

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO

**ITINERÁRIO EDUCACIONAL DE UMA ALUNA CEGA E A BUSCA PELA
IMAGEM ADAPTADA**

Rubem Varela de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves

NATAL - RN
AGOSTO/2008

RUBEM VARELA DE OLIVEIRA

**ITINERÁRIO EDUCACIONAL DE UMA ALUNA CEGA E A BUSCA PELA
IMAGEM ADAPTADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd. do Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Professor Doutor Jefferson Fernandes Alves

**NATAL - RN
AGOSTO/2008**

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Oliveira, Rubem Varela de.

Itinerário educacional de uma cega e a busca pela imagem adaptada /
Rubem Varela de Oliveira. - Natal, 2008.

170 f.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio
Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-
Graduação em Educação

1. Educação - Dissertação. 2. Inclusão escolar - Dissertação. 3.
Deficiência visual - Dissertação. 4. Imagem adaptada - Dissertação. I.
Alves, Jefferson Fernandes. II. Universidade Federal do Rio Grande do
Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37(81) (043.3)

POSSIBILIDADES

Rubem Varela de Oliveira

Como teria sido
se não tivesse sido assim?

Teria ficado ou ido?

Teria sido bom ou ruim?

Como teria sido
o fim do que já foi?
Se outro rumo tivesse tido...
Como teria sido, depois?

Teria sido como já foi
Em outro tempo, com outro alguém?
Ou teria sido como nunca foi
Em tempo algum e com ninguém?

Agora é o que tem sido.
Doravante, o que poderá ser.
Resta apenas um veredicto:
Que seja como deveria ser!

RUBEM VARELA DE OLIVEIRA

**ITINERÁRIO EDUCACIONAL DE UMA ALUNA CEGA E A BUSCA PELA
IMAGEM ADAPTADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

**Orientador: Professor Doutor Jefferson Fernandes Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte**

**Professor Doutor Francisco José de Lima
Universidade Federal de Pernambuco**

**Professora Doutora Luzia Guacira dos Santos Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte**

DEDICATÓRIA

*À minha Princesa Maradja,
companheira da vida, presente divino,
amada de minha alma.*

AGRADECIMENTOS

Ao SENHOR meu Deus, Trindade Augusta, a quem sirvo e tudo devo.

A minha Maradja, princesa querida, colaboradora intensa num processo marcado, tantas vezes, pelo isolamento.

Ao meu querido pai, Geraldo, que se foi à Glória, com quem gostaria de festejar agora.

À minha mãe, Fausta, discreta alma que me ama e a quem honro com todo meu coração.

À minha querida família, torcida fiel na arena da vida.

Ao meu Professor, orientador, Doutor, Jefferson, suave sombra e anteparo, num complexo movimento de transformação.

Aos autores, que se deram à escrita e me permitiram o diálogo silencioso do refletir.

Aos que comigo ajuntam os molhos da esperada conquista.

*Seu olhar verá olhares
com o olhar de seu próprio olhar...
E olhando os muitos olhares,
nos olhares de cada olhar,
haverá novos olhares
no olhar de seu olhar:
Seu olhar verá olhares
com um novo modo de olhar.*

(OLIVEIRA, 2003, p. 9-10).

