



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LEIDA RAASCH

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE AFETIVIDADE E
INCLUSÃO DE CRIANÇAS CEGAS**

SÃO MATEUS

2019

LEIDA RAASCH

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE AFETIVIDADE E
INCLUSÃO DE CRIANÇAS CEGAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Rita de Cassia Cristofoleti

SÃO MATEUS

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

R111c Raasch, Leida, 1971-
Concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental : um estudo sobre afetividade e inclusão de crianças cegas / Leida Raasch. - 2019.
160 f. : il.

Orientadora: Rita de Cassia Cristofoleti.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Educação Especial. 2. Aprendizagem. 3. Cegueira. 4. Inclusão. 5. Ensino. I. Cristofoleti, Rita de Cassia. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

LEIDA RAASCH

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO
SOBRE AFETIVIDADE E INCLUSÃO DE CRIANÇAS CEGAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 10 de dezembro de 2019.

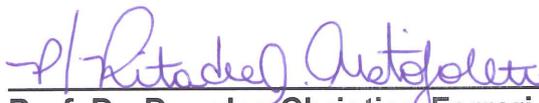
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Rita de Cassia Cristofoleti
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof^a. Dr^a. Zaira Bomfante dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo
Universidade Federal do Espírito Santo

Ao meu esposo Flávio,
por todo seu amor, incentivo, cuidado e compreensão.
Este estudo não teria sido possível sem o seu apoio incondicional.

Ao meu filho Conrado,
que pela simples razão de existir me motiva e me impulsiona
a vencer todos os desafios da vida.

Às minhas filhas Bárbara e Beatriz
que mesmo distante,
sempre me incentivaram na busca pela realização de meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos,
por me dar a oportunidade de poder errar, aprender e crescer.

À minha mãe Elza pela companhia nas viagens para as orientações.

À Prof.^a Dr.^a. Rita, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação, por
me acalmar nos momentos de ansiedade...

Obrigada por acreditar em mim.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo e
Prof.^a. Dr.^a. Zaira Bomfante dos Santos, que tão gentilmente aceitaram participar e
colaborar com esta dissertação, pela dedicação, competência,
apoio e pelo conhecimento compartilhado.

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
Prof.^a. Dr.^a. Maria Alayde Alcântara Salim,
por sua atenção, dedicação e constantes incentivos.

Aos professores e aluna envolvidos na pesquisa, sem vocês este estudo não seria
possível, meu muito obrigada pela colaboração, pela disponibilidade e atenção para
com o desenvolvimento deste trabalho.

À então Superintendente Regional de Educação de Nova Venécia Mardel Borges
Colombi Sebim e ao então Secretário Estadual da Educação Haroldo Correa Rocha
meus agradecimentos pela autorização para a realização da pesquisa.

Aos colegas de mestrado, em especial, Wenderson, Laine, Manuela e Taísa, pelo
companheirismo, pelos desabafos no carro, pelo apoio, pela cumplicidade,
consequimos!!!

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a
realização desta dissertação, os meus sinceros agradecimentos.

"... se antes de cada ato nosso nos puséssemos a prever todas as conseqüências dele, a pensar nelas a sério, primeiro as imediatas, depois as prováveis, depois as possíveis, depois as imagináveis, não chegaríamos sequer a mover-nos de onde o primeiro pensamento nos tivesse feito para".

"Os bons e os maus resultados dos nossos ditos e obras vão-se distribuindo, supõe-se que de uma forma bastante uniforme e equilibrada, por todos os dias do futuro, incluindo aqueles, infindáveis, em que já cá não estaremos para poder comprová-lo, para congratular-nos ou pedir perdão, aliás, há quem diga que isso é que é a imortalidade de que tanto se fala".

José Saramago
Ensaio sobre a cegueira
(1995, p. 84)

RESUMO

O presente estudo se propôs a investigar os saberes docentes que permeavam as concepções e as práticas pedagógicas existentes no cotidiano escolar de uma aluna cega, buscando compreender a importância e o papel da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem em uma escola da rede pública do município de São Gabriel da Palha – ES. Teve como referência teórica os estudos da perspectiva Histórico-Cultural desenvolvidos por Vygotsky (1997/2012, 2010, 2008, 2007, 2000, 1995, 1993) e os conceitos e contribuições de Wallon (2010, 2007, 1999, 1975) sobre afetividade nas relações de ensino e aprendizagem. Esta pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa participante. Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados foram a observação participante das práticas educativas e das relações de ensino realizadas na sala de aula e anotações das observações em diário de campo, assim como, o registro de algumas atividades realizadas pela aluna cega através de fotos. Entendendo que a qualidade da mediação pedagógica é fator determinante na qualidade dos vínculos que se estabelecem entre os alunos/professores/conteúdos escolares/conhecimento, esta pesquisa pretendeu contribuir para o aprimoramento dos saberes dos professores auxiliando na melhoria do processo de ensino aprendizagem de alunos cegos, na tentativa de ressignificar o fazer pedagógico numa perspectiva inclusiva. No decorrer da pesquisa constatamos que haviam dificuldades de planejamento na atuação colaborativa, como também necessidade de atualização dos equipamentos tecnológicos e aprendizagem de seu manuseio pelos professores. Quanto às análises dos dados concluímos que os professores entendem serem os mediadores no processo de conhecimento do aluno, embora algumas dificuldades de adaptação de material e de efetiva inclusão da aluna cega ficaram evidenciados nos episódios narrados e analisados no decorrer da pesquisa. Fato relevante foi a constatação da audiodescrição como um excelente caminho alternativo para a aprendizagem da aluna cega.

Palavras-chave: Educação Especial. Perspectiva Histórico-Cultural. Afetividade. Aprendizagem. Cegueira.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo investigar el conocimiento acerca de la enseñanza que impregnaban las concepciones y prácticas pedagógicas existentes en la vida cotidiana de una alumna ciega, buscando comprender la importancia y el papel de la afectividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en una escuela pública de la ciudad de São Gabriel da Palha, ES. Tuvo como referencia teórica los estudios de la perspectiva Histórica-Cultural desarrollados por Vygotsky (1997/2012, 2010, 2008, 2007, 2000, 1995,1993) y los conceptos y contribuciones de Wallon (2010, 2007, 1999, 1975) sobre afectividad en las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Se caracterizó como una investigación cualitativa participante. Los procedimientos utilizados para la obtención de los datos fueron la observación participante de las prácticas educativas y de las relaciones de enseñanza realizadas en el aula y anotaciones de las observaciones en diario de campo, así como el registro de algunas actividades realizadas por la alumna ciega a través de fotos. Entendiendo que la calidad de las mediaciones pedagógicas es un factor determinante para la calidad de los vínculos que se establecen entre los alumnos/profesores/contenidos escolares/ conocimiento, esta investigación tuvo como objetivo contribuir a mejorar el conocimiento de los docentes, ayudando a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes ciegos, en un intento de redefinir la práctica pedagógica en una perspectiva inclusiva. En el curso de la investigación descubrimos que habían dificultades para planificar la acción colaborativa, así como la necesidad de actualizar el equipo tecnológico y aprendizaje de su manejo por parte de los docentes. En cuanto al análisis de datos, concluimos que los maestros entienden ser los mediadores en el proceso de conocimiento del estudiante, aunque algunas dificultades para adaptar el material y la inclusión efectiva del estudiante ciego se evidenciaron en los episodios narrados y se analizaron durante la investigación. Un hecho relevante fue el hallazgo de la descripción de audio como una excelente alternativa para el aprendizaje de estudiantes ciegos.

Palabras clave: Educación Especial. Perspectiva Histórico-Cultural. La afectividad. El aprendizaje. Ceguera.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Caracterização dos Professores Participantes da Pesquisa.....	26
Quadro 2 -	Diferenciação entre Classificação Médica e Classificação Educacional da Deficiência Visual.....	48
Quadro 3 -	Classificação das Tecnologias Assistivas para Deficientes Visuais...	50
Quadro 4 -	Estágios de Desenvolvimento segundo Henri Wallon.....	83
Quadro 5 -	Participantes da pesquisa.....	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Máquina de Escrever Perkins – BRAILLE.....	54
Figura 2 -	Prancheta, Reglete, Punção e Papel para escrita em Braille.....	54
Figura 3 -	Impressora Braille.....	55
Figura 4 -	Sorobã.....	56
Figura 5 -	Texto.....	91
Figura 6 -	Téia utilizando a reglete e o punção.....	93
Figura 7 -	Texto Escrito por Téia.....	94
Figura 8 -	Téia retirando os rótulos.....	100
Figura 9 -	Garrafas pintadas para o jardim suspenso.....	102
Figura 10 -	Preparação da terra para a semeadura.....	104
Figura 11 -	Enchimento da bandeja para a semeadura.....	105
Figura 12 -	Atividades da aula de arte.....	106
Figura 13 -	Imagem do Vídeo H2Obby.....	110
Figura 14 -	Brincando no recreio.....	115
Figura 15 -	Professor com os alunos.....	121
Figura 16 -	Texto da aula de Educação Física.....	122
Figura 17 -	Apostilas elaboradas pelos professores.....	123
Figura 18 -	Téia pulando corda.....	124
Figura 19 -	Ilustração da Amarelinha Africana.....	125
Figura 20 -	Desenvolvimento da Mística.....	126
Figura 21 -	Fazendo sabonete artesanal.....	128
Figura 22 -	Sabonete artesanal.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ALE – Aprofundamento de Leitura e Escrita
AVI – Atividade de Vida Independente
AVA – Atividade de Vida Autônoma
CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAP – Centro de Apoio Pedagógico
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT – Comitê de Ajudas Técnicas
CBEE – Congresso Brasileiro de Educação Especial
CCAA – Centro de Cultura Anglo Americana
CEB – Câmara de Educação Básica
CIDID – Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CDPD – Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CNE – Conselho Nacional de Educação
EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
ES – Espírito Santo
EV – Eficiência Visual
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
Multivix – Campus Faculdade Capixaba de Nova Venécia
OM – Orientação e Mobilidade
OMS – Organização Mundial da Saúde
PEDDE – Programa Estadual Dinheiro Direto na escola
Pitane – Portal de Informações sobre Tecnologia Assistiva para Pessoas com Necessidades Especiais
PUC – Pontifícia Universidade Católica
UEX – Unidade Executora
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
Unicidade – Faculdade da Cidade de Vitória
Univen – Faculdade Capixaba de Nova Venécia
CID – Classificação Internacional de Doenças

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO E O CONTEXTO DA PESQUISA	19
1.1 CONHECENDO A ESCOLA.....	22
1.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	24
1.3 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	30
2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	33
2.1 DELINEAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	33
2.2 PERSPECTIVAS CONCEITUAIS DA DEFICIÊNCIA.....	40
2.2.1 Conceitos e categorizações da deficiência visual	44
2.3 O USO DE RECURSOS ALTERNATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA CEGA.....	49
2.3.1 Estimulação Essencial	51
2.3.2 Orientação e Mobilidade (OM)	51
2.3.3 Prática Educativa para uma Vida Independente	52
2.3.4 Aprendizagem do Sistema Braille	53
2.3.5 Sorobã	56
2.4 AS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CEGO NO BRASIL.....	58
3. AS CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DE VYGOTSKY E WALLON PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E CEGUEIRA	67
3.1 ALGUNS CONCEITOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY.....	67
3.1.1 A Relação do indivíduo com a sociedade	69
3.1.2 A origem cultural das funções psíquicas e a Mediação na relação do homem com o mundo	72
3.2 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES DE WALLON.....	77
3.2.1 Alguns aspectos da construção conceitual e histórica da afetividade na educação	78

3.2.2 Os conceitos e contribuições de Wallon sobre afetividade nas relações de ensino e aprendizagem.....	81
4. O FAZER PEDAGÓGICO COM A ALUNA CEGA: POSSIBILIDADES DE ANÁLISES.....	88
4.1 – EPISÓDIOS QUE EVIDENCIAM AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO DE UMA ALUNA CEGA.....	90
4.2 – EPISÓDIOS QUE REFLETEM A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM OS SABERES ESPONTÂNEOS E A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS.....	99
4.3 – EPISÓDIOS QUE DEMONSTRAM E QUALIFICAM A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	114
4.4 – EPISÓDIOS QUE DEMONSTRAM E CARACTERIZAM AS INTERAÇÕES SOCIAIS PRODUZIDAS NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
APÊNDICES.....	150
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Professores.....	150
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos Pais ou Responsáveis legais	153
APÊNDICE C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	156
APÊNDICE D - Termo de Autorização para Realização da pesquisa	159

INTRODUÇÃO

Ter coragem e determinação para aventurar-se por caminhos incertos, vencer os receios, as dúvidas, acatar os desafios que ia vislumbrando. Imbuída destes sentimentos iniciei esta pesquisa.

Acredito que todas as nossas ações são motivadas por concepções e vivências que são experimentadas ao longo de nossas vidas. O mesmo se dá com a trajetória deste estudo que, entrelaçada com as questões de vida pessoal e profissional e me motivaram a pesquisar a escola, a deficiência, a cegueira.

Almejar horizontes mais amplos sempre fez parte de minha vida, sou de família de pequenos agricultores, mas grande no olhar quanto à perspectiva de formação acadêmica. Cresci ouvindo que a educação transforma a vida do ser humano e que dependeria em grande parte, da minha pessoa lograr êxito nesta empreitada.

Moradora no interior do norte do Estado do Espírito Santo, minha trajetória acadêmica teve início em uma pequena escola unidocente onde o professor, além de lecionar, cozinhava e fazia a faxina da escola com a ajuda dos alunos. Já as séries finais do ensino fundamental foram cursadas em uma escola urbana, com muita carência de material e infraestrutura. Ainda neste percurso, enquanto eu cursava a 7ª série, minha família mudou-se para Rondônia, tornando muito mais difícil meus estudos. Morávamos a 50 km da cidade, para concluir os estudos, eu trabalhava em casa de parentes em troca do abrigo. Enfim, após dois anos sem estudar, conclui o ensino fundamental e iniciei o então denominado magistério, que foi concluído em São Gabriel da Palha, região noroeste do Espírito Santo, no ano de 1990, pois para poder estudar eu havia voltado para o Estado e morava com meus avós.

Em 1993, estando em Colatina-ES me deparei com um folheto de divulgação de processo seletivo para vestibular e resolvi me inscrever para História. Fui aprovada e conclui em 1997. O início de minha vida profissional se deu também em 1993, por meio de uma licença em uma escola unidocente. Em 1994, participei de dois processos seletivos para atuar como professora das séries iniciais do ensino fundamental, um da rede estadual de ensino e outro da rede privada da cidade de São

Gabriel da Palha -ES. Fui aprovada nos dois e por razão de concomitância, optei pela rede privada e não assumi a rede estadual. Trabalhei nesta Instituição de Ensino por praticamente 17 anos, com as disciplinas de História, Geografia e Língua Espanhola. Durante esses anos fiz a primeira especialização *lato sensu* em História do Brasil e a segunda em Gestão Escolar.

No ano de 2008, tive uma breve passagem como professora de História Efetiva na Prefeitura Municipal de São Gabriel da Palha. Ainda em 2008 me candidatei à direção da EEEFM Vera Cruz localizada no Distrito de Vila Fartura na cidade de São Gabriel da Palha - ES, fui selecionada e assumi em 15 de outubro de 2008. Nos anos de 2009-2010 atuei como professora palestrante na Universidade de Uberaba em Nova Venécia. Ainda em 2010 prestei novamente concurso para a rede Estadual de Ensino para Pedagoga, fui aprovada e assumi, acrescentando esta carga horária às funções de diretora escolar. Desde então tenho me dedicado à gestão da EEEFM Vera Cruz. Em 2012 concluí a quarta especialização *lato sensu* na denominada Escola de Gestores na UFES.

Enquanto gestora de uma escola de Educação Básica e educadora do ensino superior inquietam-me algumas situações que vivencio nas escolas no município de São Gabriel da Palha, que acredito não serem muito distintas de outras localidades. Encontro-me há dez anos na gestão de uma Escola Estadual com cerca de 250 alunos, localizada no distrito de Vila Fartura em São Gabriel da Palha – ES. Quando assumi a gestão não tínhamos nenhuma matrícula de aluno com deficiência, porém, com o decorrer dos anos, as matrículas foram surgindo: alunos autistas, baixa visão, cadeirante, surdos; e no início do ano letivo de 2017 recebemos pela primeira vez a matrícula de uma aluna cega para o 1º ano do ensino fundamental.

Novos desafios foram se estabelecendo, implementação da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), pedidos para contratação de professores, cuidadores, organização do espaço físico, leituras, elaboração de materiais didáticos específicos, dentre outros, passaram a demandar atenção e providências, para que os alunos que possuíam necessidades específicas de aprendizagem fossem incluídos de fato em nossa escola.

A professora regente, quando soube da existência da aluna cega em sua turma, ficou muito aflita e questionava constantemente como trabalhar com a mesma, alegando que em sua formação, não havia recebido orientações para lidar com tal realidade. A equipe pedagógico-administrativa se uniu e buscamos, de acordo com nosso limitado conhecimento, mas com todo empenho e atenção, atender a aluna para que não se desmotivasse em relação aos estudos. Depois de muita luta e insistência, conseguimos a contratação, por parte do Estado, da professora de AEE em deficiência visual.

Diante da ausência de conhecimento, do nosso despreparo, começamos a ler sobre inclusão de crianças com deficiência visual e cegueira em escolas regulares valendo-nos de antemão da afetividade. Nesta busca por informações, soubemos que em outras escolas da rede pública, no mesmo município, também havia matrículas de crianças com deficiência visual, porém com baixa visão, nenhuma com cegueira.

Em função de um movimento das Escolas do Campo pela realização de novas matrículas, em 2018 nossa aluna foi transferida. Porém, essas vivências experimentadas na escola me motivaram a realizar a pesquisa de mestrado na área da Educação Especial e, mais especificamente, conhecer como se dá o trabalho pedagógico com alunos cegos. O estudo, nesse sentido, pretende investigar sobre as concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental com um olhar sobre a inclusão de crianças com cegueira, investigando se o aspecto afetivo está presente e se têm sido considerado no processo de ensino e aprendizagem desse aluno.

Deparamo-nos com as seguintes problematizações: **Como a inclusão escolar de uma criança cega está sendo pensada e praticada pelos professores? De que forma a afetividade pode vir a contribuir na aprendizagem do aluno com cegueira favorecendo seu processo inclusivo? Como favorecer o desenvolvimento do aspecto sócio afetivo no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com cegueira na Educação Básica? Como trabalhar atividades que tenham significado e que efetivamente contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com cegueira?**

Estabelecemos assim nosso objetivo: **investigar os saberes docentes que permeiam as concepções e as práticas pedagógicas existentes no cotidiano escolar de alunos com cegueira, buscando compreender a importância e o papel da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem em uma escola da rede pública do município de São Gabriel da Palha – ES.**

Como objetivos específicos pretendemos: 1) buscar indícios referentes à presença/ausência da afetividade nas práticas educativas dos professores, bem como; 2) investigar os sentidos atribuídos à afetividade na perspectiva dos docentes e discentes, visando contribuir para a práxis educacional inclusiva dos educandos com cegueira nas escolas regulares.

No capítulo um estão descritos a opção e os caminhos metodológicos deste estudo. Trata-se de uma pesquisa participante voltada para a observação e análise do ambiente pedagógico com foco nas interações sociais e nas relações de ensino que ali se manifestam. Esta opção metodológica comunga com os pressupostos teóricos propostos por Vygotsky (1993) segundo os quais, o desenvolvimento humano deve ser compreendido de modo materialista histórico e dialético, buscando nas experiências concretas de existência, as especificidades de formação humana.

Mencionamos ainda neste capítulo, nosso segundo teórico, Wallon, pois assim como Vygotsky, ele também desenvolve sua teoria dentro da perspectiva histórico cultural com a especificidade de tratar da afetividade. Para apreender as relações produzidas na sala de aula sobre as práticas educativas relacionadas aos processos de ensino dos professores e de aprendizado de uma aluna cega, utilizamos a observação e as conversas com os sujeitos da pesquisa, buscando registrar as impressões em diário de campo. A pesquisa se desenvolveu em uma Escola do Campo no município de São Gabriel da Palha – ES, participaram da pesquisa cinco professores e uma aluna cega.

A pesquisa teve início em outubro de 2018, assim que foi apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética do Centro Universitário Norte do Espírito Santo sob número CAAE - 96858018.0.0000.5063 estendendo-se até outubro de 2019. Para obtenção dos dados, foram acompanhadas semanalmente as práticas educativas dos professores

regentes e também da professora de atuação colaborativa (AEE) com a aluna cega e os demais alunos da sala de aula.

No capítulo dois apresentamos uma breve contextualização da Educação Especial construindo diálogos por meio de um delineamento histórico, em que são apontados alguns momentos que consideramos importantes dentro da análise que estamos estabelecendo neste trabalho. Cremos ser oportuna a discussão de algumas perspectivas conceituais acerca da deficiência para termos condições de realizar interpretações e possíveis contribuições com mais propriedade.

Ainda neste capítulo, trazemos uma breve discussão sobre algumas especificidades do processo de ensino e aprendizagem da criança cega, elencamos a estimulação essencial, a orientação e mobilidade, as atividades da vida diária, assim como, o uso do Sistema Braille e do Sorobã. Para finalizar o capítulo, no intuito de conhecermos trabalhos científicos similares ao tema em questão já publicados, fizemos um levantamento bibliográfico sobre a Educação do cego no Brasil e os resultados da pesquisa são apresentados e analisados neste capítulo.

No capítulo três nos ocupamos de subsidiar as análises desse estudo, e para tal, apoiamo-nos nas teorias de autores da perspectiva Histórico-Cultural aqui representada por VYGOTSKY (1998) e WALLON (1999,2007), autores que trazem para este trabalho um embasamento teórico na medida em que dialogam com os objetivos elencados para o estudo.

Os estudos de Vygotsky foram o suporte para definirmos o que é conhecimento, a partir da linguagem dentro de uma perspectiva histórico-cultural e dialética. Partimos do conceito de mediação (VYGOTSKY, 1998), pois segundo o autor, todo aprendizado é mediado, e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo pois ele atua como mediador entre o aluno, os conhecimentos que este possui e o mundo.

Para tratarmos da importância da afetividade na aprendizagem, utilizamos Wallon (1989), um dos principais teóricos do desenvolvimento humano, que atribui, em sua teoria, grande importância à emoção e à afetividade. Para a consolidação deste

desenvolvimento, elabora conceitos a partir do ato motor, da afetividade e da inteligência.

No capítulo quatro, partimos da premissa da constante e dialética construção dos sujeitos por meio dos processos, nos reportamos aos recortes realizados da totalidade das observações registradas no diário de campo e das percepções e concepções que foram impressas em nossa memória.

Decorrentes do período de observação e de pequenas intervenções pedagógicas, extraímos quatro categorias de análises, por meio das quais buscamos evidenciar nossas problematizações, constatações e possibilidades de construção e reconstrução de conhecimentos sobre os processos de aprendizagem de uma criança cega.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO E O CONTEXTO DA PESQUISA

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.

VYGOTSKY
Formação Social da Mente
(2007, p. 69)

Considerando a tessitura que pensamos para o desenvolvimento deste trabalho vemos como necessidade caracterizar suas tramas, assim sendo, esta pesquisa é denominada como uma pesquisa qualitativa fundamentada na pesquisa participante.

Consideramos que a adoção de uma determinada perspectiva teórica implica necessariamente em maneiras específicas de se observar, compreender, analisar, explicar os processos em estudo. Vygotsky (2007, p. 59) afirma que “qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise”. Vygotsky (2007) questiona os métodos utilizados para a análise das formas superiores de comportamento e apresenta três princípios de seu método,

[...] o objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica são os seguintes: (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura. (VYGOTSKY, 2007, p.69)

Diante das análises das pesquisas de sua época Vygotsky (1993) constatou que a compreensão sobre as inter-relações entre as funções psicológicas estava equivocada e atribuiu ao método utilizado grande parte do equívoco, afirmando que as metodologias partiam de conceitos já estabelecidos, não dando conta de estudar os processos psíquicos em sua formação.

Outro exemplo da proposta metodológica de Vygotsky (1993) é por ele demonstrada por meio de uma metáfora da decomposição da água em hidrogênio e oxigênio. Ele afirma que se o intuito do pesquisador for compreender por que a água apaga o fogo, e se estudar os elementos isoladamente sem considerar sua totalidade, acabaria se surpreendendo ao constatar que o hidrogênio é auto combustível e o oxigênio conserva a combustão. Somente a totalidade do processo dará conta de explicar sua propriedade concreta de apagar o fogo.

Depreendemos que a superação proposta por Vygotsky (1993) em relação ao método é que o processo do desenvolvimento humano seja compreendido de modo materialista histórico e dialético, buscando nas experiências concretas de existência, as especificidades humanas. De acordo com Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1995),

O homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo. (OLIVEIRA, 1995, p. 28)

Tomamos como referência os aportes teórico-metodológicos defendidos por Vygotsky (1989,1993,1997,1998, 2008), dentro de uma perspectiva histórico-cultural e dialética. Desta maneira, entendemos e discutimos os conceitos desenvolvidos nesta pesquisa, quando por exemplo, Vygotsky (1997/2012) afirma que as deficiências devem ser tratadas e compreendidas como consequência social e não especificamente biológica e que a compensação sociopsicológica é uma possibilidade para superar dificuldades criadas pela deficiência biológica, utilizando para tal caminhos indiretos criados pela cultura (VYGOTSKY, 1998).

O desenvolvimento humano acontece por meio das interações sociais e a qualidade destas relações, a imersão na cultura, no mundo das significações, das convenções, dos acordos sociais é que proporcionam as condições necessárias para que o indivíduo se torne um sujeito efetivamente participante e inserido neste determinado grupo social, compartilhando das mesmas referências culturais. Na concepção de Vygotsky (1997/2012) é neste movimento materialista, histórico e dialético que o homem se constrói humano.

Outro conceito discutido e analisado por Vygotsky (1998) é o de mediação, segundo o autor, todo aprendizado é mediado, e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo, pois este atua como mediador entre o aluno, os conhecimentos sistematizados e o mundo. Para Vygotsky (2000, p.24), “através dos outros constituímos-nos”, é por meio das relações de ensino, da interação de alunos e professores que a criança se apropria dos significados do que foi socialmente construído, elabora conhecimentos sobre os objetos e sobre si mesma, percebendo, assim, a realidade na qual está inserida. Nesta relação de ensino, de acordo com Fontana (2000) a criança,

[...] tem uma imagem socialmente estabelecida, do papel do professor e do papel que é esperado dela nesse contexto. [...] Acompanhada de seus conceitos espontâneos, a criança procura raciocinar junto com o professor, tentando reproduzir as operações lógicas utilizadas por ele. (FONTANA, 2000, p. 21-22)

É na escola que, de forma deliberada, começa o processo do desenvolvimento intelectual da criança, por meio da intencionalidade da ação pedagógica em relação à apropriação dos conceitos sistematizados pelas práticas culturais. Pressupõe-se que da interação e mediação sujeito-objeto-sujeito, emergem e se consolidam processos psicológicos fundamentais para a constituição humana.

Partindo do pressuposto de que a qualidade da mediação pedagógica é fator determinante na qualidade dos vínculos que se estabelecem entre os alunos/conteúdos escolares/conhecimento, acrescentamos um olhar para importância da afetividade na aprendizagem, pois sabemos que de uma maneira ou de outra a afetividade está presente em todas as atitudes do professor, produzindo impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos (LEITE, 2012).

Wallon (1989), importante teórico do desenvolvimento humano que corrobora com as prerrogativas da perspectiva histórico cultural, atribui grande importância à emoção e à afetividade, para a consolidação deste desenvolvimento, ele elabora conceitos a partir do ato motor, da afetividade e da inteligência. Para Wallon (1989), a afetividade ocupa posição principal no processo de aprendizagem e constituição do sujeito, considerando que a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa, ela é parte essencial do processo de tornar-se humano.

Neste sentido, para apreender as relações produzidas na sala de aula sobre as práticas educativas relacionadas aos processos de ensino dos professores e de aprendizado de uma aluna cega, como afirmamos anteriormente, apoiamos-nos nos princípios da abordagem histórico-cultural dos processos de desenvolvimento humano postulados por Vygotsky (1998), segundo os quais as origens e as explicações do funcionamento psicológico do homem devem ser buscadas nas interações sociais, na medida em que, vivendo as relações sociais os sujeitos vão se constituindo como pessoas singulares através do processo de internalização das formas culturais de ser, agir e pensar.

Ao iniciarmos a pesquisa consideramos essencial realizar um breve relato das características da escola, dos professores e da aluna que dela participaram. Entendemos, à luz da teoria e metodologia adotadas, que o contexto da realização da pesquisa é primordial para compreendermos alguns aspectos da questão estudada. Acreditamos que de modo geral a realidade do desenvolvimento do trabalho pedagógico desenvolvido nesta escola não difere muito das de outras escolas no Estado do Espírito Santo, mas estamos convictos de que alguns aspectos são próprios e foram as especificidades e particularidades destes aspectos que nortearam nossa pesquisa no intuito de compreender como os professores pensam, sentem e desenvolvem a prática pedagógica com uma aluna cega.

1.1 CONHECENDO A ESCOLA

Um dos primeiros passos para realização da pesquisa foi buscar informações no município de São Gabriel da Palha – ES sobre em quais escolas estudavam alunos cegos. Constatamos que haviam alguns casos de alunos com baixa visão e que existia somente uma aluna cega. Este foi o critério para a escolha da Escola em que a pesquisa se realizou.

Trata-se de uma Escola do Campo¹ localizada no Córrego Alegre no município de São Gabriel da Palha – ES, possui como mantenedor o Governo do Estado. A

¹ De acordo com o Decreto Nº 7.352/2010, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA em seu Art. 1º, § 1º, entende-se por:

infraestrutura física contempla a maior parte das necessidades dos alunos, encontra-se em bom estado de conservação, é composta por uma sala de aula, uma cozinha, dois banheiros, um refeitório com uma pequena varanda anexa e um pátio externo grande.

É uma escola tipicamente comunitária, onde todos se conhecem, professores, alunos e pais de alunos. Recebe recursos somente do Governo Estadual por meio do Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola (PEDDE), por não ter o número mínimo de 50 alunos matriculados (MEC, 2009) não é uma Unidade Executora (UEX)² e por esta razão é denominada Escola Filha³. Seus recursos são recebidos e executados por meio de outro Conselho de Escola, mas possui autonomia para a construção do Plano de Aplicação desses recursos.

A Escola funciona somente no turno vespertino, não possui diretor, coordenador pedagógico ou de turno, nem merendeira ou faxineira. São somente os professores, os alunos e a cuidadora da aluna cega que permanecem na escola cotidianamente.

No ano letivo de 2019 a escola possui 4 alunos matriculados, sendo um no 2º ano, um no 3º ano (trata-se da aluna cega) e dois no 4º ano do Ensino Fundamental. Para atender ao currículo⁴ desenvolvido por esta escola, foram contratados 5 professores:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (retirado na íntegra do site da SEDU: <https://sedu.es.gov.br/educacao-do-campo>. Acesso em 29/04/2019)

² Trata-se de uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que pode ser instituída por iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas. Dentre as atribuições de uma Unidade Executora (UEX) encontram-se administrar recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, distritais e municipais e prestar contas dos recursos repassados, arrecadados e doados (MEC, 2009).

³ Seus recursos são administrados pelo Conselho de Escola da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Vera Cruz".

⁴ O currículo desta escola é baseado no currículo da Pedagogia da Alternância das escolas do campo, os conteúdos e as metodologias precisam dialogar com a realidade camponesa (<https://sedu.es.gov.br/educacao-do-campo>, acesso em 29/04/2019).

um que atua para o conjunto de disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Aprofundamento de Leitura e Escrita (ALE); um para Educação Física; um para Arte; um para Agricultura e a professora que responde pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A limpeza das dependências da escola é realizada pelos professores juntamente com os alunos, a preparação da merenda fica a cargo dos professores e também da cuidadora que trabalha na escola com a função de auxiliar a criança com deficiência em suas atividades de alimentação, locomoção e higienização. Considerando que a criança cega é bastante autônoma nas atividades diárias de vida prática e considerando a falta de uma merendeira e de uma servente na escola, a cuidadora em seu tempo ocioso, auxilia no preparo e no servir da merenda aos alunos.

A expedição, controle e arquivo da documentação dos alunos, fica a cargo de técnicos da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia, sob a qual a escola está jurisdicionada. O mesmo ocorre com a orientação e acompanhamento pedagógico para professores e alunos. Os professores realizam planejamento semanal juntamente com professores de outras escolas denominadas de escolas polo sob a coordenação de técnicos da superintendência como já mencionado.

A escola possui um razoável acervo de equipamentos, material pedagógico e de apoio para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Para o atendimento educacional, a aluna cega possui somente o imprescindível: prancheta, reglete, punção e papel e uma máquina de escrever em Braille. Uma impressora Braille faz muita falta, porém, não existe recurso disponível para sua aquisição por tratar-se de um equipamento de alto custo.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Uma primeira observação que fazemos é que não existem profissionais efetivos na escola, pois todos os professores da escola são contratados como Designados

Temporários (DT)⁵, geralmente por um ou dois anos. Durante o desenvolvimento desta pesquisa já ocorreram, por exemplo, três trocas de professores, entendemos que este fato prejudica o processo educativo em razão de sua descontinuidade, pois as relações e interações precisam ser constantemente reconstruídas.

