

A história escolar à luz do seu olhar: relatos de alunos com deficiência visual

Maria Rita Vitor Martins Rodrigues*
Márcia Gorette Lima da Silva**

Resumo

Discussões sobre inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola vêm crescendo tanto no âmbito internacional como no nacional. Tal discussão se incorpora nos discursos e ações na instituição escolar e na formação docente. Esta investigação parte da necessidade de levantar elementos para (re)pensar propostas de inclusão de jovens com deficiência visual no Instituto Federal do Rio Grande do Norte após a criação do núcleo de apoio. Intenciona-se conhecer a voz de jovens cegos e, a partir de suas experiências sinalizar os caminhos e descaminhos tomados pelo núcleo de apoio. Optou-se por utilizar elementos metodológicos apoiados na história de vida de dois alunos cegos desde a infância até a entrada no ensino superior. A partir das respostas, emergiram as seguintes categorias: a infância e o papel da família; a trajetória escolar; e, por fim, as ações do núcleo de apoio, dividindo-se em atitudes inclusivas e obstáculos. A primeira categoria resgata as ações da família no processo de ensino-aprendizagem. A segunda categoria trata do início da educação formal. A última categoria analisa o processo de inclusão na instituição, na percepção dos próprios alunos. Os resultados sinalizam para a necessidade de ações partilhadas entre família, docentes, colegas na instituição escolar e outros profissionais que garantam a inclusão desses jovens.

Palavras-chave: núcleo de apoio, deficientes visuais, trajetória escolar, inclusão escolar, história de vida.

History at school as they see it: reports of visually-impaired students

Abstract

Discussions about the inclusion of people with special needs in the school have been on the increase at both national and international levels and has become part of discourse and action in the school and in teacher education. This research stems from the need to present issues for (re)thinking proposals on the inclusion of young visually-impaired people in the

* Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pedagoga no Instituto Federal do Mato Grosso, *Campus* São Vicente. *E-mail:* mariarita1@hotmail.com.

** Professora do Instituto de Química e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e bolsista CAPES de Estágio Sênior (Processo nº 4394-13-9). *E-mail:* marciagsilva@yahoo.com.br.

Instituto Federal do Rio Grande do Norte as a result of setting up a support center. It sets out to listen to the voice of young blind people and based on their experiences point out the paths and detours taken by the support center. We chose to use methodological elements based on the life story up to higher education of two students blind from infancy. The following categories emerged from their responses: childhood and the role of the family, the school career and finally the work of the support center, divided into inclusive attitudes and obstacles. The first category reclaims the family's part in the teaching-learning process, the second the beginning of formal education, while the last analyzes the process of inclusion in the institute, from the point of view of the students themselves. The results point to the need for shared action between family, teachers, school colleagues and other professionals to guarantee the inclusion of these young people.

Keywords: support center, the visually-impaired, school career, school inclusion, life story.

Introdução

Incluir é uma tarefa complexa que exige das escolas novas adequações para atender às necessidades individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais. Atualmente, muitas são as discussões nas formas de atendimento escolar do aluno com necessidades especiais, principalmente porque pressupõe o respeito às diferenças existentes entre todos os alunos, independentemente de suas capacidades ou dificuldades, de suas origens socioeconômicas ou culturais (BRUMER et al., 2004). Estudos realizados sobre a educação destinada a esses alunos (GLAT 2004; ORMELIZI, 2006; PADILHA, 2005) constataram uma relativa fragilidade no atendimento, principalmente no que se refere ao encaminhamento, critérios de permanência e expectativa do professor. Essas questões envolvem o melhoramento do atendimento, tais como formação de professores, preparação da comunidade escolar, desempenho cognitivo do aluno, adaptação curricular, ambiente físico da escola, apoio pedagógico, enfim, diversas situações relacionadas à permanência desse aluno dentro da sala de aula regular.

A escola, como espaço social, é inserida nessa discussão sobre o respeito à pluralidade e aos direitos dos chamados “excluídos”. Nas últimas duas décadas, houve uma significativa produção de documentos por organizações mundiais que expressam a urgência do combate à exclusão e a necessidade de serem criadas disponibilidades e condições de operacionalização da inclusão social e escolar. Esse avanço do pensamento mundial em torno da educação inclusiva abre os horizontes das políticas nacionais educacionais,

mas traz a difícil tarefa de romper com paradigmas tradicionais e propor ações mais amplas que estejam de acordo com a realidade histórico-cultural de cada local. Mesmo com o crescimento da inclusão escolar, ora em curso, muitos são os desencontros e problemas na implementação de inovações efetivas. Persistem as dificuldades das instituições de ensino no sentido de reorientarem suas práticas numa linha de promoção das possibilidades dos sujeitos e de atuação com caráter mais prospectivo, não só no que concerne aos conteúdos especificamente acadêmicos, mas também na formação do indivíduo, no sentido de ajudá-lo socialmente a crescer, a ocupar espaços da cultura, conforme os diferentes momentos de sua existência.