RESUMO

O escopo deste trabalho orienta uma investigação em busca de como a pessoa cega apreende saberes escolares mediados pela imagem em um contexto de educação inclusiva e como pode ser (ou é) desencadeada a adaptação das imagens para a apreensão tátil da pessoa cega e seu correlato processo de leitura. Para a obtenção deste intento avocamos uma abordagem qualitativa de pesquisa e optamos pela modalidade de estudo de caso, tomando como campo empírico uma escola pública da cidade de Cruzeta/RN e como sujeito principal uma aluna cega congênita ali matriculada no Ensino Médio, enfocando, amiúde, a disciplina de geografia em sua expressão cartográfica. Nossos procedimentos de construção de dados transitam pela análise documental, a entrevista reflexiva aberta e a observação. O embasamento teórico norteador de nossas apreciações localiza-se no entendimento atual acerca do desenvolvimento psicológico humano, do seu processo educacional, numa perspectiva inclusiva, e ainda, das concepções contemporâneas acerca da deficiência visual e da imagem como produto cultural. Nessa perspectiva, a pessoa humana é sujeito concreto, cujo desenvolvimento é profundamente marcado pela cultura, historicamente construída pela sociedade humana. Esse sujeito, independentemente de suas especificidades, apreende o mundo, interativa e mediamente, internalizando e produzindo cultura. Nesse pensar, entendemos que a pessoa cega percebe multissensorialmente os estímulos de sua ambiência e age no mundo na direção de sua inserção no meio social. A imagem, como um produto da cultura, histórica e socialmente determinada, desponta como um signo convencionalmente icônico que em si mesma concentra conhecimento, do qual não pode ser alijado o aluno que não percebe visualmente a si e seu entorno. Nessa direção, o processo educacional inclusivo deve construir as condições de acesso ao conhecimento por parte de todos os alunos, indistintamente; inclusive o acesso à interpretação das imagens inicialmente destinadas à apreensão estritamente visual a outros modelos perceptivos. Firmados nessa fundamentação e adotando princípios da análise de conteúdo, decorremos à interpretação dos dados construídos a partir da análise dos documentos, dos discursos dos sujeitos, dos registros de observação realizadas na sala de aula e demais anotações no diário de campo. A busca pelas imagens nos conteúdos escolares, adaptadas para a apreensão tátil da aluna cega, que verificamos escassas e assistemáticas na prática pedagógica da escola, descobriu-nos o itinerário de vida da aluna marcado por uma sucessão de apoios, a maior parte das vezes, inadequados, deflagradores do arrefecimento da construção de sua autonomia. Revelou-nos também as tensões e contradições de uma ambiência escolar pretensamente inclusiva que tropeça, em busca de seu intento, nas barreiras atitudinais interpostas e cumulativas, em virtude de sua agravante manutenção. Essas constatações insurgiram do entrecruzamento dos dados em volta de uma categorização que releva 1) Concepções relativas à inclusão escolar, 2) Elementos da organização escolar, proposta pedagógica e prática docente, 3) Significação da imagem visual como objeto do conhecimento, 4) Percepção multissensorial, e 5) Desenvolvimento e aprendizagem da pessoa cega ante às injunções do meio social. Em face dessas constatações inferimos que deve ser garantida à pessoa com deficiência a remoção das barreiras atitudinais que se interpõem a seu pleno desenvolvimento, à construção de sua autonomia. Nesse sentido, deve-se oportunizar ao aluno com deficiência visual, semelhantemente a quaisquer alunos, não apenas o acesso ao espaço escolar, mas à dinâmica da vida escolar eficaz, que subtende a apreensão do conhecimento em todas as suas modalidades, inclusive a imagética. Para tanto, urge a formação continuada dos professores, a construção de uma rede de apoio em atendimento a todas as necessidades dos alunos, a oportunização do desenvolvimento de habilidades de leitura para além de uma perspectiva eminentemente visuocêntrica.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Deficiência Visual. Imagem adaptada.

ABSTRACT

The scope of this study directs an investigation in search of how the blind person learns knowledge at school mediated by the image in context of an inclusive education and how it can be (or is) triggered by the adaptation of images to the tactile seizure of the blind person and his correlative process of reading. To achieve this intent we choose a qualitative approach of research and opted for the modality of case study, based on the empirical field of a public school in the city of Cruzeta, RN and as a the main subject a congenitally blind female student enrolled in high school there, focusing, often, on the discipline of geography in its words mapping. Our procedures for construction of data are directly involved to the documentary analysis of open reflective interview and observation. The base guiding theory of our assessments is located in the current understanding about the human psychological development of its educational process inside an inclusive perspective, of contemporary conceptions about the visual disability as well of image as a cultural product. Accordingly, the human person is a concrete subject, whose development is deeply marked by the culture, historically built by human society. This subject regardless of his specific features, grasping the world in an interactive and immediate way, internalising and producing culture. In this thinking, we believe that the blind person perceives in multiple senses the stimuli of his environment and acts in the world toward his integration into the social environment. The image as a product of culture, historically and socially determined, appears as a sign conventionally used as an icon that in itself concentrates knowledge of which the student who does not realize visually himself and his surroundings cannot be excluded. In this direction, the inclusive educational process must build conditions of access to knowledge for all students without distinction, including access to the interpretation of the images originally intended for the seizure strictly visual to other perceptive models. Based in this theory and adopting principles of content analysis, we circulated inside the interpretation of the data constructed from the analysis of documents, from the subject speeches, from records of the observation made in the classroom and other notes of the field daily. In the search for pictures on the school contents, adapted to the tactile seizure of blind student, was seen little and not systematic in practice and teaching at the school. It showed us the itinerary of the student life marked by a succession of supports, most of the time inappropriate and pioneers in cooling the construction of her autonomy. It also showed us the tensions and contradictions of a school environment, supposedly inclusive, that stumbles in search of its intent, in the attitudinal and cumulative barriers brought, because of its aggravating maintenance. These findings arose of crossing data around of a categorization that gives importance to 1) Concepts regarding the school inclusion, 2) Elements of the school organization, educational proposal and teaching practice, 3) Meaning of the visual image as the object of knowledge, 4) Perception in multiple senses and 5) Development and learning of the blind person before impositions of the social environment. In light of these findings we infer that it must be guaranteed to the disabled person removal of the attitudinal barriers that are against his full development and the construction of his autonomy. In that sense, should be given opportunity to the student with visual disability, similarly to all students, not only access to school, but also the dynamics of a school life efficient, that means the seizure of knowledge in all its modalities, including the imagery. To that end, there is a need of the continued training of teachers, construction of a support network in response to all needs of students, and the opportunity to development of reading skills beyond a perspective eminently focused in the sight.