Por meio de conversas antes do início das aulas e durante o recreio, constatamos que grande parte dos professores desta escola são moradores da comunidade ou de comunidades vizinhas, portanto, geralmente frequentam os mesmos espaços, conhecem com profundidade a realidade campesina e principalmente a família da aluna cega, esta familiaridade com a cultura local em muito beneficia o trabalho pedagógico com esses alunos, pois o desenvolvimento da criança e do meio ocorrem reciprocamente Vygotsky (1935) traduzido por Vinha (2010) afirma

Chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. Esse é um entender dinâmico e relativo do meio – é o que de mais importante se deve extrair quando se fala sobre o meio na pedagogia. (VYGOTSKY, 1935/2010, p. 137)

Ao pensarmos na caracterização do corpo docente, optamos por priorizar alguns aspectos que a nosso ver são preponderantes para as análises em questão, as informações obtidas por meio de um diálogo informal com os professores estão sintetizadas no quadro a seguir.

⁵ A contratação é resultante de dois tipos de processos seletivos: 1 - Por meio de realização de prova escrita de conhecimentos gerais e específicos, associado a títulos e tempo de serviço. 2- Somente títulos e tempo de serviço.

Quadro 1 - Caracterização dos Professores Participantes da Pesquisa

Professor	Idade	Graduação	Pós-Graduação <i>Latu sensu</i>	Formação para trabalhar com alunos cegos	Formação na Educação Especial	Tempo que atua na Educação Básica	Tempo que atua na Educação do Campo
Professor de LP, M, C, G, H e ALE ⁶	44 anos	Licenciatura em pedagogia	Educação Infantil e Anos Iniciais	Não possui	Não possui	10 anos	10 anos
Professora de Arte	37 anos	Licenciatura plena em pedagogia	Arte	Não possui	Deficiência intelectual e mental	2 anos	2 anos
Professora de Educação Física	25 anos	Licenciatura em Educação Física	Educação Física Escolar e Educação Física Adaptada	Não possui	Não possui	4 anos	3 anos
Professora de Agricultura	23 anos	Licenciatura em Pedagogia	Gestão Escolar, Educação Infantil e Séries Iniciais	Não possui	Não possui	4 anos	4 anos
Professora de AEE ⁷	31 anos	Licenciatura plena em Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Curso em Braille pelo CAP ⁸	Altas habilidades e superdotação	10 anos	5 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Percebemos que apesar da variação das idades, todo o corpo docente da escola possui o pré-requisito mínimo de formação inicial: a graduação, como também especializações *latu sensu*, portanto, são habilitados para atuarem na Educação Básica. Entendemos que houve grande interesse e preocupação por parte dos professores com a formação inicial, qualificando-se para o trabalho docente.

⁶ Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Aprofundamento de Leitura e Escrita.

⁷ Atendimento Educacional Especializado.

⁸ Centro de Apoio Pedagógico do Instituto Benjamin Constant.

Por sua vez, no que se refere à formação continuada e mais especificamente à formação na área da Educação Especial o mesmo não ocorre, uma vez que somente a professora da atuação colaborativa, do Atendimento Educacional Especializado possui formação específica para trabalhar com alunos cegos. Além disso, somente ela mais a professora de Arte possuem algum curso de formação na área da Educação Especial. Todos pretendem se qualificar em razão da crescente demanda na área.

Acreditamos que este fato se deve em parte, às dificuldades de acesso a este tipo de formação, sendo que todos são residentes no interior do noroeste do Estado do Espírito Santo, a baixa oferta desses cursos também tem contribuído. Entendemos também, que precisa haver uma maior motivação por parte dos professores para a realização desses cursos, talvez o excesso de carga horária e as condições desgastantes do trabalho docente tenha minado esse desejo.

Todos possuem dupla jornada de trabalho, atuam em duas escolas, ou como nos casos das professoras de Arte, de Educação Física e de Agricultura, em mais de duas. Em função da carga horária pequena em cada escola, elas são contratadas para trabalhar com essas disciplinas em várias escolas do campo do município, este fato configura-se como uma condição para a contratação.

Quando analisamos o tempo de serviço na Educação Básica ou mais especificamente na Educação Especial, percebemos que quase todos são relativamente novos no exercício da profissão, o fato de terem pouca experiência pode denotar algumas dificuldades e desafios a serem vencidos no dia a dia, como por exemplo, planejar para turmas em seriação diferentes em um mesmo espaço e tempo sem prejuízo de aprendizagem para os alunos.

A professora do Atendimento Educacional Especializado contratada para atender a aluna cega, trabalha 16 horas semanais e vai na escola às segundas, terças e quartas-feiras. Seu trabalho é composto por aulas dadas à criança com cegueira, planejamento e atuação colaborativa e é a única professora que tem formação específica para trabalhar com pessoas com deficiência visual e, como conhece o Braille, tem sido referência na elaboração de materiais pedagógicos para que os demais professores realizem o trabalho educativo com a aluna cega.

Porém, o trabalho colaborativo que a professora do AEE realiza com os professores das demais disciplinas, não se caracteriza, necessariamente, como atuação colaborativa pois, se restringe a elaboração de material didático, sem muito aprofundamento quanto às metodologias. Não percebemos a existência de um trabalho coeso, afinado entre os profissionais, e sim, o desenvolvimento de um trabalho mais caracterizado como atendimento de sala de recursos. A inexistência de um trabalho colaborativo se deve ao fato de não haver, na maior parte das vezes, interesse dos demais professores das disciplinas em planejar conjuntamente as aulas com a professora do AEE.

Um fato que nos chamou a atenção é que a professora do AEE possui um histórico familiar envolvendo cegueira e segundo a mesma, esta foi a principal razão que a impulsionou para estudar sobre deficiência visual. Para além do interesse profissional, existe a motivação afetiva envolvida.

A aluna cega doravante denominada Téia⁹ possui 8 anos de idade e está matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental, filha única de pais que moram juntos, camponeses, que se dedicam com muito afinho à educação da filha. Sua cegueira foi causada por deslocamento de retina bilateral por Retinopatia da Prematuridade¹⁰. Na concepção da mãe, a cegueira da filha foi causada por uma exposição inadequada à luz logo após o nascimento, o denominado “banho de luz”.

Em conversa com a mãe de Téia, logo no início da pesquisa, quando conversávamos sobre a origem da cegueira de Téia eu perguntei: “Mãe, como teve origem a cegueira de Téia? Ela já nasceu cega? Ao que ela me respondeu: “O médico falou que foi a luz da incubadora e não protegeram os olhos”. Até então eu não havia investigado a origem da cegueira de Téia e suas explicações científicas e simplesmente respondi: “Nossa que triste [...]”.

(Diário de campo, 01 de outubro de 2018)

⁹ O nome da aluna, participante da pesquisa é fictício. Téia (ou Tea), titânida da mitologia grega, é a mãe do Sol, da Lua e da Aurora. Ela é considerada, principalmente, a Deusa da visão. Os antigos gregos acreditavam que a vista é como um raio, similar ao raio do Sol e da Lua.

¹⁰ CID 10 - H 54.0 – “A retinopatia da prematuridade é uma das principais causas de cegueira na infância, havendo cerca de 50.000 crianças cegas pela doença em todo o mundo. A deficiência visual causada pela retinopatia dá-se em função de descolamento de retina tracional” (ZIN *et al*, 2007, p.8).

A Retinopatia da Prematuridade é uma doença vascular que afeta a retina imatura do recém-nascido prematuro. A retina do bebê prematuro ainda possui poucos vasos, o sistema de vascularização aumenta de acordo com o desenvolvimento da criança. Se por ventura, a retina do bebê é exposta, por exemplo, a níveis de oxigênio mais elevados do que os do ambiente intrauterino, pode ocorrer uma interferência no processo normal de vascularização, originando uma doença leve ou a cegueira (ZIN *et al.*, 2007).

De acordo com o grau de comprometimento da retina da criança em função da exposição excessiva ao oxigênio por causa da prematuridade, será também, o nível de comprometimento da visão e das necessidades especiais de atendimento no processo de ensino e aprendizagem desta criança. Podem ocorrer pequenas deficiências sensoriais e motoras até a cegueira total. De uma maneira ou de outra, o planejamento das atividades pedagógicas deve contemplar as necessidades de maneira individualizada.

Téia é uma criança muito ativa, extrovertida, conversa muito, alegre. Gosta de relatar as peripécias do dia a dia, brincar no quintal com o cachorro, andar de bicicleta e algum tombo inusitado. Gosta de deixar evidente que é bastante autônoma, como constatamos em uma conversa com a aluna antes da aula começar, logo após o retorno das férias.

Perguntei a Téia “como foram suas férias. Conta para mim o que você fazia em casa?”. Ela sorriu, se remexeu na cadeira e respondeu: “Ah, eu brinquei muito com a “mel” (cachorrinha) no quintal e andei de bicicleta [...]”. Fiquei surpresa: “De bicicleta?! Como você fez? Sua mãe segurou a bicicleta?”, e bastante empolgada disse: “Não. Eu andei sozinha!!!”.

(Diário de campo, 05 de fevereiro de 2019)

Percebemos que a concepção de anormalidade em razão da cegueira não está presente em seu discurso, mesmo porque a representação do que é ser vidente¹¹ nunca lhe pertenceu, pois Téia sempre foi cega.

¹¹ Utilizamos o termo vidente para designar toda pessoa que possui a capacidade de ver, de enxergar.

1.3 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Estar no ambiente escolar. Observar, registrar, refletir, ajudar, opinar, pactuar, trocar, aprender, participar, ser um componente do cotidiano da escola. Despertar a atenção, olhares, causar receio, incertezas, expectativas. Afetar e ser afetada. Esses foram alguns dos sentimentos que experienciamos no início da pesquisa.

Enquanto pesquisadora somos participantes do cotidiano de indivíduos cujas histórias se entrecruzam na dinâmica das relações, cenários vão sendo construídos, desconstruídos e reconstruídos, papéis e lugares alternados, inter-relações que constituem sujeitos. “É nesse jogo dialógico que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada transformando-a e sendo por ela transformado” (FREITAS, 2003, p. 37).

Não somente observar, ser participante do processo são fundamentais, neste sentido afirma Cristofoleti (2004)

A inserção no próprio processo que se busca investigar é apontada por Vigotski (1998) como um importante recurso metodológico, por possibilitar ao pesquisador vivenciar suas condições sociais de produção e também modificar algumas delas. Nesse sentido, a participação reduz os limites da observação, favorecendo, pela vivência, a aproximação dos diferentes pontos de vista em jogo na situação estudada e a apreensão dos efeitos produzidos pelas alterações introduzidas nesses processos. (CRISTOFOLETI, 2004, p.52)

Adotamos a premissa de que o nosso trabalho de investigação, conceituação e teorização ocorria na dinâmica das relações, nas constantes retomadas e ponderações. Maneira esta, de fazer pesquisa coerente com a ideia de que os conceitos são elaborados e se (trans) formam, individual e socialmente, a partir da concretude do momento histórico da vida (SMOLKA, 2012).

Assim sendo, construir dados para análise está intimamente relacionado com o processo de desenvolvimento da pesquisa. Não é uma tarefa nada tranquila, é um trabalho árduo, que implica fazer escolhas, privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, buscando priorizar os que contemplam as questões teóricas postuladas.

A pesquisa teve início em outubro de 2018, assim que foi apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética do Centro Universitário Norte do Espírito Santo sob número CAAE - 96858018.0.0000.5063 estendendo-se até outubro de 2019. Para obtenção dos dados, foram acompanhadas semanalmente, em torno de 02 vezes por semana, as práticas educativas dos professores regentes e também da professora de atuação colaborativa (AEE). Os professores participantes da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), assim como, os pais da aluna investigada (Apêndice B). A aluna, sujeito da pesquisa, assinou o Termo de Assentimento de Livre e Esclarecido (Apêndice C). A instituição coparticipante assinou o Termo de Autorização da pesquisa (Apêndice D).

Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados foram a observação das práticas educativas e das relações de ensino nos diferentes espaços escolares, essas observações foram materializadas por meio de anotações em diário de campo. Nos registros do diário de campo busquei estar atenta aos gestos, falas e produção gráfica de professores e das relações interativas entre as crianças matriculadas na escola, buscando nelas apreender como esses sujeitos participavam das relações de ensino e quais os sentidos que eram produzidos na relação de aprendizagem com base nas questões da afetividade.

Assumimos o pressuposto de que os dados da pesquisa em sua forma bruta, nada dizem por si só, precisam ser organizados, interpretados e lapidados por uma fundamentação teórica (AMORIM, 2001). Isto posto, pesquisar, registrar, intervir, dialogar com os teóricos, interpelar os conceitos, adensar os argumentos, são movimentos necessários, pois desta sistematização surgem os dados.

Retomamos em forma de leitura cuidadosa os registros realizados no diário de campo oriundos das observações, das impressões e dos sentidos atribuídos às relações que iam se materializando nos fazeres e viveres pedagógicos e dentre eles elegemos alguns episódios para análise posterior.

Os critérios utilizados para a seleção dos episódios foram as evidências de características que contemplavam a forma como os professores pensavam e desenvolviam suas aulas, como eles concebiam e percebiam a aprendizagem da

criança cega, como se dava a relação entre a tríade: professor/conhecimento/aluno, quais, com quem e de que forma se davam as interações na sala de aula e como a afetividade aparecia nas relações estabelecidas entre os diversos atores presentes no cotidiano da escola.

Neste sentido, selecionamos alguns momentos vivenciados no ambiente escolar e os agrupamos para as análises das proposições da pesquisa:

- 1 – Episódios que evidenciam as concepções e práticas dos professores em relação ao processo de ensino de uma aluna cega.
- 2 – Episódios que refletem a relação dos professores com os saberes espontâneos e a construção dos conhecimentos científicos.
- 3 – Episódios que demonstram e qualificam a afetividade nas relações de ensino e aprendizagem.
- 4 – Episódios que demonstram e caracterizam as interações sociais produzidas no ambiente de aprendizagem.

Esta organização e sistematização dos episódios possibilitou um olhar mais cauteloso e cuidadoso dos processos que se desenvolviam na escola, buscando dar visibilidade à complexidade das relações de ensino e aos processos de aprendizagem da criança cega no que diz respeito também às questões da afetividade.

Desta maneira, delineamos a trajetória teórico-metodológica desenvolvida neste trabalho, apresentamos e caracterizamos o cenário e os participantes da pesquisa, a partir destes vamos realizar algumas ponderações históricas e conceituais que darão suporte para a continuidade da pesquisa.

2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para se compreender o que é a deficiência, não basta olhar para aquele que é considerado deficiente, buscando no seu organismo ou no comportamento atributos ou propriedades que possam ser identificados como sendo a própria deficiência ou algum correlato dela. Precisa olhar para o contexto no qual, com seu sistema de crenças e valores e com a dinâmica própria de negociação, alguém é identificado e tratado como deficiente.

SADAO OMOTE
Perspectivas Para Conceituação De Deficiência
(1996, p. 133)

Com o intuito de construir diálogos por meio de um delineamento histórico, apresentamos uma breve contextualização da Educação Especial, em que são apontados alguns momentos que consideramos importantes dentro das análises que estamos estabelecendo neste trabalho. Desta maneira, apresentamos ainda, uma discussão de algumas perspectivas conceituais acerca da deficiência para termos mais propriedade para o desenvolvimento da pesquisa.

Ainda neste capítulo, são apresentados e analisados os resultados de um levantamento bibliográfico sobre as Pesquisas sobre a Educação do cego no Brasil, no intuito de conhecermos trabalhos científicos já publicados similares ao tema em estudo.

2.1 DELINEAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A trajetória da Educação Especial tanto no mundo quanto no Brasil é permeada por transformações históricas e políticas que norteiam seu percurso, e estes, serão nossos balizadores para refletirmos os caminhos da educação de pessoas com deficiência visual e/ou cegueira¹².

¹² A deficiência visual é o comprometimento parcial (de 40 a 60%) ou total da visão. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) os diferentes graus de deficiência visual podem ser classificados em: - Baixa visão: Compensada com o uso de lentes de aumento, lupas, telescópios, com o auxílio de bengalas e de treinamentos de orientação. - Próximo à cegueira: Quando a pessoa ainda é capaz de distinguir luz e sombra, mas já emprega o sistema braille para ler e escrever utiliza recursos de voz para acessar programas de computador, locomove-se com a bengala e precisa de treinamentos de

Partiremos de um contexto mais abrangente e de conotação cronológica, cientes de que uma ordenação de momentos sobrepostos e de maneira linear podem não contemplar os acontecimentos na íntegra em razão dos variados contextos, da simultaneidade e multiplicidade nos quais podem se manifestar.

A lógica da exclusão que esteve presente no seio da humanidade por muito tempo impediu que outros olhares fossem lançados sobre a pessoa com deficiência, como afirma Mazzotta (2001, p.16)

O atendimento educacional dos portadores de deficiência, [...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado [...] a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por "serem diferentes", fossem marginalizadas, ignoradas. (MAZZOTTA, 2001, p. 16)

A princípio, a grande maioria das pessoas com deficiência no Brasil não tinha direito à educação, até a década de 1930 de acordo com Jannuzzi (2004), ou eram abandonados porque não se acreditava que poderiam se desenvolver ou eram recolhidos nas Santas Casas com o intuito de dar-lhes abrigo e alimentação. Uns poucos recebiam algum tipo de instrução.

Pessoas com deficiências eram simplesmente excluídas da sociedade, não exerciam qualquer tipo de atividade, eram consideradas sem utilidade, incapazes para trabalhar. Eram rejeitadas, ignoradas, e muitas vezes perseguidas por serem denominados "endemoniados", possuídos por maus espíritos, envolvidos ou vítimas de alguma feitiçaria. Até mesmo a religião ao preceituar que o homem é "a imagem e semelhança de Deus" discriminava as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência, pois se não eram "perfeitos" como Deus, então sua condição humana era questionada (MAZZOTTA, 2001).

orientação e de mobilidade. - Cegueira: Quando não existe qualquer percepção de luz. O sistema Braille, a bengala e os treinamentos de orientação e de mobilidade, nesse caso, são fundamentais (AMPUDIA, 2011). Portanto, todo cego é deficiente visual, mas nem todo deficiente visual é cego.

No intento de compreendermos os caminhos pelos quais a educação do deficiente visual trilhou, faremos uma breve contextualização histórica sobre as primeiras iniciativas educacionais no Ocidente para sujeitos cegos. Segundo Orrico, Canejo e Fogli (2007, p. 117)

Na história do Ocidente, há referência de iniciativas educacionais dirigidas a alunos cegos desde o século IV, quando São Basílio de Cesárea, na Capadócia, fundou um abrigo para cegos. No século XVI Girolina Cardono, um médico de Paivia, na Itália concebeu a ideia de que poderia se ensinar os cegos através do tato. Mas foi só a partir do século XVIII que foi criada, na França, por Valentin Haüy, a primeira escola para cegos, e lançado, por Jacques Bernovilli, um livro para o ensino da Matemática.

Segundo os dados históricos, a primeira escola para cegos foi fundada em Paris em 1784, por Valentin Haüy. Soares e Carvalho (2012, p. 17) destacam que "a escola de cegos criada por Haüy, além do ensino da escrita por meio de letras em relevo, continha em seu currículo disciplinas como aritmética, geografia e música". Esta escola serviu de inspiração e modelo para o surgimento de outras na Europa.

Em 1819, o capitão francês Charles Barbier desenvolveu um novo sistema de comunicação para os deficientes visuais conhecido como escrita noturna, de acordo com Mazzotta (2001, p.19)

Tratava-se de um processo de escrita [...] próprio para a transmissão de mensagens no campo de batalha à noite, sem utilização de luz para não atrair a atenção dos inimigos. Tal processo de escrita, codificada e expressa por pontos salientes, representava os trinta e seis sons básicos da língua francesa. A ideia de Barbier despertou o interesse de alguns professores e logo começou a ser utilizada pelos alunos internados no Instituto.

Este modelo de escrita representou um grande avanço na época. O tato se tornou elemento essencial para a interpretação dos símbolos formados por pontos em relevo, fato que levou a Barbier concluir que a leitura por meio de pontos seria mais adequada para o sentido do tato do que as letras vulgares em relevo linear. Porém, este sistema ainda carecia de aprimoramento, e foi um estudante do *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos), chamado Louis Braille (1809- 1852) que propôs modificações neste sistema com o intuito de facilitar os estudos de uma pessoa cega, chamado a princípio de sonografia e posteriormente de Sistema Braille.

Louis Braille percebeu que os sinais com mais de três pontos em cada fila ultrapassavam as possibilidades de uma única percepção tátil. Além disso, criou uma convenção gráfica, atribuindo a cada símbolo valor ortográfico e não fonético. A estrutura do Sistema Braille possibilitou facilidade de aprendizagem ao cego, e se tornou aceita universalmente como instrumento de acesso à linguagem escrita pela pessoa que possui a cegueira.

No Brasil, Adélia Sigaud, filha cega do Dr. Xavier Sigaud, médico que esteve a serviço da corte imperial brasileira, conheceu José Álvares de Azevedo, um rapaz também cego, que estudou na França e o apresentou a D. Pedro II, que por sua vez, se interessou pela possibilidade de educar cegos, inaugurando no Brasil, em 17 de setembro 1854 no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos meninos cegos, atual Instituto Benjamin Constant. Em sequência foi inaugurado o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES) em 1856. Os dois oriundos dos interesses da classe dominante de acordo com Jannuzzi (2004).

No final do século XIX e início do XX foram criados ainda no Brasil, o Instituto São Rafael em Belo Horizonte no ano de 1926 e em 1933 o Instituto de Cegos da Bahia, por meio do apoio de entidades não governamentais, bem como outros vários Institutos que na verdade eram escolas residenciais para cegos tendo como ênfase uma visão organicista¹³ da educação e com características de segregação. Segundo Mazzotta (2005), a atenção e o tratamento dispensados as pessoas com deficiências eram de ordem humanitária, paternalista e filantrópica, ainda não se acreditava no desenvolvimento de potencialidades nessas pessoas, principalmente as potencialidades cognitivas.

Em fins da década de 1950 foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais que em 1960, que, posteriormente, passou a ser denominada Campanha de Educação dos cegos (BUENO,1993), e estava diretamente ligada ao Ministério da Educação. Em 1961, passa a ser fundamentada

¹³ Esta visão surgiu com o avanço da medicina no século XVI e considerava a deficiência como algo presente no organismo ou no comportamento do indivíduo e ausente nas pessoas consideradas normais (BALEOTTI, OMOTE, 2014). De acordo com Kassir (2004), trata-se de uma concepção que transpõe os conhecimentos das ciências naturais para as ciências humanas, oriunda das escolas auxiliares europeias.

pelas disposições da LDBEN, Lei nº 4.024/61, o atendimento educacional às pessoas com deficiência, que apontava o direito dos mesmos à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

De acordo com Mazzotta (2001), no ano de 1970 foi criado no Ministério da Educação o Centro Nacional de Educação Especial, que deveria implementar políticas de educação das pessoas com deficiência. Essas políticas de educação estavam voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência nas escolas regulares, o que até então era feito, na maioria das vezes, pelas instituições especializadas.

Nesse contexto, a Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, reforçou a preocupação inicial com o atendimento escolar da pessoa com deficiência. Porém esse atendimento se dava em classes especiais, repetindo o enfoque segregatório das instituições especializadas, marcando nitidamente a separação dos alunos normais, daqueles considerados mais lentos e/ou inaptos para aprender. Assim,

[...] as classes especiais públicas surgiram, de certa forma, sustentadas pelo argumento da necessidade de separação dos alunos *normais* e *anormais*, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas, com a supervisão de organismos de inspeção sanitária, que incorporavam o discurso da ortopedia disciplinadora, construído de acordo com os preceitos da racionalidade e modernidade. (KASSAR, 2007, p.50)

No intuito de agrupar as crianças em classes homogêneas, segundo seu desenvolvimento mental, propiciou-se a seleção dos “anormais” na escola, baseados nos “defeitos pedagógicos”, criando assim, categorias para a matrícula dessas crianças, período conhecido como Integração¹⁴ escolar. Este modelo, visava preparar

¹⁴ Integração Escolar foi um movimento surgido no final da década de 1960 e no início da década de 1970, relacionado à filosofia da normalização que tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de vivenciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura. Parece-nos que neste modelo pedagógico persistia a exclusão dos alunos com deficiência, pois muitos não conseguiam se adequar aos moldes de ensino oferecido pela escola, não havia a intencionalidade por parte da escola de se adaptar ao aluno e sim era o aluno quem deveria se adequar a escola. Percebemos ainda, que não existia uma preocupação em desenvolver a autonomia do aluno com o propósito de emancipá-lo, como também o desenvolvimento do senso crítico tanto dos alunos com deficiência quanto dos sem deficiência ficava comprometido e o processo de inclusão não ocorria. (MENDES; ALMEIDA, 2010).

alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados em classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas.

Segundo Sasaki (2006), o modelo de integração escolar propiciou a troca do modelo clínico para o modelo educacional no que diz respeito à forma de entender a aprendizagem do sujeito. Em verdade, não houve o fim da visão clínica sobre a deficiência, porém, ganhou espaço uma visão de integração e participação social. As pessoas com deficiência eram encaminhados às escolas regulares e, posteriormente encaminhados às classes especiais com o intuito de prepará-los para o processo de aprendizagem e para a vida social. Mas, no que diz respeito à forma como se concebia as capacidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, no modelo de integração escolar, a visão organicista continuou fazendo parte das concepções dos educadores.

No início da década de 1990, surge o conceito de inclusão diferenciando-se do conceito de integração escolar vivido até então no sistema de ensino regular. Segundo Sasaki (MANTOAN 1997, p. 145 *apud* SASSAKI, 1997, p. 114) “a noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática” de conceber a Educação Especial. A principal meta da inclusão é não deixar ninguém fora do ensino regular, propondo um modo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades.

Ao se discutir o conceito de inclusão escolar, percebe-se que o grande diferencial e impulsionador da educação dos deficientes, se deu em 1990 por meio da *Conferência Mundial de educação para Todos* em Jomtien, na Tailândia, e em 1994 com a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais* em Salamanca, na Espanha.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência que ocorreu na Guatemala em 1999, foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais

que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Outros documentos foram reafirmando o direito das pessoas com deficiência, dentre os quais: o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, afirma que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. O Decreto nº 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes o Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais e especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas, como também o Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, onde foi aprovado o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, onde os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva.

A Secretaria de Educação Especial (MEC), em 2008, apresenta o documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", com a seguinte orientação: Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento das especificidades de seu alunado no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. Tem-se, assim, a seguinte definição de Educação especial,

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e

orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 15)

Na trajetória por uma educação especial em uma perspectiva inclusiva, constatamos, por um lado, avanços legais significativos, mas por outro, ainda um longo caminho a trilhar, que precisa estar pautado em princípios éticos, como respeito à diversidade e a prática da equidade, como afirma Bueno (1993),

É dentro dessa ótica que a Educação Especial deve ser analisada, caso contrário estaremos contribuindo muito mais para a manutenção do processo de segregação do aluno diferente, do que para a democratização do Ensino, cujo caminho não pode se pautar na divisão abstrata entre os que, em si, têm condições de frequentar a escola regular e os que, por características intrínsecas, devem ser encaminhadas a processos especiais de ensino. (BUENO, 1993, p. 81)

2.2 PERSPECTIVAS CONCEITUAIS DA DEFICIÊNCIA

[...] A deficiência é um conceito em evolução e [...] resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

*Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
(2011, p.22)*

O conceito e as concepções de deficiência e da educação especial estão em constante evolução e vem sofrendo mudanças de acordo com o contexto histórico, social, econômico e cultural que os circundam. Durante muito tempo, por exemplo, acreditou-se que o que seria caracterizado como deficiência era o aspecto estritamente biológico, em detrimento da dimensão cultural e social (KASSAR, 1999). Desta maneira a Educação Especial, a princípio foi tratada pelo viés médico ou clínico e a deficiência era entendida como uma doença. O atendimento era terapêutico, pois não havia expectativas de aprendizagem para a pessoa deficiente, tão pouco possibilidade de inserção na educação escolar regular e formal. (GLAT; FERNANDES, 2005).

De acordo com a conceituação médica, os seres humanos eram “classificados” em “normais”, desde que possuíssem corpo e mente sã ou “anormais”, se do ponto biológico fossem imperfeitos. Daí se constituía o pertencimento ou não a um determinado grupo social, causando indubitavelmente, segregação social. Nas palavras de Glat (2004)

[...] sob o ponto de vista da evolução filogenética, o processo de seleção natural com o passar dos tempos tomou uma nova forma: de seleção natural física, passou a ser uma seleção “natural” social. Em outras palavras, devido ao progresso material da civilização, formou-se um enorme contingente de indivíduos que conseguem sobreviver fisicamente, mas que, por não terem as condições básicas de lidar independentemente com o meio ambiente, não sobrevivem socialmente. (GLAT, 2004, p. 21)

Nesse sentido, a herança biológica da conceituação da deficiência está sendo superada pelo entendimento de que esta é, também, uma construção social e deve ser pensada a partir da relação dialética que os homens estabelecem entre si e o meio cultural. Dessa forma,

Acreditamos que, assim como os demais conceitos e valores, o modo como as pessoas se veem – ou em outras palavras, significam sua existência – também se dá circunscrito socialmente, na tensão entre diferentes vozes, que aos poucos vão encontrando ou não ressonância no indivíduo. (KASSAR, 2000, p. 44)

Percebemos que as noções de autoconceito, de autoimagem, de autoestima que a pessoa com deficiência possui, são variantes que devem receber atenção no atendimento destinado a ela. A própria pessoa com deficiência deve passar a integrar a audiência¹⁵ em relação a deficiência que lhe é atribuída (OMOTE, 1996).

Nesta mesma direção, Omote (1994) sinaliza que o que deve ser considerado é a “construção social da deficiência”, sendo que por “construção social” podemos entender serem as expectativas que são lançadas sobre os grupos e os indivíduos com deficiência, e estas expectativas influenciam de maneira determinante as inter-relações de todos os elementos do grupo social.

¹⁵ Conceito desenvolvido por Omote (1994,1996) por meio do qual a deficiência é concebida e pode ser estigmatizada ou não, por meio das expectativas, impressões ou inferências que permeiam as relações no grupo social do deficiente.

A abordagem social da deficiência deve considerar em sua análise as reações das outras pessoas como parte integrante do fenômeno, pois são essas reações e suas interpretações que definem alguém como deficiente ou não (OMOTE,1994). Diante disto, há a possibilidade de se considerar a audiência social como importante elemento para o estudo da pessoa deficiente, já que foi por meio das relações sociais, do grupo social de convívio, que certas diferenças de alguns integrantes foram caracterizadas como desvantagens, foram estigmatizadas.

Desta maneira a audiência se torna intrínseca ao fenômeno da deficiência, sua presença define uma condição como sendo deficiente ou não, caracterizando a deficiência como contingencial. Uma pessoa possui uma deficiência em um contexto temporal, espacial e socialmente determinado, há necessidade de se especificar os critérios diante dos quais alguém é deficiente (OMOTE, 1996).

Entendemos que conceituar as deficiências na perspectiva da construção social, denota a grande importância das audiências, das relações interpessoais e sociais no grupo do deficiente, pensando no que é esperado deles, no que lhes é dado de direito e de que maneira estas relações estão sendo vivenciadas e quais as contribuições destas interações para a diminuição do preconceito e do favorecimento da inclusão. Sobre esse aspecto, Goffman (1982) nos diz que

[...] o estigmatizado e o normal são parte de um todo, se alguém se pode mostrar vulnerável, outros também o podem. Porque ao imputar identidades aos indivíduos, desacreditáveis ou não, o conjunto social mais amplo e seus habitantes, de uma certa forma, se comprometeram mostrando-se tolos. (GOFFMAN, 1982, p. 146)

A afirmação de que o homem é um ser social nos leva a inferir que sua identidade é culturalmente construída. Decorre daí a relevância do processo de construção de uma educação especial na perspectiva inclusiva, que respeite, acolha e atenda a todos, independentemente de suas deficiências, sem estigmas.

O documento publicado em 1989 intitulado “Classificação Internacional de deficiências, incapacidades e desvantagens: Um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID)”, resultante da IX assembleia da OMS em 1976,

conceitua a deficiência como perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais.

Este documento foi revisto em razão de fragilidades como a falta de relação entre as dimensões que o compõe e a não abordagem de aspectos sociais e ambientais, na definição do que é a deficiência. Em maio de 2001 a Assembleia Mundial da Saúde aprovou a *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, que traduzido para o português recebeu o título de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, CIF.

A CIF foi o modelo conceitual adotado pelo Relatório Mundial sobre a pessoa com deficiência. Este documento foi pensado com um “modelo biológico-psíquico-social”, assumindo um compromisso possível entre os modelos médico e social (CDPD, 2011). Não é possível entender a deficiência como algo puramente médico ou puramente social e, além disso, o documento defende uma abordagem equilibrada que considere os diferentes aspectos da deficiência numa visão de interação entre os componentes biológicos, sociais e ambientais. Pondera ainda que

[...] A deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e barreiras comportamentais e ambientais que impedem sua participação plena e eficaz na sociedade de forma igualitária. (CDPD,2011)

Entende-se assim, que a deficiência não é uma peculiaridade da pessoa do ponto de vista somente biológico e que a diminuição de barreiras ambientais, por exemplo, seria um fator facilitador para a efetiva inclusão social.

Sabemos que o desejo e o comprometimento profissional de muitos profissionais da educação têm levado a êxito várias iniciativas didático-pedagógicas com alunos deficientes, que geralmente não apresentam deficiências severas, em prol da efetivação e eficácia de uma educação especial inclusiva, porém, precisamos conhecer conceitos e procedimentos cientificamente fundamentados para alargar e aprofundar essas práticas exitosas.