Ressaltamos a importância de serem divulgadas experiências de inclusão escolar. Assim, relatamos neste texto um estudo enveredado no universo escolar da rede pública de ensino para analisar o atendimento educacional destinado a alunos com deficiência visual. A busca de alternativas para se trabalhar a inclusão escolar no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) iniciou em 2004 com a criação do Núcleo de Apoio Pedagógico, destacando a necessidade de se levar em conta essa dimensão nas práticas do cotidiano escolar. Apesar disso, a dinâmica escolar e a fragilidade na formação docente para enfrentar esse novo desafio sinalizaram a necessidade de levantar elementos para (re)pensar as ações propostas para inclusão jovens com deficiência visual no seio da instituição.

A metodologia assumida, os sujeitos da pesquisa e o contexto

O objetivo do nosso estudo era conhecer a voz de jovens com deficiência visual e, a partir de suas experiências, poder sinalizar os caminhos e descaminhos tomados pelo núcleo de apoio. Assim, a partir do olhar dessa trajetória, procuramos identificar as principais dificuldades/obstáculos vivenciadas por eles.

A pesquisa de caráter qualitativo abarcou elementos da história de vida com dois alunos com necessidades educacionais especiais, registros em áudio e observação de campo. Optamos pela história de vida por entendermos que esse tipo de abordagem propicia uma aproximação maior com os participantes, já que privilegia as apreciações de suas experiências. Essa abordagem vem sendo empregada há algum tempo no Brasil em

pesquisas na área da educação especial (GLAT, 2003; CANEJO, 1996; SANTOS e GLAT, 1998; NOGUEIRA, 2002, entre outros). A história de vida apresenta-se tal qual uma espécie de garimpo de olhares, sentimentos, pensamentos e práticas sociais, possibilitando ao pesquisador o encontro com a rica diversidade da natureza humana, “isso porque o indivíduo existe e desenvolve sua identidade pessoal enquanto parte de um grupo de referência” (GLAT, 1998, p. 30), possível de ser caracterizado por meio dos relatos de história de vida de seus membros.

Os sujeitos desta pesquisa são alunos do IFRN que possuem deficiência visual e cursam nível superior. A participação no estudo foi consensual e as informações autorizadas por meio de termo de compromisso elaborado pelos próprios jovens. Os nomes verdadeiros dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos. Os dois alunos, que chamaremos de Paulo, que nasceu cego, e Cláudio, que ficou cego aos cinco anos de idade, participam diariamente das atividades do Núcleo de Apoio, frequentando-o no turno inverso ao das aulas.

Para organizar e analisar os discursos dos dois alunos, tomaram-se como base alguns elementos da análise de conteúdo de Bardin (2004). A escolha pela análise de conteúdo foi pelo fato de ela oferecer a possibilidade de investigar um objeto ou um problema de pesquisa, tendo como fonte primordial de dados os conteúdos da comunicação, com fins a definição do conteúdo das mensagens. As conversas foram gravadas, o que possibilitou a transcrição integral de seu conteúdo. Após a transcrição das conversas, foram realizadas sucessivas leituras das falas com o objetivo de identificar os temas dominantes a partir do exame dos dados e de sua contextualização. Vale ressaltar que os temas não foram elaborados *a priori*, eles representaram os diversos assuntos discutidos por cada um dos participantes em relação à inclusão escolar. Após ler e reler os textos, procedimento esse chamado de leitura flutuante, é que voltamos ao objetivo central da pesquisa, possibilitando a discussão sobre os sentimentos dos alunos quanto à educação recebida.

Das falas emergiram três categorias: a primeira sobre infância e o papel da família, a segunda aborda a trajetória escolar, e a última discorre sobre a inclusão e o IFRN. Essa terceira categoria resultou em duas subcategorias

para análise, a saber: (1) as atitudes inclusivas do IFRN; (2) os obstáculos encontrados.

A infância e o papel da família

Esta categoria traz o conjunto de emoções implícitas nas falas desde o tempo em que nasceram as expectativas dos seus pais, a consciência da deficiência frente ao enorme desafio que é ser uma pessoa cega, um indivíduo diferente dos padrões legitimados pela sociedade mais ampla. Essas falas traduzem a dificuldade de lidar com a deficiência, expressa em dúvidas, preocupações, angústias, e a busca pelo reconhecimento de suas potencialidades, fundamental na educação dessas pessoas.

Quando se espera um filho, durante os meses de gestação, a família faz planos para o seu futuro, imagina com quem ele poderá se parecer. Nesses planos, sonhos e imaginações, não está incluso um filho “diferente”, pois nenhuma família se prepara para tal evento. Em geral, muitos pais à espera do filho expressam que “tendo saúde é o que basta”. Cláudio relata essa inquietação no trecho a seguir:

Cláudio: “Nos primeiros anos, meus pais sofreram muito. Quando tinha três, quatro anos, escutava meus pais conversando sobre o fato de eu ser cego, sempre escondidos para que eu não escutasse. Sentia-me muito triste, mas saía de mansinho para que eles não percebessem.”