Keywords: School inclusion. Visual disability. Adapted image.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	- Desenho representativo do rosto de Louis Braille	22
FIGURA 2	- Representação da cela Braille	23
FIGURA 3	- Escrita por meio do uso da reglete e do punção	75
FIGURA 4	- Codificação das letras do alfabeto no sistema Braille	77
FIGURA 5	- Máquina de escrever em Braille	77
FIGURA 6	- Foto da jovem Hellen Adams Keller lendo um texto em Braille ..	82
FIGURA 7	- Imagem representativa de uma abelha reproduzida por meio do THERMOFORM	167
FIGURA 8	- Imagens adaptadas para a percepção tátil de pessoas com deficiência visual por meio do THERMOFORM	167
FIGURA 9	- THERMOFORM - Equipamento utilizado para cópia de matrizes em relevo por meio de calor e vácuo	168
FIGURA 10	- Mapa em relevo reproduzido por meio de impressora Braille	168
FIGURA 11	- Impressora Braille	169
FIGURA 12	- Produção Braille da Fundação Dorina Nowill	169
FIGURA 13	- Impressão de matriz para cópias em relevo por meio de imprensa Braille	170
FIGURA 14	- Aluno com deficiência visual lendo um globo adaptado para a percepção tátil	170

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Distribuição Semanal do Horário e Atribuições de Atendimento dos Professores da SAPES	107
TABELA 2	- Roteiro de entrevistas	162

LISTA DE SIGLAS

C	- Cegueira
CAP	- Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual
DA	- Deficiência Auditiva
DM	- Deficiência Mental
DV ou D.V.	- Deficiência Visual
IEADERN	- Igreja Evangélica Assembléia de Deus no Rio Grande do Norte
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PC	- Paralisia Cerebral
PNE	- Pessoas com Necessidades Educativas Especiais
SAPES	- Sala de Apoio Especializada
SEEC/RN	- Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte.
SECD/RN	- Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos do Rio Grande do Norte.
SUESP	- Subcoordenadoria de Educação Especial

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	x
LISTA DE TABELAS	xi
LISTA DE SIGLAS	xii
I. O TOQUE NUM MUNDO VISÍVEL	14
1.1. O movimento de interesse à investigação	16
1.2. Especificidades da deficiência visual	20
1.3. A inclusão escolar por uma pedagogia da imagem	24
1.4. Questões de estudo	34
1.5. Objetivos	35
1.6. Contexto da pesquisa e o sujeito	35
1.7. Campo empírico	36
1.8. Abordagem investigativa	40
II. A TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM DE UMA ALUNA CEGA	54
2.1. O contexto de vida	55
2.2. A ludicidade que ignora limitações	58
2.3. Lidando com o asilamento familiar	63
2.4. Encontrando guarida numa ambiência religiosa	68
2.5. Construindo uma vida escolar: os processos de exilamento	72
III. TENSÕES E CONTRADIÇÕES DE UMA PROPOSTA ESCOLAR INCLUSIVA	85
3.1. Conflitos com a nova turma	87
3.2. Retração, apoio inadequado, agravamento da dependência	91
3.3. A escola e seu esforço na construção de uma proposta inclusiva	98
3.4. Equívocos e desencontros na construção de uma proposta escolar inclusiva	111
IV. O TRÂNSITO DA IMAGEM NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE UMA ALUNA CEGA	121
4.3. A multissensorial construção da imagem	122
4.4. Vivências imagéticas de <i>Lúcia</i>	124
4.5. As imagens na vivência escolar de uma aluna cega	131
4.6. O trabalho com imagens na disciplina de Geografia	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE	162

I. O TOQUE NUM MUNDO VISÍVEL

Vi os mapas nos quais ela havia estudado geografia. As paralelas e os meridianos são fios de latão; os limites dos reinos e das províncias são distinguidos por bordados de linha de seda ou de lã mais ou menos forte; os rios, os riachos e as montanhas, por meio de cabeças de alfinetes maiores ou menores; e as cidades mais ou menos importantes, por meio de gotas de cera desiguais. (DIDEROT, 2006, 78).

Esse fragmento é parte de um texto de Denis Diderot, publicado em 1751, considerado polêmico na época, e que o levou, por alguns dias, à reclusão numa cela da cadeia de Vincennes (MIORANZA, 2006). Diderot se referia a Mélanie de Salignac, falecida em 1763, aos 22 anos de idade, a qual lhe era conhecida, por ser sobrinha de Sophie Volland, uma sua amiga. Diderot (2006) discorrendo sobre Mélanie, como a pessoa cega, logo após o nascimento, mais surpreendente de todos os tempos, exalta a singularidade das suas habilidades perceptivas, informando que seus familiares haviam priorizado, desde os primeiros anos de sua juventude, aperfeiçoar seus sentidos restantes. Os conteúdos de ensino haviam sido adaptados: a leitura lhe houvera sido ensinada com caracteres recortados; a música, por meio de caracteres em relevo que eram colocados sobre linhas sobressalentes na superfície de uma mesa; a geometria, por meio da descrição e a geografia, por meio de mapas adaptados.