2.2.1 Conceitos e categorizações da deficiência visual

A visão desempenha papel fundamental na interação do sujeito com o mundo que o cerca, pois, os olhos são responsáveis por 4/5 das impressões que chegam ao sujeito (OLIVEIRA, 1999). Como também, é este sistema sensorial que em ação coordenada com o cérebro é responsável pela aquisição de informações sobre os objetos e a posição do indivíduo no espaço e suas relações com os outros, “a nossa visão nos fornece aproximadamente 80% das informações sensoriais” (MAZZARO, 2008, p. 45).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2002 havia mais de 161 milhões de pessoas com deficiência visual no mundo, sendo 37 milhões cegas e 124 milhões com baixa visão. E se não forem planejadas ações de prevenção, em 2020, a cegueira poderá atingir 76 milhões de pessoas no mundo, em consequência do envelhecimento da população. No Brasil, do total de 24,5 milhões de pessoas com deficiências, 48,1% é composto por pessoas com deficiência visual (HADDAD; SAMPAIO, 2010).

Mediante esta realidade, serão tecidas algumas considerações concernentes a conceitos e categorias da deficiência visual, considerando o ponto de vista médico-oftalmológico e o educacional, analisando sua evolução social em prol de conquistas educacionais.

Antes de dar prosseguimento ao estudo, queremos esclarecer alguns termos que serão tratados no decorrer do trabalho. Para tal, utilizaremos as definições propostas por Oliveira, Kara José e Sampaio (2000), são eles:

Acuidade visual: é a capacidade visual de cada olho (monocular) ou dos dois olhos em conjunto (binocular). Carvalho *et al.* (2002) completa afirmando que a acuidade visual se refere à distância que um determinado objeto pode ser visto.

Campo visual: é toda área que abrange a visão, sem movimentar os olhos. Segundo Carvalho *et al.* (2002), os limites do campo visual normalmente são, aproximadamente: 60 graus superiormente, 76 graus inferiormente, 100 graus temporalmente (à direita, quando fixa o olho direito, e à esquerda, quando fixa o olho

esquerdo) e 60 graus nasalmente (à esquerda, quando fixa o olho direito, e à direita, quando fixa o olho esquerdo);

Visão central: é aquela na qual a imagem cai no centro da retina, sendo essa visão cheia de detalhes. É importante na leitura para perto, para longe e nas atividades que exigem percepção de detalhes;

Visão periférica: é aquela que se forma na periferia da retina. Essa visão é pouco rica em detalhes; percebe-se a presença dos objetos e movimentos, mas nada nítido. É importante para se locomover, principalmente à noite (com pouca iluminação);

Eficiência visual (EV): é a conjugação da Visão Central com a Periférica, medida em cada olho separadamente e avaliada por meio de três funções: Acuidade Visual, Campo Visual e Motilidade Ocular (medida do campo de diplopia e binocular). Mostra os percentuais úteis de visão, auxiliando assim na avaliação da Incapacidade Visual.

O Decreto nº 5.926/04¹⁶ considera como pessoa com deficiência a que apresenta comprometimento de natureza: auditiva, visual (sensorial), física, mental (intelectual) e múltiplas. Ainda este decreto no artigo 5º, parágrafo 1º, letra c, define deficiência visual como,

[...] deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (BRASIL, 2004, p. 1)

De acordo com as definições médicas e educacionais, a deficiência visual compreende dois grupos de pessoas em condições distintas: cegueira e baixa visão. Do ponto de vista médico, são consideradas cegas as pessoas que apresentam “[...] acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, após a máxima correção óptica” (BRASIL, 2004). Já a baixa visão é definida de acordo com a “[...] acuidade visual de 0,3 a 0,05, no melhor olho, com a melhor correção óptica” (BRASIL, 2004).

¹⁶ BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004/2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em 25 de janeiro 2019.

Existem questionamentos de muitos autores em relação a essas definições de cegueira e baixa visão serem baseadas na acuidade visual, sendo que o mais importante seria a funcionalidade dessa visão, ou seja, a capacidade da pessoa com deficiência visual para utilizar a sua visão da melhor forma possível, neste sentido esclarece Amiralian (1997)

[...] foi observado que sujeitos cegos, com idêntica acuidade visual, possuíam eficiência visual diversa, ou seja, sujeitos com a mesma medida oftalmológica de visão apresentavam diferenças na utilização do resíduo visual. Essa constatação tornou necessária uma concepção educacional de cegueira, que se caracterizou prioritariamente pela ênfase dada na eficiência visual e não na acuidade. (AMIRALIAN, 1997, p. 31)

Até os anos 1970, o fato da classificação de cegueira e sua indicação para o ensino ter tido como base o diagnóstico oftalmológico, a indicação era o uso do sistema Braille¹⁷. Todavia, “[...] a constatação de que muitas crianças “cegas” liam o Braille com os olhos levou os especialistas a uma reformulação do conceito, que passou a centrar-se na maneira pela qual o sujeito apreende o mundo externo” (AMIRALIAN, 1997, p. 34). Desta maneira o sistema educacional considera cegos os alunos que

[...] não têm visão suficiente para aprender a ler em tinta, necessitam, portanto, utilizar de outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e sinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O acesso à leitura e escrita dar-se-á pelo sistema Braille. (BRASIL, MEC, 2002, p. 13)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais referem-se à deficiência visual como uma redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica caracterizando a cegueira como

[...] perda da visão, em ambos os olhos. A pessoa possui visão de menos de 0,1% no melhor olho após a correção ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão, que leva indivíduo a necessitar do Método Braille como meio de leitura e

¹⁷ Sistema Braille ou Método Braille - é um sistema de leitura e escrita para cegos, inventado pelo cego francês Louis Braille a partir de um código militar, com pontos e buracos que possibilitava ler mensagens durante a noite em lugares onde seria perigoso acender a luz. L. Braille fez algumas adaptações no sistema de pontos em relevo, publicando o método em 1829. Trata-se de um alfabeto convencional cujos caracteres são indicados por pontos em relevo, o deficiente visual distingue por meio do tato. A partir dos seis pontos protuberantes, é possível fazer 63 combinações que podem representar letras simples e acentuadas, pontuações, algarismos, sinais algébricos e notas musicais.

escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação. (BRASIL, 1998, p. 33)

Já o material elaborado em 2007 pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Especial sobre a deficiência visual, para a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), define a cegueira como “uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão, que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente” (BRASIL, 2007, p.15).

Diante desta série de definições de cegueira aqui apresentadas, ainda são utilizadas outras, como o caso do Instituto Benjamin Constant - MEC, que considera cego o aluno que apresenta perda total da visão ou baixa visão residual, em tal grau que necessite do Sistema Braille como meio de leitura e escrita (VIEIRA, 2006).

Com o passar dos anos, outras variáveis foram incorporadas à avaliação da eficiência visual e determinação da deficiência visual, tais como: aspectos relacionados à funcionalidade e à qualidade de vida da pessoa com deficiência visual (HADDAD; SAMPAIO, 2010).

A classificação médica segundo Masini (1994), tem sido inapropriada para o campo educacional; sendo mais adequada a opção pela delimitação referenciada pela eficiência visual. Pois, ao invés de se concentrar na limitação visual, rígida e pré-determinada, ela focaliza as potencialidades do aluno. Há, portanto, uma ampliação das possibilidades educacionais, bem como a implícita necessidade de que se conheça esse aluno em sua totalidade. Já para Lora (2000), tanto o enfoque médico quanto o educacional se complementam e são importantes para as definições que englobam o campo da deficiência visual/cegueira.

A título de uma possibilidade de síntese dos dois enfoques, apresentamos o quadro com as informações de De Masi (2002),

Quadro 2 - Diferenciação entre Classificação Médica e Classificação Educacional da Deficiência Visual

ABORDAGEM CLÍNICA	ABORDAGEM EDUCACIONAL
Diagnóstico médico.	Diagnóstico educacional.
Baseado na acuidade visual.	Baseado na eficiência visual.
Ênfase no que enxerga.	Ênfase em como enxerga.
Finalidade legal, econômica e estatística.	Finalidade prática e funcional.
Resultado estático em condições especiais de distância e iluminação.	Resultado dinâmico em condições de vida prática.
Dados quantitativos.	Dados qualitativos.
Não considera características físicas e psicológicas do sujeito.	Considera, além das características físicas do sujeito, as psicológicas, sociais e econômicas.
OBS.: O diagnóstico médico não leva necessariamente ao prognóstico educacional.	

Fonte: DE MASI, 2002.

Acreditamos ser o enfoque educacional com observância de aspectos médicos a melhor maneira para a elaboração de um conhecimento prévio de cada caso, e que este conhecimento é fundamental para o planejamento de um plano educacional adequado às necessidades e às características do aluno com deficiência visual, em razão das muitas variáveis que podem interferir no desempenho visual. Por exemplo, a aprendizagem e o desenvolvimento de uma criança cega congênita, ou seja, com a visão perdida desde o nascimento ou pouco depois dele, se diferenciarão bastante de outra que teve essa perda posteriormente.

Consideradas as diferenças mencionadas anteriormente, há ainda que se dar a devida atenção as variabilidades sociais, econômicas e culturais, como observado por Ochaíta e Espinosa (2004)

As características do desenvolvimento de uma determinada criança cega ou deficiente visual e as indicações de intervenção educacional dependerão também das peculiaridades dos contextos em que a criança se desenvolve: seu ambiente familiar, sua escola, o trabalho e nível de instrução de seus pais ou as conotações que a deficiência visual tem no âmbito micro cultural ou cultural em que cresce. (OCHAÍTA; ESPINOSA, (2004, p. 152)

Deste modo, são fundamentais para o êxito da aprendizagem do deficiente visual a observância das especificidades de cada criança, dos aspectos clínicos para um bom planejamento de intervenção educacional, como também, das complexas combinações entre os diferentes contextos em que se produz esse desenvolvimento e essa aprendizagem.

2.3 O USO DE RECURSOS ALTERNATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA CEGA

O aluno que enxerga, desde muito cedo mantém contato com vários incentivos audiovisuais, tais como: celular, computador, televisão, placas, outdoors, propagandas, embalagens de alimentos, enfim, com uma infinidade de estímulos gráficos e coloridos que despertam a curiosidade e o conhecimento. Já, as crianças privadas de visão ficam em déficit em relação a esses estímulos e se não forem estimuladas precocemente apresentarão dificuldades para explorar seu ambiente e suas experiências serão menos variadas.

Tanto as crianças com deficiência visual quanto as videntes passam pelas mesmas etapas no processo de alfabetização, pelos mesmos conflitos cognitivos e têm o mesmo desejo de aprender, porém, devem ser estimuladas de maneiras diferentes. A educação de crianças cegas exige alguns recursos específicos que possibilitam seu acesso ao ensino comum, tratam-se de metodologias e estratégias pedagógicas específicas para garantir o acesso ao currículo e oportunidades para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

O conjunto desses recursos em suas mais variadas formas são denominados como Tecnologia Assistiva, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído pela Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, apresenta o seguinte conceito de Tecnologia Assistiva:

[...] é uma área do conhecimento, de característica indisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou

mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2009, p. 9)

O Portal de Informações sobre Tecnologia Assistiva para Pessoas com Necessidades Especiais (PITANE) da PUC de Minas (2011) apresenta uma classificação de recursos de Tecnologia Assistiva para alunos com deficiência visual como sendo naturais, pedagógicos, tecnológicos e culturais, conforme apresentado na tabela:

Quadro 3 - Classificação das Tecnologias Assistivas para Deficientes Visuais

Classificação	Descrição
Naturais	Elementos da própria natureza, como, por exemplo, um graveto e um galho, de diâmetros diferentes, para representar os conceitos de “grosso” e “fino”.
Pedagógicos	Dispositivos confeccionados por professores, pais, colegas, com o objetivo de ensinar ao aluno, não importando o grau de sofisticação.
Tecnológicos	Dispositivos eletrônicos disponíveis para facilitar o ensino, como, por exemplo, impressora Braille, leitor de telas, entre outros.
Culturais	Livros em Braille ou em áudio, assim como materiais disponíveis nos museus e vídeos com descrições.

Fonte: Quadro elaborado de acordo com as informações obtidas no site http://www.contagem.pucminas.br/pitane/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=9&Itemid=68. Acesso em 09/03/19.

A tecnologia assistiva amplia as potencialidades da pessoa com deficiência, atuando como caminhos alternativos para a compensação dos impedimentos impostos pela deficiência e, sobretudo pela sociedade. Neste sentido, algumas ações e instrumentos necessitam estar presente nos componentes curriculares e nas práticas educativas básicas, como facilitadores do desenvolvimento global do aluno com deficiência visual e/ou cegueira. Os mesmos serão apresentados na sequência.

2.3.1 Estimulação Essencial

A estimulação precoce é compreendida como um “conjunto dinâmico de atividades e de recursos incentivadores destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo” (CUSTÓDIO, 2009).

A participação da família é muito importante neste processo, pois quando não há intervenção precoce de profissionais e da família, junto à criança cega, ocorre uma tendência à imobilidade, em razão da não percepção do estímulo exterior, o que por sua vez, não lhes traz incentivo ao movimento, podendo ocasionar atrasos no seu desenvolvimento motor, transtornos musculares e comprometimento na aquisição da autonomia (GONÇALVES *et al.*, 2014). Nesse sentido, esclarece Orrico *et al.* (2008) da necessidade de se estabelecer estratégia que favoreçam a participação dos pais em todo processo educativo.

2.3.2 Orientação e Mobilidade (OM)

A orientação e mobilidade (OM) é a área educacional responsável pela integração dos deficientes visuais ao meio através da estimulação dos sentidos. A orientação e a mobilidade objetivam proporcionar ao cego segurança na sua locomoção, funcionando, também, como estímulo para os outros sentidos. A pessoa com deficiência visual aprende a perceber o ambiente no qual está inserida por meio de pequenas modificações em pisos, paredes, localização de móveis, dentre outros. Nesse caso,

O desenvolvimento da orientação e mobilidade de pessoas com deficiência visual ocorre como de qualquer indivíduo, desde o nascimento. O que vai caracterizar a diferença é a necessidade das crianças cegas serem estimuladas, o mais cedo possível, através dos sentidos remanescentes e da manipulação natural que ocorre nos momentos de troca, banho, alimentação e carinho, devendo portanto, iniciar no colo da mãe e no berço onde vai adquirindo ricas oportunidades de vivenciar espaços e movimentos. Portanto, pode-se considerar este momento como o início da construção de sua Orientação e Mobilidade. (GARCÍA, 2001, p. 68)

Na medida em que a criança com deficiência visual desenvolve noções espaço-temporal mais complexas, necessita aprender a orientar-se nos ambientes onde transita e a locomover-se de maneira mais estruturada, utilizando-se de recursos e técnicas específicas que favoreçam sua segurança e independência (BRASIL, 2002).

O Programa de Orientação e Mobilidade organizado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial (2002) apresenta várias técnicas formais para que o deficiente visual consiga se orientar e se locomover, dentre as mesmas podemos citar: Técnica do guia vidente, de autoajuda, de proteção superior e inferior, familiarização de ambientes, uso da bengala longa, detecção e exploração de objetos, toque etc.

A Orientação e Mobilidade são desenvolvidas na vida do deficiente por meio de estudos práticos, como por exemplo, sentir a direção do vento ou o barulho do carro são suficientes para o cego se situar no espaço e perceber se pode seguir em frente e atravessar uma rua, por exemplo. A audição também ajuda a locomoção. Por meio dos cheiros pode ser percebida a proximidade de lojas de lanches, padarias, restaurantes. Os odores são para o cego um instrumento de orientação. O olfato aguça e dá a orientação necessária para seguir seu caminho.

2.3.3 Prática Educativa para uma Vida Independente

Vestir meias é complicado, até para quem não tem problemas de coordenação. Mesmo que não pareça, o ato de vestir meias envolve uma série de passos. Por isso, a professora ajuda Lia colocando a meia até o calcanhar. Só falta ela dar o último puxão. Na próxima vez, a professora coloca a meia no pé e Lia precisará puxá-la até o calcanhar e depois para cima. Mais um pouco e ela já conseguirá vestir meia sozinha. (WINDHOLZ, 1988, p. 441)

As Práticas Educativas para uma Vida Independente se dividem em dois eixos: o eixo dos cuidados pessoais, voltado para aprendizagens relacionadas a higiene pessoal, alimentação, vestuário, segurança e saúde, e o eixo das atividades domésticas, composto pela realização de pequenas tarefas domésticas, propiciando o desenvolvimento de atitudes de iniciativa, responsabilidade e participação social.

Um dos benefícios das Atividades de Vida Independente é que as crianças podem desenvolver e aprimorar o processo de alfabetização e letramento que estão vivenciando na escola. Um exemplo seria a confecção de etiquetas com escrita em Braille para leitura e identificação dos objetos dentro de caixas e gavetas.

A criança só aprende aquilo que vive concretamente. Partindo desta ideia, é importante que a criança faça suas próprias descobertas por meio da manipulação e da exploração do ambiente, contribuindo para o desenvolvimento de seu bem-estar social e pessoal, adquirindo mais autonomia.

2.3.4 Aprendizagem do Sistema Braille

O Sistema Braille é um código universal criado por Louis Braille, em 1825, que possibilita a escrita em relevo para leitura táctil. A criação do Sistema Braille é reconhecida como uma importante conquista para a educação e a inclusão das pessoas com deficiência visual/cegueira na sociedade (CAIADO, 2006; SILVA, 2008).

A Portaria nº 2.678/2002 estabeleceu diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002).

A cegueira, como já mencionado anteriormente, exige que as práticas educativas junto às crianças/alunos sejam pensadas de forma a contemplar suas peculiaridades, por meio de vias alternativas. No que se refere à escrita e leitura, o tato ocupa um papel fundamental, porque é “o sistema sensorial mais importante que a pessoa cega possui, para conhecer o mundo, é o sistema háptico ou o tato ativo” (OCHAITA; ROSA, 1995, p. 184). De acordo com Piñero, Quero e Díaz

A leitura mediante o tato é realizada letra a letra, e não por meio do reconhecimento de palavras completas, como acontece com a leitura à tinta. Trata-se, portanto, de uma tarefa lenta, a princípio, que requer grande concentração, difícil de atingir em idades precoces. Conseguir maior velocidade não é apenas questão de esforço, mas também de técnica e prática (PIÑERO; QUERO; DÍAZ, 2003, p. 234).

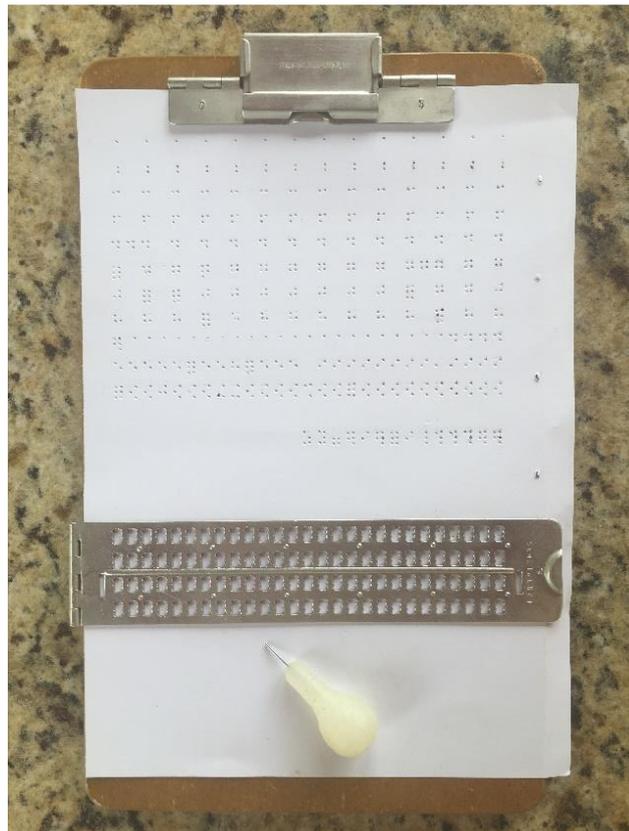
A escrita manual do Braille pode ser feita com a reglete e punção, utilizando um papel especial de 120g a 180g, ou através da máquina Perkins ou similares. Seguem abaixo algumas figuras dos equipamentos e instrumentos mencionados.

Figura 1 - Máquina de Escrever Perkins – BRAILLE



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 2 - Prancheta, reglete, punção e papel



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

O uso destes instrumentos facilitou a inclusão dos alunos cegos, porém, este modelo de reglete apresenta uma desvantagem: o fato dos pontos terem de ser escritos em baixo-relevo, para que depois estejam em alto-relevo para a leitura tátil quando a folha for virada, assim sendo, a escrita tem de ser feita do lado direito para o esquerdo e os caracteres precisam ser escritos espelhados. Isso dificulta muito a aprendizagem, pois o aluno cego tem que memorizar o alfabeto Braille para leitura e as mesmas letras, de forma espelhada, para escrever.

No intuito de facilitar esse processo, foi desenvolvida uma ferramenta por meio da qual já se escreve o sistema Braille em alto-relevo, denominada reglete positiva. Ela funciona como um molde, o papel é colocado entre a parte de cima, que é um guia para se encontrar os pontos, e a parte de baixo, onde se encontram os conjuntos de seis pontos do Braille.

Avanços como estes são primordiais, pois com a otimização do tempo de aprendizado do sistema Braille o aluno cego terá mais tempo para se dedicar à leitura e à escrita, como também para desenvolver outras habilidades, ampliando seu aprendizado na escola.

Figura 3 - Impressora Braille



Fonte: <https://img2.gratispng.com/20180627/khi/kisspng-braille-embosser-vision-loss-paper-assistive-techn-soroban-5b33a608de42f2...jpg>

A apropriação da leitura e escrita por meio do tato é um processo lento, é importante que a pessoa cega entre em contato com o sistema Braille o mais cedo possível.

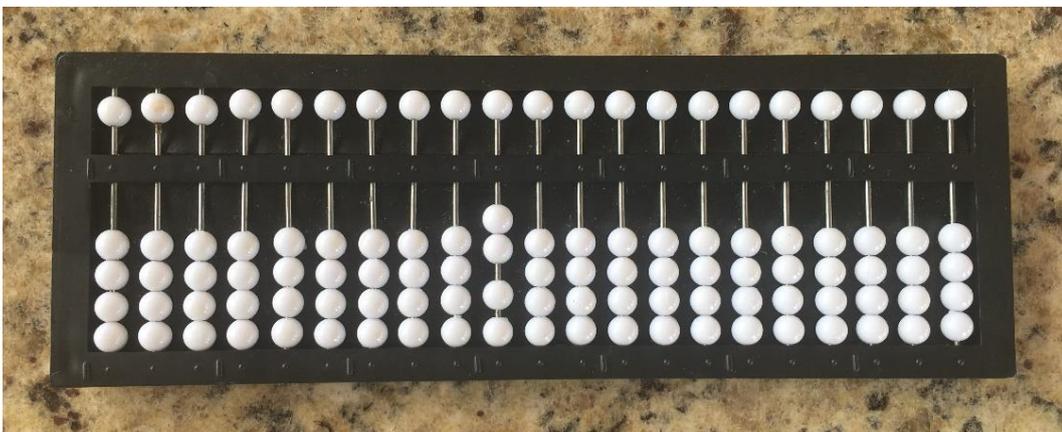
Segundo o MEC (BRASIL, 2002), a criança cega desde os quatro anos deve ter acesso à máquina Braille, para que se familiarize com seu instrumento de escrita e desenvolva a habilidade e domínio dessa máquina de forma lúdica e prazerosa. Nesse sentido, “o acesso à máquina Braille desde cedo, constitui-se em retirada de pedras e obstáculos no caminho da aprendizagem” (MEC, BRASIL, 2002, p. 56).

Apesar desta prerrogativa do MEC, a impressora Braille não é nada acessível, possui alto custo e os recursos destinados às escolas pelo MEC para a aquisição destas impressoras são esporádicos, ocorrem por meio de programas específicos. A manutenção das mesmas também é difícil, pois há carência de técnicos capacitados, e geralmente, encontram-se nas capitais. Há que se pensar em políticas públicas que viabilizem a acessibilidade por parte das crianças com deficiência visual a este importante recurso didático.

2.3.5 Sorobã

O Sorobã¹⁸ é um instrumento utilizado para efetuar os cálculos e operações matemáticas; é semelhante ao ábaco. Contêm cinco contas, “bolinhas” em cada eixo e borracha compressora para deixar as contas fixas. As contas superiores têm o valor 5 da unidade da qual foi registrada e as contas inferiores têm o valor de 1 para cada uma (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2007).

Figura 4 - Sorobã



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

¹⁸ No Brasil, em 1949, Joaquim Lima de Moraes, adapta o Soroban para uso de deficientes visuais, após aprender a técnica ensinada por imigrantes japoneses, abasileirando o termo para Sorobã.

O Sorobã auxilia o aluno com deficiência visual a realizar cálculos em todas as disciplinas, no entanto, como destaca Paim (2002) a utilização desse instrumento pelos alunos cegos nem sempre é frequente

Embora o sorobã possibilite ao aluno com cegueira realizar cálculos matemáticos com precisão e rapidez, observou-se que o aluno não utiliza esse recurso para acompanhar as aulas de matemática e fica tentando realizar o cálculo mentalmente, não obtendo êxito quando os cálculos são mais extensos, tipo expressões numéricas. (PAIM, 2002, p. 79)

O Sorobã é um importante recurso de acesso ao currículo, o não uso do mesmo pode trazer grandes prejuízos na aprendizagem do aluno com deficiência visual e cegueira, em todas as disciplinas que exigem cálculos.

Foram mencionados aqui somente alguns dos vários recursos de acessibilidade que podem auxiliar a pessoa com deficiência visual e/ou cegueira no seu processo de inclusão contribuindo para sua maior autonomia e independência, porém, como afirma Galvão Filho (2005)

[...] cabe destacar, que o fator de exclusão não é a tecnologia em si mesma, mas a dificuldade de acesso a ela, para uma parcela elevada da população. Se, por um lado, é verdadeiro que este acesso ainda não é majoritário no caso da realidade brasileira, tudo leva a crer que, assim como ocorreu com outras tecnologias (TV, vídeo, etc.), este acesso tende a popularizar-se. (GALVÃO FILHO, 2005, p.124)

O que na maioria das vezes impede o aluno com deficiência visual e/ou cego a ter acesso a alguns destes equipamentos são seu alto custo, ou até mesmo a informação sobre a existência de determinados instrumentos. Outro aspecto dificultador é a morosidade no desenvolvimento de equipamentos, tomemos como exemplo o tempo transcorrido para o desenvolvimento da reglete positiva¹⁹, em torno de 170 anos desde o surgimento do Braille.

¹⁹ Equipamento desenvolvido em 2007 por Aline Picolli Otalara com apoio da FAPESP para evitar a escrita pelo verso do papel, permitindo a escrita já em alto relevo. A reglete positiva apresenta pequenos pinos, um para cada ponto das células Braille, e o punção, em vez de pontiagudo, tem a ponta côncava. Disponível em <http://agencia.fapesp.br/novo-instrumento-reduz-tempo-de-aprendizado-de-braille/17250/>, acesso em 08/09/2019.

2.4 AS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CEGO NO BRASIL

A produção científica no campo da Educação Especial no Brasil tem crescido significativamente nos últimos anos, este fato se deve em grande parte à política de inclusão das pessoas com deficiência, dando às mesmas o direito de frequentarem o ensino comum e de terem as especificidades de suas necessidades de aprendizagem atendidas.

Em recente artigo publicado na Revista Brasileira de Educação Especial, Neres e Correa (2018) fazem um levantamento da produção científica na área da deficiência visual durante os 25 anos de existência da revista e afirmam que,

[...] dos 42 artigos publicados ao longo de quase três décadas, ficou evidenciado que o maior número de publicações ocorreu nas duas últimas, mais especificamente nos anos de 2007, 2011, 2013 e 2015. (NERES; CORREA, 2018, p.156)

As autoras atribuem este crescimento ao movimento pelas políticas de Educação Inclusiva e de Educação especial deflagrado no país por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 2, 2001); e em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Estes documentos impulsionaram, por exemplo, a criação do Centro de Apoio Pedagógico para atendimento as pessoas com deficiência visual (CAP)²⁰ (NERES; CORREA, 2018).

Considerando a importância de se compreender como vem ocorrendo a educação da pessoa cega no Brasil, suas configurações, tendências e perspectivas, realizamos

²⁰ O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP, institucionalizado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial é resultado de um trabalho conjunto entre a SEESP e as entidades filiadas à União Brasileira de Cegos – UBC (Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais, Instituto Benjamin Constant e Fundação Dorina Nowill para Cegos). Constitui objetivo do projeto, garantir às pessoas cegas e às de visão subnormal o acesso ao conteúdo programático desenvolvido na escola de ensino regular, bem assim o acesso a literatura, à pesquisa e à cultura por meio da utilização de equipamentos da moderna tecnologia e da impressão do livro em Braille (Extraído em 01 de fevereiro de 2019 de http://intervox.nce.ufrj.br/~abedev/sintese_projeto_cap.html)

uma investigação na produção científica com foco nas publicações do período compreendido entre 2014 a 2018 no intuito de conhecer essas tendências e verificar como as proposições das políticas de inclusão da pessoa cega se estabelecem na prática pedagógica.

Em razão da abrangência nacional e importância acadêmica, elegemos quatro fontes para a realização da investigação: a Revista Brasileira de Educação Especial²¹, a Revista Educação Especial²², as dissertações de mestrado integrantes do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²³ e os Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)²⁴.

Foram elencados os artigos das duas revistas que de alguma maneira abordavam a deficiência visual e/ou a cegueira em seus títulos, estes, totalizaram 33 artigos: 15 na Revista Brasileira de Educação Especial e 18 na Revista Educação Especial. Quanto ao levantamento feito no catálogo de teses e dissertações da CAPES utilizamos o descritor cegueira e encontramos 17 dissertações, já na pesquisa realizada nos Anais

²¹ A Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE foi criada em 1993. Um grupo de pesquisadores (sócio fundadores) preocupados em criar um espaço que visava servir como veículo para integração entre pesquisadores, profissionais e professores das áreas de Educação, Educação Especial e Saúde lançaram, em 1992, a Revista Brasileira de Educação Especial. Ela propõe dar suporte ao intercâmbio técnico-científico em Educação Especial e áreas afins. Publica artigos originais, principalmente de pesquisa, porém, abrindo espaço para ensaios, artigos de revisão e resenhas.

²² A Revista Educação Especial tem como finalidade veicular somente artigos inéditos na área de Educação Especial, provenientes de pesquisas e práticas articuladas no campo. A Revista é organizada em sessões de Dossiê, Demanda Contínua, sendo que os três primeiros números do ano atendem à demanda do fluxo contínuo e o quarto número do ano é organizado na forma de Dossiê Temático.

²³ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados do país. As atividades da Capes podem ser agrupadas nas seguintes linhas de ação: avaliação da pós-graduação stricto sensu; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional e a indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância. (CAPES, 2019)

²⁴ O Congresso Brasileiro de Educação Especial é uma proposta conjunta da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEES da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, que consideram que o evento é uma ação importante para estimular a produção científica nessa área, divulgar o conhecimento que vem sendo produzido, promover o intercâmbio entre pesquisadores e profissionais, e atender a demanda emergente por novas práticas decorrente da diretriz política educacional de inclusão escolar adotada pelo país. (<http://2018.cbee-ufscar.com.br/br/node/1455>, acesso em 20/02/2019)

do Congresso Brasileiro de Educação Especial, escolhemos o eixo temático Deficiência Visual e encontramos 95 trabalhos.

Temos então, entre dissertações, artigos científicos e/ou relatos em anais de congresso um total de 145 trabalhos com grande diversidade e abrangência. Dentre estes, escolhemos os que mais se aproximam da abordagem que estamos trabalhando, ou seja, da educação de uma criança cega, especificamente seu processo de alfabetização envolvendo algumas nuances como: concepções e práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental, recursos pedagógicos adaptados, uso do Braille, dentre outras. Neste sentido, após o recorte realizado, nossa amostra foi reduzida para 31 trabalhos, dentre os quais privilegiamos analisar alguns em função da similaridade com aspectos do nosso escopo de trabalho.

No contexto das investigações científicas sobre o ensino para cegos, Figueiredo e Kato (2015) realizaram uma revisão bibliográfica nos estudos publicados no período de 2004 a 2014 por meio de uma busca sistemática em três bases de dados: Google Acadêmico, Scielo e Lilacs e concluem que

[...] há uma variedade de áreas de conhecimento que vêm se preocupando com o ensino para pessoas cegas, assim como, com o seu desenvolvimento psicossocial. Contudo, há duas preocupações – *ineficiência na formação de professores, materiais e procedimentos de ensino* – expressas em cerca de 30% das publicações que parecem indicar que, mesmo com todos os esforços apresentados, ainda não se possui competências e habilidades suficientes para uma intervenção adequada a essa população, o que compromete os ideais de uma educação inclusiva. (FIGUEIREDO; KATO, 2015, p. 484)

Neste sentido, eles analisam algumas possibilidades do fazer pedagógico que podem contribuir para amenizar estas lacunas, tratam-se do uso de imagens grafo-táteis no contexto dos materiais didáticos adaptados, do uso do sistema Braille, do ambiente pedagógico, especificamente das práticas pedagógicas, das condições de aprendizagem e das relações que se estabelecem neste ambiente.

No que se refere aos materiais didáticos adaptados, Liberto; Ribeiro; Simões (2017) realizaram uma pesquisa com o objetivo de conhecer as percepções e a importância que os alunos cegos e os professores de educação especial atribuem às

representações de imagens grafo-táteis e a pertinência de sua utilização no contexto da educação inclusiva. Foram observadas e analisadas como seis crianças com cegueira identificavam imagens em relevo e o resultado de entrevistas com seis professoras de educação especial.

