais, a escola é precisamente a instituição que tem como função principal fornecer os meios necessários para a realização das atividades escolares. E cabe ao professor organizar os métodos pedagógicos e utilizá-los com os estudantes, de maneira que possam progredir na aprendizagem e alcançar todos os potenciais educativos.

P4. Percebo antigamente eles nem participavam ficavam a parte esse ano tivemos apresentação do dia das mães a aluna participou com gestos cantando, eles se sentem valorizados a mãe até se emocionou e ela adora participar em tudo o que tem.

A instituição escolar como espaço de vivências, de pluralidade de pensamentos e culturas é o lugar privilegiado para as discussões políticas e sociais, contudo para que isso ocorra, a liberdade, a representatividade e o respeito a diversidade são elementos fundamentais da prática educativa.

P7. As vezes a gente faz pensando em diminuir a exigência (cruzadinha) mas daí você percebe que ele construiu a cruzadinha (em relevo) porque queria fazer igual aos outros e teve a criatividade pra isso e você se surpreende.

Considerar que as dificuldades e os retrocessos existem e são partes igualmente importantes no cotidiano escolar é preparar para novas possibilidades de ensino e de aprendizagem, como destacado por P6:

Avanços no aprendizado infelizmente não, estamos trabalhando em conjunto com a professora de apoio sobre essa questão, o aluno sofre bullying por parte de alguns colegas, e durante o recreio ou outras atividades o mesmo fica isolado. Já realizamos dinâmicas com a turma, falamos sobre inclusão e diferentes formas de aprendizado. Mas os resultados ainda são insuficientes.

Nesse contexto, Almeida (2004, p. 123), diz que para Wallon o objetivo principal da escola é formar o cidadão:

Formar o homem cidadão significa formar a pessoa, está ligado ao desenvolvimento de sua personalidade total, o que significa que a escola, para possibilitar ao aluno as várias oportunidades para o conhecimento, deverá fazê-lo levando em conta a pessoa completa, em processo de desenvolvimento, com as dimensões cognitiva, afetiva e motora numa rede de intrincadas relações (ALMEIDA, 2004, p. 123).

Nesse sentido, a atualidade de seu pensamento traz contribuições para o papel da escola nos dias atuais, corroborando com os objetivos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que objetiva o desenvolvimento integral do sujeito.

O Plano Langevin-Wallon (GALVÃO, 2014), traz o pressuposto de que a escola deve dar a todos os alunos uma base comum que seja alicerce para os estudos futuros, dar oportunidade para as crianças e os jovens desenvolverem suas tendências e serem atendidos em suas necessidades (ALMEIDA, 2004, p. 121).

Isto é, Wallon in Almeida (2004) destaca que a criança se desenvolve no espaço cultural da escola, que a instituição é responsável pelo acesso à cultura, e que todos os alunos têm esse direito independente de suas características pessoais.

No Plano Langevin (GALVÃO, 2014), como já mencionado anteriormente, Wallon elenca metas da educação escolar, trazendo reflexões sobre a função da escola quanto ao desenvolvimento dos alunos. Para ele uma das metas é “o desenvolvimento motor-cognitivo-afetivo da pessoa, devendo levar à formação de valores (entendidos como referências de conduta grupal e pessoal) de responsabilidade, cooperação e solidariedade, de respeito por si próprio e pelo outro e pelos direitos dos demais” (ALMEIDA, 2004, p. 124).

As análises realizadas sobre as falas dos entrevistados, demonstram a preocupação e o compromisso com o processo educativo dos estudantes com deficiência visual, muitos são os desafios no cotidiano escolar, contudo a criatividade, a sensibilidade social e a busca por conhecimentos e recursos faz a prática pedagógica propulsora da inclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu do compromisso de uma professora determinada em pesquisar a própria prática pedagógica, em melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes com deficiência visual, bem como vislumbrar a inclusão social desses estudantes numa sociedade tão desigual.