Percebe-se, nas adaptações cartográficas mencionadas na epígrafe, que a utilização dos materiais disponíveis, na época, já possibilitava a leitura tátil apoiada em texturas, relevos e espessuras diferenciadas. Acresce-se a isso a alusão de Diderot destinada a Nicholas Saunderson (1682 – 1739), um renomado cientista inglês, cego de nascença, professor em Cambridge, inventor de vários instrumentos eficientes à leitura tátil. Saunderson adaptara uma tabela, distribuída em um plano cartesiano, combinada ao uso de alfinetes, cujas cabeças em diferentes tamanhos, possibilitavam a representação dos algarismos, a realização de operações matemáticas e a disposição de figuras retilíneas. Todavia, antes de tecer elogios à

inventividade de Saunderson, Diderot (2006, p. 31) reclama:

É bem melhor usar símbolos totalmente inventados que ser seu inventor, como se é forçado a isso quando se é tomado de surpresa. Que vantagem não teria sido para Saunderson encontrar uma aritmética palpável totalmente pronta na idade de cinco anos, em vez de ter de imaginá-la na idade de vinte e cinco?

O reclame de Diderot alude a uma pedagogia previdente às necessidades educacionais da pessoa cega. Faz-se instigante notar a atenção da pessoa cega à imagem adaptada para a sua percepção, num tempo em que o ensino às pessoas com deficiência era reduzido a esforços isolados, tutelados e centrados no indivíduo, mais de meio século antes da criação do primeiro estabelecimento de ensino para a educação de pessoas cegas, o Instituto dos Jovens Cegos, em Paris (DALL'ACQUA, 2002, p. 56).

No que se refere à percepção, Luria (1990) entende-a como um processo psicológico que ultrapassa, em muito, uma concepção simplista, cuja análise a apontaria como um fenômeno genérico a toda à humanidade e imutável ao longo da história. Esse autor nos ensina que “[...] a percepção é um processo complexo envolvendo complexas atividades de orientação, uma estrutura probabilística, uma análise e síntese dos aspectos percebidos e um processo de tomada de decisão.” (LURIA, 1990, p. 37). Dá-se aí um movimento psicológico que se estabelece em meio à ambiência histórica e cultural do homem. Sobre essa condição histórica da percepção humana, esse mesmo autor acrescenta:

Podemos então concluir que, estruturalmente, a percepção depende de práticas humanas historicamente estabelecidas que podem não só alterar os sistemas de codificação usados no processamento da informação, mas também influenciar a decisão de situar os objetos percebidos em categorias apropriadas. Podemos, portanto, tratar o processo perceptual como similar ao pensamento gráfico: ele possui aspectos que mudam com o desenvolvimento histórico. (LURIA, 1990, p. 38).

Posto que a percepção se constitui um processo histórico e culturalmente desenvolvido, o sentido dos objetos não está posto neles mesmos, nem a percepção humana é

invariável em todos os tempos. E, se essa percepção é um processo de natureza histórica e cultural, é também um processo mediado, um processo que se aprende. Nesse sentido, uma pedagogia que considere a adaptação de conteúdos imagéticos de ensino para a percepção das pessoas com deficiência visual forja possibilidades de considerável vantagem no processo de apreensão do conhecimento dessas pessoas. Porém, há um cogito que une conhecimento e olhar num amálgama indissolúvel, apontando saber e visão como grandezas diretamente proporcionais. Lebrun (1988, p. 21), quando analisa peculiaridades dessa relação nos escritos filosóficos, provoca-nos:

A comparação entre olho e espírito aparece com tanta frequência nos textos filosóficos que as nossas recordações escolares fazem com que a julguemos banal. Entretanto, é exatamente essa frequência que deveria despertar-nos a curiosidade. Porque tantos pensadores escolheram como modelo do “saber” a visão, e não a audição ou o olfato? Por que se fala tão amiúde nos “olhos do espírito”, e tão raramente em seus “ouvidos”? Ou seja, de onde vem o privilégio concedido pela tradição à sensação visual?

Ainda que a analogia olhar/conhecimento sofra variadas significações nas infindáveis concepções filosóficas, a força de tal analogia, por si só, já exalta a excelência do sistema visual na apreensão do saber, onde a imagem, captada em sua integralidade pelo olhar, seria o foco provocador do ato investigativo. Diante de tal herança cultural, enaltecida da sensação visual, como construir a possibilidade da leitura de imagens – inicialmente destinadas à percepção visual – por parte da pessoa cega?

1.1. O movimento de interesse à investigação

Esta pergunta, geradora de tantas outras dentro da mesma temática – a leitura de imagens por cegos –, tem nos provocado inquietações desde o ano de 1998, quando ingressamos em um projeto de apoio pedagógico às pessoas com deficiência visual. A intenção desse projeto era montar uma biblioteca especializada na área de deficiência visual

para o acesso de alunos e professores das diversas escolas e centros de apoio pedagógico do Rio Grande do Norte no que se refere às questões relativas à educação de pessoas com cegueira e baixa visão.