As pesquisadoras reconheceram algumas fragilidades metodológicas na pesquisa, como, por exemplo, insuficiência técnica das imagens, e a consideraram como um ponto de partida. Entenderam que as imagens em relevo são de grande importância e pertinência para intervenção educativa de crianças com cegueira, esclarecendo que ainda há muito que ser construído em relação à utilização deste tipo de material. Por fim, enfatizam a importância curricular desta temática já ser trabalhada na educação infantil para melhor desenvolvimento da criança cega.

O sistema Braille e a adaptação de recursos didáticos para pessoas com cegueira foi o tema de um projeto de extensão desenvolvido em 2013 por Pereira *et al.* (2014) com o objetivo de desenvolver conhecimentos e experiências que envolvam tópicos sobre o sistema de leitura e escrita em Braille e a adaptação de recursos didáticos visuais numa perspectiva de educação inclusiva. Participaram educadores especiais, professores da educação básica, acadêmicos de cursos de licenciatura e outros interessados. Tratou-se de uma formação para esses profissionais. “O curso contava com 10 encontros presenciais, com carga horária total de 40 horas. [...] abrangeu desde as noções básicas sobre a deficiência visual até a aprendizagem do sistema Braille e adaptação de recursos didáticos” (PEREIRA *et al.*, 2014, p. 9).

De acordo com os autores, por meio da avaliação que fizeram do projeto desenvolvido, constataram que mesmo com um acervo já existente em tecnologias adaptadas para as pessoas cegas e de baixa visão são necessários investimentos substanciais na aprendizagem do sistema Braille, pois este sistema continua necessário para a educação da pessoa cega e neste sentido afirmam,

[...] compreende-se que a maioria dos profissionais das escolas brasileiras não tem formações específicas na área de deficiência visual, com ênfase no sistema Braille e na adaptação de recursos didáticos [...] vislumbra-se a necessidade de todos os professores, num primeiro momento, deterem esse conhecimento podendo melhorar a qualidade de suas práticas pedagógicas inclusivas com

esse alunado bem como desenvolver ações como multiplicadores em suas escolas onde atuam como docentes. (PEREIRA *et al.*, 2014, p. 13)

Sabemos que a legislação educacional brasileira garante aos alunos com cegueira o direito de frequentar a classe comum, mas questionamos se juntamente com esse direito, está também assegurado o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento desses sujeitos. Nesse sentido, Oliveira Junior (2014) em sua pesquisa de dissertação de mestrado objetivou analisar as condições de aprendizagens oferecidas aos estudantes com cegueira ou com baixa visão, matriculados em classes regulares do Ensino Fundamental. Caracterizada como uma pesquisa documental, bibliográfica e de campo, sob os aportes da Teoria Histórico-Cultural, foram realizadas entrevistas com professores da sala regular, da sala especial e alunos com deficiência visual.

Os resultados da pesquisa dentro do contexto e recorte analisados demonstraram que o ensino regular não apresenta as condições necessárias para garantir aos estudantes com deficiência visual a apropriação de conceitos científicos. O que se percebe é uma inclusão que prima mais pelo acolhimento e a convivência social do que pela promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos com deficiência (OLIVEIRA JUNIOR, 2014).

Ainda no intuito de refletir sobre a inclusão de alunos com cegueira no ensino comum, encontramos um estudo desenvolvido por Maciel *et al.* (2016) com dois professores regentes, com a professora de AEE e a profissional de apoio sobre práticas pedagógicas inclusivas de professores e de profissional de apoio, com objetivo de discutir práticas pedagógicas inclusivas que possam garantir a participação e a aprendizagem de um aluno cego. De acordo com os autores a aprendizagem de alunos cegos vai além da alfabetização em Braille, devem ser consideradas, também, as relações destas pessoas com os objetos e sua abstração, os aspectos espaciais para sua locomoção, e outras tecnologias que podem favorecer sua aprendizagem escolar (MACIEL *et al.*, 2016).

Os pesquisadores concluíram que a partir do trabalho desenvolvido, os professores passaram a promover práticas pedagógicas caracterizadas por atividades e aulas

descritivas que estimulam a participação individual e em grupo do aluno cego, e que estas de fato favoreciam sua inclusão e a aprendizagem.

É consenso que as crianças cegas, assim como, as videntes podem aprender a ler e a escrever, a questão é que as cegas necessitam de condições específicas para que possam desenvolver habilidades táteis, verbais, tecnológicas, dentre outras, para seu processo de alfabetização.

Em seu recente artigo, Canejo (2018) afirma que há a necessidade de se considerar as especificidades de cada deficiência e no caso deste artigo, as peculiaridades da alfabetização de alunos cegos. A autora acredita ser fundamental que esse processo ocorra em espaços que não sejam necessariamente a classe comum, mas sim em um ambiente que potencialize o desenvolvimento do educando, pois,

[...] faz-se necessário que lhe sejam oferecidas muitas oportunidades de experiências e sejam trabalhadas inúmeras situações-problemas em que ela possa vivenciar, conscientemente, o alargamento de sua capacidade de pensar. [...] A alfabetização é um processo complexo e dinâmico que envolve muitos fatores. Sendo, assim, o educador, precisa compreender "como se dá o processo de construção do conhecimento por meio da experiência não visual e criar condições adequadas de acesso aos conteúdos pedagógicos". (CANEJO, 2018, p.10)

A autora conclui propondo uma nova configuração no atendimento às crianças cegas, “ressignificando assim o modelo atual da Educação Especial de alunos com deficiência visual e/ou cegueira, e a retomada às classes especiais, por conta das especificidades que envolvem as questões da aprendizagem deste sujeito, aqui elencadas” (CANEJO, 2018, p. 10-11). Depreendemos da concepção proposta pela autora que não seria um retrocesso ao modelo de classes especiais, porém uma coexistência da mesma com a classe regular.

Recursos didáticos adaptados, os usos do Braille, as especificidades das práticas pedagógicas, são essenciais para a concretização de uma educação inclusiva para cegos, acrescido a estes e para finalizar este pequeno recorte, queremos ainda focalizar as relações que se estabelecem no ambiente de aprendizagem para ampliar o acesso da criança cega às condições de ensino. Silva e Gil (2018) tratam das

interações que se estabelecem no cotidiano escolar entre a criança cega e os colegas. A pesquisa teve como objetivo “proporcionar aos colegas de sala [...] experiências que lhes possibilitassem compreender as condições específicas do cotidiano escolar de uma criança com deficiência visual, da alfabetização e das necessidades de convivência com ela” (SILVA; GIL, 2018).

Por meio do desenvolvimento das atividades de contação de história; ensino do alfabeto Braille; e da troca de papéis com o uso de venda, os alunos vivenciaram situações de interação e os videntes puderam compreender parte da realidade de uma criança cega. A audiodescrição²⁵ se tornou prática comum nas interações das crianças. Constatou-se que as atividades provocaram mudanças nas relações das crianças videntes com a colega cega denotando a possibilidade de se formar sujeitos críticos, reflexivos e ativos no tocante à inclusão escolar.

Como esta pesquisa trata das concepções e práticas de professores das séries iniciais do ensino fundamental em relação à inclusão de crianças cegas e a afetividade é um dos aspectos a ser considerado, ampliamos nossa pesquisa nas produções científicas utilizando o mesmo recorte espaço-temporal (2014-2018), porém, utilizando o termo afetividade nas buscas.

Neste contexto, na Revista Brasileira de Educação Especial não encontramos nenhuma produção. Na Revista Educação Especial encontramos somente um artigo que pouco se aproxima de nosso trabalho e que teve como objetivo discutir a importância da afetividade em estudantes com Altas Habilidades e/ou Superdotação. Em pesquisa realizada no Catálogo de teses e dissertações da CAPES encontramos 14 resultados para o termo Afetividade, dentre os quais realizamos um filtro verificando proximidade com nosso tema, desta maneira, destacamos 02 pesquisas que possuem alguns traços de similaridade.

A primeira (KLOEPPEL, 2014), com enfoque psicológico, intitulada: Quem é o professor afetivamente ampliado? Uma análise psicológica das interações no

²⁵ A audiodescrição (AD) consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão (FRANCO; SILVA, 2014, p. 1).

ambiente escolar que teve como objetivo olhar para o professor e suas interações no ambiente escolar, buscando contribuir para que ele amplie sua visão integradora da realidade. Por meio de uma metodologia mista, incluindo entrevista semiestruturada, dinâmica de grupos e observação, a autora confirmou o pressuposto de que o professor pode ainda estar distante de uma afetividade ampliada (KLOEPPEL, 2014).

O segundo trabalho encontrado na revista em questão, trata da percepção do professor sobre sua prática, envolvendo cognição, corpo e afetividade (COSTA, 2015), que teve como objetivo investigar se na perspectiva das professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, a cognição é privilegiada em detrimento do corpo e da afetividade em suas práticas, premissa que foi constatada, as professoras primam pela alfabetização em detrimento do corpo e da afetividade, embora afirmem que estes são trabalhados no cotidiano escolar.

Em relação à pesquisa realizada junto aos anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial nos anos supracitados, elegemos o Eixo Temático: Práticas de inclusão escolar na educação básica e encontramos somente dois trabalhos publicados. O primeiro em 2014 (FERREIRA *et al*, 2014) com o título: A afetividade no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, por meio da qual os autores objetivaram discutir a afetividade entre professor-aluno, como mola propulsora na aprendizagem dos alunos com deficiência.

De igual modo, ainda no eixo temático sobre Práticas de inclusão escolar na educação básica encontramos o trabalho: Concepções e Práticas pedagógicas de professores: um estudo sobre afetividade e inclusão de crianças cegas (RAASCH; CRISTOFOLETI, 2018), que se trata de um estudo em fase inicial de pesquisa, configura-se como uma pesquisa bibliográfica, que tem como objetivo conhecer e analisar as concepções e práticas educativas instauradas na sala de aula, os indícios afetivos dos processos de ensino dos professores e de aprendizado de uma aluna cega, as mediações feitas pelos professores, como também, os recursos pedagógicos utilizados. Entendendo que a qualidade da mediação pedagógica é fator determinante na qualidade dos vínculos que se estabelecem entre os alunos/professores/conteúdos escolares/conhecimento, as autoras almejavam contribuir para o aprimoramento dos saberes dos professores para trabalhar com alunos cegos, nas salas de aula da rede

regular de ensino, na tentativa de ressignificar o fazer pedagógico numa perspectiva inclusiva.

Após transitar por este recorte de publicações referentes à educação da criança cega, pude aprimorar meu olhar em relação às práticas pedagógicas com tais crianças, bem como comprovar a importância da adequação pedagógica e das relações interpessoais no processo de inclusão desses alunos. Pude constatar também que são poucas as pesquisas específicas referentes à alfabetização, ensino de uma criança cega e tão pouco existe alguma pesquisa, no período dos últimos cinco anos, considerando a afetividade neste processo.

Neste sentido, acreditamos que nosso trabalho pode oferecer uma contribuição para pensarmos a educação de uma criança cega diante da realidade que vivenciamos, considerando, por exemplo, a importância da viabilização de novos e outros fazeres pedagógicos que atendam as individualidades da aprendizagem de uma criança cega.

3. AS CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DE VYGOTSKY E WALLON PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E CEGUEIRA

O homem cego não conhece o mundo pelas mãos e, sim, pelos significados que suas mãos captam, significados que foram construídos e apontados por outros homens e que por eles podem ser transformados. Nesse momento, educar deixa de ser adaptar e abre-se a possibilidade de emancipar.

KÁTIA CAIADO
(2006)

Como uma pessoa consegue compreender o mundo usando as mãos para captar os significados construídos ao longo dos tempos pela humanidade e ainda desenvolver a autonomia de agir sobre eles para modificá-los? Para que este e outros objetivos relacionados à aprendizagem de uma criança cega sejam alcançados, se faz necessário que entendamos como essa criança aprende.

Assim sendo, para subsidiar as análises desse estudo recorreremos a autores da perspectiva Histórico-Cultural aqui representados por VYGOTSKY (1997/2012, 2010, 2008, 2007, 2000, 1995,1993) e WALLON (2010, 2007, 1999, 1975), autores que trazem para esta pesquisa um embasamento teórico na medida em que dialogam com os objetivos elencados para o estudo.

3.1 ALGUNS CONCEITOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

Educar a todos com qualidade e equidade é uma tarefa que ainda se apresenta como um terreno “pantanososo” entre os professores, principalmente no que se refere à inclusão de crianças com deficiências em salas de aula do ensino comum, pois há ainda muita nebulosidade e incertezas nas concepções teóricas e possibilidades de práticas de ensino.

A abordagem histórico-cultural, caracterizada pelos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, tem possibilitado uma nova leitura das dimensões

afetiva e cognitiva no ser humano, onde o pensamento e sentimento se fundem. Refletir sobre como se dá a inclusão escolar e, conseqüentemente, social de alunos com deficiência visual, mais especificamente, a educação de pessoas cegas, é buscar compreender como essas crianças vem se constituindo enquanto sujeitos no decorrer do seu processo de escolarização.

Em se considerando o contexto educacional, a crença de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, produz um novo olhar para as práticas pedagógicas. Não mais somente se considera "o que ensinar", mas também o "como ensinar", "quando ensinar" e "a quem ensinar". Partiremos do conceito de mediação (VYGOTSKY, 1998), pois segundo o autor, todo aprendizado é mediado, e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo, ele atua como mediador entre o aluno, os conhecimentos que este possui e o mundo. É na relação aluno-professor e aluno-aluno que se produz conhecimento.

Lev Semenovitch Vygotsky, apesar de ter vivido somente 37 anos (1896-1934) nos legou uma abundante produção literária, se interessava por várias áreas do conhecimento, principalmente temas sobre psicologia contemporânea e ciências humanas. Estudou Direito, Literatura e Medicina. Como professor e pesquisador organizou grupos de estudo, trabalhou nas áreas de Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Literatura, deficiências física e mental, dentre outros (NASCIMENTO, 2014).

O fato de ter vivido no momento histórico pós Revolução Russa de 1917, proporcionou a Vygotsky um cenário favorável que muito influenciou a trajetória e os objetivos de seu trabalho, pois a ciência era muito valorizada, acreditava-se que por meio dos avanços científicos os problemas sociais e econômicos da sociedade soviética seriam solucionados, como afirma Rego (2014, p.27) "era o enorme poder atribuído à educação, que se traduzia no esforço de elaboração de programas educacionais eficientes, que erradicassem o analfabetismo e oferecessem melhores oportunidades aos cidadãos".

Em vários momentos de sua obra, Vygotsky demonstra grande interesse em entender como ocorre o processo de aprendizagem do ser humano e, diante de tal, desenvolve uma teoria sobre o processo educacional, suas contribuições envolvem vários

conceitos que oferecem um norte ao entendimento de como se dá o processo de aprendizagem de uma criança, e no caso em questão, como se dá a aprendizagem de uma criança deficiente visual/cega.

A seguir destacamos alguns conceitos da teoria de Vygotsky que consideramos essenciais para compreendermos como se dá o processo de aprendizagem de uma criança com deficiência visual e/ou cegueira, e que, por sua vez, servirão de parâmetro para o planejamento de ações pedagógicas.

3.1.1 A relação do indivíduo com a sociedade

Uma característica marcante dos estudos de Vygotsky é a grande importância dada à educação social de crianças com deficiência, em seu potencial para um desenvolvimento normal. A criança deficiente apresenta uma mudança em sua situação social, como afirma Vygotsky são tratadas de maneira diferente, inclusive pelos familiares. Dessa forma,

Qualquer defeito, seja a cegueira, a surdez ou a deficiência mental inata, influi, sobretudo, nas relações com as pessoas. Inclusive na família, à criança diferente é dado um tratamento exclusivo, inabitual, distinto do que se dá aos outros, e isto não ocorre somente nas famílias em que esta criança é uma carga pesada e um castigo, mas também quando é rodeado de um amor duplicado ou uma atenção superprotetora que o separa dos demais. Isto evidencia as confissões reflexivas dos próprios cegos e surdos, como a observação cotidiana, muito simples, da vida das crianças com defeitos e os dados da análise científica e psicológica. (VYGOTSKY, 1989, p. 53)

Há a necessidade de se conhecer os processos de desenvolvimento das crianças com deficiência e descobrir suas particularidades e diversidades, porém, de acordo com Vygotsky, deverá prevalecer o trato e a compreensão das deficiências como consequências sociais e não como fato especificamente biológico. Desta maneira, para o autor existe a deficiência primária, de ordem orgânica, e a deficiência secundária que engloba as consequências psicossociais. Na maioria das vezes, “Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio

defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social”²⁶ (VYGOTSKY, 1997, p. 93).

A maior dificuldade para o desenvolvimento da criança com deficiência não é tanto o defeito biológico, mas as restrições no campo social que impedem uma educação diferenciada, com metodologias específicas que permitam a criança com deficiência um desenvolvimento semelhante as crianças normais. Ainda complementa

A cegueira é um fato psicológico, não é uma desgraça. Esta se converte em desgraça como fato social [...]. Decididamente todas as particularidades psicológicas da criança com deficiência tem a base não só no núcleo biológico, e sim no social. (VYGOTSKY, 1989, p. 58)

As limitações secundárias são mediadas socialmente, onde há que se considerar que, na maioria das vezes, a cultura remete a uma série de restrições físicas, educacionais e atitudinais que dificultam a inserção da pessoa com deficiência na sociedade. Não se pode desta maneira, pensar formas de ensino focalizadas nos limites intelectuais e/ou sensoriais da criança, pois isto resulta em restrições de suas possibilidades de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento.

Há que se ofertar condições para que superem suas dificuldades, bem como o limite biológico contraposto ao social. Constatamos, então, que o não desenvolvimento do cego não é determinado pelo limite biológico, mas pela sociedade quem vem criando limites para que os deficientes não se desenvolvam totalmente. O potencial de aprendizagem da criança cega é o mesmo que de uma vidente, salvo que se dará por outros meios como afirma Vygotsky (1997, p. 12) “el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de otro modo*”²⁷.

A cegueira, enquanto diminuição orgânica impulsiona processos de compensação sociopsicológicas que formam potencialidades e reorganizam as funções

²⁶ As consequências sociais do defeito acentuam, nutrem e consolidam o defeito em si. Neste problema não há nenhum aspecto onde o biológico possa ser separado do social. (VYGOTSKY, 1997, p. 93, tradução nossa)

²⁷ A criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, mas desenvolvida de maneira diferente. (VYGOTSKY, 1997, pag. 12, tradução nossa)

neuropsíquicas do cego. Diante das exigências sociais que são as mesmas do vidente, essas particularidades estruturam um conjunto que possibilita ao cego ter um convívio social normal desde que na compensação sejam considerados fatores básicos como: a criança não percebe a deficiência em si, mas as consequências da mesma, por meio, geralmente, de uma diminuição ou desvio social (VYGOTSKY, 1997).

Assim sendo, a compensação sociopsicológica não pretende completar ou sanar o defeito, mas superar as dificuldades criadas pelo mesmo, através de condições sociais de qualidade possibilitadas ao sujeito. Dessa forma, ao conseguirem materializar suas capacidades, os cegos não ficarão prejudicados no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Não podemos esquecer que não se trata somente do desenvolvimento das funções do tato ou da audição, mas se constituem também em fonte de compensação, a aquisição da linguagem, a vivência social e a relação com os videntes. (VYGOTSKY, 1997/2012)

Ao passo que o desenvolvimento de uma criança sem deficiência ocorre por meio da interação dos aspectos físicos e biológicos com os culturais, com a criança com deficiência, esses dois planos podem divergir em função do defeito orgânico, por esta razão, essas crianças necessitam de intervenções diferenciadas em seu processo de aprendizagem. Estas formas alternativas compõem um conceito proposto por Vygotsky (1998) denominado de “caminhos indiretos”.

Vygotsky (2008) afirma que, para a criança cega se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade, faz-se necessário que as estruturas das formas complexas de pensamento versem em uma forma de caminhos indiretos, que atuam quando a operação psicológica da criança é impossibilitada de atuar pelas vias diretas.

Um exemplo de caminhos indiretos seria quando perguntado a uma criança qual o resultado de 6 mais 3 e esta por não saber dar uma resposta “de pronto” ao professor, recorre aos dedos para efetuar a adição. Nesse caso, as mãos, que não possuem relação direta com a pergunta, adquirem significado de instrumento assim que a execução da tarefa pelo caminho direto se mostra impedida para a criança.

De acordo com Vygotsky (1998) esses caminhos indiretos e alternativos podem ser possibilitados, criados pela cultura, quando o caminho direto está impossibilitado, superando o sentimento de inferioridade social em razão do defeito orgânico e buscar por meio da compensação sociopsicológica a adaptação desta criança de maneira integral ao meio construído para o dito ser humano “normal”.

3.1.2 A origem cultural das funções psíquicas e a mediação na relação do homem com o mundo

De acordo com Vygotsky, todo aprendizado amplia o universo mental do aluno, um novo conceito não se resume somente à aquisição de uma habilidade ou de um conjunto de informações, mas amplia as estruturas cognitivas da criança, por exemplo, com o domínio da escrita, a criança adquire também capacidade de reflexão e controle do próprio funcionamento psicológico.

Como mencionado anteriormente, o desenvolvimento incompleto das funções elementares geralmente é ocasionado por uma deficiência, ao passo que problemas de desenvolvimento nas funções superiores surgem de algo que foi produzido socialmente, somado à deficiência. Assim sendo, é primordial entender o que é primário (patológico) do que é secundário (social) para se pensar a prática educativa de um aluno com deficiência visual e/ou cegueira. Vygotsky (1997, p. 222) afirma que

[...] Los procesos elementales, inferiores, son los menos educables, los menos dependientes en cuanto a su estructura de las influencias externas, del desarrollo social del niño, esto por una parte. Por otra, esos síntomas primarios que nacen directamente del propio núcleo del defecto se hallan tan íntimamente ligados a este núcleo que no se logra vencerlos en tanto no sea eliminado el propio defecto. Y, como en la enorme mayoría de los casos, la eliminación del defecto es algo prácticamente imposible, resulta natural que también la lucha contra los síntomas primarios esté condenada de antemano a la esterilidad y el fracaso.²⁸ (VYGOTSKY, 1997, p. 222)

²⁸ Os processos elementares, inferiores, são os menos educáveis, os menos dependentes em termos de sua estrutura de influências externas, o desenvolvimento social da criança, isto por um lado. Por outro lado, os sintomas primários que surgem diretamente do próprio núcleo do defeito estão tão intimamente ligados a esse núcleo que ele não pode ser superado até que o próprio defeito seja eliminado. E, como na grande maioria dos casos, a eliminação do defeito é praticamente impossível, é natural que a luta contra os sintomas primários também seja condenada antecipadamente à esterilidade e ao fracasso. (VYGOTSKY, 1997, p. 222, tradução nossa)

Entendemos, desta maneira, que as possibilidades de intervenção educativa para com a criança cega devem ser direcionadas ao campo das funções psicológicas superiores, considerando que estas dependem das relações sociais para se estruturar, mesmo porque enquanto deficiência secundária, podem ser modificadas. Vygotsky salienta que

Así como para la medicina moderna lo importante no es la enfermedad, sino el enfermo, para la defectología el objeto no lo constituye la insuficiencia en sí, sino el niño agobiado por la insuficiencia. [...] Así, la reacción del organismo y de la personalidad del niño al defecto es el hecho central y básico, la única realidad con que opera a defectología.²⁹ (VYGOTSKY, 1997, p.14)

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento humano é uma construção histórica e social, que ocorre nas interações e condições objetivas da vida, nesta concepção está incutida a ideia de que a condição para que o indivíduo se torne sujeito é estar imerso na cultura, num mundo de significações, de convenções de uso de objetos, de preceitos sobre o agir, interagir e o modo de pensar com os que se encontram inseridos neste mesmo grupo social, que compartilham as mesmas referências culturais. É neste processo, no movimento materialista dialético que se transformam sujeito e mundo, decorre daí a premissa de que o homem se constrói humano por meio desta interação dialética do homem e seu meio sociocultural.

A convivência entre crianças ‘anormais’ e as ‘normais’, assim denominadas por Vygotsky (1997) é crucial na concepção da teoria histórico-cultural em razão da possibilidade de relações interpsicológicas, primordiais para o desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem.

A aprendizagem de uma criança cega segundo Vygotsky (1997), deve estar compreendida sob a concepção qualitativa, com tratamento positivo em relação ao deficiente, e não quantificar as faltas decorrentes da debilidade, como também não se deve pensar e praticar uma pedagogia menor, em que os objetivos, metodologia e demais aspectos do planejamento educacional são alinhados “por baixo”, quando se

²⁹ Assim como para a medicina moderna, o importante não é a doença, mas o paciente, para a defectologia, o objeto não é a insuficiência em si, mas a criança oprimida pela insuficiência [...]. Assim, a reação do organismo e da personalidade da criança ao defeito é o fato central e básico, a única realidade com a qual ela opera a defectologia. (VYGOTSKY, 1997, p.14, tradução nossa)

considera a ausência de certa habilidade ou capacidade como redutora da potencialidade de aprendizagem da criança, esta questão está posta quando afirma

Solo con la idea de la peculiaridad cualitativa (no agotada por las variaciones cuantitativas de algunos elementos) de los fenómenos y procesos que estudia la defectología, esta adquiere por primera vez una base metodológica firme, ya que ninguna teoría es posible si parte exclusivamente de premisas negativas, así como no es posible practica educativa alguna construida sobre la base de principios y definiciones puramente negativos³⁰. (VYGOTSKY, 1997, p. 13)

Desta maneira, a tese central de Vygotsky trata de que o defeito³¹ cria estímulos para elaborar a compensação sociopsicológica, portanto, o planejamento educacional não deverá pautar-se nas limitações ocasionadas pelo defeito, mas que este seja o ponto de partida e o incentivo para a aprendizagem

La tesis central de la defectología actual es la siguiente: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación. Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinarse el nivel y la gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, sustitutivos, sobreestructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño. [...] El defecto se convierte, por consiguiente, en punto de partida y principal fuerza motriz del desarrollo psíquico de la personalidad³². (VYGOTSKY, 1997, p. 14, 15)

Partindo deste pressuposto constrói-se todo o processo de compensação, que pode ter êxito e em medidas diferentes em razão da gravidade do defeito, como também devemos entender que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança cega terão alguns limites.

³⁰ Somente com a ideia da peculiaridade qualitativa (não esgotada pelas variações quantitativas de alguns elementos) dos fenômenos e processos estudados pela defectologia, esta adquire uma base metodológica sólida pela primeira vez, uma vez que nenhuma teoria é possível se for baseada exclusivamente em premissas negativas, assim como qualquer prática educacional construída com base em princípios e definições puramente negativos, não é possível. (VYGOTSKY, 1997, p.13, tradução nossa)

³¹ Na atualidade, o que denominamos como deficiência (seja ela física, intelectual ou sensorial), na época de Vygotsky era denominado, em seus escritos teóricos como defeito e/ou defectologia.

³² A tese central da defectologia é a seguinte: todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação. Portanto, o estudo dinâmico da criança deficiente não pode se limitar a determinar o nível e a gravidade da insuficiência, mas inclui necessariamente a consideração dos processos compensatórios, ou seja, substitutos, estruturados e niveladores, no desenvolvimento e comportamento da criança. [...] O defeito torna-se, portanto, o ponto de partida e principal força motriz do desenvolvimento psíquico da personalidade. (VYGOTSKY, 1997, p. 14, 15, tradução nossa)

Considerando que todo aprendizado é necessariamente mediado, isso torna o papel do ensino e do professor primordial e determinante, o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações deve ter a participação de um adulto. Dimensionar a inclusão escolar de crianças com deficiência, é considerar que este processo se dá por meio de relações sociais.

[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. [...] O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (VYGOTSKY, 2008, p. 62-63)

A mediação entre seres humanos e o mundo é realizada por meio de técnicas e signos, a linguagem é um signo mediador por excelência, por isso, Vygotsky a confere um papel de destaque no processo de pensamento. Neste sentido, corroboram com a afirmativa Ometto e Cristofoleti quando afirmam que

Desde o nascimento, a criança encontra-se inserida em um mundo humano e se desenvolve a partir das relações sociais mediadas pela linguagem. A especificidade humana de abstrair conhecimentos possibilita seu desenvolvimento enquanto ser humano. [...] Assim, estar inserido na cultura humana é estar mergulhado em uma cadeia de sentidos e significados mediados pela linguagem e pelo outro. (OMETTO, CRISTOFOLETI, 2012, p. 2)

Para Vygotsky (1998) a possibilidade do acesso aos conceitos e a interação do sujeito com os mais variados significados sociais é que fundamentam a passagem do *ser biológico* para o *ser social*, construindo desta maneira as estruturas mentais complexas. Segundo Vygotsky, apenas as funções psicológicas elementares se caracterizam como reflexos.

Os processos psicológicos mais complexos - ou funções psicológicas superiores, que diferenciam os humanos dos outros animais - só se formam e se desenvolvem pelo aprendizado. Afirma que a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento e a ação intencional, "uma criança nasce com as condições biológicas de falar, mas só desenvolverá a fala se aprender com os mais velhos da comunidade", (REGO, 2014, p.71).

A escola é o *lócus* natural e lógico que tem por objetivo e função proporcionar condições de acesso aos conhecimentos sistematizados pela sociedade a todos os alunos, sejam com deficiências ou não. Desta maneira, o trabalho pedagógico deve estar associado à capacidade de avanços no desenvolvimento da criança, valorizando o desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal. O ensino, para Vygotsky, deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, porque, o aprendizado antecede ao desenvolvimento.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal elucida que o professor no processo de ensino deve estimular a criança a atingir um nível de compreensão e habilidade que a mesma ainda não domina completamente, incentivando-a na construção de novos conhecimentos. "Ensinar o que a criança já sabe desmotiva o aluno e ir além de sua capacidade é inútil" (REGO, 2014, p.108).

Há que se ter em conta, ao refletir as práticas pedagógicas que de acordo com os estudos de Vygotsky todo o aprendizado é elaborado individual e particularmente por cada sujeito por meio da linguagem. Esta é responsável pela intermediação do conhecimento, a aprendizagem por sua vez, interage com o desenvolvimento, desencadeando uma série de processos internos de desenvolvimento e de novas aprendizagens, provocando uma evolução intelectual, novos constructos cognitivos num processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento. Para que todo este processo de aprendizagem e desenvolvimento seja eficiente, a qualidade das interações sociais é fundamental.

Diante deste pressuposto há que se pensar e desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, não uma pedagogia que diminua a expectativa e as oportunidades de aprendizagem do aluno cego, mas uma pedagogia que possa auxiliá-lo a superar as dificuldades impostas pela deficiência visual em uma sociedade extremamente visual.

3.2 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES DE WALLON

Em tempos de racionalização de pensamentos e ações em função dos ditames capitalistas, vislumbramos uma necessidade de voltar os olhares para a dimensão afetiva do desenvolvimento humano, em um movimento de valorização das interações sociais, da subjetividade e das especificidades da diversidade cultural humana. Padilha (2015), quando analisa as contribuições de Angel Pino para pensar o novo homem em Vygotsky, corrobora com esta afirmação

Tenho me colocado, ao lado de muitos estudiosos, o problema da degradação do homem pela/na sociedade capitalista, que não é senão produtora de mercadoria e que faz das relações humanas relações entre coisas. Marx, Engels e Vygotsky são autores de especial importância para as reflexões sobre a constituição cultural e histórica da consciência. De tal modo que, pensar, por meio de seus ensinamentos, em uma sociedade livre da expropriação, em outros termos, livre da privação dos bens materiais e simbólicos conquistados pela humanidade, impele-nos a lutar pela superação dessa realidade. (PADILHA, 2015, p.39)

Neste contexto, entender e atender as diversas necessidades das crianças para que possam se desenvolver como um ser humano pleno é um desafio que se estabelece para os professores, pois ainda há muito que analisar e compreender como rever práticas pedagógicas à luz da concepção walloniana que, por sua vez, busca compreender como se dá o desenvolvimento humano nos aspectos afetivo, cognitivo e motor, estudando a criança como uma totalidade³³, como afirma Galvão

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. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento. (GALVÃO, 2014, p.39)

³³ Wallon procurou entender a pessoa de maneira completa, atentando para os aspectos afetivos, cognitivos e motores. Seus estudos tratam da origem da pessoa na sua totalidade, enquanto ser biológico, afetivo, social e intelectual. Denominou sua teoria como Psicogênese da pessoa completa.

Desta maneira, evidencia-se que a criança em interação com meio social e de acordo com os recursos cognitivos e materiais que dispõe, desenvolve-se e simultaneamente transforma o meio. Trata-se de um processo dialético, relativo e dinâmico caracterizado por ritmos próprios condizentes com a cultura.

A escola como local de pluralidades e de disseminação sistematizada da cultura, é o *locus* propício para a corporificação de significados construídos na relação do professor com o aluno. A maneira como se dará a mediação do professor na aquisição do conhecimento pelo aluno favorecerá ou não, o desenvolvimento progressivo do mesmo de acordo com as fases pelas quais o aluno estiver transitando, com predomínio alternado de afetividade e cognição, como nas palavras de Galvão,

No desenvolvimento humano podemos identificar a existência de etapas claramente diferenciadas, caracterizadas por um conjunto de necessidades e de interesses que lhe garantem coerência e unidade. Sucedem-se numa ordem necessária, cada uma sendo a preparação indispensável para o aparecimento das seguintes. (GALVÃO, 2014, p.39)

Estas etapas devem ser consideradas no contexto da análise da importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem, necessitando do professor um olhar mais atento nas relações pedagógicas, para que possa melhor conhecer o desenvolvimento de uma criança cega e encontrar caminhos para sua educação.