Após anos de experiência como professora do Atendimento Educacional Especializado, o ingresso no Mestrado em Educação em 2018, foi uma verdadeira ascensão ao conhecimento teórico, que antes parecia distante. A questão problematizada de “Como se desenvolve a educação da pessoa com Deficiência Visual no ambiente escolar”, oportunizou a imersão nas práticas pedagógicas de professores envolvidos com a educação desses estudantes, bem como no meu papel como formadora.

Destacamos, em nosso trabalho, a visibilidade dessas pessoas que foram historicamente excluídas das questões sociais e educacionais e que, recentemente têm conquistados os direitos de conviverem, participarem e serem representados na sociedade. No campo educacional, especificamente em nosso país, a inclusão é recente, permeada por avanços, mas também por paradigmas excludentes, que têm desafiado o processo inclusivo.

Ao finalizar este trabalho, temos consciência de que as questões aqui discutidas e estudadas não se encerram. Pelo contrário, pretendem provocar novas reflexões sobre o assunto. Neste sentido, espera-se que outros e outras pesquisadoras acadêmicas aprofundem pesquisas sobre estudantes com DV e assim, tenhamos mais elementos de pesquisa e ajuda aos professores e as professoras que atuam nas salas de Atendimento Educacional Especializado e nas escolas de ensino regular. A inclusão das pessoas com deficiência visual nas escolas regulares é uma conquista da humanidade, e a educação de qualidade com vistas a garantir a efetivação desse direito é o compromisso de todos nós educadores.

Na exposição dos relatos, o que pudemos perceber foi que os professores entrevistados buscam atender aos estudantes com deficiência visual da melhor maneira possível. Procuram isso de diversas formas e mediante estratégias que possam contribuir para o aprendizado desses estudantes, produzindo transformações para as práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação escolar.

Todos os professores entrevistados expressam em suas falas a vontade de realizar um trabalho voltado às necessidades dos alunos capaz de atender as especificidades da deficiência visual, contribuindo para a educação integral do estudante. Todos concordam que cada sujeito é único, portanto o processo educativo necessita estar baseado nas especificidades de cada

indivíduo, considerando a deficiência visual como característica que não impede ou limita a aprendizagem.

A conscientização sobre a importância do trabalho docente para a formação humana é a base para a prática pedagógica, pensar sobre o “fazer” de maneira intencional, reflexiva e fundamentada promove a construção do conhecimento que constitui cada pessoa, exige ética, compromisso social e político de cada professor.

Os resultados revelaram que a inclusão é um processo com desafios e possibilidades, que tem como objetivo uma escola para todos, formando o sujeito para o exercício pleno da cidadania. As conclusões do estudo indicam que a perspectiva de educação inclusiva contempla as propostas educativas de educação para todos de Paulo Freire, trazendo em sua práxis humanizadora e libertadora, princípios fundamentais da inclusão, sustentando uma verdadeira pedagogia da inclusão, ao respeitar e considerar a diversidade e especificidades dos sujeitos.

O estudo evidenciou que o conhecimento do educando e as etapas de seu desenvolvimento, considerados por Henri Wallon na psicogênese da pessoa completa, desempenham funções fundamentais para a adequação das práticas pedagógicas às necessidades e interesses dos estudantes. A psicologia psicogenética de Wallon oferece uma perspectiva global do desenvolvimento do indivíduo, demonstrando que é na atenção às singularidades afetivas, cognitivas e motoras que o professor desempenha o papel fundamental de mediador da aprendizagem.

Visto que Freire e Wallon concebem o sujeito a partir do materialismo histórico e dialético, entendendo que são nas oportunidades de interações sociais que ele se relaciona com a realidade, transformando a si mesmo e a sociedade em que vive. Nessa mediação a utilização de instrumentos em relação com as condições oferecidas promovem o desenvolvimento dos níveis cognitivos, afetivos e sociais dos estudantes. Essas considerações são essenciais para a atividade docente, pois oferece elementos para a reflexão sobre a prática pedagógica, de maneira a criar condições para transformá-la.