A família tem um papel importante na elaboração/construção da representação que a própria pessoa tem sobre a deficiência. Seria o primeiro mapa que orienta o indivíduo na sinuosa estrada da vida. A incerteza sobre qual caminho o filho irá seguir, juntamente com a dúvida a respeito de sua identidade, pode gerar conflitos e uma consequente solidão em relação a como educá-los que, geralmente, é repassada a criança.

No entanto, esses sentimentos, ainda que vividos por toda a família, podem ser superados com o tempo, isto é, na medida em que se começa a perceber que, apesar da deficiência, a criança se desenvolve. A família reage e avalia diferentemente a situação difícil, e Cláudio expressa essa análise:

Cláudio: “Tive uma infância igual à dos meus irmãos. Tudo o que queria fazer o meu pai proporcionava. Assim como meu irmão e minha irmã, eu também tinha minha bicicleta. Mesmo caindo levantando eu aprendi a andar. Lá em casa o tratamento sempre foi o mesmo para nós três.”

De acordo com Vigotsky (1997, p. 87), o processo de educação da criança cega deve “ser organizada como a educação da criança apta para o desenvolvimento normal; a educação deve formar realmente do cego uma pessoa normal, de pleno valor no aspecto social e eliminar a palavra e o conceito de deficiente em sua aplicação ao cego”.

Cunha (1996), analisando o processo de desenvolvimento da criança cega, a restrição de habilidades de exploração, assim como suas influências psicológicas e do seu ambiente, conclui que a fala e a linguagem são fundamentais para o seu desenvolvimento, pois se torna um meio de controle sobre o ambiente imediato que está fora de seu alcance visual. Assim como as crianças ditas normais ou as crianças com algum tipo de deficiência, a criança cega necessita de amor, carinho, reconhecimento e encorajamento por parte dos pais (LANDAU, 1990). Para isto, é necessário que estes conheçam sobre a deficiência, quais são suas características e orientação de como proceder.

Tanto o aluno Paulo como Cláudio relatam a importância da família em suas vidas e o papel fundamental que exerceram na infância de cada um, como expresso em suas falas:

Cláudio: “Quando eu tinha três pra quatro anos, comecei a perceber que era diferente, mas os meus pais procuravam me tratar como tratavam meus outros dois irmãos. Eles ganhavam uma bicicleta, ou uma bola, e eu ganhava também; eles ganhavam uma prancha de surf e eu também ganhava e ia surfar com eles e assim foi o desenrolar da minha infância.”

Paulo: “Minha infância foi normal, apesar de ser filho único. Nos finais de semana, ia para a casa da minha avó e brincava com meus primos. Participava de todas as brincadeiras. Foi uma fase muito boa. A família é muito importante para nós que somos cegos. Se hoje estamos tranquilos e

bem na vida, é graças a eles. Minha mãe sempre vai comigo nos lugares. É uma mãe e tanto.”

Quanto à interação social, geralmente as crianças cegas não têm percepção dos sinais não verbais da comunicação do outro, sendo necessário, então, que sejam oferecidas a elas situações de convivência formal e informal que promovam as suas percepções dos sinais da comunicação, e a ação da família é essencial para esse processo. Ser aceito pelos familiares é um primeiro passo para sentir incluído.

Cláudio: “Quando eu tinha 6 pra 7 anos, minha mãe resolveu que eu ia estudar numa escola normal. Naquela época, eu enxergava um pouquinho. Só que não me adaptei na escola. Minha mãe é professora e foi ela quem me alfabetizou. Eu enxergava um pouco ainda, muito pouco, então ela me trancava num quarto escuro, com uma cartolina branca e um pincel atômico preto e ia desenhando as letras em formato meio cavalariês e aí dava pra eu ver o formato das letras. Além disso, ela começou a procurar material pedagógico, eram aquelas letrinhas de plástico, fazia recorte em papelão, palitos de fósforo. Dava o jeito dela, colava, fazia desenho, mandava pintar, esse tipo de coisa. Então assim ela conseguiu me alfabetizar.”

Os pais têm um papel importantíssimo nesse processo, porque estimulam o desenvolvimento das crianças cegas desde a infância. Mas ainda, como responsáveis pelas crianças cegas, eles devem continuar a dar ênfase ao desenvolvimento tátil, durante toda a vida dessas crianças, já que essa é a base para os níveis mais altos do desenvolvimento cognitivo.

Cláudio: “Eu tive muita sorte da minha mãe ser professora, pois quando eu era pequeno eu ouvia falar em caranguejo e aí eu perguntava o que é um caranguejo? E aí, minha mãe pegava e colocava o caranguejo em minha mão e falava pra eu ter cuidado pra não me furar. Uma lagosta, uma ostra eu conheço graças a minha mãe, ao meu pai e a minha família. Eles sempre davam um jeito; quando eu tinha dúvida e não tinha como representar, eles

iam lá e compravam, um elefante e diziam tá aqui. Faziam desenhos com cartão, cortavam cartolinas, dava um jeito de me mostrar, entende?”