3.2.1 Alguns aspectos da construção conceitual e histórica da afetividade na educação

A palavra afetividade deriva dos termos afeto e afetivo. Tem sua origem na palavra latina *affectus*, que significa disposição, estar inclinado a. A raiz vem de *afficere*, que corresponde a afetar e significa fazer algo a alguém, influir sobre. A psicologia se refere a esses fenômenos como qualquer sentimento de paixões, emoções, preocupações, carinho, entre outros. Ferreira (2010) denomina afetividade como um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza.

Este termo apresenta variações de significado e enfoque de acordo com a área do conhecimento que o aborda. Neste estudo, consideraremos a afetividade na perspectiva walloniana, segundo a qual a afetividade possui um conceito mais amplo, ou seja, é parte fundamental que contribui no desenvolvimento da criança e envolve inúmeras experiências vivenciadas de maneira tal que assimile processos simbólicos da cultura, como afirma Tassoni

A afetividade, por sua vez tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período tardio na evolução da criança quando surgem os elementos simbólicos. (TASSONI, 2006, p. 6)

A temática afetiva nas relações educativas não é específica da contemporaneidade. A mesma possui uma trajetória histórica, já nos séculos XVII e XVIII, a afetividade foi mencionada nos trabalhos de Comenius (1966, 2002) e Rousseau (1994) que destacaram sua importância no processo de educação das crianças.

Comenius (2002) faz uma analogia dos cérebros infantil e adulto, dizendo que o infantil é úmido, tenro, pronto para receber informações, com grande potencial de aprendizagem. Enquanto o do adulto é sólido e duradouro apenas para as aprendizagens que ocorreram na primeira idade.

Ainda de acordo com Comenius, para que o homem se torne racional, ele deve ser educado, para que possa ter uma vida digna. 'Todos devem conhecer tudo' (COMENIUS,1966). Assim Comenius evidencia a necessidade de um método de ensino que estimule os alunos, que o tempo em aula seja suficiente, estimulante, que não haja violência para que se tenha disciplina e que cada aluno seja respeitado em suas etapas de aprendizagem, não extrapolando a capacidade de compreensão e raciocínio dos mesmos.

Ao enfatizar a necessidade de um método de ensino que estimule os alunos, ele afirma que: "a alguns não falta a aptidão para os estudos, mas a vontade; e obrigá-los a estudar contra a vontade é, ao mesmo tempo, enfadonho e inútil. (...) E se se demonstrar que a causa do desgosto pelo estudo são os próprios professores?"

(COMÊNIO, 1966, p.173). Desta maneira, o professor, deve motivar seu aluno, prepará-lo, antes de se pôr a instruí-lo com regras, pois o aluno deve estar ávido por cultura, como afirma

[...][leve]os Estudantes sem dificuldades, sem enfado, sem gritos e pancadas, praticamente brincando e divertindo-se, aos mais elevados graus do saber. As escolas com um método mais eficaz, não só poderão manter-se em plena florescência como também melhorar indefinidamente. (COMENIUS, 2002, p.109)

Na concepção de Comenius o homem está pronto por natureza para aprender todas as coisas, quando afirma que “as sementes da moral e da piedade são por natureza inerentes a todos os homens (com exceção dos monstros humanos), segue-se necessariamente que precisam apenas de um pequeníssimo estímulo e de sábia orientação” (COMENIUS, 2002, p. 113). Assim sendo, cabe à escola, aos professores tornar a aquisição do conhecimento um processo mais agradável para os alunos.

Assim como Comenius, no século XVII, já preconizava uma educação não cansativa, em que o professor deveria ensinar e não maltratar seus alunos, Rousseau, no século XVIII, também discute a forma de conduta do ‘preceptor’ para com seus alunos quando afirma que o aluno

[...] deve sobretudo ser amado, e que meios tem um governante de se fazer amar por uma criança a quem ele nunca tem a propor senão ocupações contrárias ao seu gosto, se não tiver, por outro, poder para conceder-lhe esporadicamente pequenos agrados que quase nada custam em despesas ou perda de tempo, e que não deixam, se oportunamente proporcionados, de causar profunda impressão numa criança, e de ligá-la bastante ao seu mestre. (ROUSSEAU, 1994, p.23-24)

Neste sentido, Rousseau entende que um bom professor não deve ter uma postura severa, zangada, rigorosa ou rude, como também não deve exercer coerção sobre o aluno, mas se envolver com o aluno no sentido que ele se sinta estimulado e desafiado a buscar a aprendizagem.

Embora nos séculos XVII e XVIII, a temática da afetividade tenha sido discutida por autores como Comenius e Rousseau, em meados do século XIX, retorna em cena na educação, a influência do dualismo razão e emoção preconizado por Theodor

Fechner, esta cisão foi mantida intocável até o início do século XX. Com a consolidação de grandes teorias psicológicas, dentre as quais a Gestalt, a Psicanálise e a Psicologia Sócio Histórica, o problema passa a ser discutido com maior profundidade, surgindo assim estudos sobre as relações entre cognição e afetividade. Nesse sentido

As concepções dualistas, historicamente, têm sido contestadas. Somente no século passado, com o advento de teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais do processo de constituição humana, criaram-se as bases para uma nova compreensão sobre o próprio homem e, no nosso caso, das relações entre razão e emoção. (LEITE, 2012, p. 357)

É ainda comum entre os educadores da atualidade a concepção teórica que divide a criança em duas metades: a cognitiva e a afetiva. Muitos professores acreditam que somente o pensamento leva a criança a atitudes racionais e inteligentes, especificamente o científico e o lógico-matemático, ao passo que, os sentimentos geralmente são vistos como "coisas do coração", não levam ao conhecimento e possuem o agravante de provocar atitudes irracionais. Caminhando em direção à superação deste paradigma, Leite (2012) afirma que

O pensamento humano caminhou, assim, na direção de uma concepção monista, em que afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis e parte do mesmo processo, não sendo mais possível analisá-los separadamente. (LEITE, 2012, p. 357)

Neste processo de superação da visão dualista pela monista, é bastante oportuna a concepção proposta pelo neurofisiólogo Antônio Damásio: *existo e sinto, logo penso* (DAMÁSIO, 2001), propondo uma inversão do domínio da razão sobre a emoção, evidenciando que a emoção é a base para a constituição da estrutura cognitiva do ser humano, semelhante posicionamento foi assumido por Wallon.

3.2.2 Os conceitos e contribuições de Wallon sobre afetividade nas relações de ensino e aprendizagem

Wallon nasceu na França em 1879, estudou filosofia e medicina antes de chegar à psicologia e à medida que sua carreira evoluía foi se aproximando da educação. Viveu

num período de instabilidade social e turbulência política, dentre os quais, destacamos as duas guerras mundiais. Em 1914 atuou como médico do exército francês, permanecendo vários meses no *front* de combate. O fato de ter tido contato com ex-combatentes com lesões cerebrais, fez com que o mesmo revisse concepções neurológicas que havia desenvolvido no trabalho com crianças deficientes. Também atuou como médico de instituições psiquiátricas. Concomitante à atuação como médico e psiquiatra consolida-se seu interesse pela psicologia da criança (FAZENDEIRO, 2010).

Wallon dedicou grande parte de sua vida, a estudar as emoções e a afetividade, com a intenção de fundamentar a sua pesquisa sobre a *Psicogênese da Pessoa Completa* (1999). Nesta obra Wallon afirma que o ser humano deve ser considerado em três aspectos: o afetivo, o cognitivo e o motor. Identificou e estudou as primeiras manifestações afetivas do ser humano e suas características. Assim como, as mudanças pelas quais a afetividade e as emoções passam no decorrer do desenvolvimento de um ser humano e suas diversas implicações com outras atividades psíquicas.

Desta maneira, Wallon (1975) afirma que o desenvolvimento da criança está além do aspecto cognitivo, geralmente priorizado pelas instituições de ensino. Ele destaca a importância de se trabalhar os aspectos que perpassam as relações afetivas e o desenvolvimento motor das crianças, considerando que, é a integração efetiva dos domínios (afeto, cognição e motricidade) que dá origem ao quarto domínio funcional da sua teoria denominado Pessoa.

Nesta perspectiva, para Wallon não existe separação entre afeto, corpo e cognição, eles, ao longo da vida do indivíduo se influenciam e influenciam as atitudes, as relações e os pensamentos. É desta maneira que o ser humano se transforma em um sujeito organicamente social. A constituição da identidade de cada indivíduo se dá por meio das relações que ele tem com o outro, pelas mediações, pela linguagem e por tudo que se coloca entre ele e o mundo (WALLON, 1975). Neste processo de constituição do sujeito a afetividade é fator essencial, ela caracteriza a primeira manifestação do psiquismo, que por sua vez, impulsiona o desenvolvimento cognitivo

ao estabelecer vínculos com o meio social, culturalmente constituído e historicamente acumulado pela humanidade.

Tomando por referência os preceitos de Wallon sobre a constituição e o desenvolvimento do sujeito, Galvão (2014) afirma que

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente. (GALVÃO, 2014, p.43)

Considerando a concepção dialética de desenvolvimento humano adotada por Wallon, este destaca que cada pessoa apresenta ritmos próprios, por isso, a duração e as idades de cada estágio são sempre “relativos e variáveis em dependência de características individuais e das condições de existência” (GALVÃO, 2014, p. 40). Wallon também destaca que, a cada estágio de desenvolvimento do ser humano há uma predominância funcional alternando entre afetividade e cognição, dependendo das exigências que se colocam para o desenvolvimento da pessoa. De acordo com Wallon existem cinco etapas no desenvolvimento humano, sendo elas:

Quadro 4 - Estágios de Desenvolvimento segundo Henri Wallon

Estágios para Wallon, segundo Claude Clanet e Colette Laterrasse	Natureza contraditória dos estágios
<p>I - ESTÁGIO IMPULSIVO-EMOCIONAL <u>0 a 2-3 meses</u>: Estágio de impulsividade motriz pura. Predomínio das reações puramente fisiológicas (espasmos, contrações, gritos) <u>3 a 9 meses</u>: Estágio emocional. Aparição da mímica (sorriso). Preponderância das expressões emocionais como modo dominante das relações criança-ambiente. <u>9 a 12 meses</u>: Começo de sistematização dos exercícios sensório-motores.</p>	<p>Estágio “centrípeto”³⁴ de edificação do sujeito ou construção do eu.</p>
<p>II - ESTÁGIO SENSÓRIO-MOTOR E PROJETIVO</p>	<p>Estágio “centrífugo” ou de</p>

³⁴ Trata-se da alternância de direções opostas entre estágios: o movimento se dá ora para fora, para o conhecimento do mundo exterior (direção centrífuga, catabólica, de dispêndio de energia), ora para dentro, para o conhecimento de si (direção centrípeta, anabólica, de acúmulo de energia).

<p><u>12 a 18 meses:</u> Período sensório-motor. Comportamento de orientação e investigação. Exploração do espaço circundante, ampliada mais tarde pela locomoção. Inteligência das situações.</p> <p><u>18 meses a 2-3 anos:</u> Estágio projetivo. Imitação, simulacro, atividade simbólica. Aparição da inteligência representativa discursiva.</p>	<p>estabelecimento de relações com o mundo.</p>
<p>III - ESTÁGIO DO PERSONALISMO</p> <p><u>3 anos:</u> Crise de oposição. Independência progressiva do eu (emprego do “eu”). Atitude de recusa que permite conquistar e salvaguardar a autonomia da pessoa.</p> <p><u>4 anos:</u> Idade da graça. Sedução do outro, idade do narcisismo.</p> <p><u>5 a 6 anos:</u> Representação de papéis. Imitação de personagens, esforço de substituição pessoal por imitação.</p>	<p>Estágio “centrípeto” de edificação do sujeito ou construção do eu.</p>
<p>IV - ESTÁGIO DO PENSAMENTO CATEGORIAL</p> <p><u>6 a 7 anos:</u> Desmame afetivo, “idade da razão”, idade escolar. Poder de autodisciplina mental (atenção). Brusca regressão do sincretismo.</p> <p><u>7 a 9 anos:</u> Constituição da rede de categorias, dominadas por conteúdos concretos.</p> <p><u>9 a 11 anos:</u> Conhecimento operativo racional, função categorial.</p>	<p>Estágio “centrípeto” exploratório e cognoscitivo ou de estabelecimento de relações com o mundo.</p>
<p>V - ESTÁGIO DA PUBERDADE E DA ADOLESCÊNCIA</p> <p>Duração variável. Crise da puberdade. Retorno ao eu corporal e ao eu psíquico (oposição). Dobra do pensamento sobre si mesmo (preocupações teóricas, dúvida). Tomada de consciência de si mesmo no tempo (inquietações metafísicas, orientação de acordo com eleições e metas definidas).</p>	<p>Estágio “centrípeto” indispensável para a constituição da pessoa.</p>

Fonte: O texto neste quadro foi extraído de: Clanet, C.; Laterrasse, C.; e G. Vergnaud. Dossier Wallon-Piaget. Granica. p. 20-22.³⁵

É importante conhecer os estágios do desenvolvimento da criança, as necessidades específicas de cada fase, e em se tratando da criança cega, será mais uma referência para a prática pedagógica consciente e responsável. Neste sentido, uma reflexão extremamente relevante sobre as implicações da teoria de Wallon em relação ao papel do professor nos é apresentada por Almeida

Wallon, psicólogo e educador, legou-nos muitas outras lições. A nós, professores, duas são particularmente importantes. Somos pessoas completas: com afeto, cognição, e movimento, e nos relacionamos com um aluno, também pessoa completa, integral, com afeto cognição

³⁵ Este quadro foi readaptado tendo como referência o trabalho realizado na disciplina “Desenvolvimento Psicológico do Pré-escolar” do curso de Pedagogia da Universidade Metodista de Piracicaba, nos anos de 1999 e 2000, pelo professor Achilles Delari Junior. Disponível em : <file:///C:/Users/Leida/Desktop/DocGo.NetClanet%20e%20Laterrasse%20%20Quadro%20dos%20estágios%20de%20desenvolvimento%20segundo%20Henri%20Wallon.pdf>. Acesso em 16/03/2019.

e movimento. Somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno. (ALMEIDA, 2000, p.86)

Há, muitas vezes, por parte dos professores e demais profissionais da educação, falta de clareza bem como divergências acerca da concepção do termo afetividade, muitas vezes confundidos conceitualmente com emoção, sentimento e paixão. Para Wallon, a afetividade deve ser considerada em sua totalidade, está vinculada à emoção, ao sentimento e à paixão, e enfatiza que estes são abarcados pela afetividade. De acordo com o mesmo autor a afetividade tem papel imprescindível no desenvolvimento da personalidade da criança, tanto que considera como intrínsecas as relações entre afetividade e inteligência.

Por isso, o termo afetividade é utilizado para identificar um domínio funcional abrangente, onde aparecem as primeiras manifestações, bastante orgânicas até se transformarem em emoções, sentimento e/ou paixões. Como mencionado anteriormente, o desenvolvimento da criança depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social, Wallon (2007) afirma que

A afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico. (WALLON, 2007, p.73)

Semelhante a Vygotsky (1997), Wallon destaca que se por ventura, um destes aspectos, seja orgânico ou o social apresentar algum déficit, ele pode ser compensado pelo outro. Preponderando sempre que o fator social exerce papel importante na constituição do sujeito, pois elimina o determinismo biológico no desenvolvimento humano no que tange “a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, onde a escolha individual não está ausente” (*tradução nossa*, WALLON, 1959, p. 288).

As reações emocionais que até então eram apenas ligadas ao movimento de seu próprio corpo, por meio do contato com outras crianças na escola, as tornam capazes

de descobrir sua individualidade, através da percepção das diferenças com relação aos colegas. Trata-se do desenvolvimento por meio da afetividade.

Na concepção de Wallon, a afetividade que ele denomina de ordem moral vem depois, quando a criança é capaz de reconhecer e representar, ou seja, quando já existe o antagonismo entre emoção e razão. O sentimento e a paixão aparecem no momento em que a criança já tem a capacidade de representação. Desta maneira, quanto mais se desenvolve a racionalidade, mais se desenvolve também a afetividade. Acrescentando que a afetividade é desenvolvida sob diferentes níveis de relações, seja por causa de sua dialética ou por causa das características sociais de cada idade.

Delineia-se assim, um dos papéis da escola e, conseqüentemente, dos profissionais da educação, pelo fato de propiciar no contexto escolar, vivências de interações entre os diferentes sujeitos. Entendendo que a afetividade, a motricidade, o cognitivo e o social desempenham papéis de extrema importância no desenvolvimento das crianças, devemos pensar uma educação direcionada e fundamentada no contexto cultural do sujeito.

Aprendizado e desenvolvimento estão interligados. A escola deve assumir efetivamente a função de proporcionar aos alunos oportunidades por meio dos conhecimentos em uma construção contínua para sua evolução enquanto ser humano. Uma educação afetiva contribui para o aprimoramento do comportamento, do caráter e dos meios cognitivos da criança. Segundo o Referencial Curricular Nacional (1998)

[...] é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais. (BRASIL, 1998, p. 25)

O educador, de uma maneira ou de outra, é uma referência para a formação dos educandos. Por esse motivo, é importante saber relacionar-se com eles. O contato positivo com o aluno é fundamental para que se sintam capazes, autoconfiantes. As trocas de experiências e o convívio social entre aluno e professor contribuem para uma prática pedagógica afetiva, pois

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e

priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação desde conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (BRASIL, 1998, p. 25)

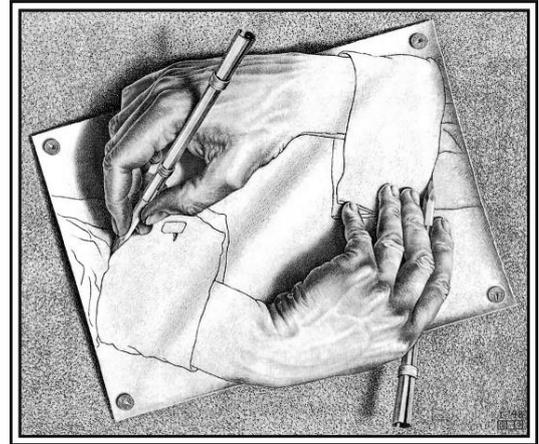
Podemos assim dizer que o papel do professor como mediador na formação do indivíduo, possibilita ao aluno uma nova realidade, novos conhecimentos, criando possibilidades ao mesmo de ampliar sua visão e melhor compreender o mundo.

Faz parte do cotidiano ouvirmos que a escola deve proporcionar formação integral (intelectual, afetiva e social) às crianças. Porém, parece-nos que o entendimento do que é formação integral ainda está muito no terreno do discurso e, nestes termos, a obra de Wallon em muito colabora para o pensamento pedagógico, oferecendo subsídios para os professores refletirem sobre sua prática e a relação com seus alunos.

Wallon concebe a pessoa como um ser completo, situado em um meio social e constituído por domínios. Seus estudos oferecem subsídios para refletir sobre a prática pedagógica, motivando a investigação educacional. Por meio de sua teoria pedagógica levou o corpo e as emoções da criança para dentro da sala de aula.

Em suma, compreendemos que a proposta walloniana põe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada, considerando sempre a pessoa como um todo. Elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico assumem a mesma importância. No contexto escolar, as atividades pedagógicas e os objetos de estudo devem ser trabalhados de formas variadas atendendo as necessidades da criança com um olhar para os estágios de desenvolvimento, o ensino não deve restringir-se a trabalhar o conteúdo por si só, desvinculado de um contexto de produção e de sentidos, mas também ajudar o aluno a descobrir o eu no outro, pois essa relação dialética colabora para um desenvolvimento integral e completo da pessoa.

4. O FAZER PEDAGÓGICO COM A ALUNA CEGA: POSSIBILIDADES DE ANÁLISES



“Drawing Hands”³⁶ – M. C. Escher – 1948 – litogravura
 Fonte: <https://www.mcescher.com>

O artista holandês Maurits Cornelis Escher, por meio desta litogravura, representa o ato de construir um mundo, de construir a si mesmo, retratando o seu próprio fazer a partir da construção com sua própria mão, por meio do desenho. Pensamos ser muito oportuna esta ilustração, pois ela nos remete à reflexão sobre as análises que realizamos no desenvolvimento desta pesquisa, percebemos o quanto estamos nos construindo e o quanto as relações, bem como suas especificidades, são fundamentais para a construção do conhecimento.

Partindo da premissa da constante e dialética construção dos sujeitos por meio dos processos, nos reportamos aos recortes realizados da totalidade das observações registradas no diário de campo e das percepções e concepções que foram impressas em nossa memória.

Ao refletir o cotidiano da escola e da sala de aula, temos a sensação de que todos os dias são iguais em uma escola, *os alunos chegam, chegam os professores e demais funcionários, bate o sinal, todos vão para a sala de aula, e a aula começa [...], quase sempre da mesma maneira [...]* (DIÁRIO DE CAMPO 19/11/2018). Esse ritual diário com aparente mesmice ou vãs repetições apresenta algumas nuances nada rotineiras

³⁶ “Mãos que desenham” (tradução nossa).

no cotidiano da sala de aula, e foi para a busca dessas especificidades que o nosso olhar se voltou. Procuramos indícios que contemplavam a relação com o outro nos quais uma criança cega se individualiza, se desenvolve, como afirma Vygotsky (1995),

[...] Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo.³⁷ (VYGOTSKY, 1995, p. 149)

Por uma questão ética e didática, adotamos a nomenclatura abaixo descrita para nomear os participantes da pesquisa:

Quadro 5 – Participantes da pesquisa

Função na Escola	Nome Fictício
Aluna cega	Téia – deusa da visão.
Professora do AEE	Sofia - espírito da sabedoria e do conhecimento.
Professor das disciplinas do núcleo comum	Horme - espírito do trabalho e do esforço.
Professora de Agricultura	Deméter - deus da agricultura.
Professora de Educação Física	Gimnásia - deusa da ginástica e dos esportes.
Professora de Arte	Atena - deusa das artes.
Cuidadora	Hígia - deusa da saúde, limpeza e sanidade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, inspirados na Mitologia Grega.

Decorrentes do período de observação e de pequenas intervenções pedagógicas, extraímos quatro categorias de análises, por meio das quais buscamos evidenciar nossas problematizações, constatações e possibilidades de construção e reconstrução de conhecimentos sobre os processos de aprendizagem de uma criança cega.

³⁷ [...] Toda función psíquica superior era externa porque era social antes de ser interna; a função psíquica propiamente dita era antes um relacionamento social de duas pessoas. O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o meio de influência sobre os outros, ou o meio de influência de outros sobre o indivíduo. (VYGOTSKY, 1995, p. 149, tradução nossa).

4.1 EPISÓDIOS QUE EVIDENCIAM AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO DE UMA ALUNA CEGA

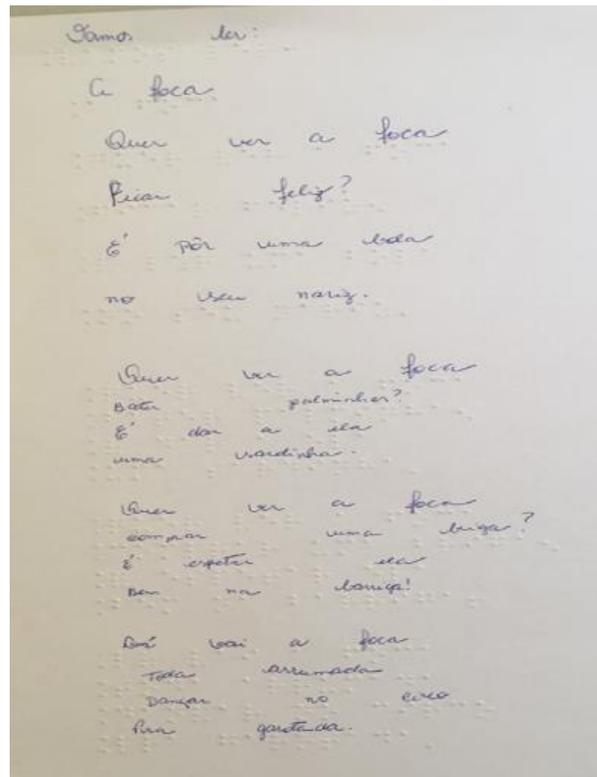
Uma das principais preocupações dos professores ao receberem em suas salas de aula alunos cegos refere-se ao modo de aprendizagem desse aluno e, especialmente, aos recursos necessários para essa aprendizagem (LAPLANE; BATISTA, 2008). Entendemos que em grande parte as respostas encontram-se na utilização de recursos alternativos e no sistema Braille.

Entendemos que a concepção de aprendizagem dos alunos geralmente é focada na utilização da visão, como confirma Oliveira ao dizer que “atestam as pesquisas mais recentes que os olhos são responsáveis por no mínimo 80% das impressões recebidas através da sensibilidade. Habitamos um mundo que se manifesta de forma predominantemente visual” (OLIVEIRA, 1998, p.7). Diante deste contexto, existem grandes vitórias, mas também, algumas incertezas e angústias no fazer pedagógico com uma aluna cega. Nesse sentido, vamos analisar alguns episódios para conhecermos como os professores tem pensado o processo de aprendizado de Téia.

Episódio 1 – O Braille

Neste dia (diário de campo - 08 de outubro de 2018) cheguei à escola um pouco antes das 12 horas, que é quando se iniciam as aulas. Os alunos e os professores estavam chegando. Sentei em uma das cadeiras que compõem o ambiente do refeitório, e me pus a observar. O refeitório anteriormente era somente uma varanda, ela foi gradeada na última reforma para ser utilizada como refeitório e também como local de atendimento da professora de atuação colaborativa.

Téia entra para a sala de aula juntamente com seus três colegas, o professor Horne faz o encaminhamento das atividades dos demais alunos, lembrando que se trata de uma sala de aula multisseriada, e em seguida se volta para Téia pedindo que ela pegue o texto que ele havia solicitado que ela lesse em casa no dia anterior para que agora realizasse a leitura para ele. Téia atendeu prontamente, localizou o texto na mochila e passou à leitura.

Figura 5 – Texto³⁸

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O texto foi lido de maneira um pouco lenta, o que fez o professor questionar se ela havia treinado a leitura em casa. A aluna afirma que sim. A atividade é encerrada, sem grandes comentários ou análises.

Como Téia já havia desenvolvido os conceitos básicos de esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal necessários à sua rotina da vida cotidiana, na concepção dos professores a prioridade agora era a leitura e a escrita do Braille, o que é perfeitamente compreensível dada a relevância da aprendizagem do Braille para a educação da pessoa cega, como afirma Belarmino

O sistema Braille permitiu que indivíduos cegos saíssem do seu mundo específico, para compartilharem de forma mais abrangente, esferas comuns de realidade com os outros indivíduos da cultura [...]. Os indivíduos cegos encontraram no Braille a ferramenta que lhes permitiu construir uma nova individualidade histórica, todo um mundo amplo a se descortinar na ponta dos seus dedos, numa resolução

³⁸ Transcrição do texto: Vamos ler? A foca – Quer ver a foca ficar feliz? É pôr uma bola no seu nariz. Quer ver a foca bater palminhas? É dar a ela uma sardinha. Quer ver a foca comprar uma briga? É espetar ela bem na barriga! Lá vai a foca toda arrumada dançar no circo pra garotada. (Fragmento de A foca- Vinicius de Moraes)

semiótica levada a cabo por apenas seis pontos em relevo. (BELARMINO, 2004, p. 5)

O Braille é uma importante ferramenta para as pessoas com deficiência visual, ele representa uma emancipação, uma porta de entrada no mundo da leitura e da escrita de forma autônoma. Mesmo o professor Horne não tendo o domínio do sistema Braille, o mesmo tem a parceria com professora Sofia na elaboração e transcrição dos textos. Quando tem dúvidas recorre a um cartaz com o alfabeto Braille que possui a transcrição em língua portuguesa que está exposto na parede da sala de aula. Sua ação pedagógica com Téia é fundamentada nas orientações da professora Sofia (professora do AEE).

Esta concepção da importância do ensino da leitura e da escrita do Braille fica evidente na fala do professor Horne quando, em um dado momento da aula, enquanto os alunos realizavam exercícios, em conversa informal com o mesmo, ele afirma

Professor Horne:

“Agora que Téia já é bastante independente para se movimentar bem sozinha, Sofia acredita ser melhor que Téia aprenda primeiramente bem o Braille”.

Pesquisadora:

“Então o enfoque das atividades que você organiza são principalmente leitura e escrita de textos em Braille?”

Professor Horne:

“Sim, e também fazemos construções numéricas com o ábaco e cálculos com o sorobã”.

(Diário de campo, 08 de outubro de 2018)

Neste mesmo dia Téia tinha atendimento com a professora Sofia. Ela havia chegado, cumprimentou a todos, em especial os alunos, como de costume sempre muito atenciosa. Retirou Téia da sala de aula, passando a atendê-la na sala improvisada na varanda da escola. A atividade desenvolvida foi o treino do uso da reglete, do punção e da prancheta. A aluna encontra-se em processo de alfabetização em Braille, com dificuldades no uso desses instrumentos.

Figura 6 – Téia utilizando a reglete e o punção



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Este foi um dos primeiros momentos vividos em campo. Percebemos por meio deste pequeno recorte, que apesar de estar cursando o final do 2º ano do ensino fundamental, Téia se encontrava em estágio inicial de alfabetização em Braille, tinha grandes dificuldades no manuseio da reglete e do punção. As atividades de treino do uso, um tanto quanto repetitivas a estavam deixando desanimada. Sofia esclarece que o processo de desenvolvimento da percepção tátil para a leitura e escrita em Braille não é algo simples, denota tempo e muita dedicação.

Percebemos que Sofia desenvolve atividades sistemáticas que condizem e buscam o desenvolvimento da autonomia e a aprendizagem de Téia, com alternâncias de ensino das técnicas do uso da prancheta com o ensino das combinações dos pontos das celas para a construção do alfabeto Braille.

Destacamos neste episódio a importância dada pelos professores ao ensino do Braille, esta ação pedagógica é fundamental e por tal, merece destaque, como também, queremos frisar que os mesmos tem ciência que precisam empreender mais esforços para buscar outros e novos caminhos pedagógicos para trilhar com Téia.

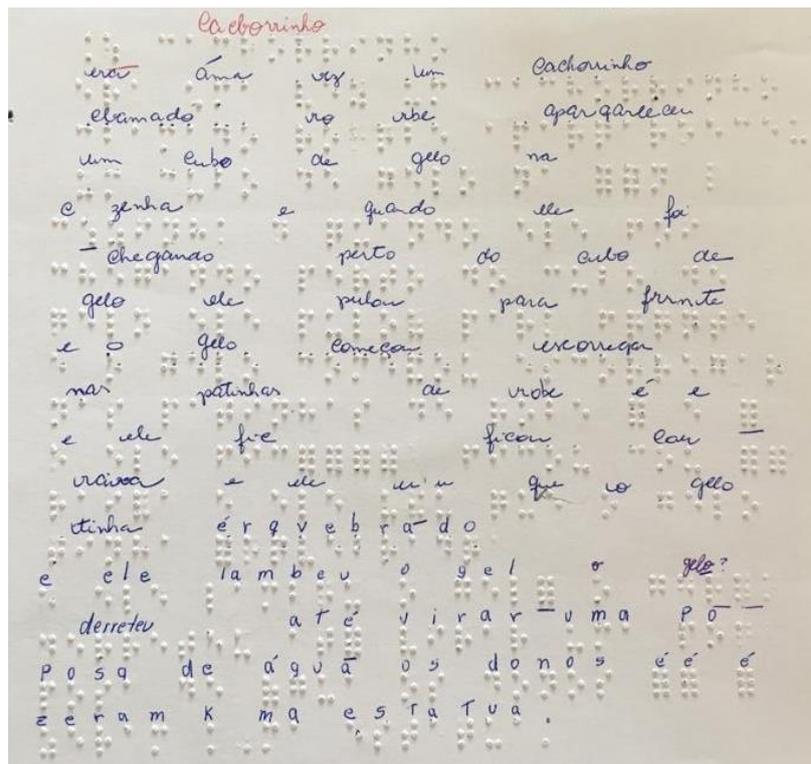
Episódio 2 – Lendo o mundo

Este momento foi distinto dos demais, pois uma colega professora e pesquisadora me acompanhou à escola, (diário de campo - 30 de setembro de 2019). O motivo era que ela queria conhecer Téia e a realidade que eu pesquisava. Os professores Horne e Sofia autorizaram sua entrada na sala de aula e a apresentei aos três alunos que

estavam presentes neste dia. Ela comentou que estudava sobre alunos surdos. Téia se sentiu bastante à vontade contando um pouco de sua vida.

Sentamos próximas de Téia e o professor Horne deu sequência à aula, falavam sobre os animais, era aula de ciências, ele pediu para que Téia pegasse o texto que ela havia escrito sobre o vídeo com audiodescrição que havíamos assistido na aula anterior e que lesse o mesmo.