Ressaltamos, neste contexto, a intencionalidade da prática docente que, tem nas teorias de Freire e Wallon fundamentos para estruturar métodos e estratégias educativas de modo dialético, abrangente e dinâmico associados aos fins da educação e do projeto de sociedade que se quer. Assim, a teoria do desenvolvimento walloniano e a pedagogia humanista e social freireana se concretizam em referências para a educação inclusiva.

As práticas pedagógicas voltadas à educação das pessoas com deficiência visual implica em despertar nos professores novas atitudes que permitam atender às diferenças distintas desses estudantes. As mudanças provocadas pelas interações entre professores e alunos, as reflexões e

a troca de experiências nesse contexto inclusivo fornecem conhecimentos e estratégias para as situações de ensino e aprendizagem vivenciadas no cotidiano escolar.

As práticas de professores baseadas nas particularidades de cada estudante produzem o conhecimento da experiência, novo, único e significativo para a constituição docente, capaz de aproximar o fazer pedagógico do sujeito aprendente de maneira que um complementa o outro.

Nossa pesquisa levou-nos a perceber que os professores que atuam com estudantes com DV, nas escolas municipais de Lages, entrevistados nesse trabalho, reconhecem a necessidade constante de aprimoramento, seja nas formações continuadas ou na busca individual por ferramentas pedagógicas, que auxiliem nas atividades com esses estudantes.

Entendemos que as práticas pedagógicas dos professores contribuem para o desenvolvimento profissional e a construção do conhecimento empírico que transformado em teoria sustenta nossa ação enquanto categoria docente. Assim, pensar a formação de professores na perspectiva da prática é possibilitar o conhecimento real que concebe e implementa novas alternativas diante dos desafios educacionais. Pesquisar a prática e seus condicionantes possibilita a construção de um repensar, favorece a autocrítica e permite esvaziar aspectos e ações imediatistas e improvisadas.

Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa é de suma relevância social no contexto da prática pedagógica, que provocam mudanças de atitudes e inovação ao fazer pedagógico dos professores. Entendemos que a constante reflexão sobre o cotidiano da ação voltada à inclusão dos estudantes com DV no ensino regular promove a realização de um trabalho comprometido com esses sujeitos.

Esse compromisso com uma escola inclusiva não se assume individualmente, por isso faz-se necessário à ação conjunta entre toda a comunidade escolar: pais, professores, gestores, educadores e educandos. A participação de todos no processo educativo favorecerá uma proposta escolar inclusiva, compromissada com a educação de todos e a formação integral humana.

O trabalho coletivo entre os educadores da escola tem a função de sustentar o projeto político pedagógico, colaborando para os objetivos comuns da educação numa perspectiva de formação integral do sujeito. Os interesses educacionais pautados na união da equipe interdisciplinar contribuem para a efetivação do processo de inclusão e da progressão na aprendizagem do estudante com DV.

Durante a pesquisa, percebeu-se que a criatividade dos professores no processo educativo tem sido de grande valia para a aprendizagem dos estudantes com DV, desse modo

o ensino criativo além de estimular e enriquecer as aulas, também propicia a autonomia, a satisfação e a valorização do professor, diante dos desafios da educação inclusiva.

Dentre os desafios e dificuldades apontados pelos sujeitos da pesquisa, destacamos as relacionadas ao planejamento, materiais e recursos pedagógicos, dificultando a dinâmica da atividade pedagógica em sala de aula, também em decorrência do trabalho individualizado e solitário realizado pelo professor. Ao considerarmos a necessidade do suporte didático e especializado, observamos que são os próprios professores que muitas vezes custeiam a educação seja adquirindo materiais escolares, seja financiando a própria educação continuada por meio de cursos pagos. Como apontado em alguns depoimentos, a busca por formação se dá pela importância que o profissional dá ao seu fazer pedagógico, tendo em vista a formação integral do estudante e o aperfeiçoamento da ação docente.

Na escolha por Wallon e Freire para o estudo do processo educativo, constatamos a defesa intencional da formação integral do sujeito em suas dimensões biológicas, psíquicas, emocionais, cognitivas e sociais. Conduzindo o leitor à reflexão, a valorização da psicogênese como instrumento de fundamentação do trabalho docente e da humanização e conscientização do nosso papel enquanto educador e do estudante com DV como cidadão de direito a educação integral.