O convite para a montagem dessa biblioteca veio da Subcoordenadoria de Educação Especial – SUESP, da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e do Desporto do Rio Grande do Norte – SECD/RN (recentemente deixou de atender aos desportos, tendo por isso alterado a sigla para SEEC). Já trabalhávamos com as primeiras séries do Ensino Fundamental e desenvolvíamos atividades específicas na área de literatura infantil e em bibliotecas escolares, na qualidade de professor da rede pública estadual de ensino.

No mesmo ano de 1998, concluímos um curso de capacitação de professores na Área de Educação de Pessoas com Deficiência Visual, no Instituto Benjamin Constant – IBC na cidade do Rio de Janeiro/RJ, com uma carga de 600 horas/aula e, depois de mais algumas capacitações específicas, assumimos a gestão pedagógica do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP, do ano de 2002 até início do ano de 2006, tempo em que vivenciamos, quase que cotidianamente, procedimentos de adaptação de textos e imagens para a percepção tátil de pessoas com deficiência visual.

Apesar de recebermos orientações fundamentais para a descrição e adaptação de imagens para a percepção tátil de pessoas com deficiência visual durante o curso acima referido, cremos que nossa maior identidade com a problemática da leitura de imagens por cegos passou a se solidificar a partir de um evento internacional, duplo, promovido pelo Departamento de Geografia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2000, o *Encontro Latino-Americano Sobre o Ensino de Geografia para Deficientes Visuais – 5ª Jornada de Cartografia Tátil*, que teve lugar nas dependências da referida Universidade. Um dos registros das comunicações, ali proferidas, talvez sintetize nosso interesse pela temática e a construção deste trabalho:

Giovanni Sartori en su texto *la sociedad teledirigida* (1998) nos hace reflexionar sobre “la primacía de la imagen”, nombre con el cual además desarrolla el primer capítulo. El *homo sapiens*, producto de la cultura escrita esta siendo transformado en *homo videns*, en donde la palabra ha sido destronada por la imagen, nos dice “...es la televisión la que modifica primero, y fundamentalmente, la naturaleza misma de la comunicación, pues la traslada del contexto de la palabra (impresa o radiotransmitida) al contexto de la imagen”, hoy con la irrupción de los nuevos medios esta afirmación se ha ido fortaleciendo y no podemos substraernos de ello, por lo que se hace necesario introducir a los deficientes visuales al lenguaje de estos medios y sus proyecciones. Para ello se debe necesariamente educar a los ciegos y las con deficiencia visual en estas habilidades cognitivas. (SILVA CORREA, 2000, p. 3).¹

Essa trajetória possibilitou-nos considerar que a adaptação de textos para a percepção tátil pode ser realizada por meio da transcrição desses textos para o sistema Braille, obedecendo-se aí as normas técnicas estabelecidas. Esse sistema, que utiliza “[...] seis pontos em relevo dispostos em duas colunas, possibilita a formação de 63 símbolos diferentes [...]” e são “[...] usados em textos literários nos diversos idiomas, como também nas simbologias matemática e científica em geral, na música e, recentemente, na informática.” (SENAI, 2001, p.15).

Percebemos que a transcrição de textos para o sistema Braille, portanto, ainda que apresente limitações em relação à leitura de textos em tinta, quando obedece devidamente as normas de transcrição e diagramação, não apresenta maiores problemas de compreensão por parte do cego brailleista. No que concerne à adaptação de imagens visuais, por outro lado, as dificuldades parecem aumentar exponencialmente. Por isso, nossa atenção dirige-se, mais precisamente à imagem visual², em virtude de percebermos, ao longo de nossa prática, que o distanciamento da pessoa cega em relação à leitura de imagens durante a sua escolaridade pode vir a comprometer seu desempenho em situações educacionais e sociais de leitura de imagens (processos seletivos, visitas a museus, utilização de equipamentos públicos,

1 A autora referencia a fala destacada em uma nota de rodapé: *Sartori, Giovanni. Homo videns Sociedad teledirigida. 1998, Editorial Taurus, pág.35.*

2 Nosso enfoque centra-se, fundamentalmente, na imagem visual. Por conseguinte, a alusão à imagem, ao longo do texto, diz respeito a essa modalidade.

deslocamento por espaços urbanos), nas quais sejam dispostas imagens adaptadas que exijam autonomia de compreensão, e, em certos casos, até mesmo de construção dessas imagens.