Figura 7 – Texto escrito por Téia³⁹



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Téia leu com alguns tropeços, pois como podemos observar existem alguns erros na escrita do Braille, porém com muito entusiasmo. Estava autoconfiante e orgulhosa de ter realizado a tarefa. É nítido o seu desenvolvimento quanto à utilização da leitura e da escrita Braille no período que a acompanhamos. O professor Horne fez questão de mostrar as aprendizagens de Téia. Ainda solicitou a leitura de outro texto, pediu também que ela realizasse construções numéricas utilizando o ábaco. Suas

³⁹ Transcrição do texto: Cachorrinho

Era âma vez um cachorrinho chamado ro rbe apargareceu um cubo de gelo na c zinha e quando ele foi chegando perto do cubo de gelo ele pulou para frente e o gelo começou escorregar nas patinhas de robe é e e ele fic ficou car raiva e ele u u que o gelo tinha érquebrado e ele lambeu o gel o ge derreteu até virar uma posa de água os donos é é é zeram k ma estatua.

representações foram impecáveis. Em nossa conversa informal, o professor Horme comenta

Professor Horme:

“Tenho trabalhado muito com a leitura e a interpretação de textos com Téia, acredito que para o momento é uma das suas maiores necessidades, preciso ajudá-la a desenvolver o gosto pela leitura”.

Pesquisadora:

“Ela gosta de ler?”

Professor Horme:

“A princípio sim, porém costuma se cansar com rapidez. Sabemos que a leitura em Braille demanda maiores esforços do que a leitura em tinta, deixo ela descansar um pouco e voltamos a praticar”.

Horme acrescenta:

“O importante para mim, é que ela esteja bem e que se desenvolva da melhor forma possível, eu também converso muito com ela sobre o mundo lá fora”.

Pesquisadora:

“O que você quer dizer sobre o mundo lá fora?”.

Professor:

“Sobre as coisas e costumes que não existem aqui na comunidade, sempre que um texto me dá abertura, eu comento”.

(Diário de campo, 30 de setembro de 2019)

A prática da leitura na sala de aula está associada à prática de uma leitura de mundo incentivada pelo professor Horme; esta ação permite que Téia comece a desenvolver a leitura crítica do mundo e da palavra, Paulo Freire (2005) ratifica o quanto é amplo e importante o sentido do ato de leitura, pois

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (PAULO FREIRE, 2005, p. 08 e 11)

O professor Horme desenvolve boa parte de suas aulas utilizando a oralidade, enfocando a leitura e a interpretação de textos, cálculos e uma atenção especial para com Téia. Na sua concepção, este é o caminho para a aprendizagem e o desenvolvimento da mesma.

Em se tratando de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança cega, o MEC orienta

Uma educação consistente e a aprendizagem significativa devem considerar a importância da integração sensorial e, somente por esse caminho próprio é que a criança cega poderá conhecer o mundo, elaborar noções de conceito e, principalmente obter o desenvolvimento da autonomia e independência. (BRASIL, 2002, p. 44)

O fazer pedagógico do professor Horne está pautado na estimulação das diversidades sensoriais de Téia como orienta o Ministério da Educação e Cultura, com ênfase na utilização da audição, do tato (por meio do Braille) e principalmente nas interações sociais com a aluna e têm alcançado bons resultados. Como afirma Carlo (2001) as interações produzidas por meio dos enlaces sociais ampliam as experiências e entrelaçam o sujeito e o mundo favorecendo a superação da deficiência.

Episódio 3 – Lendo com os dedos

A professora Gimnásia em sua aula de educação física (diário de campo - 01 de outubro de 2019) falava sobre o corpo humano, havia um desenho no quadro com números e uma legenda que identificavam suas partes. Gimnásia ditava o título (Corpo Humano) para Téia e em seguida passou a ajudá-la a desenhar um corpo humano. A professora fez um círculo representando a cabeça e dava orientações verbais para que Téia desenhasse o pescoço e o tronco. Como Téia não sabia para que lado correr o lápis, Gimnásia pegou em sua mão, ajudando-a a realizar os traçados. Confesso que fiquei intrigada com o desenrolar da atividade e resolvi sugerir uma variação da atividade proposta que contemplasse a percepção tátil, me dirigi à professora e questionei,

Pesquisadora:

“Professora, não seria interessante você pedir a ajuda de outro aluno e ajudar Téia a fazer o contorno do corpo dele, depois talvez delinear este contorno com barbante ou usar um boneco para que ela tivesse uma percepção tátil do corpo humano?”

Ao que a professora Gimnásia me respondeu:

“Eu sei que ajudá-la nesse traçado do desenho não significou muito para ela, mas agora vou usar cola em relevo para demarcar os contornos do desenho que fizemos para que ela possa sentir o contorno e ela vai escrever em Braille as partes do corpo fazendo a legenda”.

Segue acrescentando:

“Essa atividade que você sugeriu eu já fiz o ano passado com Téia, e no momento não pensei em outra, mas com minha ajuda ela vai conseguir...”.

(Diário de campo, 01 de outubro de 2019)

A atividade que a princípio nos causou certo espanto, em verdade denota que na concepção da professora Gimnásia, Téia aprende por meio da mediação do professor, de materiais pedagógicos adaptados (por intermédio de estímulos táteis) e pelo Sistema Braille.

A professora Gimnásia compreende que é o professor quem deve criar as condições de aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, a fim de que Téia possa se apropriar dos conceitos e conhecimentos sistematizados. Percebemos por suas ações nesta atividade como em outras, seu papel ativo na construção de tramas que articulam conteúdos, vida e o entrelaçamento de suas experiências com as de Téia.

É neste sentido que **o professor é o mediador no processo de aquisição do conhecimento do aluno**, deixando de ser apenas um transmissor, passando a caminhar junto e ao lado do educando na decodificação de cada informação do mundo. Nessa relação com o conhecimento, conforme afirma Oliveira a mediação “[...] é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26), neste caso, pelo professor.

A segunda concepção da professora Gimnásia sobre a aprendizagem de uma criança cega que percebemos durante sua aula envolvendo o desenho é o importante papel que os professores desempenham no processo de desenvolvimento das crianças cegas como estimuladores de seu **desenvolvimento tátil**. Cerqueira e Ferreira (1996) ressaltam a importância desse desenvolvimento quando afirmam

A aprendizagem do aluno deficiente visual é mediada, essencialmente, pelo tato, juntamente com os demais sentidos remanescentes (audição, paladar e olfato). Essa característica de aprendizagem faz com que o aluno utilize esses sentidos na transformação do abstrato em conceito concreto, que deverá ser

incorporado no seu desenvolvimento cognitivo. (CERQUEIRA; FERREIRA, 1996, p. 24-29)

As iniciativas pedagógicas da professora Gimnásia têm sido muito acertadas, pois a estimulação da percepção tátil, das mais variadas maneiras são fundamentais e serão a base para níveis mais altos do desenvolvimento cognitivo de Téia.

Uma das poucas pesquisadoras que estudam sobre a utilização do desenho no ensino de crianças cegas é Duarte (2004). A pesquisadora desenvolve um estudo sobre o ensino da linguagem gráfica para uma aluna cega. A autora deu início às atividades com a proposta de mostrar o que era desenhar, por meio dos seguintes passos metodológicos

O primeiro momento do processo requer o reconhecimento do objeto em experiência tátil. [...] O segundo momento requer uma ação dirigida na qual a criança percorre com o dedo indicador (o dedo mais sensível, aquele que lê em Braille) as bordas da superfície e contorno dos objetos. [...] No terceiro momento, a figura é apresentada à criança recortada sobre um material plástico (E.V. A). [...] No quinto momento a criança faz a primeira tentativa de desenhar o objeto traduzido em forma geométrica. [...] no sexto momento a criança relê e identifica tatilmente a figura de seu próprio desenho. No sétimo e último momento dentre as principais sequências de aprendizagem, a criança é estimulada a realizar representações de novos objetos com a mesma figura geométrica. (DUARTE, 2004, p. 139-140)

Percebemos que a professora Gimnásia tem se empenhado em desenvolver um bom trabalho com Téia, mesmo sem qualificação profissional, tem buscado atendê-la em suas necessidades educativas.

A terceira concepção identificada nas ações e crenças da professora Gimnásia que queremos destacar neste episódio, é a necessidade do pleno domínio da escrita e da leitura do Braille por Téia, daí o enfoque dado pela professora Gimnásia ao **treino do Braille**. Enfoque este, compartilhado pela professora Sofia como podemos constatar em uma conversa informal,

Como em todas as aulas com a professora Sofia eu sempre via Téia somente escrevendo ou lendo em Braille ou utilizando o sorobã, resolvi perguntar a Sofia:

“Como você acha que Téia aprende? Qual o melhor caminho?”

Ao que Sofia prontamente responde:

"Téia aprende pelo treino, pela memorização, utilizando os sentidos remanescentes, as emoções, os sentimentos, os demais sentidos, o tato principalmente".

(Diário de campo, 01 de outubro de 2019)

Em seu discurso, a professora repete várias vezes o treino, como que querendo frisar sua importância. Enquanto conversávamos, Sofia comentava o caso de uma mãe que ensinou o filho que possuía somente 10% da visão a se locomover pela cidade onde moravam usando o meio fio do calçamento como referência, evidenciando e validando sua concepção de que o treino constante é a ação pedagógica prioritária no momento da aprendizagem em que Téia se encontrava.

Vários pesquisadores validam esta concepção, dentre eles encontramos Monteiro (2004) quando afirma que "para o domínio da leitura e escrita no sistema Braille é imprescindível que o cego utilize bem os movimentos das mãos e que sua coordenação motora fina seja estimulada, precoce e incessantemente". (MONTEIRO, 2004, p.5)

As concepções que as professoras possuem sobre a aprendizagem de uma aluna cega e a forma como as mesmas conduzem a aprendizagem de Téia tem se mostrado eficientes do ponto de vista de aprendizagens que Téia vem adquirindo ao longo de sua permanência na escola, pois é notório o desenvolvimento da aluna neste período que a acompanhamos. Entretanto, vale a pena destacar que o treino de habilidades precisa vir acompanhado de sentidos produzidos com relação aos conteúdos que são aprendidos por Téia, uma vez que sua aprendizagem não fique condicionada ao treinamento de mãos e dedos somente.

4.2 EPISÓDIOS QUE REFLETEM A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM OS SABERES ESPONTÂNEOS E A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS

Por meio da análise dos dados, identificamos alguns episódios que nos permitem exemplificar como uma criança cega desenvolve conceitos espontâneos e científicos e quais as interações e intervenções que os professores e os próprios alunos

estabelecem com a construção de conhecimento. Apresentamos, a seguir, os relatos oriundos de três episódios selecionados.

Episódio 1 – Plantio de um Jardim Suspenso e de uma Horta na Escola

Como de costume, a mãe trouxe Téia de moto e a cuidadora a recebeu encaminhando-a a uma cadeira para que sentasse. Neste dia (diário de campo - 20 de março de 2019) a aula era de agricultura, com início às 12 horas e término às 14 horas e 45 minutos. Eram três aulas semanais geminadas. A professora Deméter levou uma sacola com garrafas pet e informou que a aula seria prática. Iriam construir um jardim suspenso, dando continuidade à atividade iniciada nas aulas teóricas anteriores.

Téia estava sentada em sua cadeira mexendo na mochila, dando a sensação de que se organizava para alguma ação, mas não pegou e nem guardou nenhum material. Deméter pediu para os alunos pegarem uma tesoura (com exceção de Téia). A professora perfurou as garrafas e solicitou que os alunos terminassem o corte, fazendo uma abertura lateral. Deméter se volta para Téia e pergunta se ela já terminou de se organizar, Téia afirma que sim.

Em seguida Deméter envolve Téia na atividade pedindo para ela retirar os rótulos plásticos das garrafas, o que foi pronta e animadamente atendido pela aluna.

Figura 8 – Téia retirando os rótulos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Téia retira os rótulos, avisa que terminou e fica aguardando [...]. Pediu para tomar água, a professora autoriza, ela pega sua garrafinha e bebe. Os demais alunos estavam compenetrados, engajados, motivados, Téia aguardava [...] e assim permaneceu por cerca de 20 minutos (DIÁRIO DE CAMPO, 30/11/2019). O tempo ocioso vivido por Téia ocorreu não somente nesta aula, este fato é recorrente em todas as aulas, vivenciamos uma experiência em outra disciplina com duração de praticamente uma hora de tempo em que Téia não desenvolveu nenhuma atividade.

Depreendemos desta situação uma ausência de um planejamento adequado com atividades adaptadas para Téia. Em conversas informais com os professores eles afirmam não saberem ao certo como lidar com a aluna por não terem tido formação que lhes deem condições de desenvolver um trabalho mais qualificado.

Muitas pesquisas já reportaram a carência na formação inicial e continuada de professores quanto se trata de uma educação voltada para a inclusão de pessoas com deficiência e suas consequências são refletidas nas práticas pedagógicas (BUENO, 1999; CARNEIRO, 1999). Marchesi (2004, p. 44) afirma que “é muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos”.

Nestes termos, há que se considerar duas situações: a primeira que somente a própria atividade de alguns professores no intuito de atenderem as necessidades educacionais de uma criança cega não serão suficientes para garantir à mesma uma educação de qualidade, há que se ter em conta também, a importância de uma preparação e um apoio para que os professores planejem e desenvolvam atividades adaptadas às necessidades educacionais e pedagógicas das crianças, a formação continuada seria um facilitador deste processo.

A segunda questão a ser considerada é a de que em muitas situações percebemos uma certa acomodação por parte dos professores, ou como afirma Caiado (2006) em seu estudo sobre vivências escolares, existe um preconceito vivido em sala de aula, geralmente pela falta de preparo do professor, o pouco conhecimento que ele possui

sobre a aprendizagem de um aluno cego o leva a ter baixa expectativa de aprendizagem em relação a este aluno ou de acordo com Vygotsky (1997), à prática de uma pedagogia menor, minimizando a capacidade de aprendizagem deste aluno em função de sua limitação biológica.

Como a aula também envolvia o plantio de uma horta na escola, Deméter se volta para o quadro e começa a falar sobre os procedimentos, indagando sobre a escolha do local, quais as características necessárias ao terreno, dentre outros. Em seguida solicita a todos os alunos, inclusive a Téia, que desenhem as ferramentas necessárias para plantio da horta e escrevam seus nomes, enquanto ela iria pintar as garrafas.

Figura 9 – Garrafas pintadas para o jardim suspenso



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nas discussões sobre a preparação da terra e do terreno e de todos os procedimentos para o plantio da horta e do jardim suspenso, todos os alunos participaram, inclusive Téia, relatando suas experiências familiares com uma horta e com um jardim. Nesse momento, Ihe foi possibilitado expressar-se verbalmente sobre a compreensão que possuía em relação ao que era proposto em sala de aula. Tal atitude permitiu a Téia, em nosso entender, refletir sobre seus conhecimentos, o que contribuiu potencialmente para que ela assimilasse os conceitos trabalhados e reconstruísse os que já possuía.

Vygotsky (2008) nomeia e diferencia estes conceitos como espontâneos e científicos, definindo os primeiros por ausência de organização e sistematização e os segundos pela mediação de outros conceitos, em suas palavras "a ausência de um sistema é a diferença psicológica principal que distingue os conceitos espontâneos dos conceitos científicos" (VYGOTSKY, 2008, p.144). Aos conhecimentos espontâneos dos alunos

eram agregadas novas informações, de cunho mais técnico, aprimorando e construindo novos conhecimentos.

A participação de Téia na oralidade havia sido significativa, mas a inadequação da atividade prática, composta por uma folha em branco e um lápis, fez com que sua folha permanecesse em branco. (Durante estes acontecimentos, a professora Sofia fazia seu planejamento e o professor Horne consertava o telhado, algumas telhas haviam caído do beiral. A cuidadora preparava a merenda).

A professora Deméter ao entregar para Téia somente a folha e o lápis não lhe deu as condições necessárias para que pudesse desenvolver um desenho. A aluna precisaria de no mínimo uma tela ou uma lixa sob o papel para que pudesse haver um efeito de alto relevo, reconhecimento de bordas com cola, barbante ou similares, seriam os caminhos indiretos (VYGOTSKY, 1998) para que por meio deles, Téia tivesse condições de avaliar seus conceitos cotidianos, reconstruindo-os ou ampliando-os para os conceitos científicos.

Como a proposta era desenhar ferramentas (enxada, pá, rastelo, enxadão, regador, dentre outros) já conhecidas por Téia, pois estavam presentes em seu cotidiano e ela já possuía a representação mental das mesmas, a atividade adaptada seria o facilitador, porém, como não foi realizada, Téia não participou da atividade.

No caso de desenhos de objetos desconhecidos por uma criança cega, e considerando que a aquisição do conhecimento se dá pela mediação (VYGOTSKY, 1997), as informações verbais fornecidas pelo professor para a realização do desenho, associadas às táteis sempre que possível, ou sensoriais, serão fundamentais para a formação dos conceitos sobre determinado objeto.

Dentre os autores que pesquisam a possibilidade de produção e leitura de desenho tátil-visuais por crianças cegas destacamos o trabalho de Duarte (2011)⁴⁰ que contribui para nossa reflexão quando discute indícios para dois tipos de desenhos

⁴⁰ Pesquisa desenvolvida a partir de fundamentos da psicologia cognitiva social, da semiótica cognitiva dialógica e da neurologia (modalidades perceptivas), analisou desenhos realizados por três meninos cegos.

Na primeira tipologia refiro-me a um desenho aprendido na cultura e de origem visual, ainda que seja produzido e lido de modo tátil, fato esse que me faz utilizar o termo “tátil-visual”; e na segunda tipologia refiro-me a um desenho que pode estar reunindo diferentes modalidades perceptivas desde a modalidade auditiva (pela audição da descrição verbal dos objetos e compreensão, na linguagem, de sua configuração), até a modalidade proprioceptiva, isto é, a percepção própria, individual, do corpo vivo na pulsação e mobilidade de músculos, ossos, vísceras [...]. (DUARTE, 2011, p.3107)

Tomando como referência este estudo, podemos pensar em mais maneiras de desenvolver as habilidades do desenho em Téia, utilizando a tipologia denominadas pela autora como “tátil-visual” que desenvolve a função cognitiva e comunicacional ou a de “desenhos multimodais”⁴¹ que poderão desenvolver processos cognitivos multimodais, principalmente quando os desenhos forem acompanhados por sua descrição verbal.

Dando sequência à aula, a professora Deméter convida os alunos para saírem e fazerem a preparação da terra para o plantio nas garrafas pet. Téia participa ativamente, afirma que está removendo os torrões que poderiam atrapalhar a germinação. Passam a encher a bandeja com a terra, preparando-a para as sementes. A aula termina com a promessa de continuidade na próxima semana.

Figura 10 – Preparação da terra para a sementeira



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

⁴¹ Trata-se de um modo de desenhar que revela recursos oriundos de outras modalidades sensoriais, [...] estou nomeando “multimodais” hora o caráter sequencial-temporal da modalidade tátil [...], hora uma ideia de percurso percorrido pelo próprio corpo do desenhista em movimento indica um sentido de motricidade e propriocepção, hora o registro de uma informação obtida por narrativa oral [...]” (DUARTE, 2011, p. 3112-3113).

Figura 11 – Enchimento da bandeja para a sementeira



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Percebemos nesta atividade a valorização dos conhecimentos espontâneos de Téia, por meio de uma participação ativa no desenvolvimento oral da atividade, como também seu envolvimento nas atividades práticas. Ela foi motivada e instigada, porém, não lhe foram oferecidas condições de acesso a parte significativa da aula, a ausência dos materiais adaptados que atuariam como denominados por Vygotsky (1998) de caminhos indiretos ou alternativos de acesso ao conhecimento, impossibilitaram que a aprendizagem tivesse alcançado maior amplitude.

Episódio 2 – Conceituando as cores

Estamos na aula de arte (diário de campo – 18 de março de 2019), o tema da aula é a água e a razão da temática é a proximidade do Dia Mundial da Água – 22 de março. A aula foi direcionada a todos os alunos, independente do ano no qual estavam matriculados, após leitura de um texto e discussões envolvendo todos os quatro alunos no sentido da importância da preservação da água, a professora Atena entregou um desenho para que os alunos colorissem. Téia recebeu o mesmo desenho que os demais alunos. Nele, não tinha como ela colorir, não havia nada em alto relevo, nenhuma delimitação de espaços.

Laplane e Batista (2008) reforçam esta necessidade quando afirmam que “[...] é preciso que o ambiente seja organizado para promover ativamente o desenvolvimento por meio de canais sensoriais que a criança possui, de modo tal que ela seja capaz

de participar nas atividades cotidianas e de aprender como qualquer criança” (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 214). Para as autoras a forma como a sala de aula está organizada e as adaptações nas atividades propostas são fundamentais para que as necessidades pedagógicas da criança cega sejam satisfeitas.

Foi uma colega quem a direcionou dizendo o nome das cores indicando o lápis que deveria usar, descrevendo o que estava desenhado e auxiliando nos limites do desenho. Em seguida, a professora entregou o desenho de uma gota de água que deveria ser pintada, recortada e colada em um palito de picolé. A mesma colega direcionou novamente Téia para que pintasse a gota, porém assumiu para si o recorte e a colagem no palito.

Figura 12 – Atividades da aula de arte



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nos perguntamos qual foi o sentido desta atividade para Téia, quais as representações que ela possuía de uma gota de água e das cores, como esta atividade contribuiu para seu desenvolvimento. Essas indagações nos motivaram a refletir e analisar a questão com mais profundidade.

Posterior à essa atividade, no dia seguinte no momento do Atendimento Educacional Especializado (diário de campo – 19 de março de 2019), o planejamento da aula envolvia a resolução de problemas com cálculos usando o sorobã. Antes da professora Sofia iniciar a atividade, ela, eu, Hígia e Téia conversávamos sobre a aula do dia anterior com a professora Atena que havia trabalhado o tema água, a aula

envolvera todos os alunos com leitura de um texto, discussões e a pintura de um desenho ilustrando a gota de uma água. A pintura deste desenho motivou a conversa,

Dirigia-me a Téia:

“Vi que ontem na aula da professora Atena, você pintou seu desenho de azul, por que você escolheu esta cor?”

Ela prontamente me respondeu:

“Mas tia, era uma gota de água, tinha que ser azul!”

Comentei:

“Eu gosto muito da cor azul, ela me faz lembrar o mar... e você, a cor azul te lembra de que Téia?”

Ela responde:

“O céu”.

(Diário de campo, 19 de março de 2019)

Motivadas pelo diálogo anterior, em conversa sobre as cores e nossas preferências, a professora Sofia disse que a cor preferida dela era o verde por causa das árvores, do frescor, Hígia, por sua vez, afirmou que gostava muito do amarelo e que lhe fazia lembrar o sol. Perguntei a Téia como ela pensava e como entendia a cor amarela, ela me disse que lembrava as folhas e seu barulho no chão causado pelo vento.

Esta conversa nos fez pensar sobre como ocorreu o ensino, ou simplesmente o uso das cores por Téia. É impossível pensar o ensino de cores sem antes pensarmos como a criança cega aprende cores, esse processo é indissociável. Neste sentido, reportamos a Vygotsky (1998) quando o mesmo afirma que nada pode existir em nossa consciência sem uma significação, que existem constantes produções de significados que dão origem às representações mentais por meio das quais, de forma associativa, explicamos o mundo. Vygotsky (2008) acrescenta

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. (VYGOTSKY, 2008, p.150-151)

Ao lermos ou pronunciarmos “azul”, seja para um vidente ou para um cego, rapidamente ele irá fazer uma imagem mental associando este termo a algum processo de significação construído anteriormente, como pode ser comprovado em

recente pesquisa desenvolvida por Bianchi, Kim e Barbosa-Lima (2016) quando afirmam

Podemos verificar em nossos resultados que as ideias que os alunos cegos associam às cores são as mesmas dos alunos videntes, com forte equivalência de comunalidade, ou seja, de respostas comuns entre os grupos, sobretudo o dos alunos sem percepção alguma de cor. (BIANCHI; KIM; BARBOSA-LIMA, 2016, p.158)

Compreendemos que o fato de Téia não perceber as cores visualmente, não a impede de aprendê-las seja por descrição verbal ou pelo estabelecimento de relações sociais e multissensoriais, como ratifica Vygotsky (2008), quando reitera a construção social do conhecimento como resultado de uma complexa atividade de funções intelectuais tendo na multissensorialidade uma condição ontológica.

Para o desenvolvimento da atividade de pintura, a professora Atena primou pela utilização da percepção visual dos alunos em detrimento da contribuição dos demais sentidos para a elaboração dos conhecimentos. O recurso didático - pintura do desenho da gota de água - não estava adaptado para Téia, não houve um planejamento de caminhos indiretos (VYGOTSKY, 1997) fato que acarretou dificuldades para a construção de conceitos.

Além do uso do desenho, a professora Atena poderia ter se valido do sentido tátil-sinestésico para refletir com Téia qual a cor que para ela representaria a água e ter adaptado o desenho com recurso grafo-tátil no sentido de sentir a água e, a partir disso construir o significado do conceito de maneira qualitativa.

Constatamos que embora Téia falasse sobre as cores referindo-se ao mundo natural (folhas, céu), não foi possível compreender o quanto ela significava as questões relativas às cores pelo fato da atividade não envolver outros recursos que poderiam levá-la, por exemplo, a sentir a água e a partir desta ação construir sua representação.

Episódio 3 – Os Animais

A aula é de agricultura, (diário de campo – 18 de setembro de 2019) a professora Deméter começa a aula encaminhando todos os alunos para regarem a horta, o jardim suspenso e limparem as taiobas, Téia acompanha os colegas sem grande

contribuição na ação. Concluídas as tarefas os alunos retornam para a sala de aula, a professora passa no quadro um texto que trata da utilidade dos animais (texto com 6 linhas), os alunos copiam e Téia aguarda a elaboração de seu texto em Braille pela professora Sofia.

Começam as discussões sobre os animais que eles possuem em suas casas, o que cada animal fornece ao homem, os cuidados para com eles, como se relacionam, dentre outros comentários. Deméter se volta para Téia oportunizando sua participação na atividade.

“Téia você disse que tinha três cachorros, ainda tem?”

Ao que ela responde:

“Agora só tenho dois, um foi atropelado por um caminhão”.

Deméter continua indagando:

“Tem outros animais em casa, Quem cuida?”

Téia continua:

“Tem galinha, porco e periquito. Papai e mamãe que tratam, matam, fritam, fazem torresmo, congelam um pouco da carne (Téia se refere aos porcos). Eu não consigo debulhar o milho, é duro”.

(Diário de campo, 18 de setembro de 2019)

O principal recurso utilizado pelos professores para envolver Téia nas atividades pedagógicas tem sido a verbal, seja nas descrições e resoluções de atividades no quadro negro (ex.: resoluções de operações matemáticas) ou nas discussões temáticas que envolvem todos os alunos, como esta atividade sobre os animais.

Os alunos se voltam para a leitura de outro texto oferecido pela professora, Téia, após ter aguardado por cerca de uma hora recebe, seu texto em Braille e também começa a leitura silenciosa. Os professores Deméter e Horne, conversam sobre a possibilidade de desenvolverem uma aula prática fazendo manteiga juntamente com os alunos, acordam que voltariam a falar sobre o assunto na próxima semana.

A leitura dos textos e as discussões, como por exemplo, sobre os detalhes da polinização de plantas realizadas pelas abelhas, oportunizaram a Téia a formação de novos conceitos que foram construídos com referência em suas experiências pessoais, denominados de conceitos espontâneos por Vygotsky (2001), e reorganizados por meio dos conceitos científicos mediados pela professora.

O professor funciona como um elo que liga o conhecimento a ser adquirido pelo aluno, como afirma Vygotsky (1984, p. 33), “[...] o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa pelo outro”. Essa mediação pode ser entendida como a participação ou a supervisão de um adulto ou de alguém mais experiente que possibilite a internalização levando à apropriação dos conteúdos pelo aluno. O conceito de mediação é um dos principais conceitos formulados por Vygotsky (1984), segundo ele todo aprendizado é necessariamente mediado.

Pensando em contribuir na mediação da formação de conceitos por Téia por meio da utilização de uma atividade adaptada que atendesse suas necessidades e em acordo com o professor Horne, planejei uma atividade envolvendo animais (diário de campo – 20 de setembro de 2019), utilizei um vídeo infantil com audiodescrição⁴², tratava-se de um curta-metragem denominado H2Obby⁴³ que apresenta um cãozinho brincando com um cubo de gelo no chão da cozinha. Levei também um pequeno texto com dez curiosidades sobre os cães para discutir com Téia.

Figura 13 – Imagem do Vídeo H2Obby



Disponível em: <http://academiabrasileiradecinema.com.br/h2obby/#jp-carousel-14182>

⁴² A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/prodam/arquivos/Livro_Audio_descricao.pdf, acesso em 29/09/2019.

⁴³ Gênero: Animação, Diretor: Flávia Lopes Trevisan, Duração: 4 min, Ano: 2015, Formato: Digital, Local de Produção: SP: Brasil. Sinopse: Hobby é um cachorrinho muito curioso que encontra em um cubo de gelo um novo e animado amigo. No entanto, com o evoluir da história, contratempos transformam essa recente amizade em um desafio. Será que Hobby conseguirá mantê-la? Disponível em: <http://academiabrasileiradecinema.com.br/h2obby/>. Acesso em 18/09/2019.

Escolhi este vídeo em função da familiaridade de Téia com o assunto e com o tema estudado, ela havia comentado que gostava muito e especialmente de sua cadelinha “Mel”. Quando apresentei as atividades para o professor Horne ele solicitou que os outros três alunos também participassem, não vi nenhum problema, pelo contrário, dada a importância e a amplitude deste recurso de acordo com Motta e Romeu Filho (2010)

É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos. (MOTTA; ROMEU FILHO, 2010, p. 11)

Importante frisar que esse modo de tradução audiovisual intersemiótico, onde o signo visual é transposto para o signo verbal, caracterizado pela descrição de imagens paralelamente e em conjunto com as falas originais, permite a compreensão integral da narrativa audiovisual, reiterando a importância do uso dos signos nas operações mentais que conduzirão à formação de conceitos (VYGOTSKY, 2008).

De início, retomei o assunto da aula sobre os animais, relembramos alguns pontos e informei aos alunos que iríamos assistir a um pequeno vídeo infantil, porém, ele seria um pouco diferente, pois possuía audiodescrição. Expliquei do que se tratava e fometei uma breve discussão sobre cães. Todos deram suas contribuições, falando de seus animais, inclusive o professor Horne. Em seguida, passamos ao vídeo.

Durante a exibição do pequeno filme, Téia dava risadas o que denotava compreensão da trama, comprovamos este fato em conversa com a aluna após o vídeo.

Pesquisadora: “Você gostou do filme Téia?”,
 “Gostei muito, é engraçado”.

Pesquisadora:

“O que você achou engraçado?”.

Téia responde:

“Quando o cãozinho escorrega no gelo”.

Perguntei:

“Onde acontece a brincadeira?”

Téia prontamente responde:

“Na cozinha”.

“Teve uma hora que eu fiquei triste...”.

“Por que você ficou triste Téia?”.
Os colegas queriam responder, mas pedi que deixassem Téia falar.
“Foi quando o gelo começou a derreter e Hobby ficou triste que não dava mais para brincar”.

(Diário de campo, 20 de setembro de 2019)

Até este momento era notória a compreensão de Téia em relação ao vídeo, a audiodescrição se revelou como excelente recurso de tecnologia assistiva, que pode contribuir enquanto prática pedagógica inclusiva, oferecendo ao aluno cego uma oportunidade de conhecer o que está sendo apresentado em forma de imagem, em toda a sua amplitude, aumentando como afirma Motta (2013), o entendimento, a motivação, a participação e a repercussão positiva no processo de aprendizagem de todos os alunos.

Continuando nossa conversa:

Pesquisadora:

“Ele continuou triste até o final do filme?”.

Ao que Téia responde:

“Não, ele ficou feliz de novo”.

“Por quê?” Perguntei.

Téia ficou pensativa e não soube ao certo como responder. Perguntei aos colegas se alguém gostaria de dizer o porquê da volta da alegria do cãozinho. Duas colegas se prontificaram, uma disse:

“É porque começou a chover, a janela que ficava em cima da pia da cozinha estava aberta e caíram pedrinhas de gelo no chão e Hobby tinha novamente pedrinhas de gelo para brincar”.

(Diário de campo, 20 de setembro de 2019)

Qual foi a razão da dificuldade de Téia em compreender a volta da alegria do cãozinho? Em conversa com os alunos, entendemos que durante o filme, foram mencionadas duas palavras: “balcão” referindo-se ao balcão da pia da cozinha e “granizo” referindo-se à chuva com granizo. Téia não possuía a representação destas palavras e a audiodescrição não as explicava, mesmo porque não era seu objetivo.

Depois que realizei as devidas mediações, para que Téia compreendesse o que ocorreu no final do filme, compreendemos que a mesma possuía o conceito sobre bancada de pia, porém cotidianamente denominado armário de pia e o granizo que caiu com a chuva era vulgar e erroneamente denominado pela família de granito.

Considerando que o desenvolvimento de um conceito científico geralmente começa com sua definição verbal, nos preocupamos em fazer analogias contextualizadas no conhecimento da comunidade (exemplo: chuva de pedra) evitando realizar o que Vygotsky (1998) denomina como “o estudo isolado da palavra coloca o processo no plano puramente verbal [...]” (VYGOTSKY, 1998, p. 66) por conseguinte, buscando valorizar a percepção e a elaboração mental que dá origem ao conceito, como reitera Vygotsky (1998). Desta maneira, acreditamos que nossa intervenção tenha tido função mediadora na transição entre os conhecimentos espontâneos para os científicos construídos por Téia.

Depreendemos da análise deste episódio que a audiodescrição caracteriza-se como um excelente caminho alternativo, como uma ferramenta pedagógica de acessibilidade, de baixo custo, de fácil acesso e uso, oportunizando ao aluno cego acesso à informação de maneira simultânea aos colegas. Ela exerce o papel de mediar o conhecimento, alterando o que se encontra no formato visual em palavras e possibilitando a compreensão de determinado contexto ao aluno cego.