Bulkool e Souza (2000) chamam atenção para a importância da ação integrada entre a família, a escola e os profissionais especializados. Para esses autores, “a ação integrada entre a família, a escola e os profissionais especializados funciona como um vetor essencial neste processo” (BULKOOOL; SOUZA, 2000, p.13).

Cláudio: “Quando eu completei 10 anos, a minha mãe havia me alfabetizado. Ela disse, ‘agora, pronto, fuge do meu alcance, eu não posso fazer mais nada porque ele tá precisando é de mais conhecimento’. Daí conseguiu convencer meu pai, que, até então, não queria me matricular no Instituto dos Cegos, e, daí, eu passei a estudar e aprendi o sistema Braille e passei a estudar normalmente até os 13 anos sem nenhuma dificuldade”.

A fala de Cláudio revela a importância que os pais tiveram para que se tornasse um adulto feliz e independente. As crianças videntes aprendem a palavra impressa num processo gradual. Esse domínio é, geralmente, ajudado por figuras e várias informações do contexto. Para a criança cega, esse recurso não existe, por isso a importância da mediação do outro. Souza (2006) enfatiza o papel da família como um ambiente mediador e educativo tão ou mais importante quanto a escola, pois são vivenciadas experiências sociais que constituem o indivíduo.

Nesta categoria, destacamos a importância dos familiares no desenvolvimento da pessoa com necessidades especiais e chamamos a reflexão para dois aspectos: o estímulo da criança cega no reconhecimento de suas potencialidades e a responsabilidade do trabalho escolar.

A trajetória escolar

Esta categoria situa Paulo e Cláudio antes do ensino superior. Muitas foram as dificuldades, desde falta de informação, material pedagógico, apoio

dos colegas, descaso dos professores e falta de encorajamento para superar as dificuldades. Esses pontos emergiram assim:

Paulo: “Estudar em uma escola regular foi bastante complicado pra mim, porque não tinha mais aquele contato na minha antiga escola que eram para pessoas com baixa visão ou cega totalmente. Então foi um choque chegar numa escola onde a maioria era vidente.”

Cláudio: “Eu não me adaptei porque as professoras não eram preparadas. As crianças são diferentes de adolescentes e dos adultos. Porque o adolescente e o adulto estão mais preparados pro mundo. Passa um cara e diz uma piada, você se defende e tudo certo, a criança não sabe fazer isso. Você diz que não pode fazer isso porque é cego, ela vai chorar no pé de parede; vai fazer o que? Inocente, não sabe se defender.”

Paulo e Cláudio relatam o sentimento de exclusão, isolamento, falta de amizades na escola.

Cláudio: “Eu ia pra escola, só dormia, chegava lá às 7h e dormia até 10h porque a professora não me incluía nas brincadeiras. Todo mundo ia brincar e eu ficava lá no meu canto. Aí chegou um dia que minha mãe percebeu e perguntou o que eu fazia na escola, e eu disse que só dormia; então ela foi e me tirou da escola.”

Fazer amigos para qualquer criança é muito importante e para as crianças com necessidades especiais; estas esperam que os amigos sejam capazes de aceitar suas diferenças e compreendam que têm qualidades e defeitos como todas as outras pessoas.

Paulo: “Você encontra pessoas que ajudam, pessoas que começam a se libertar desse preconceito que deficiente visual ou pessoa que tenha outra deficiência. Eu tinha um amigo que era o mais danado da sala. Era o considerado o terrível da turma, todos os colegas e até os professores respeitavam. Mas, comigo ele era legal, sempre me ajudava e me defendia, foi o meu melhor amigo, o que mais me ajudou.”

Cláudio: “Mesmo no ensino médio eu era uma pessoa tímida, mal conversava e tinha aquele grupinho só às pessoas da sala e tal. Eu tinha um colega que me acompanhava; ia comigo para a escola. Porque no começo eu era muito tímido, então eu levei um colega pra me acompanhar e ver se eu fazia amizade; eu ainda tenho trauma nessa parte.”

O preconceito e descaso de professores e colegas apontados por eles podem ser observados nas falas a seguir:

Paulo: “Sofri muito na 5ª série. Antes tinha um professor para o ano todo e de repente deparo com uma situação totalmente diferente.”

Cláudio: “Quando eu cheguei na outra escola para fazer o ensino médio, a coordenadora disse que era melhor eu procurar outra escola, porque lá tinha muita escada. Então eu pensei: o problema é no ‘olho’ e não nas ‘pernas’. Ela falou também que ia ser ruim porque eles usavam o sistema de seriado, onde o aluno é que sai da sala e não o professor.”