Apesar de Aristóteles nos lembrar que “[...] a vista é o instrumento mais apto para a investigação e por isso é o sentido que maior prazer nos causa, pois, por natureza desejamos conhecer [...]” (CHAUÍ, 1988, p. 38), esse conhecer o mundo extrapola o universo do sentido da visão e conta, em complementaridade, com os demais sentidos, conforme nos ensina Comenius, (2001, V.6):

[...] à alma racional que habita em nós, foram acrescentados órgãos e como que emissários e observadores, com a ajuda dos quais, ou seja, da vista, do ouvido, do olfato, do gosto e do tato, ela procura chegar a tudo aquilo que se encontra fora dela, de tal maneira que, de todas as coisas criadas, nada pode permanecer-lhe escondido. Uma vez que, portanto, no mundo visível, nada há que não se possa ver, ou ouvir, ou apalpar, e, por isso, que não se possa saber o que é e de que natureza é, daí se segue que nada existe no mundo que o homem, dotado de sentidos e de razão, não consiga entender. (COMENIUS, 2001, V.6).

Tais palavras soam como uma advertência à crença em uma percepção do mundo visível reduzida apenas às operações do aparato óptico do organismo humano. É-nos dito aqui que nada do mundo visível pode ser ocultado à racionalidade humana; que esta racionalidade também ouve e apalpa esse mundo visível, ou seja, que nossa apreensão do mundo se dá na intersecção das mensagens que todos os sentidos enviam à mente pensante. Chauí (1988, p. 58) lembra que “[...] as coisas são profundas, enlace de cor, volume, rugosidade ou lisura, dureza ou moleza, superfícies móveis que se cruzam com odores, sabores, toques [...]”, acrescentando que o visível é compreendido também pelo invisível que o subjaz. Num desdobramento desse pensar, tomando como pressuposto a idéia que aqui se instala de que o que é visível e visual pode ser apreendido também pelos demais sentidos, inclinamo-nos a considerar como a pessoa cega desenvolve sua recepção das imagens cogitadas no mundo, inicialmente apenas dirigidas ao sentido da visão.

1.2. Especificidades da Deficiência Visual

Martín; Bueno (2003) classificam a cegueira no âmbito da deficiência visual como a ausência total de visão ou a condição de percepção da luz, apenas; e a distinguem da Baixa Visão, a qual é caracterizada pela presença de resíduo visual capaz de perceber massas, cores e formas a poucos centímetros, no mínimo, ou à distância de alguns metros, no máximo. Esses autores acrescentam ainda, que, em referência ao aspecto educacional, a deficiência visual grave será determinada pelo nível de uso do resíduo aproveitável para a realização da leitura e escrita funcional em tinta, onde a pessoa cega apresentaria pouquíssimo ou nenhum aproveitamento e a pessoa com baixa visão, por sua vez, ainda que experimente limitações em sua percepção visual, poderia acessar a leitura e escrita em tinta, com ou sem o uso de auxiliares ópticos específicos.

Nesse sentido, Bruno (1997, p. 7) lembra que a mensuração da acuidade visual é insuficiente para se perceber a particular funcionalidade do resíduo visual em cada indivíduo. Portanto, as definições de deficiência visual nessa direção devem evidenciar a eficiência visual diretamente relacionada ao desempenho visual – que é “[...] particular de cada aluno, independentemente da idade, patologia e acuidade visual”.

Essa particularidade das pessoas estende-se, e com mais relevância, ao aspecto psicológico, no qual a pessoa cega apresenta um desenvolvimento diferenciado. Vygotsky (1983) nos ensina que a psicologia do cego não é a psicologia do vidente sem a visão, mas que o que acontece é a manifestação de uma estrutura orgânica e psicológica cujo tipo de desenvolvimento e personalidade são distintivos entre a pessoa com deficiência e a normal – na verdade, trata-se de uma variedade especial de desenvolvimento, uma variante qualitativa do tipo normal.

Portanto, enfatiza aquele autor que a ênfase no estudo da deficiência deve ser

conferida, não às limitações próprias da deficiência, mas às possibilidades criativas construídas no processo de desenvolvimento humano e que o enfoque prospectivo na compreensão das formas de ação dos sujeitos com deficiência deve ser direcionado ao produto da compreensão de que, diante de obstáculos enfrentados no processo de desenvolvimento humano, todos os sujeitos desenvolvem novos processos que buscam compensar as limitações existentes. Para ilustrar esse esforço de superação e seu caráter diferenciado Vygotsky (1983, p. 27,28) exemplifica:

A ciência conhece uma quantidade de sistemas culturais artificiais que oferecem interesse teórico. A par com o alfabeto visual, que é utilizado por toda a humanidade, se há criado para os cegos um alfabeto especial tátil, de caracteres ponteados. Junto com a linguagem sonora de toda a humanidade se há criado a datilologia, isto é, o alfabeto digital e a fala mímico-gestual dos surdos-mudos³. Os processos de domínio e utilização destes sistemas culturais auxiliares se distinguem por sua profunda peculiaridade em comparação com os meios habituais da cultura. Ler com a mão como faz uma criança cega e ler com a vista são processos psicológicos diferentes, ainda que cumprem a mesma função cultural na conduta da criança e tenham, basicamente, um mecanismo fisiológico similar.”⁴

Vygotsky entende que a fonte compensatória da cegueira não se dá por um maior desenvolvimento dos sentidos remanescentes, mas é a linguagem, possibilitadora da experiência social e da comunicação com as pessoas que enxergam, justamente por meio da criação de instrumentos, que oportuniza ao cego o acesso mais amplo aos processos e produtos da cultura humana, tais como o sistema Braille, o que, segundo ele, minimiza os efeitos das limitações da pessoa cega.