Cientes da importância da linguagem e do papel das imagens e conhecedores da audiodescrição como ferramenta pedagógica, os professores poderão completar o discurso escolar com informações descritivas que permitam a visualização, a leitura mais crítica dos elementos imagéticos, com conseqüente ampliação do entendimento, motivação, participação, e repercussão positiva no processo de aprendizagem de todos os alunos. (MOTTA, 2013, p.8).

Importante ressaltar, como menciona Motta (2013), o importantíssimo papel do professor no acesso às informações pelos alunos cegos, para tal, a aquisição de conhecimentos da técnica da audiodescrição pelos professores é fundamental para que ele possa desenvolver seu trabalho proporcionando aos seus alunos um ambiente diversificado de aprendizagem, e que por meio de diferentes linguagens, ofereça aos mesmos, condições de consolidar seus conhecimentos. Porém, vivenciando o cotidiano de uma escola, parece-nos que uma vez mais nos deparamos com a falta de cursos que atendam esta demanda.

4.3 EPISÓDIOS QUE DEMONSTRAM E QUALIFICAM A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A importância da afetividade na aprendizagem da criança cega vem sendo bastante pensada e discutida, Wallon (2007) afirma que a afetividade é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, e é influenciada pelo meio social e pelas interações entre os sujeitos. Educar não é simplesmente ensinar, mas criar laços afetivos no ambiente escolar. A afetividade está vinculada às emoções sentidas pelo ser humano e essa relação de afeto está baseada em saber incluir o outro independente de sua deficiência.

Neste sentido, estamos considerando nas análises dos episódios que seguem, um afeto pensado para além da amizade e do carinho, pois entendemos que a qualidade das interações que ocorrem nos diferentes espaços educativos podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor do aluno, alicerçando a construção de seu conhecimento e de sua subjetividade.

Episódio 1 – A hora do recreio

Momento muito ansiado pelos alunos, a hora do recreio oferece muitas possibilidades de extravasar, de interagir com os colegas. Como de costume, neste dia (diário de campo – 19 de março de 2019) Hígia, a cuidadora, fez o prato de Téia e o colocou à sua frente dando-lhe a colher nas mãos, era uma refeição com arroz, legumes e frango. Téia fez sua refeição com razoável tranquilidade, tomou o suco e saiu animada para brincar.

Existem alguns brinquedos pedagógicos na escola, como alguns outros que foram doados pelos próprios alunos. Uma caixa com peças de montar foi trazida e colocada no chão da varanda, como geralmente ocorre nos recreios. Téia pediu um colega para brincar com ela, ele se recusou, pois pretendia brincar com a bola no pátio. Téia sentou-se no chão sozinha e começou a remexer a caixa, como quem não sabe muito bem o que fazer. A cuidadora Hígia condescendo com a situação, perguntou a Téia se poderia brincar com ela, Téia concordou.

Partindo do pressuposto de que todos na escola são de alguma forma educadores e de que todos os espaços e momentos são momentos de aprendizagem importantes para o desenvolvimento do ser humano, vimos neste momento, uma representação da necessidade de Téia sentir-se parte, incluída, como afirma Souza (2009) a quantidade e a qualidade das interações são determinantes no desenvolvimento emocional e social influenciando todo o funcionamento cognitivo da criança.

Hígia solicita às colegas que venham brincar com Téia, pois ela está brincando sozinha; elas, sensibilizadas, foram buscar algumas bonecas pequenas e participaram da brincadeira, a alegria de Téia foi grande. Porém, brincaram alguns minutos manipulando as bonecas, mas, rapidamente se cansaram e foram brincar no pátio, permanecendo somente Hígia com Téia.

Figura 14 – Brincando no recreio



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Percebemos que existe uma dificuldade por parte das crianças videntes de permanecerem na hora do recreio desenvolvendo atividades recreativas que envolvam e deem condições de participação à Téia, às vezes elas querem brincar somente entre elas, sem envolver Téia.

Neste aspecto, seria oportuna a intervenção dos diferentes profissionais que atuam na escola no sentido de propagarem que o ambiente escolar não pode ser pensado com individualidades ou simplesmente como um local de transferência de conhecimento, ele deve ser considerado como um espaço de relações sociais

impregnadas de conteúdo emocional e afetivo, facilitadores do processo de ensino e aprendizagem promovendo a inclusão, concordando com as prerrogativas propostas por Costa (2012) quando este afirma

[...] incluir é despojar de preconceitos, discriminações, aceitarem as diferenças, respeitar a diversidade. Incluir é garantir espaços, abrir horizontes, respeitar o outro, o deficiente, enfim, possibilitar que todos possam, mesmo sendo diferentes, gozar de direitos sociais, políticos e culturais. (COSTA, 2012, p.27)

Nos parece que existe um zelo demasiado para com Téia, uma cuidadora foi contratada pela Secretaria de Estado de Educação para atendê-la, sendo que a mesma já possui bastante autonomia quanto à mobilidade, alimentação e higienização, ela sempre é amparada e auxiliada por todos na escola, há grande preocupação com o desenvolvimento de suas atividades de vida diária.

Temos ouvido algumas falas proferidas pelos professores, com exceção de Sofia, e pela cuidadora, frases como: “cuidado Téia, você vai tropeçar”, ou “tem uma cadeira aí”, ou ainda “cuidado com o banco”, “deixa que eu pego para você” e outras várias similares a estas que nos parecem indícios de uma concepção de extrema proteção, de uma compreensão equivocada do termo afetividade. No intuito de refletir sobre o processo de interação afetiva na escola, Libâneo (1994) traz a seguinte contribuição:

Não estamos falando da afetividade do professor para com determinados alunos, nem de amor pelas crianças. A relação maternal ou paternal deve ser evitada, porque a escola não é um lar. Os alunos não são nossos sobrinhos e muito menos filhos. Na sala de aula, o professor se relaciona com o grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula. (LIBÂNEO, 1994, p. 251)

A escola enquanto ambiente coletivo, de formação, que tem por função e objetivo promover o encontro e a convivência entre pessoas, convivência esta, que aceite os diferentes sentimentos, as atitudes, as experiências, que respeite, que inspire confiança, autenticidade e tolerância precisa considerar as necessidades físicas, emocionais e intelectuais dos alunos cegos e estabelecer uma relação educativa afetiva com o mesmo, promovendo sua formação de maneira integral.

Episódio 2 – Roda de Leitura

Participei (diário de campo – 02 de outubro de 2019) de uma aula de leitura que o professor Horne denomina de “Roda de Leitura”. Todos os alunos participam desta atividade, independente do ano em que estão matriculados, os textos são escolhidos pelo professor de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno. Cada um lê o texto com antecedência e prepara algumas perguntas para depois socializá-las com os colegas, constituindo-se em um importante momento de interação no qual os alunos podem se posicionar, construindo sua aprendizagem de forma interativa.

Este era o momento das apresentações dos livros lidos e das discussões preparadas por cada aluno, os alunos estavam bastante eufóricos, percebi que o professor Horne sempre conversava muito com eles motivando-os, o que vai ao encontro do que Cunha (2008) defende quando afirma que “em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechados às possibilidades acadêmicas” (CUNHA, 2008, p.51).

Desta maneira instala-se diálogo promovido pela atividade proposta, o professor Horne pediu para o aluno do 2º ano iniciar a roda de leitura:

Aluno do 2º ano:

“O meu livro é o Papagaio Tagarela de [...]”.

Professor Horne:

“Muito bem, agora escolha uma das perguntas que você elaborou sobre o livro e a faça para um colega”.

Aluno do 2º ano:

“Téia, qual o animal que aparece na história?”

Téia rapidamente responde:

“Tagarela”.

O professor Horne intervém solicitando ao aluno do 2º ano que leia novamente o título, e assim ele o faz:

“O Papagaio Tagarela”.

Professor Horne:

“Então Téia, qual o animal que aparece no texto?”

Ela rapidamente responde:

“Aaahh, o papagaio, não prestei atenção na pergunta”.

(Diário de campo, 02 de outubro de 2019)

Buscamos por meio deste fragmento da atividade desenvolvida pelo professor, dar concretude à análise sobre a contribuição da afetividade na relação entre o professor e Téia em seu processo de aprendizagem e, dentro deste contexto, queremos enfatizar dois aspectos que aqui denominamos de: atitudes e verbalizações do professor, que acreditamos serem os diferenciais que proporcionaram um ambiente acolhedor e favorável para a sua aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade como afirma Wallon (2010),

É possível pensar a afetividade como um processo amplo que envolve a pessoa em sua totalidade. Na constituição da estrutura da afetividade, contribuem de forma significativa as diferentes modalidades de descarga do tónus, as relações interpessoais e a afirmação de si mesmo, possibilitada pelas atividades de relação. (WALLON, 2010, p. 14)

Em relação às atitudes do professor, estamos nos referindo à sua proximidade física, não se incomodava de estar perto de Téia, como também, à sua receptividade, ele sempre se voltava em sua direção para atendê-la e ouvi-la, o mesmo tratamento era dispensado aos demais alunos. Um determinado momento perguntei a Téia o que ela achava do professor Horne:

Pesquisadora:

“Téia, o que acha das aulas do professor Horne? Você gosta dele?”

Téia responde:

“Eu gosto muito dele, ele é calmo, me ajuda, sempre me ouve. Mas também briga quando eu falo muito, rrsrs...”.

(Diário de campo, 02 de outubro de 2019)

O discurso de Téia evidenciou a existência de vínculos afetivos entre ela e o professor Horne, nos parece que esses vínculos a tranquilizam, criam sentimentos de cumplicidade que entendemos favorecer a aprendizagem.

Já em relação ao que escolhemos denominar de verbalizações o que mais ficou evidente foi sua função facilitadora para a aprendizagem de Téia quanto as relações entre professor e aluno. Nesse sentido, destacamos o constante encorajamento e incentivo por parte do professor para que ela avançasse na execução das atividades,

e, diante de dúvidas ou de dificuldades orientava para possíveis soluções, quando obtinha êxito, vinha o elogio.

Embora o compromisso primeiro da escola seja com a transmissão dos conhecimentos sistematizados ao longo dos tempos pela humanidade, pode-se afirmar que "as relações afetivas se evidenciam, pois, a transmissão desses conhecimentos implicam, obrigatoriamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente" (ALMEIDA, 1999, p. 107).

Percebemos que a afetividade demonstrada pelo professor nas relações vivenciadas com Téia e com os colegas no desenvolvimento desta atividade, a ação do estar junto, planejando, apresentando, entrelaçando conhecimentos com os colegas e, principalmente, em um ambiente onde a autoestima é constantemente incentivada pelo professor, ofereceu condições de Téia enfrentar os desafios que iam surgindo, permitindo que ela esteja se constituindo enquanto sujeito, como afirma Wallon (1995), a dimensão afetiva é significativa para a construção da pessoa e do conhecimento.

Episódio 3 – Um por todos e todos por um

Aula de Língua Portuguesa (diário de campo – 03 de outubro de 2019), Téia vai apresentar o texto que leu para os colegas, porém, não será de uma maneira qualquer, ela é convidada e acompanhada pelo professor Horne a sentar-se em sua cadeira giratória (cadeira de presidente) para a partir de sua mesa, ler o texto para os colegas. Téia se senta, com toda pose possível, organiza suas folhas com o texto e começa a leitura do texto: Don Ratão. Ela lê fluentemente, nos parece que havia treinado em casa. Como estava no direito, fez algumas perguntas para os colegas

Téia pergunta ao aluno A:

“Qual foi o presente que Dom Ratão ganhou que sumiu?”

Aluno A responde:

“O queijo”.

Téia pergunta ao aluno B [...].

(Diário de campo, 03 de outubro de 2019)

Téia havia preparado seis perguntas, mas disse que faria quinze, terminadas as seis começou a improvisar, lembrou-se que não havia perguntado sobre o autor do texto, perguntou ao professor se podia “olhar” no texto, pois havia esquecido (interessante como esta expressão está impregnada em nossa cultura, ao ponto de uma aluna cega fazer uso dela), quando a atividade é encerrada e Téia volta à sua carteira, perguntei à ela,

Pesquisadora:

“Como você se sentiu fazendo de conta que era o professor, você não ficou com vergonha ou medo?”

Ao que Téia responde:

“Quando eu fiz pela primeira vez, eu fiquei com um pouquinho de vergonha, agora não tenho mais não, o professor sempre faz isso”.

Pesquisadora:

“Que bom, então você já é uma professora, parabéns”.

(Diário de campo, 03 de outubro de 2019)

Essa forma afetuosa e cordial de atuação do professor Horne foi dando o tom das interações que iam se estabelecendo em sala de aula entre ele, Téia e os demais alunos, uma rede foi sendo construída, os fenômenos afetivos embora sejam subjetivos não os tornam independentes do meio sociocultural e estão relacionados às qualidades das interações entre os sujeitos através das experiências vividas, neste sentido Prandini (2004) ressalta que

É a afetividade que dá a direção às ações, que orienta as escolhas, baseada nos desejos da pessoa, nos significados e sentidos atribuídos às suas experiências anteriores, em suas necessidades não apenas fisiológicas, mas principalmente socioafetivas. (PRANDINI, 2004, p.42)

Nem sempre as aulas do professor Horne eram muito diversificadas. O mesmo dizia não ser muito criativo, mas tentava fazer seu melhor, entendemos que ele conhecia alguns caminhos alternativos necessários para a aprendizagem de Téia, bem como algumas possibilidades e condições, em especial seus afetos, seus desejos, a fim de procurar canalizá-los para que colaborassem na produção de conhecimento. O fato é que com o desenvolvimento desta atividade, Téia estava muito orgulhosa de ter estado em posição de destaque, se sentia valorizada e reconhecida.

Figura 15 – Professor com os alunos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Esta imagem representa uma constante na escola, professores e alunos em uma relação sadia, proporcionando experiências de aprendizagem significativas, uma tentativa de uma educação voltada para a construção da personalidade integral do sujeito como defende Wallon (1995), que valorize o desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo.

Estamos caminhando para superar a dualidade razão/emoção, suprimindo a supervalorização do aspecto cognitivo, abrindo espaço para pensarmos o desenvolvimento e a aprendizagem de uma aluna cega interligando sua natureza orgânica e social, considerando seu desenvolvimento formado pela tríade: movimento, afetividade e cognição, ou seja, em sua totalidade.

4.4 EPISÓDIOS QUE DEMONSTRAM E CARACTERIZAM AS INTERAÇÕES SOCIAIS PRODUZIDAS NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

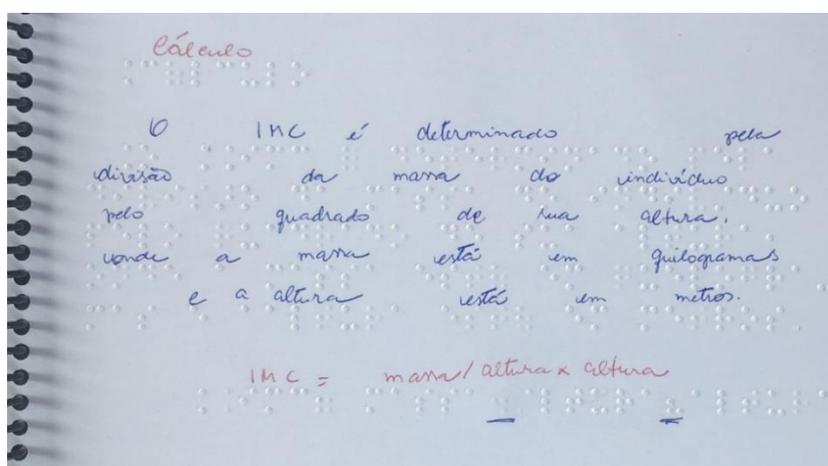
Em um ambiente escolar, como em qualquer local onde pessoas estão convivendo mesmo que por diferentes espaços de tempo, as interações sociais estão presentes. O que as tornam particularmente essenciais em uma escola é o seu caráter intencional e sistematizado, voltado para fins de difusão e apropriação de conhecimento.

Neste sentido ocorrem interações sociais envolvendo os diversos sujeitos, neste recorte vamos priorizar as que envolvem a aluna cega com os demais alunos, os professores com a aluna, e as interações desta com a pesquisadora.

Episódio 1 – Corpo e Movimento

O momento era da aula de Educação Física (diário de campo – 18 de junho de 2019), a professora Gimnásia começou sua aula informando que a primeira parte da aula seria teórica, prosseguiu passando um texto no quadro sobre a importância do movimento para o corpo humano. Téia possuía o texto em Braille organizado antecipadamente pela professora Sofia em forma de apostila, com a transcrição em Língua Portuguesa.

Figura 16 – Texto da aula de Educação Física⁴⁴



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

⁴⁴ Transcrição do texto: Cálculo – O IMC é determinado pela divisão da massa do indivíduo pelo quadrado da sua altura. Aonde a massa está em quilogramas e a altura em metros. $IMC = \text{Massa} / \text{Altura} \times \text{Altura}$.

Como não haviam livros didáticos em Braille até a presente data, os professores organizaram apostilas no intuito de facilitar a aprendizagem de Téia, otimizando o tempo. Os conteúdos que compõem as apostilas são sintetizados e transcritos em Língua Portuguesa, pois somente Sofia conhece o Braille, os demais professores precisam do auxílio da transcrição.

Figura 17 – Apostilas elaboradas pelos professores



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Percebemos que todos os professores estão focados na utilização do Braille como referencial de ensino para Téia, entendemos que, do ponto de vista pedagógico, o material em Braille é um recurso que permite o acesso da pessoa cega ao conhecimento, às informações, assim como o material ampliado é o meio usado para as pessoas que têm baixa visão.

Sabemos de sua importância como referência para os cegos terem acesso à escrita, mas enfatizamos a necessidade da ampliação das iniciativas pedagógicas com utilização de materiais adaptados, que oportunizam ao aluno cego encontrar formas de interagir, desenvolvendo seu raciocínio e se apropriando de conceitos de maneira significativa, como corrobora Silva (2014)

Está cientificamente comprovado que crianças cegas e videntes apresentam o mesmo padrão de desenvolvimento, embora o ritmo possa ser mais lento para as que não enxergam. Porém, não devemos ater à afirmativa em relação ao “ritmo mais lento” e deixar de oportunizar várias e desafiadoras atividades que estimulem o desenvolvimento cognitivo dos alunos cegos. (SILVA, 2014, p. 55)

Pensando em atividades pedagógicas diferenciadas que contemplassem a necessidade de Téia, a professora Gimnásia ainda na aula sobre o corpo e os movimentos, levou os alunos para pularem corda, Téia pulava normalmente, impulsionada inicialmente pelo sinal sonoro emitido pela professora “vai” demarcando os espaços de tempo entre um salto e outro e depois pelo ritmo do som da batida da corda. Esses foram os dois recursos alternativos e complementares utilizados pela professora para mediar o desenvolvimento de conceitos de equilíbrio, movimento e espaço.

Figura 18 – Téia pulando corda



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A próxima atividade era pular amarelinha africana⁴⁵, o traçado foi feito no chão. A professora primeiramente explicou a atividade para os alunos, depois buscou Téia,

⁴⁵ Um dos diferenciais dessa amarelinha é que duas crianças pulam ao mesmo tempo. Ou em grupos de dois em dois. Cada participante começa a brincadeira de um lado do gráfico, com cada pé em um quadrado. Eles devem pular para os quadrados à direita ao mesmo tempo. Depois de pular para os dois quadrados ao lado, eles pulam de volta onde começaram o jogo. Aí saltam para os quadrados em frente. Uma de frente para a outra. E a Teca (outro nome da Amarelinha Africana) continua nesta sequência. Disponível em: <https://www.tempojunto.com/2019/07/24/diversidade-de-culturas-na-brincadeira-de-amarelinha-africana/>. Acesso em 01/10/2019.

descreveu o desenho e explicou a atividade para ela e de mãos dadas de frente para Téia ia direcionando seus saltos primeiramente para o lado direito, depois para o esquerdo. Em seguida soltou as mãos de Téia e somente direcionava os saltos oralmente, não deu muito certo, Téia pisava nas linhas, a melhor maneira foi quando dois alunos entrelaçaram seus braços com os de Téia e lhe deram o equilíbrio e direcionamento para que saltasse.

Figura 19 – Ilustração da Amarelinha Africana



Disponível em: <https://www.tempojunto.com/2019/07/24/diversidade-de-culturas-na-brincadeira-de-amarelinha-africana/>

Esta parte da aula nos remeteu a teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky, quando este afirma que a aprendizagem é uma atividade conjunta e que as relações colaborativas entre os alunos são primordiais no contexto escolar. Esta concepção é compartilhada por Rego (1995, p.56) quando afirma que “construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”.

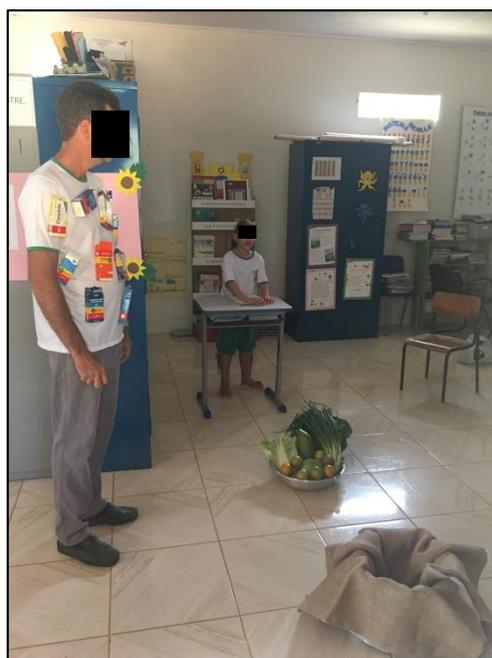
O apoio da professora e dos colegas, as informações e os diálogos proporcionados tanto pela amarelinha africana, quanto pelo jogo de “queimada” que veio logo em seguida, ilustram e ressaltam as características assertivas dessas atividades enquanto exemplos de interações sociais que propiciaram o processo de internalização, de desenvolvimento de conhecimentos.

Nesse sentido, Oliveira (2006, p. 34) afirma que “a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação; esse mecanismo é chamado por Vygotsky, de processo de internalização”. Por meio destas interações com o outro e consigo mesma que a criança internaliza conhecimentos, papéis e funções sociais, o que lhe permite construir seus conhecimentos e tomar consciência de sua própria existência.

Episódio 2 – Mística

As escolas do campo desenvolvem seu planejamento pedagógico voltado para temas geradores, o tema gerador do terceiro trimestre de 2019 foi a saúde e a alimentação saudável. Nesta aula foi desenvolvida uma mística⁴⁶ (diário de campo – 11 de setembro de 2019), sobre alimentação e cura natural, esta atividade é uma prática comum nas escolas do campo por meio das quais são valorizadas as tradições culturais e principalmente os produtos da terra em detrimento dos manipulados pela indústria.

Figura 20 – Desenvolvimento da Mística



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

⁴⁶ Atitude coletiva afetivamente assente na devoção a uma ideia, uma causa, uma personalidade, um clube, etc. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/m%C3%ADstica>. Acesso em 09/10/2019.

A mística foi caracterizada pela leitura do poema “As plantas medicinais” de Rosenir Gonçalves Neves realizada pela aluna Téia e encenada pelo professor Horne e os demais alunos. Todos participaram de acordo com suas habilidades e potencialidades, à Téia coube a narrativa. À medida que a leitura ia sendo realizada, os alunos entravam na sala trazendo consigo ervas medicinais que eram depositadas aos pés do professor em uma espécie de “rito de oferta” e iam retirando as caixas de medicamentos que estavam afixadas em sua camiseta jogando-as na lixeira, em uma simbologia de descarte do industrializado e valorização do natural.

As práticas de atividades lúdico-culturais nos ambientes escolares, como por exemplo, essa mística, desenvolvem no aluno a espontaneidade, aumentam a participação e a proatividade, promovem a autoconfiança, incentivam a solidariedade e especificamente neste caso, potencializaram as interações sociais de Téia com os demais colegas e o professor, contribuindo para seu desenvolvimento psíquico. De acordo com Vygotsky, essas atividades caracterizam-se como mediações simbólicas nas relações que se estabelecem entre os sujeitos e o meio sociocultural, influenciando sua formação psíquica (VYGOTSKY, 1998).

O descarte das caixinhas de medicamentos, o destaque para os alimentos naturais e para as ervas medicinais valorizam a cultura camponesa objetivando sua manutenção e fortalecimento. Acreditamos que a participação ativa de Téia neste processo cultural e de consequente aprendizagem, auxiliou o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (atenção, memória, abstração etc.). Nas palavras de Vygotsky “[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 2002, p.118).

Constatamos, desta maneira, a importância do adequado planejamento das atividades como as mencionadas neste episódio, para que ofereçam às crianças cegas e as videntes as condições necessárias para que o aprendizado gere o desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Episódio 3 – Sabonete Artesanal

Neste episódio traremos a feitura do sabonete de erva-doce com os alunos (diário de campo – 04 de outubro de 2019). Essa atividade surgiu de uma conversa informal com os alunos após a mística realizada no início do trimestre, quando mencionei que sabia fazer sabonete artesanal e o professor Horne me deixou à vontade para desenvolver a atividade com os alunos, considerando que seria uma contribuição ao tema estudado no trimestre (saúde e alimentação saudável). Levei os ingredientes, os apresentei, descrevendo-os detalhadamente para Téia, dando-lhe a oportunidade de manusear, tocar, sentir cheiros, conhecer texturas e procedimentos.

Figura 21 – Fazendo sabonete artesanal



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Após conversarmos sobre as funções fitoterápicas, culinárias e cosméticas da erva-doce, fomos desenvolvendo a receita passo a passo, aproveitávamos cada momento para persuadir Téia a participar da atividade, por exemplo, quando dialogávamos,

“Téia, você já tomou chá de erva-doce?”.

Ao que responde:

“Uma vez com minha avó”.

Continuo indagando:

“Você se lembra por que tomou?”.

Téia responde:

“Minha avó estava com dor no estômago e me deu um pouco para eu provar, não gostei muito não”.

Téia acrescenta:

“Eu conheço o chá de boldo, minha mãe já me deu para enjoar”.

Continuando o diálogo, pergunto:

“você já usou algum sabonete ou hidratante de erva-doce?”.

Ela responde:

“Acho que não, tia”.

Continuo perguntando: “Qual o sabonete que você mais gosta de usar Téia?”.

Ela contesta: “Ah tia, não sei direito...”.

(Diário de campo, 04 de outubro de 2019)

Por meio desta conversa, ficou evidente que Téia conhecia algumas ervas em função do seu uso medicinal, o uso culinário, em perfumaria (talvez usasse, porém não sabia) como aromatizante de bebidas e ambientes era desconhecido. Percebemos, desta maneira, que Téia possuía autonomia somente em alguns aspectos referentes ao uso de ervas, algumas funções já estavam consolidadas (referem-se aos conteúdos culturais nos quais ela já era autônoma), e outras ainda não, são as funções ainda imergentes (as que ela ainda não possui autonomia). A autonomia é o que difere as funções. As funções imergentes, a partir do plano interativo, se consolidam através da função de internalização proporcionando o processo de desenvolvimento do indivíduo (VYGOTSKY, 2008).

Quando mencionamos o plano interativo, referimo-nos às inúmeras situações de mediação possibilitadas pelos sujeitos e pelo meio externo, aqui exemplificadas, pelo detalhamento dos ingredientes e da receita para a confecção do sabonete artesanal, ressaltando as diversas possibilidades de usos das ervas que até então para Téia, possuíam somente uso medicinal, ampliando seu conhecimento.

Figura 22 – Sabonete artesanal



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Tanto as funções psicológicas superiores quanto as tradições culturais se consolidam a partir da interação dos sujeitos tornando-se internalizadas. Para Vygotsky o sujeito tem participação ativa nesse processo, elaborando, pensando. Decorre daí a necessidade de uma boa mediação nos processos de ensino-aprendizagem, pois cada mediação representa uma experiência de aprendizagem, que por sua vez, resultará em desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão é um processo de conhecer [...], um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são respectivamente tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos.

Maturana E Varela
A árvore do conhecimento
(2007, p.29-30)

Acreditamos que a reflexão é um dos primeiros passos para a melhoria de qualquer realidade. Refletir concepções, trajetórias, práticas, ideais e até sonhos. Somente assim ampliaremos nossos horizontes e conhecimentos.

Desenvolvemos esta pesquisa por meio do acompanhamento e da análise do processo pedagógico pensado e desenvolvido por professores dos anos iniciais do ensino fundamental em relação à inclusão de uma aluna cega, com um olhar no aspecto afetivo nas relações que iam se estabelecendo nas práticas escolares. De acordo com esse objetivo, buscamos respostas para nossas inquietações em relação à forma como a inclusão escolar de uma criança cega está sendo pensada e praticada pelos professores; assim como, se a afetividade e o desenvolvimento de aspectos sócio afetivos podem vir a contribuir na aprendizagem do aluno cego e como trabalhar atividades que tenham significado e que efetivamente contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos.

Partimos do pressuposto que o conhecimento e o desenvolvimento humano se constroem nas interações sociais, na imersão na cultura, e que é a escola, enquanto detentora do conhecimento sistematizado, que de forma deliberada, por meio da intencionalidade pedagógica se torna a responsável pela formação intelectual da criança, e portanto, *lócus* de nossa pesquisa. À medida que fomos retomando as etapas e o cenário por meio dos quais construímos nossas análises, também iremos tecendo nossas considerações oriundas das impressões e das vivências decorrentes da pesquisa de campo.

A pesquisa foi realizada em uma escola do campo multisseriada, envolvendo cinco professores, uma cuidadora e a aluna cega. Entendemos que esse espaço pedagógico diferenciado, único, trouxe alguns favorecimentos e algumas dificuldades para o processo de aprendizado de Téia (aluna cega). Os professores Atena de Arte, Deméter de Agricultura e Gimnásia de Educação Física atendem várias outras escolas como esta, eles somente dão suas aulas e se vão, o planejamento não é feito na escola e sim por agrupamentos (de acordo com a proximidade geográfica), semanalmente e, às vezes, à noite e não envolvem, ao mesmo tempo, todos os professores de todas as escolas atendidas.

Os professores de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências conseguem planejar com a professora Sofia de Atuação Colaborativa (AEE). O fato dos demais professores não conseguirem planejar adequadamente com Sofia nos pareceu ser um fator dificultador, pois geralmente as atividades de Téia não estavam prontas em tempo hábil. Por outro lado, o número reduzido de alunos favorecia o atendimento individualizado, maior atenção podia ser dispensada a cada aluno, e de fato em várias situações realmente estava acontecendo.

No decorrer da contextualização histórica, caminhamos no sentido da evolução do próprio conceito da deficiência, superando a conceituação médica fundamentada no biológico para uma construção social da deficiência e portanto, sua compensação, também deve ser pensada de forma social. Neste contexto, nos pareceu bastante evidente que a maneira como a aluna cega se percebe ou como é percebida pelos outros – “audiência” - e as expectativas que estes possuem “construção social” são primordiais para seu desenvolvimento.

Constatamos que houve alguns avanços legais no que se refere aos direitos à educação das crianças cegas, foram implementadas nas escolas regulares as salas de recursos, foram contratados professores de atendimento educacional especializado e atendimento colaborativo, cuidadores, foram adquiridos alguns materiais adaptados de primeira necessidade (no caso da aluna cega, reglete, punção, prancheta e sorobã). Porém, quando voltamos a atenção para o fazer pedagógico dos professores, vemos o quanto ainda precisamos caminhar para que alcancemos educar uma criança cega atendendo as particularidades de suas

necessidades. Não podemos deixar de sinalizar que em nossa pesquisa, constatamos um movimento interessante de busca por melhorar as práticas pedagógicas, mas ainda assim, falta aprimoramento nas técnicas, o que talvez seria amenizado com formação continuada.

Nos parece que, se por um lado os direitos fundamentais à educação de uma criança cega foram assegurados por força de leis, por outro, inexitem condições de infraestrutura, equipamentos e de formação de professores adequados nas escolas, temos a impressão de que por muitas vezes a acessibilidade foi garantida em termos de necessidades mínimas.

Para que as crianças cegas tenham o acesso ao currículo e oportunidades para o desenvolvimento de sua aprendizagem da mesma maneira que as videntes, elas necessitam de recursos específicos que possibilitem sua inclusão no ensino comum, tratam-se de metodologias e estratégias pedagógicas específicas.

Nesta pesquisa, apresentamos alguns desses recursos que potencializam a aprendizagem da criança cega, pois transformam-se em caminhos indiretos para seu desenvolvimento. Dentre eles: a estimulação essencial, a orientação e mobilidade, as atividades de vida autônoma, a aprendizagem do Braille e o uso do Sorobã. Considerando a necessidade de Téia, os mais trabalhados pelos professores eram as atividades de vida autônoma, o Braille e o uso do Sorobã.

Foram mencionados aqui somente alguns dos vários recursos de acessibilidade que podem auxiliar uma aluna cega em seu processo educativo, porém, existem várias dificuldades de acesso a recursos e materiais. A exemplo, na escola pesquisada, não existiam programas de computador que atendessem Téia, de acordo com a professora, somente a partir do 6º ano ela passaria a usar algum tipo de programa, se usasse agora, atrapalharia sua aprendizagem do Braille.

O computador e o notebook disponíveis na escola estavam precisando de manutenção, a aquisição de uma impressora Braille seria inviável em função de seu alto custo e ainda existe o desconhecimento por parte dos professores sobre o que existe em relação à tecnologia, que pode ser usado no trabalho pedagógico com Téia.