O ato concreto de rejeitar ou discriminar toda pessoa estranha ao grupo traz consigo uma ameaça ao poder e à ordem estabelecidos, assim esse depoimento reconhece processos discriminatórios entre educadores, seja por desconhecimento ingênuo, seja por preconceito.

Mantoan (2003) destaca que um dos grandes *nós* da relação ensino-aprendizagem está nas interações sociais na sala de aula. A forma como o professor organiza sua classe, o que valoriza ou não, como motiva os alunos, o grau de expectativa que deposita neles, a interação entre os pares etc. são fatores que interferem na relação com e entre a turma, o que pode ou não favorecer o desenvolvimento do aluno.

Claudio e Paulo iniciaram o processo de escolarização muito cedo, com menos de três anos de idade, e aos dez anos de idade já liam o Braille. Reportam a necessidade de desenvolverem na criança cega as percepções sensoriais, uma vez que são habilidades importantes para o aprendizado. Claudio deixa claro no seu depoimento:

Cláudio: “O que tenho medo é da criança ser colocada em escola regular do jardim até a 4ª série. Não consigo visualizar essa questão mesmo do Braille, da leitura, do livro chegar com atraso, porque antes de aprender o Braille você tem que desenvolver seu tato; você ensina Braille pro cego, e pra quem enxerga é diferente, por que quem enxerga vai ler com os olhos, quem é cego não. Quem fica cego já adulto a tendência geral é que tenha mais dificuldade de ler o Braille do que a criança que já desenvolveu o tato.”

Para aprender Braille, as crianças cegas precisam guardar na memória várias configurações dos pontos da cela (GRINFIN; GERBER, 1996). Não há padrões fáceis de palavras que elas possam lembrar. Mais adiante, as crianças cegas frequentemente usam o Braille com um grande número de contrações. Essa constatação é evidenciada na fala seguinte.

Cláudio: “Eu acho que aprendi a ler bem o Braille no ensino fundamental, fui fazer o supletivo e a gente tinha que ler muito, tinha as apostilas lá e tal, então até o ponto em que eu tive paciência de fazer eu tive que pegar e ler mesmo as apostilas de português para fazer uma prova eram de 50 a 60 páginas então você tinha que pegar mesmo por que português é interpretação de textos, gramática, sintaxe, então: Tudo na vida se você praticar você faz cada vez melhor e cada vez mais rápido, assim também é com o Braille.”

A leitura em Braille, assim como outras várias modalidades táteis, é essencial para que o aluno cego chegue a desenvolver a capacidade de organizar, transferir e abstrair conceitos. Necessita de materiais tais como tátil-cinestésico, auditivo, olfativo e gustativo com o objetivo de garantir o acesso às mesmas informações que os outros alunos, para que não esteja em desvantagem em relação aos seus colegas. Isso fica explícito nas falas quando chamam a atenção para as formas adequadas de se realizarem as adaptações nos recursos didático-pedagógicos.

Paulo: “A dificuldade dos conteúdos foi aumentando, principalmente Matemática, Física, Química. Tive dificuldades com os conceitos do ensino médio, pois os professores não valorizavam a adaptação de material como é feito aqui. Por exemplo, o experimento para reconhecer o modelo da terra

redonda. Me surpreendeu porque não tinha essa compreensão. Eu acreditava por ler na bíblia, mas eu não tinha essa compreensão. Então esse é um dos exemplos da importância da construção do material tátil que vá possibilitar que o aluno deficiente e o aluno não deficiente vão aprender esse conteúdo.”

Percebemos nas falas um aspecto importante para nós professores que trabalhamos com a inclusão escolar que merece destaque: as possíveis consequências para a educação do aluno cego quando os profissionais/educadores responsáveis não possibilitam o apoio especializado com recursos pedagógicos necessários. Nesse sentido, cabe reportar a ideia de deficiência secundária desenvolvida por Amaral (1996), afirmando que os prejuízos vivenciados pelo cego não são decorrentes de limitações intrínsecas da própria cegueira, mas do empobrecimento das relações sociais que diante de uma diferença não conseguem ir além da constatação da limitação. Para Claudio e Paulo, não é a falta do sentido da visão que impede os avanços educacionais e, sim, à falta de experiências que lhes possibilitem esses avanços. Monte Alegre (2003) estudou as representações que professores de crianças cegas tinham sobre seus alunos em que sinaliza a necessidade de se terem melhores condições educacionais e preparação dos professores. Há ainda o desconhecimento por parte dos professores dos materiais adaptados para o cego (inclusive o Braille) e a não comunicação com escolas especializadas enfraquecendo a inclusão escolar.

Cláudio: “Quando fui para o Instituto de Cegos, foi muito bom, pois senti que ali eu era valorizado, sentia vontade; coisa que não aconteceu na escola [...] não me sentia diferente. Tinha os mesmos problemas que meus colegas, e isso é muito importante, Se você não entende um conteúdo, pode dividir sua dificuldade com outro colega.”