É navegando na perspectiva dos autores, que se tem a intencionalidade da prática pedagógica, como são pensadas e aplicadas no cotidiano da escola. Neles a preocupação com o aluno e suas especificidades no contexto social em que as relações acontecem, nos fornecem possibilidades para o “pensar” e o “fazer” como inclusão social no espaço escolar.

Este estudo, embora esteja finalizado, não acaba, segue para o planejamento e a instrumentalização das futuras práticas de minha ação pedagógica enquanto professora do Atendimento Educacional Especializado. Meu compromisso com a educação dos estudantes com deficiência visual se tornou ainda maior, as reflexões oportunizadas e os conhecimentos adquiridos servirão como reformulação do meu trabalho docente e como formação humana e pessoal. Saio dessa jornada transformada e revigorada esperançosa de que os conhecimentos produzidos possam, cada vez mais, impactar as práticas pedagógicas com vistas a colaborar na construção de uma sociedade mais inclusiva, igualitária e justa.

Acreditamos que esses estudos possam trazer à luz metodologias próprias dos professores de alunos cegos e com baixa visão, o que poderia contribuir para a formulação de projetos de formação inicial e continuada, pesquisas no ambiente escolar, projetos de extensão com as universidades e associações da sociedade civil organizada.

Trazemos à reflexão a proposta da educação do estudante com DV, como um trabalho que considera as especificidades desses sujeitos numa visão completa do desenvolvimento humano, que contempla a aprendizagem como formação crítica e social e o educador como sujeito que constrói o conhecimento na interação, na relação dialógica com os estudantes.

Buscamos um novo modelo de sociedade mais humanista, igualitária na qual a escola seja inclusiva e democrática, espaço de diversidade de pensamento e de pluralidade cultural, que orienta e conduz a formação humana, epistemológica, ética, social e política de professores e alunos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 119-142.
- AMIRALIAN, M.L.T.M. **Sou Cego ou enxergo?** As questões da Baixa Visão. In: Educar em Revista. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.23, 2004.p. 15-27.
- _____. **Deficiência visual: Perspectivas na Contemporaneidade**. 1 ed. São Paulo: Vetor, 2009.
- BEZERRA, Ricardo José Lima. **Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção**. Revista Didática Sistemática, v. 4, jul-dez de 2006. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/redsis/article/view/1219>. Acesso em 02 maio 2018
- BOATO, Elvio Marcos. **Henri Wallon e a Deficiência Múltipla: Uma Proposta de Intervenção Pedagógica**. Brasília, DF: Hildebrando Editor e Autores Associados, 2003.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº 657**, de 7 de março de 2002. Adota diretrizes e normas para uso e ensino do soroban. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/outros_dispositivos.asp. Acesso em: 15 fev. 2018.
- _____. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em setembro 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Secretaria de Educação Especial, 208 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão) 2. ed. SEESP/MEC. - Brasília: MEC, 2006.
- _____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; Brasília, 2008.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência Visual. Reflexão sobre a Prática Pedagógica**. São Paulo: Laramara, 1997.
- _____. **Avaliação Educacional de Alunos com Baixa Visão e Cegueira na Educação Infantil**. Dourados, MS: Editora UFGD, 2009.

BRUNO, M.M.G.; MOTA, M.G.B. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Brasília, DF, v. 1. fascículos I - II - III. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio – **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais** / 2ª edição – São Paulo: Cortez, 1998. – (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CORSI, Maria da G. F. A Alfabetização do Aluno com Baixa Visão. In. SAMPAIO, Marcos Wilson [et al.]. **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari. HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. 3.ed. Editora: Vozes - Curitiba: 2011.

FERNANDES, C.T. et al. **A construção do conceito de número é o pré-soroban**. MEC. Secretaria de Educação Especial, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: editora Olho D'água. 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FUNDAÇÃO DORINA NOWIL. **Estatísticas da Deficiência Visual**. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/estatisticas-da-deficiencia-visual/>. Acesso em: maio de 2018.