Acreditamos que este seja um dos aspectos que necessite ser considerado, a atualização dos equipamentos tecnológicos e o treinamento dos professores para seu manuseio.

Apesar do significativo aumento nas últimas décadas de pesquisas voltadas para a Educação Especial, assim que iniciamos a pesquisa bibliográfica, nos deparamos com uma realidade caracterizada por poucas publicações sobre esse tema, e quando filtramos as pesquisas utilizando o termo afetividade relacionado à alfabetização de crianças cegas, praticamente inexisiam pesquisas.

De modo geral todos trabalhos de pesquisa desenvolvidos com alunos cegos evidenciam a necessidade de se considerar as especificidades dos mesmos, suas condições específicas de aprendizagem, as formas pelas quais possam desenvolver habilidades táteis, verbais, tecnológicas e sinestésicas. Destacam ainda, a importância da utilização dos recursos adaptados, do uso do Braille, e da audiodescrição no intuito de enriquecer as práticas pedagógicas.

A abordagem histórico-cultural, caracterizada pelos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, tem possibilitado uma nova leitura das dimensões afetiva e cognitiva no ser humano, em que o pensamento e sentimento se fundem. A crença de que a aprendizagem é social produziu um novo olhar para as práticas pedagógicas, não mais somente se considera "o que ensinar", mas também o "como ensinar", "quando ensinar" e "a quem ensinar".

Todo aprendizado é mediado, e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo, ele atua como mediador entre o aluno, os conhecimentos que este possui e o mundo. É na relação aluno-professor e aluno-aluno e deste com o meio que se produz conhecimento. As crianças cegas e as videntes possuem as mesmas condições de desenvolvimento, embora, por vezes, o ritmo da criança cega possa ser mais lento, o que ela precisa é da compensação sociopsicológica que pode ser alcançada pela utilização de caminhos indiretos (VYGOTSKY, 1998). A interação do sujeito com os mais variados significados sociais é que fundamentam a passagem do ser *biológico* para o ser *social*, construindo desta maneira as estruturas mentais complexas (VYGOTSKY, 1998).

Os estudos de Vygotsky nos forneceram alguns caminhos para compreendermos como se dá aprendizagem e o desenvolvimento de uma criança, entendemos que a criança se constitui enquanto sujeito por meio da mediação semiótica ou social, que a linguagem, a experiência social e a relação com videntes são a fonte da compensação sociopsicológica para a pessoa com deficiência visual e que é primordial oferecer condições de desenvolvimento e participação social para esta criança, sendo reconhecida em suas especificidades e não em sua limitação, oportunizando seu desenvolvimento enquanto sujeito constituído, ativo, autônomo e atuante na sociedade.

Semelhante a Vygotsky (1997), Wallon (1959) destaca que se um dos aspectos, seja orgânico ou o social do desenvolvimento apresentar algum déficit, ele pode ser compensado pelo outro. Preponderando sempre que o fator social exerce papel importante na constituição do sujeito, de acordo com Wallon, este papel deve ser assumido pelos profissionais da educação, já que são eles os responsáveis pelas interações dos sujeitos no ambiente escolar.

Os estudos de Wallon ofereceram subsídios para refletir a prática pedagógica pois levaram a afetividade para dentro da sala de aula e das relações de ensino. Compreendemos que a proposta walloniana põe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada, considerando sempre a pessoa como um todo. Elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico assumem a mesma importância.

Por meios das análises do fazer pedagógico com Téia constatamos que existe um grande esforço por parte dos profissionais em prol da realização de um trabalho pedagógico de qualidade com Téia, eles desenvolvem atividades que privilegiam o desenvolvimento de algumas habilidades da aluna, outras nem tanto, porém, desejam e querem que Téia se desenvolva, se torne um sujeito autônomo.

Quando refletimos as concepções e práticas de ensino e aprendizagem dos professores em relação à Téia, levando em consideração o decorrer da pesquisa, constatamos que a ênfase dada ao treinamento do Braille por Téia persistiu em intensidade durante todo o ano, ficamos com a impressão de que, em algumas

situações, o treino de habilidades se sobrepunha à produção de sentidos em relação aos conteúdos aprendidos por Téia.

Ainda considerando as concepções e práticas dos professores, vivenciamos momentos nos quais alguns professores demonstraram em suas práticas que o professor é o mediador no processo de conhecimento do aluno, que enquanto professor sua função é estimular o desenvolvimento tátil de Téia por meio de atividades adaptadas e variadas e que o treino do Braille é importantíssimo desde que contemple também a produção de sentidos na aprendizagem.

Outro aspecto dentro desta perspectiva também contemplada nesta análise foi que a maioria dos professores entendem como fundamental a estimulação das diversidades sensoriais de Téia como propulsores de sua aprendizagem, somente um professor desenvolve a maior parte de suas aulas focando prioritariamente na audição e no tato.

Em relação à construção dos conhecimentos por Téia, diante de episódios analisados concluímos que a ausência de atividades adaptadas por parte de alguns professores está minimizando a capacidade de aprendizagem de Téia. A maior parte dos professores utilizam atividades adaptadas, porém com uma certa improvisação, temos a impressão de ausência de cientificidade. Desta maneira, acreditamos que somente a prática dos professores não garante à Téia uma educação de qualidade, a formação continuada seria um facilitador no intuito de atender as necessidades educacionais de uma criança cega.

Dando continuidade às análises de atividades significativas que resultavam em produção de conhecimento por Téia queremos destacar a atividade que envolve o vídeo com audiodescrição. Entendemos a audiodescrição como um excelente caminho alternativo, uma ferramenta pedagógica de acessibilidade, de baixo custo, de fácil acesso e uso, que oportuniza ao aluno cego acesso à informação de maneira simultânea aos colegas. Ela exerce o papel de mediar o conhecimento, alterando o que se encontra no formato visual em palavras e possibilitando a compreensão de determinado contexto ao aluno cego.

Entendendo a afetividade no contexto da Educação Especial para além da cuidado e do carinho; e sim como alicerce para a construção do conhecimento e da subjetividade da pessoa, extraímos algumas constatações das análises realizadas. A primeira é a necessidade de que os diversos profissionais da escola colaborem para a constituição de ambientes de relações sociais que estejam impregnados de conteúdo emocional e afetivos favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem de uma aluna cega e promova a inclusão.

Se por lado constatamos este cenário afetivo favorável, com a preocupação com a promoção da convivência entre os diferentes com respeito, autenticidade e confiança, por outro; ainda persiste um excesso de zelo e cuidados para com Téia, mesmo sendo bastante autônoma quanto as atividades de vida diária, talvez pudessem ser pensadas atividades que intensificassem sua autonomia.

Um aspecto interessante a ser ressaltado são as constantes atitudes, verbalizações e motivações por parte dos professores para com Téia que seguramente a tranquilizam e criam sentimentos de cumplicidade que entendemos desenvolver laços sócio afetivos que favorecem a aprendizagem. A ação do estar junto, planejando, entrelaçando conhecimentos; em um ambiente onde a autoestima era constantemente incentivada pelo professor, ofereceu condições de Téia enfrentar os desafios que iam surgindo.

Percebemos que em várias situações, as atividades pedagógicas não ficaram restritas somente ao conteúdo programático, de forma desvinculada de um contexto afetivo, colaborativo, mas houve momentos de reflexão, em que a aluna pode buscar descobrir o eu em si mesma e no outro, por meio de uma relação dialética, e acreditamos que essa dialogicidade colabora para o desenvolvimento integral, completo da pessoa.

Se por um lado, existem questões pedagógicas, tanto de conhecimento teórico quanto metodológico que precisam ser melhoradas, por outro, existe uma riqueza de interações sociais positivas que proporcionam um ambiente favorável para a aprendizagem de Téia, como ressalta Vygotsky (2012) a forma como se processam

as relações sociais nas diversas tessituras do cotidiano podem levar à superação da deficiência como geradora de incapacidades.

Ainda há muito que ser compreendido para que se alarguem as possibilidades de flexibilização dos processos educacionais. Concepções e práticas pedagógicas precisam continuar sendo pensadas e discutidas, no sentido de rever nosso papel e garantir que a deficiência não seja um entrave, mas que seja um impulso para o desenvolvimento da criança cega (VYGOTSKY, 2012).

O movimento dialético da vida, as intencionalidades ou não dos processos e as interações sociais resultantes de todas as vivências desta pesquisa, nos possibilitaram construir essas reflexões. Para nossas inquietações encontramos algumas respostas e possibilidades; para a complexidade e a diversidade que se renovam constantemente na Educação Especial, vemos oportunidades para novas indagações e novas pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. In: **Henri Wallon**. Psicologia e Educação. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus. 1999.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Compreendendo o Cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Desenhos-Estórias. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1997.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

AMPUDIA, Ricardo. **O que é deficiência visual**. Revista Nova escola online. <https://novaescola.org.br/conteudo/270/deficiencia-visual-inclusao.2011>. Acesso em 25/02/2019.

BALEOTTI, Luciana Ramos; OMOTE, Sadao. **A concepção de deficiência em discussão**: ponto de vista de docentes de terapia ocupacional. Cadernos Terapia Ocupacional. UFSCar, São Carlos, v. 22, p. 71-78, 2014. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/586/489>. Acesso em 15/01/2019.

BIANCHI, Cristina; RAMOS, Kim; BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição. CONHECER AS CORES SEM NUNCA TÊ-LAS VISTO. **Ens. Pes. Educ. Ciênc.** (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 147-164, abr. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198321172016000100147&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 set. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172016180108>.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. CNE. CEB. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Orientação e Mobilidade**: Projeto Ir e Vir. Brasília: MEC, SEESP, 2002

_____. **Estratégias e Orientações pedagógicas para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais**: Dificuldades de Comunicação e Sinalização: Deficiência Visual. Secretaria de Educação Especial. Brasília (DF), MEC; SEESP, 2002.

_____. **Portaria n. 2. 678, de 24 de setembro de 2002.** Brasília: Diário Oficial da União, n. 187, seção 1, p. 24.

_____. **DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004.** Brasília, 2004. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em 25/09/2018.

_____. **Portaria Nº 142, de 16 de novembro de 2006.** Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/ MJA21 B014BPTBRNN.htm>. Acesso em 07 de fevereiro de 2019.

_____. **Formação Continuada a Distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado:** Deficiência Visual. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva.** Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

_____. Ministério da Educação. **Manual de Orientação para constituição de Unidade Executora.** Brasília: 2009.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-linguagens>. Acesso em 12/10/2019.

BELARMINO, Joana. **Aspectos Comunicativos da Percepção Tátil:** A escrita em Relevo como Mecanismo Semiótico da Cultura, 2004.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo, EDUC, 1993.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial.** v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola:** lembranças e depoimentos. Coleção educação contemporânea. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2006.

CANEJO, Elizabeth. APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS CEGOS. In: **ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE Educação ESPECIAL**, 2018, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/aprendizagem-e-alfabetizacao-de-alunos-cegos>> Acesso em: 23 fev. 2019.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em 19 de fevereiro de 2019.

CARLO, Marysia Rodrigues do Prado. **Se essa casa fosse nossa:** Instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus editora, 2001.

CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.** Dissertação (Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CARVALHO, Keila Miriam Monteiro de *et al.* **Visão subnormal:** orientação ao professor do ensino regular. Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. **Os recursos didáticos na educação especial.** Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, v. 5, p. 24-29, 1996.

CLANET, C.; LATERRASSE, C.; VERGNAUD, G. **Dossier Wallon-Piaget.** Granica, p. 20-22. Disponível em:< <https://pt.scribd.com/doc/19206314/Clanet-e-Laterrasse-Quadro-dos-estagios-de-desenvolvimento-segundo-Henri-Wallon>>. Acesso em: 28 janeiro de 2019.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna** – Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COSTA, Júlia Joseane. **A Percepção do professor sobre sua prática:** cognição, corpo e afetividade. Universidade federal de São João Del Rei: São João del-Rei, 2015.

COSTA, Vanderlei Balbino da. **Inclusão Escolar do Deficiente Visual no Ensino Regular.** Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

CRISTOFOLETI, Rita de Cássia. **O que se sabe, o que se aprende, o que se ensina.... Uma leitura das relações de ensino cotidianas a partir dos lugares sociais ocupados por seus protagonistas.** Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA. São Paulo, 2004.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak, 2008.

CUSTÓDIO, Juliana Minete. **Benefícios do atendimento de educação física no meio líquido para as crianças do programa de estimulação precoce.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Ano 14 - Nº 136 – setembro. <http://www.efdeportes.com/efd136/meio-liquido-do-programa-de-estimulacao-precoce.htm>. 2009. Acesso em 09/01/2019.

DAMASIO, Antônio. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

DE MASI, Ivete. **Deficiente visual - educação e reabilitação**. Programa nacional de apoio à Educação de deficientes visuais – Formação de professor. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2002.

Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2019. [consult. 2019-10-09 13:52:38]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/mística>

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. O Desenho como Elemento de Cognição e Comunicação: ensinando crianças cegas. In: PORTO Tânia Maria Esperon, (org.) **Sociedade, democracia e educação: qual universidade?**, ANPED, GT 16, Caxambu, p. 109-127, 2004.

_____. **Sobre os desenhos de três meninos cegos** – análise e proposta tipológica. VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. UDESC/CNPQ, Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – p. 3107-3117.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola do Campo**. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/educacao-do-campo>, acesso em 29/04/2019.

FAZENDEIRO, Samuel Rodrigues. **Motivação e Afetividade nas Relações de Aprendizagem: Questões para Pensar a Educação Física e seu Ensino**. Belo Horizonte, 2010. <http://www.eeffto.ufmg.br/biblioteca/1812.pdf>. Acesso em 02/02/2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8.ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, vivianne; MIRANDA, Rosalba Martins; DIAS, Mairna Costa; Aurizete PUREZA, Rodrigues et al. A Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem de Alunos com Deficiência. In: **ANAI DO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 2014, São Carlos. Anais eletrônicos. Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee6/trabalhos/a-afetividade-no-processo-de-ensino-aprendizagem-de-alunos-com-deficiencia>> Acesso em: 13 mar. 2019.

FIGUEIREDO, Rosana Mendes Éleres de; KATO, Olívia Misae. Estudos Nacionais sobre o Ensino para Cegos: Uma Revisão Bibliográfica. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 21, n. 4, p. 477-488, Dec. 2015. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14135382015000400477&lng=en&nrm=iso. Acesso em 22 de fevereiro de 2019.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da. Audiodescrição: Breve passeio histórico. In: **Com os olhos do coração**: estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil http://www.audiodescricao.com/site/files/2014/12/LivroAD_cap.1_ElianaFranco.pdf. Acesso em 24/02/2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato da ler**. São Paulo: 46.ed. Editora Cortez, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 23.ed., 2014.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Ambientes Computacionais e Telemáticos na Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. In: PRETTO, Nelson de Luca. **Tecnologias e Novas Educações**. Salvador: EDUFBA, 2005.

GARCIA, Nely. **Programas de Orientação e Mobilidade no processo de educação da criança portadora de cegueira**. Tese de doutorado, FEUSP/SP, 2001.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. 3.ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2004.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva**: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. Revista Inclusão: MEC / SEESP. 2005. p. 35-39.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GONÇALVES, Patrícia Soares de Pinho; PENELLO, Fausto Maioli; FIGUEIRA, Maria Margarete Andrade e PERINI, Talita Adão. Inclusão da família: premissa básica no atendimento educacional precoce à criança deficiente visual no Instituto Benjamin Constant. In: A.J. Monteiro, C.L.L. Paschoal, N.M. Rust e R.R. Silva (Orgs). Instituto Benjamin Constant. **Práticas Pedagógicas no Cotidiano escola**: desafios e diversidade. Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro, 2014.

HADDAD, Maria Aparecida Onuki; SAMPAIO, Marcos Wilson. Aspectos globais da deficiência visual. In: _____. et al. **Baixa visão e cegueira**: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2010. p.7-16.

H2OBBY. Direção, Roteiro, Produção Executiva, Direção de Fotografia, Direção de Arte: Flávia Lopes Trevisan. Trilha Musical: Fabiano Penna. Gênero: Animação. Formato Digital, Academia Brasileira de Cinema, SP, 2015. Duração: 4 min, Plays 93, color.

INSTITUTO BENJAMIN COSNTANT. **150 Anos do Instituto Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Monitor Mercantil, 2007.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas. SP: Autores Associados, 1999.

_____. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. In: **Cadernos CEDES**, 2000. XX (50): 41-54.

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. In: **Revista brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.25, n.3, maio 2004.

_____. Matrículas de crianças com Necessidades Educacionais Especiais na rede regular de ensino: do que e de quem se fala? In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KLOEPPEL, Ana Julia. **Quem é o "professor afetivamente ampliado"? Uma análise psicológica das interações no ambiente escolar**. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2014.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman; BATISTA, Cecília Guarneiri. **Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola**. Cadernos Cedes, Campinas, v.28, n.75, p.209-227, mai./ago. 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em psicologia**. Ribeirão Preto, v.20, n.2, p.355 a 368, dez. 2012. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 11 nov. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994

LIBERTO, Alice; RIBEIRO, Célia; SIMÕES, Cristina. **As representações de imagens grafo-táteis para o aluno cego no contexto educativo inclusivo**. Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 9-26, abr. 2017. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/21934>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

LORA, Tomázia Dirce Peres. **O professor especializado no ensino de deficientes visuais: um estudo centrado em seus papéis e competências**. 2000. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MACIEL, Antonia Kátia Soares; BARROS, Fernanda Licia de Santana; OLIVEIRA, Francélio Ângelo de; DANTAS, Lilianne Moreira et al. **A INCLUSÃO DE UM ALUNO**

COM CEGUEIRA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE PROFESSORES E PROFISSIONAL DE APOIO. In: **ANAIS DO 7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 2016, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee7/papers/a-inclusao-de-um-aluno-com-cegueira%3A-praticas-pedagogicas-inclusivas-de-professores-e-profissional-de-apoio?lang=pt-br>> Acesso em: 23 fev. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/Senac, 1997.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Ahtena, 2007.

MAZZARO, José Luiz. **Políticas públicas para inclusão educacional: o professor e o aluno com baixa visão**. revista@ambienteeducação, São Paulo: v.1, n. 2, p. 40-55, 2008.

MASINI, Elcie F. Salzano. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados**. Brasília: CORDE, 1994.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MONTEIRO, Lucia Maria Filgueiras da Silva. A Importância das atividades corporais no processo de alfabetização da criança cega. **REVISTA INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**. Rio de Janeiro: n. 29, dez. 2004. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2004/educacao-29dezembro/Nossos_Meios_RBC_RevDez2004_Artigo3.pdf. Acesso em 20/10/2019

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. **Audiodescrição na Escola: Abrindo caminhos para a leitura de mundo**. 2013. Disponível em: <http://vercompalavras.com.br/pdf/a-audiodescricao-na-escola.pdf>. Acesso em 29 de setembro de 2019.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo. (Org.). **Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. **Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação**. Uberlândia: UFU, 2014. //repositório.

ufu.br/bitstream/123456789/13673/1/EstudoMediacaoTeoria.pdf. Acesso em 26/02/2019.

NERES, Celi Correa; CORREA, Nesdete Mesquita. **Análise dos Artigos na Área da Deficiência Visual publicados na Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2017)**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, Edição Especial, p.153-166, 2018.

OCHAÍTA, Esperanza; ESPINOSA, Maria Angeles. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3.

OCHAITA, Esperanza; ROSA, Alberto. Percepção, Ação e Conhecimento em Crianças Cegas. In: COOLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.v.3. p. 183-197.

OLIVEIRA JUNIOR, Antônio Paulino de. **ALUNOS COM CEGUEIRA OU BAIXA VISÃO NO ENSINO REGULAR: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli de Arte e visualidade: **A questão da cegueira**. Revista Benjamin Constant, 4(10), p.7-10, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: um processo Sócio Histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. _____. 4.ed. São Paulo: Scipione. 2002.

_____. _____. 4.ed. São Paulo: Scipione. 2006.

OLIVEIRA, Regina Carvalho de Salles; KARA-JOSÉ, Newton; SAMPAIO, Marcos Wilson. **Entendendo a baixa visão – orientação aos professores**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (MEC), 2000.

OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento, CRISTOFOLETI Rita de Cássia . **As relações de ensino mediatizadas pela linguagem: a escola como espaço de circulação do conhecimento e as contribuições de Bakhtin**. BLOG RODAS DE CONVERSAS BAKHTINIANAS. DISPONÍVEL EM: <https://textosrodas2012.wordpress.com/2012/11/07/claudia-beatriz-de-castro-nascimento-ometto-e-rita-de-cassiacristofoleti/>, acesso em 14/06/2018.

OMOTE, Sadao. **Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido**. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.1, n.2, p.65-73, 1994.

_____. **Perspectivas Para Conceituação De Deficiência**. Londrina: Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.2, n.4, p.127-135, 1996.

ORRICO, Helio; CANEJO, Elizabeth; FLOGI, Bianca. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes escolares. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007 p. 116-136.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Contribuições de Angel Pino para pensar o homem novo em Vygotsky**. Caderno Cedes, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 391-404, out., 2015.

PAIM, Cátia Maria Cruz. **Integração Escolar do Aluno com Cegueira: da Interação à Ação**. 2002. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia.

PEREIRA, Josefa Lídia Costa; KÜHN, Ernane Ribeiro; SANTOS, Ana Clarinda dos; MAGRINI, Lesiane Deprá et al. **O SISTEMA BRAILLE E A ADAPTAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**. In: **ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 2014, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/o-sistema-braille--e-a-adaptacao-de-recursos-didaticos-para-pessoas-com-deficiencia-visual>> Acesso em: 23 fev. 2019.

PITANE. **Portal de Informações sobre Tecnologia Assistiva para Pessoas com Necessidades Especiais**. Puc Minas. Disponível em <http://www.contagem.pucminas.br/pitane/index.php>. Acesso em 01 de fevereiro de 2019.

PIÑERO, Dolores Maria Corbacho; QUERO, Fernando Oliva; DÍAZ, Francisco Rodríguez. O sistema Braille. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro 113 (Org.). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Santos (SP), 2003. p. 227-246.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA Laurinda Ramalho (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

RAASCH, Leida; CRISTOFOLETI, Rita de Cassia. **CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE AFETIVIDADE E INCLUSÃO DE CRIANÇAS CEGAS**. In: **ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 2018, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/concepcoes-e-praticas-pedagogicas-de-professores%3A-um-estudo-sobre-afetividade-e-inclusao-de-criancas-cegas>> Acesso em: 13 mar. 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. _____. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie**. Edição bilíngüe. Paraula: 1994.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. - Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. _____. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. São Paulo, Paulinas, 2014.

_____. Inclusão: uma questão, também, de visão. In. _____. **O aluno cego na escola comum**. João Pessoa: Universitária, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Condições de desenvolvimento humano e de realização do trabalho na escola: relações de ensino e coletivos de trabalho**. Tese de Livre Docência, Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação, UNICAMP, 2012, 181 fls.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

TASSONI, E. C. M. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: LEITE, S. A. S (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VIEIRA, Carmelino Souza. **Alunos cegos egressos do Instituto Benjamin Constant (IBC) no período de 1985 a 1990 e sua inserção comunitária**. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e da Mulher) Instituto Fernandes Figueira, Rio de Janeiro, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento de da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. _____. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Manuscrito de 1929**. Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986. Tradução de Alexandra Marenitch. (Trad.). Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

_____. **Obras escogidas. Tomo V**. Fundamentos de defectologia. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

_____. _____. Traducción de Julio Guillermo Blank, 1997. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2012.

_____. **El problema y el método de investigación**. Obras Escogidas II. Tradução de José María Bravo. Madrid: Visor, 1993.

_____. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. **Obras Escogidas-Tomo III**. Madrid: 1995. Disponível em <www.taringa.net/perfil/vygotsky>. Acesso em 21 maio 2018.

_____. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. _____. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Quarta aula: A questão do meio na Pedagogia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, ago. 2010.

WALLON, Henri. **Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant**. Enfance, Paris, (3-4): 287-296, mai-oct., 1959. Acesso em https://www.persee.fr/docAsPDF/enfan_0013-7545_1959_num_12_3_1444.pdf em 17/11/2018.

_____. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa, Editorial Estampa, 1975.

_____. **As Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Editora Manole, 1989.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1999.

_____. _____. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

WINDHOLF, Margarida Hofman. **Passo a Passo, seu Caminho**. São Paulo. EDICON. 1988.

ZIN, Andrea *et al.* Proposta de Diretrizes Brasileiras do Exame e Tratamento de Retinopatia da Prematuridade (ROP). In: **Arquivo Brasileiro de Oftalmologia**. São Paulo: 2007;70(5):875-83.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

O (A) Senhor (A) _____ foi convidado a participar da pesquisa intitulada “**Concepções e Práticas Pedagógicas de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre afetividade e inclusão de crianças cegas**”, sob a responsabilidade de Leida Raasch, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

A escola, entendendo que todos os sujeitos são fundamentais para o processo educativo e que contribuem significativamente para a transformação social por meio da igualdade e da equidade, deve considerar e respeitar os educandos em suas diversidades, garantindo o direito a educação, ao lazer, ao trabalho, à cidadania. Apresenta-se, assim, a justificativa para a realização desta investigação sobre as concepções e práticas docentes em relação a afetividade e a inclusão de crianças com cegueira nas escolas regulares.

Objetivos da Pesquisa:

Compreender a importância da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem em uma escola da rede pública do município de São Gabriel da Palha - ES investigando os saberes docentes que atravessam as práticas pedagógicas existentes no cotidiano escolar com alunos com cegueira.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Serão acompanhadas as práticas educativas das professoras regentes e também da professora da sala de recurso. Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados serão a observação das práticas educativas e das relações de ensino realizadas na sala de aula e anotações das observações em diário de campo. Nos registros do diário de campo irei dirigir a atenção para gestos, falas e produção gráfica de professoras e crianças buscando nelas apreender como esses sujeitos participam das relações de ensino e quais os sentidos que são produzidos na relação de aprendizagem com base nas questões da afetividade.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a observação do planejamento da ação colaborativa e observação das práticas educativas realizadas em sala de aula, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas. Em casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela

necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição do aprimoramento das práticas pedagógicas no que se refere as concepções teóricas e as relações que se estabelecem no planejamento e desenvolvimento do ensino para os alunos com deficiência, indo ao encontro da especificidade das aprendizagens dos participantes da pesquisa e contribuindo para a qualidade do ensino a ser oferecido às crianças com deficiência.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão analisados à luz da contribuição da perspectiva Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky e serão armazenados num prazo de 02 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões sobre a educação inclusiva, educação especial, formação de professores, as mediações e procedimentos metodológicos utilizados tanto nas salas de recursos quanto na sala de aula regular, contribuindo para a discussão de processos de ensino e de aprendizado de alunos com deficiência.

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora Leida Raasch, nos telefones (27) _____ ou (27) _____. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/ comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito a participação do (a) menor pelo (a) qual sou responsável e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

São Gabriel da Palha, de de 2018.

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Concepções e Práticas Pedagógicas de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre afetividade e inclusão de crianças cegas”, eu Leida Raasch, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

São Gabriel da Palha, de de 2018.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

O (a) menor _____ pelo (a) qual o (a) senhor (a) é responsável está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada Concepções e Práticas Pedagógicas de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre afetividade e inclusão de crianças cegas, sob a responsabilidade de Leida Raasch, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

A escola, entendendo que todos os sujeitos são fundamentais para o processo educativo e que contribuem significativamente para a transformação social por meio da igualdade e da equidade, deve considerar e respeitar os educandos em suas diversidades, garantindo o direito a educação, ao lazer, ao trabalho, à cidadania. Apresenta-se, assim, a justificativa para a realização desta investigação sobre as concepções e práticas docentes em relação a afetividade e a inclusão de crianças com cegueira nas escolas regulares.

Objetivos da Pesquisa:

Compreender a importância da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem em uma escola da rede pública do município de São Gabriel da Palha - ES investigando os saberes docentes que atravessam as práticas pedagógicas existentes no cotidiano escolar com alunos com cegueira.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Serão acompanhadas as práticas educativas das professoras regentes e também da professora da sala de recurso. Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados serão a observação das práticas educativas e das relações de ensino realizadas na sala de aula e anotações das observações em diário de campo. Nos registros do diário de campo irei dirigir a atenção para gestos, falas e produção gráfica de professoras e crianças buscando nelas apreender como esses sujeitos participam das relações de ensino e quais os sentidos que são produzidos na relação de aprendizagem com base nas questões da afetividade.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a observação do planejamento da ação colaborativa e observação das práticas educativas realizadas em sala de aula, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas. Em casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e

danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição do aprimoramento das práticas pedagógicas no que se refere as concepções teóricas e as relações que se estabelecem no planejamento e desenvolvimento do ensino para os alunos com deficiência, indo ao encontro da especificidade das aprendizagens dos participantes da pesquisa e contribuindo para a qualidade do ensino a ser oferecido às crianças com deficiência.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão analisados à luz da contribuição da perspectiva Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky e serão armazenados num prazo de 02 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões sobre a educação inclusiva, educação especial, formação de professores, as mediações e procedimentos metodológicos utilizados tanto nas salas de recursos quanto na sala de aula regular, contribuindo para a discussão de processos de ensino e de aprendizado de alunos com deficiência.

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora Leida Raasch, nos telefones (27) _____ ou (27) _____. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/ comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito a participação do (a) menor pelo (a) qual sou responsável e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

São Gabriel da Palha, de de 2018.

ASSINATURA DO PAI/OU MÃE/OU RESPONSÁVEL LEGAL

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Concepções e Práticas Pedagógicas de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre afetividade e inclusão de crianças cegas”, eu Leida Raasch, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

São Gabriel da Palha, de de 2018.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

APÊNDICE C

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você _____

está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “**Concepções e Práticas Pedagógicas de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre afetividade e inclusão de crianças cegas**”, sob a responsabilidade de Leida Raasch, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

A escola, entendendo que todos os sujeitos são fundamentais para o processo educativo e que contribuem significativamente para a transformação social por meio da igualdade e da equidade, deve considerar e respeitar os educandos em suas diversidades, garantindo o direito a educação, ao lazer, ao trabalho, à cidadania. Apresenta-se, assim, a justificativa para a realização desta investigação sobre as concepções e práticas docentes em relação a afetividade e a inclusão de crianças com cegueira nas escolas regulares.

Objetivos da Pesquisa:

Compreender a importância da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem em uma escola da rede pública do município de São Gabriel da Palha - ES investigando os saberes docentes que atravessam as práticas pedagógicas existentes no cotidiano escolar com alunos com cegueira.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Serão acompanhadas as práticas educativas das professoras regentes e também da professora da sala de recurso. Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados serão a observação das práticas educativas e das relações de ensino realizadas na sala de aula e anotações das observações em diário de campo. Nos registros do diário de campo irei dirigir a atenção para gestos, falas e produção gráfica de professoras e crianças buscando nelas apreender como esses sujeitos participam das relações de ensino e quais os sentidos que são produzidos na relação de aprendizagem com base nas questões da afetividade.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a observação do planejamento da ação colaborativa e observação das práticas educativas realizadas em sala de aula, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas. Em casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição do aprimoramento das práticas pedagógicas no que se refere as concepções teóricas e as relações que se estabelecem no planejamento e desenvolvimento do ensino para os alunos com deficiência, indo ao encontro da especificidade das aprendizagens dos participantes da pesquisa e contribuindo para a qualidade do ensino a ser oferecido às crianças com deficiência.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão analisados à luz da contribuição da perspectiva Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky e serão armazenados num prazo de 02 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões sobre a educação inclusiva, educação especial, formação de professores, as mediações e procedimentos metodológicos utilizados tanto nas salas de recursos quanto na sala de aula regular, contribuindo para a discussão de processos de ensino e de aprendizado de alunos com deficiência.

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora Leida Raasch, nos telefones (27) _____ ou (27) _____. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/ comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Assentimento Livre e Esclarecido.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu fui informado (a) pela pesquisadora responsável do presente estudo sobre os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO e tive a oportunidade de fazer perguntas, assim como, todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu recebi uma via deste Termo de Assentimento, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

São Gabriel da Palha, ____ de _____ de 2018.

ASSINATURA DO (A) MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Concepções e Práticas Pedagógicas de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre afetividade e inclusão de crianças cegas”, eu Leida Raasch, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

São Gabriel da Palha, ____ de _____ de 2018.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

APÊNDICE D -

Termo de Autorização para Realização da pesquisa



GOVERNO DO ESTADO DE ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Haroldo Corrêa Rocha, secretário de Educação do Estado do Espírito Santo, RG: 371.910 SPTC - ES CPF: 394.870.167 - 91 autorizo Leida Raasch, RG 1069672 ES, CPF: 027 509 567 30, a realizar observações para um Estudo de Caso na EEUEF Fazenda Dobrowolsky localizada no Córrego Alegre município de São Gabriel da Palha ES, para o desenvolvimento da Pesquisa **“Concepções e Práticas Pedagógicas de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre afetividade e inclusão de crianças cegas”** de responsabilidade da aluna pesquisadora Leida Raasch, matrícula de nº 2018131211, do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, modalidade Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES, que tem por objetivo geral compreender a importância da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem investigando os saberes docentes que atravessam as práticas pedagógicas existentes no cotidiano escolar, e em que medida a afetividade contribui para inclusão e o desenvolvimento de pessoas com deficiência visual no contexto escolar garantindo com sucesso, o atendimento aos alunos com deficiência matriculados na Educação Básica.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o projeto de pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contratados diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, art. 5º, inciso X e XIV e no Código Civil, art. 20.

Vitória, 31 de julho de 2018.

Haroldo Corrêa Rocha
Secretário de Estado da Educação do Espírito Santo