Paulo: “Eu acho isso um problema a ser resolvido porque ao mesmo tempo em que a sala regular não dá as devidas condições, mas eu também entendo que se eu fizesse o meu ensino médio todinho no Instituto eu acho que não ia estar com esse preparo emocional pra vida. Essa coisa de você socializar, você tá com dificuldade e chegar pro vidente e pedir pra ele ditar. Eu acho bem importante a questão da socialização, que o mundo real é diferente

do mundo que a gente tem lá no Instituto, que tem em qualquer escola especializada.”

A adaptação ao ambiente e a motivação do aluno cego ficam prejudicados se não existe o reconhecimento de suas potencialidades. Como lembra Ormelezi (2006, p.176). “para os pais, os profissionais e as instituições em geral, a impossibilidade do ‘ver’ confunde-se com a impossibilidade do existir, aprender, comunicar-se, relacionar-se, fazer parte, entrar para a cultura e tornar-se sujeito”. Em vários documentos oficiais, ressaltam a importância de reconhecer suas potencialidades e disponibilizar atendimento necessário. Vitaliano (2002) identificou que há por parte dos professores uma grande preocupação com a falta de preparo que sentem para atender as necessidades dos alunos.

Esta categoria nos faz refletir sobre o processo educacional de alunos cegos, que exige do educador saberes da prática educativa, principalmente porque pressupõe o respeito às diferenças existentes entre os estudantes, independentemente de suas capacidades ou dificuldades quando se observa que possuem necessidades de adaptação diferenciadas (TORRES et al., 2007). Os depoimentos mostram diferenças na forma como vivenciaram a deficiência desde o início da escolarização com adequações distintas. Paulo estudou inicialmente em escolas especializadas, enquanto Cláudio teve dificuldades de adaptação e foi alfabetizado pela mãe, buscando um local especializado bem mais tarde.

Esta categoria merece destaque pelas experiências perceptivas e cognitivas dos jovens sobre a construção do próprio conhecimento e a importância dessas para inserção no ensino superior.

Ações no núcleo de apoio: atitudes inclusivas e obstáculos

Esta categoria remete ao período em que Paulo e Cláudio ingressam no ensino superior e participam do núcleo de apoio. Na instituição, este espaço existe desde 2004, com o objetivo de dar sustentabilidade à política inclusiva. O trabalho é desenvolvido com professores e pedagogos procurando auxiliar tanto os alunos com necessidades especiais como os professores para que possam atendê-los de forma adequada.

A subcategoria atitudes inclusivas representa as ações de inclusão na percepção desses dois jovens. Nas falas, pode-se observar como a insegurança inicial foi se transformando em ação e conquista de espaço, favorecendo as potencialidades cognitivas.

Paulo: “Antes de entrar no ensino superior fiquei sem estudar sete anos. Estava sem fazer nada em casa aí disseram: ‘você vai estudar inglês’, que era oferecido aqui. Então eu vim e me matriculei. Quando tava terminando, a minha professora perguntou porque eu não fazia o vestibular? Peguei a relação dos cursos e decidi que iria fazer Análise de Sistema, porque gosto de computação e já tinha feito vários cursos de informática (Word, Excel); aí eu fiz o vestibular e passei; to aí já prestes a me formar.”

Cláudio: “Agradeço aos professores... o projeto de construção de materiais táteis, foi bem interessante, porque pude aprender conceitos que já era pra saber desde o fundamental II... Eu percebo que era pra todas as escolas serem assim...”

As relações com os professores foram destacadas positivamente, marcadas pela amizade, respeito, confiança e o reconhecimento das necessidades especiais. No próprio núcleo, a presença de professores com posturas inovadoras para esses jovens. Segundo Mantoan (2003), as escolas inclusivas de qualidade são aquelas que atendem as necessidades de todos os alunos incondicionalmente, estimula o respeito às diferenças e valoriza a solidariedade. Nessa perspectiva, Paulo e Cláudio participavam, junto com os demais alunos, de atividades variadas, como arte, música, dança, teatro, visitas a bibliotecas, além de aulas de campo. Observa-se pelas falas que ambos expressam um sentimento de igualdade na escola, não se sentem discriminados e nem acham que são superprotegidos pelos colegas e professores. São independentes e autônomos nas atividades realizadas, orientam-se espacialmente sem dificuldades, são assíduos nas tarefas e gostam de estar na escola. Os sentimentos dos alunos em relação às atitudes dos professores advêm da trajetória escolar vivenciada em outros espaços educativos, representados pela diferença, limitação e exclusão.

Paulo: “O diferencial daqui é a possibilidade de você ser diferente sem se sentir deficiente, talvez pela formação das pessoas. Foi aqui que consegui vencer o trauma de estudar com alunos normais. Aqui sinto que as pessoas não me estranham e, em nenhum momento, senti preconceito nem por parte dos professores ou dos colegas.”

A subcategoria obstáculos refere-se à acessibilidade na escola (tanto comunicação como física), que fragiliza a inclusão escolar.