Piñero; Quero; Díaz (2003, p. 227, 228) esclarecem que o sistema Braille foi desenvolvido a partir de uma proposição de leitura de pontos em relevo idealizada por um militar francês, Charles Barbier, cujo objetivo inicial era a leitura e escrita no escuro em ações militares. O sistema foi então adaptado por Louis Braille (1809–1852), cego desde seus 3

3 Atualmente a comunidade surda rejeita a mensuração “surdo-mudo”, uma vez que um surdo não está necessariamente impossibilitado de falar.

4 Livre tradução do texto em espanhol de Lev Semióvic Vygotsky, “Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea”, conforme disposto nas referências.

anos de idade. Louis Braille (Figura 1) foi aluno do Instituto de Cegos de Paris – o primeiro centro educativo para cegos, fundado pelo francês Valentin Haüy, no início do século XVIII.

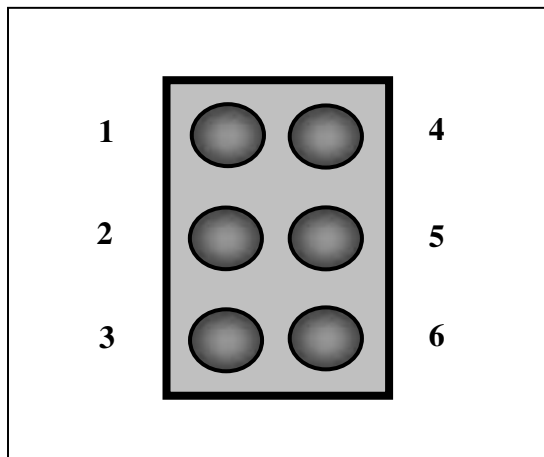
Figura 1: Desenho representativo do rosto de Louis Braille.



FONTE: <http://www.nndb.com/people/971/000086713/louis-braille-1-sized.jpg>. (Acesso em 09.07.2008).

Louis Braille desenvolveu o sistema baseando-o na combinação de seis pontos em relevo, distribuídos em duas colunas verticais e paralelas, de três pontos cada uma delas, sendo numerados os pontos 1, 2 e 3 na primeira coluna, à esquerda, e 4, 5 e 6 na segunda coluna, à direita; ambas, de cima para baixo (Figura 2). A preferência dos seis pontos se deu em função da possibilidade espacial máxima da percepção tátil de um só dedo. Esse sistema tem se mostrado insuperável, desde então.

Figura 2: Representação da cela Braille



O esforço de comunicação, que se ilustra na criação e uso do sistema Braille, oportuniza possibilidades de conhecimento pela interação entre cegos e videntes⁵. O não ver dos cegos cria outros modos de olhar. Barros (2003), em referência a um jogo proposto em que os participantes deveriam se apresentar uns aos outros de olhos vendados, analisa os possíveis comportamentos que poderiam daí advir, observando que seria perfeitamente plausível o conhecimento mútuo, talvez ainda mais realçado, justamente pela ausência da visão. São suas palavras:

O que queremos dizer com isso? Primeiro, que também vemos sem os olhos. Segundo, que podemos construir nossa identidade, nossa subjetividade, nossa sociabilidade independente da informação visual. Terceiro, afirmamos que nossa *cognição* e *gnose*, isto é, nossa forma de conhecer e nossa postura indagativa sobre o mundo, não estão condicionadas radicalmente à visualidade. Como conclusão, derivada dessas premissas, defendemos que a criança portadora de necessidades especiais em DV tem todas as possibilidades de se constituir como ser autônomo e que essa potencialidade é melhor realizada no âmbito da educação inclusiva. Defendemos que a educação inclusiva favorece não apenas a criança que não vê como pode iluminar a visualidade que os alunos videntes deixam de ver. Porque os cegos também vêem. E do que vêem, os videntes tendem a ser cegos... (BARROS, 2003, p. 234).⁶

Essa ambiência comum de trocas inclina esse autor a preferir a inclusão escolar dos

5 O termo “videntes” aqui usado refere-se às pessoas que enxergam não classificadas como deficientes visuais.

6 O autor utiliza o termo DV como abreviação de Deficiência Visual.

alunos com deficiência visual numa situação comum de aprendizagem. O olhar além dos olhos, o ser além da visibilidade óptica e o conhecer acima da luminosidade física servem aqui como premissas à defesa da educação inclusiva, que se justifica pela sua direção, não inclinada para um esforço de homogeneização das pessoas (PIRES, 2006), mas para a valorização das oportunidades culturais e sociais de desenvolvimento perceptivo, pois, a bem da verdade são essas oportunidades que nos encaminham ao conhecimento e construção do mundo.