GALVÃO, Izabel. **Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon**. In: ALVES, Maria Leila (Coord.). **Construtivismo em revista**. São Paulo: FDE, 1994. p. 33-39. (Série Ideias, 20).

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon – uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso Garcia. **Para além da “Inclusão”: Crítica às Políticas Educacionais Contemporâneas**. In. EVANGELISTA, O. (Org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara – SP: Junqueira e Marin, 2014. v. 1. 288p.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

GOLDEMBERG, Miriam. **A arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8ª edição. Editora Record. Rio de Janeiro e São Paulo, 2004.

GUADET, J. **O instituto dos meninos cegos de Paris: sua história, e seu methodo de ensino.** Tradução de José Alvares de Azevedo. Rio de Janeiro: Typographia de F. de Paula Brito, 1851.

HOCKEN,S. **Os olhos de Ema.** Rio de Janeiro: Ed.Record, 1977.

JANNUZZI, Gilberta S. De M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3 ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LAPLANE, A. L. F. BATISTA, C. G. **Ver, não Ver e Aprender: A participação de crianças com Baixa Visão e Cegueira na Escola.** UNICAMP – Universidade Federal de São Carlos. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a05.pdf>. Acesso em: 12 de mai. 2018.

MANTOAN, M.T.E. **Integração x Inclusão - educação para todos.** Pátio, Porto Alegre -RS. n° 5, p. 4-5 maio / jun, 1998.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZAROS, I. **Marx: A teoria da alienação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MORAES, R.; GALIAZZI. M. C. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

OKA, C. M. NASSIF, M. C. M. da G. F. **Recursos Escolares para o Aluno com Cegueira.** In: SAMPAIO, Marcos Wilson [et al.]. **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão.** Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

ONU. **Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes.** Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas. 09 dez 1975.

ROMAGNOLLI, Glória Suely Eastwood. **Inclusão de alunos com baixa visão na rede pública de ensino: Orientação para professores.** Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Paraná – UFPR Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba, 2008.

ROMANOWSKI, Joana P.; TEODORA ENS, Romilda. **AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO “ESTADO DA ARTE” EM EDUCAÇÃO.** Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 6, n. 19, p. p. 37-50, jul. 2006. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

SANTOS, M. J. **A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional.** Tese de Mestrado, Universidade Federal da Bahia: Salvador-BA, 2007.

SANTOS, Soraya Vieira. **A noção de tempo na teoria do desenvolvimento humano de Henri Wallon.** 2013. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e Ação sobre a prática como Libertação Profissional dos Professores**. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). Profissão Professor. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1995.

SAMPAIO, Marcos Wilson et al. **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

TRECINO, Tânia M. ; CARON, Lurdes. **Deficiência Visual: Desafios e Possibilidades no Ensino – Aprendizagem**. Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino(1. : 2018 : 07 e 08 de maio 2018 : Joaçaba, SC). Anais do I Seminário nacional de formação docente e práticasde ensino / comissão organizadora Maria Teresa Ceron. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/seminarionacional/article/view/17346/9037>. Acesso em: abril de 2019.

SED/SC. Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30336-curriculo-base-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-do-territorio-catarinense>. Acesso em: setembro de 2019.

TOMÉ, Dolores. A Infocomunicação em harmonia com a musicografia braile: proposta de plataforma digital inclusiva. Programa Doutoral de Informação e Comunicação em Plataformas Digitais. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto – Universidade de Aveiro. Porto: Departamento de Comunicação e Arte, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/User/Desktop/Submissões%20Ativas%20UFU%20REVISTA%20EM%20EXTENSÃO_files/Material%20Dissertação/tese_doutorado_dolores_tome.pdf. Acesso em: maio de 2018.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** – pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURCI, Paulo Cesar. COSTA, M.P.R. RIBEIRO. **Inclusão Escolar na Perspectiva da Educação para Todos de Paulo Freire**. UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – Pg. 3762-3774. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/346-2011.pdf>. Acesso em: 18 de jul. 2018.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Claudia Berliner. Martins Fontes. São Paulo: 1941/2010.