Cláudio: “Em relação à turma, eu acho muito boa e acho que não poderia ser melhor, até a professora tava comentando que nos receberam muito bem. Eu me sinto diferente no sentido de que falta um pouco mais de atenção, mais de cuidado em algum tipo de conteúdo. O meu sentimento é de que vai melhorar a minha aprendizagem e a aprendizagem de todos.”

Ao compartilhar os mesmos espaços educativos, é importante reconhecer as limitações e obstáculos para que se possam construir alternativas juntos numa ação interativa que vai se construindo com vínculos afetivos que se fortalecem pelo convívio e respeito. Apesar da relação entre professor e aluno ser referenciada como positiva por Paulo e Cláudio, destacamos que nem sempre é fácil superar os mecanismos excludores no curto prazo. São necessários planos educativos e uma organização escolar que torna a educação democrática, aberta para todos que dela precise. Ao lado dessa ação, trabalhar com instrumentos de crítica desse mesmo fazer. É nesse sentido que os alunos com necessidades especiais desempenham um papel importante ao avaliar o ensino e contribuir para o avanço da escola. Essa visão ainda não está incorporada em todas as práticas dos professores na instituição.

A comunicação com os professores e a estrutura organizacional foram os aspectos mencionados por Cláudio e Paulo em relação aos obstáculos encontrados na instituição. Com uma postura crítica e clareza em destacar os principais pontos que dificultam sua aprendizagem, percebemos o quão importante é buscar estratégias para saber ouvir os alunos com necessidades educacionais de um modo geral.

Cláudio: “Às vezes sinto dificuldades em compreender determinados assuntos. Tem professor que não consegue ser preciso (exato e objetivo) na descrição; não é nem culpa dele. É uma maneira que se expressou e pensa que você entendeu o assunto.”

Observamos que nem todos os professores possibilitam aos alunos a manipulação de objetos e materiais (associação dos demais sentidos), talvez dada a complexidade do tema, a abstração ou por desconhecimento. Ormelezi (2000) investigou as representações mentais, imagens e conceitos de cinco alunos cegos. Destaca que a formação de imagens e conceitos se dá pela experiência tátil, auditiva e olfativa, as quais estão relacionadas com a linguagem por meio de explicações, definições, metáforas que as pessoas apresentam ao cego. Na mesma direção, Bruno (1992) destaca a necessidade de dispor na escola de pessoas para auxiliar aos alunos com deficiência visual, que por meio da comunicação possam ajudá-los a ampliar suas próprias experiências, conhecer e interpretar o mundo.

Nosso estudo constatou que essas questões ainda não estão sendo contempladas pela proposta curricular da instituição e que a metodologia que predomina na sala de aula ainda é centrada na exposição oral do professor. Para minimizar esses obstáculos apontados, Cláudio e Paulo sugerem ações diferentes, tais como a descrição de cenas, contextos e/ou tradução da informação visual para referenciais não visuais. Requer, principalmente, o desenvolvimento de uma proposta educativa situada, explícita e planejada.

Na prática escolar, isso significa instaurar a prática da reflexão coletiva e crítica sobre as ações realizadas, identificando nelas pontos que fortalecem e os que fragilizam a aprendizagem dos alunos. Obstáculos vividos por Paulo e Cláudio apontam aspectos relacionados a acessibilidade material, organização e atuação inadequada da escola.

Paulo: “No momento em que a biblioteca for adquirir livros, deve prestar atenção na parte de acessibilidade no tocante aos livros. Isso seria procurar com as editoras. Eu acho que essa preocupação não foi tida pela instituição até pela falta de demanda, mas eu acho que deveria ter pensado melhor nisso. Na biblioteca deveria também ter um funcionário ou estagiário pra

disponibilizar um livro pra gente, já que não tem em PDF; alguma coisa de digitalizar, escanear alguma coisa desse tipo; eu acho que isso aí é primordial.”

Segundo Ferreira (2000, p. 24), “talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes”.

Cláudio: “Estou passando por uma grande dificuldade agora na escola. A gente tá cursando uma matéria chamada Conselhos de Paradigmas de Linguagem de Programação. Isso não tem em canto nenhum na internet, porque o livro que o professor está adotando, o *e-book* dele, não existe em PDF e a biblioteca só tem um em escrita normal, e é um livro que dá mais ou menos uns três dedos de grossura. É impossível você abrir até as páginas dele e colocar em um scanner; que corta o começo das linhas; então, se fosse feito, não sei o que é que pode ser feito em nível de Brasil, convênio com o MEC, alguma coisa desse tipo pro MEC obrigar as editoras a disponibilizar o PDF, pelo menos nas escolas federais.”

O aluno com deficiência visual, ao ser matriculado em uma escola comum, deve receber apoio especializado, a fim de assegurar a satisfação das suas necessidades. Ele necessita de materiais adaptados, tais como a leitura por meio do Sistema Braille, os *softwares*, a audição de livros falados, o Sorobá para cálculos matemáticos, objetos concretos que o rodeiam, além das diferentes estratégias de ensino e da formação do professor, que deve ser conceitual e reflexiva.

O que percebemos nesta categoria é que mesmo sem experiência com jovens cegos é possível a escola avançar em seus propósitos em inclusão escolar. Sabemos que não é só instrumentalizar a escola de tecnologias e nem mesmo reorganizá-la com um ambiente acolhedor que iremos garantir a inclusão. Ouvir as necessidades educativas dos alunos possibilita a escola elaborar diagnósticos dos contextos, elegendo os problemas e os temas de forma participativa e reflexiva na reestruturação e modificação dos espaços escolares, pois o êxito no processo ensino-aprendizagem depende de fatores interdependentes.

À guisa de uma reflexão

O tema da inclusão escolar trouxe para o campo da educação um conjunto de novas e instigantes questões que não podem mais deixar de ser consideradas em qualquer nível de ensino, especialmente nas escolas públicas, onde a exclusão se faz mais acentuada.

A partir da percepção de Paulo e de Cláudio sobre a própria formação escolar e dificuldades enfrentadas, sem a intenção de generalizar, observamos o papel que a ação colaborativa entre a família e a instituição desempenha na formação autônoma do aluno com necessidade especial. Reconhecer as potencialidades desses jovens e estimulá-las requer saberes específicos, e muitas vezes a família e os professores não sabem como fazê-lo. Para Cláudio, foi fundamental não ser tratado de forma diferente dos irmãos. Para Paulo, que foi recebido e protegido na escola por outro aluno, também excluído do restante do grupo, que na sua grandeza de criança percebeu as semelhanças entre eles.

A escola cada vez mais deve conclamar a presença da família e esta, por sua vez, deve ser ouvida, relatando as características dos filhos para que juntos possam identificar e estimular suas potencialidades, evitando que sejam considerados ‘diferentes’.

Nesse sentido, as vozes de Paulo e de Cláudio foram fundamentais para redirecionar ações desenvolvidas pelo núcleo de apoio do IFRN, entre elas o envolvimento de toda a comunidade acadêmica e da família, que ao contribui também para perceber ações que estavam no caminho adequado. Entre as ações revistas, destacamos reuniões para discutir a estrutura curricular com os professores dos cursos em que Paulo e Cláudio frequentavam, introduzir a elaboração de materiais táteis nas aulas e divulgá-los em outras instituições, promover discussão para rever o projeto de inclusão na escola.

Referências

AMARAL, L. A. Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. *Cadernos de Psicologia*, n. 1, p. 3-12, 1996.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRUMER, A. et al. Saindo da “escuridão”: perspectivas da inclusão social, econômica, cultural e política dos portadores de deficiência visual em Porto Alegre. *Sociologias*, n. 11, p. 300-327, 2004.

BRUNO, M. M. G. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual*. São Paulo: Loyola, 1992.

BULKOOOL, M. P.; SOUZA, C. P. Os portadores de altas habilidades: a importância da família. In: METTRAU, M. B. (Org.). *Inteligência: patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya/Qualitymark, 2000.

CANEJO, E. *A reintegração dos portadores de cegueira adquirida na idade adulta: uma abordagem psicossocial*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

CUNHA, A. C. B. *Promovendo aquisição de linguagem funcional em criança deficiente visual: os efeitos de treinamento de mãe em procedimentos naturalísticos*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? *Revista Integração*, n. 20, p. 27-30, 1998.

_____. *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2003.

_____. O método de história de vida na pesquisa em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 10, n. 2, p. 235-250, 2004.

GRINFIN, H. C.; GERBER, P. J. Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas. *Revista Benjamin Constant*, n. 5, dez. 1996.

FERREIRA, J. R. *Políticas educacionais e educação especial*. 2000. Disponível em: <<http://www.asdef.com.br>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

LANDAU, E. *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: CERED, 1990.

MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. *Revista Integração*, n. 20, p. 29-32, 2003.

MONTE ALEGRE, P. A. C. *A cegueira e a visão do pensamento*. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

NOGUEIRA, M. L. *Educação inclusiva: uma reflexão a partir da fala de universitários portadores de necessidades especiais*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

ORMELEZI, E. M. *Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2005.

RODRIGUES, M. R. V. *A trajetória do IFRN: limites e possibilidades do processo de inclusão de cegos na percepção dos próprios estudantes*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2010.

SANTOS, R. S.; GLAT, R. *Ser mãe de uma criança especial: do sonho à realidade*. Rio de Janeiro: Editora Anna Nery, 1998.

SOUZA, J. S. Z. O papel da família na constituição do leitor. In: LEITE, S. A. S. (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 223-252.

TORRES, E. F. et al. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. *Educação e Pesquisa*, n. 33, v. 2, p. 369-386. 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectología: obras completas*. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1997.

VITALIANO, C. R. *Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2002.

.....
Recebido em: 19 nov. 2013

Aceito em: 6 dez. 2013