WALLON, Henri. **L'Évolution Psychologique de L'Enfant**. A Evolução Psicológica da criança. Tradução Cristina Carvalho. Edições 70 LDA. Lisboa/ Portugal: 1998.

WEREBE, Maria José Garcia e NADEL-BRULFERT, Jacqueline. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1999.

WOODS. Peter. **Aspectos sociais da criatividade do professor**. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). Profissão Professor. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1995.

APÊNDICES

Apêndice 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com a responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu,.....residente e domiciliado..... portadora da Carteira de Identidade, RG.....nascido(a) em___/___/_____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa **“Educação e Deficiência Visual: Desafios e Possibilidades da Prática Pedagógica.”**.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que: o estudo conta com pesquisa empírica, realizada por meio de entrevista semiestruturada com sete professores que atuam com educandos com deficiência visual. Para este fim, será conversado com as pessoas definidas para a entrevista, marcando um horário para a realização da mesma. Para cada entrevistado será entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE. Após, consentimento, as entrevistas serão gravadas, transcritas e posteriormente, devolvidas aos entrevistados para revisão e com data marcada para devolução à pesquisadora.

Conforme preconiza a resolução 466/2012 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde qualquer pesquisa que envolve seres humanos direta ou indiretamente poderá causar algum tipo de risco a sua integridade física ou psíquica. Durante a pesquisa os riscos para os participantes são mínimos. Caso haja algum constrangimento durante as entrevistas com as questões levantadas pela pesquisadora a mesma será interrompida de imediato. Na impossibilidade de retomar a entrevista, será disponibilizado o atendimento com profissional da Psicologia gratuitamente cedido pela universidade. Espera-se com o presente estudo estar contribuindo para a inclusão de educandos com Deficiência Visual na escola regular e a formação dos professores.

A pesquisa de campo será encerrada caso todos os participantes desistam de responder a entrevista. Em caso, de reprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), o mesmo projeto será reavaliado, atendendo as solicitações e reencaminhado ao Comitê para nova avaliação. Em qualquer uma dessas condições que inviabilize a execução do estudo o Comitê de Ética da Instituição será comunicado.

Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o(a) Tânia Mara Theodorovicz Trecino, responsável pela pesquisa no telefone (49) 999329539 ou no endereço, Rua Frei Silva Neiva, 159, Bairro Vila Nova, Lages/SC.

Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter

entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de _____

Sujeito da pesquisa

Pesquisadora Responsável

Endereço para contato: Rua Frei Silva Neiva, 159 Bairro Vila Nova Lages SC. Telefone para contato: (49) 999329539

E-mail: taniatrecino@yahoo.com.br

CEP UNIPLAC

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.

Bairro Universitário Cep: 88.509-900,

Lages-SC (49) 3251-1086

Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

Apêndice 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DOCENTE

Professor:

Idade:

Gênero:

Formação:

Tempo de atuação profissional:

Tempo de experiência com educandos com Deficiência Visual:

1- No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970, que a educação especial passou a ser discutida ganhando espaço na sociedade, recebendo assim, atenção no âmbito educacional. Como você concebe a educação numa perspectiva inclusiva?

2- A sala de aula é um espaço de diversidades, nela o professor trabalha com turmas heterogêneas. Ao saber que seria professor(a) de um educando com Deficiência Visual qual foi o seu pensamento ou reação?

3- O educando com Deficiência Visual possui algumas especificidades e particularidades. Fale como acontece o processo educativo com esse estudante?

4- Os saberes dos professores se constroem na formação continuada, no cotidiano da sala de aula na prática pedagógica e se mesclam com a própria história de vida do professor, suas crenças, seus valores, suas convicções. Em quais abordagens teóricas e metodológicas o seu trabalho pedagógico se baseia?

5- A escola por ser um ambiente rico em estímulos, proporciona momentos nos quais os educandos desenvolvem sua comunicação, habilidades e potencialidades. Na prática pedagógica, você percebe avanços com relação ao desenvolvimento do educando com Deficiência Visual? Quais?