1.3. A inclusão escolar por uma pedagogia da imagem

O princípio norteador da inclusão escolar, que prevê a satisfação das necessidades de todos os alunos na escola, alude também à importância do reconhecimento e construção de imagens que reverberam no contexto escolar e que não podem ser omitidas para aqueles que apresentam limitação parcial ou total do sentido da visão, uma vez que, para além da capacidade de leitura e escrita de textos, as pessoas cegas também podem reconhecer representações gráficas, descritas e/ou adaptadas para a apreensão tátil. No que se refere à vivência humana com a imagem em suas múltiplas representações, Joly (1996, p. 18) lembra que

No começo, havia a imagem. Para onde quer que nos voltemos, há imagem. “Por toda parte no mundo o homem deixou vestígios de suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos, nas pedras, dos tempos mais remotos do paleolítico à época moderna.” Esses desenhos destinavam-se a comunicar mensagens, e muitos deles constituíram o que se chamou “os precursores da escrita”, utilizando processos de descrição-representação que só conservavam um desenvolvimento esquemático de representações de coisas reais. “Petrogramas”, se desenhadas ou pintadas, “petroglifos”, se gravadas ou talhadas – essas figuras representam os primeiros meios de comunicação humana. São consideradas imagens porque imitam, esquematizando visualmente as pessoas e os objetos do mundo real.

Conforme esta autora, as imagens sempre foram utilizadas pelos homens como

instrumentos comunicativos e muitas delas já apontavam para o desenvolvimento da escrita. Desde as eras mais antigas da existência humana se constata a presença de imagens como elementos da comunicação e a codificação de grupos de imagens geraram as primeiras letras e palavras. A palavra também dialoga com a imagem, a constrói e é construída por ela. Daqui se pode depreender o estabelecimento de uma via de mão dupla entre a imagem e a linguagem. Nessa direção Joly (1996, p. 11) assevera que não há a dicotomia imagem/linguagem, pois “a oposição imagem/linguagem é uma falsa oposição, uma vez que a linguagem não apenas participa da construção da mensagem visual, como a substitui e até a complementa em uma circularidade ao mesmo tempo reflexiva e criadora”, permeando potencialmente todos os campos de conhecimento científico.

O saber sistematizado se constitui o veio central do trabalho na escola, lugar no qual o aluno vivencia a pedagogia da imagem, havendo momentos em que tais imagens ultrapassam em muito uma função ilustrativa, chegando mesmo a constituir essencialmente o conteúdo do ensino. Leite (1996, p. 83) alerta para as importantes implicações cognitivas da imagem na intensificação do olhar e na otimização da qualidade imaginária do homem, dizendo que “[...] o trabalho com imagens tem grandes implicações cognitivas: aumenta a intensidade do olhar, mas também a qualidade da imaginação, reveladora da qualidade semi-imaginária do homem”. Haveria nessas imagens um conteúdo da aprendizagem? Sobre isso Serpa (1996, p. 64) esclarece:

Nesse sentido, a imagem constitui-se no paradigma mais significativo para o desenvolvimento do conhecimento neste século; na verdade foi o substrato da produção dos novos paradigmas. Assim em vez de pensarmos em paradigmas da imagem, devemos conceber que a imagem constitui-se no paradigma básico, isto é, o paradigma constituinte dos paradigmas. Na verdade, a imagem não só instrumentalizou o conhecimento, como também teve e tem um papel estruturante do próprio conhecimento.

Sendo a imagem de tal monta, há que se pensar em como se dá sua recepção por parte da pessoa cega. Poder-se-ia pensar que pessoas cegas não conseguem apreender imagens

inicialmente endereçadas à percepção visual. Lima (2006b), autor cego, que tem desenvolvido uma série de pesquisas investigativas dos processos de leitura e produção de imagens por parte de pessoas com deficiência visual, informa que os cegos dependem do tato, por vezes, inteira e exclusivamente, para o conhecimento e/ou reconhecimento de seu ambiente de vida, o que implica diretamente no desenvolvimento físico, mental e intelectual destes.

Adverte ainda esse autor, que os envolvidos no processo educacional de pessoas com deficiência visual, não devem presumir a incapacidade das pessoas cegas no que diz respeito ao conhecimento de figuras tangíveis, mas sim, oferecer a essas pessoas um leque maior de possibilidades de configuração de imagens em relevo, tanto no que se refere ao âmbito educacional, quanto para o lazer e a reabilitação, por meio de mapas, gráficos e desenhos em geral. Todavia, quais seriam as peculiaridades da relação da pessoa cega com imagens? Sobre isto Lima; Da Silva (2000, p. 3) apresentam algumas questões:

Nós pensamos sobre o mundo em termos de imagens? A modalidade pela qual obtemos esta informação tem importância? Será que as pessoas cegas imaginam os objetos da mesma forma que o fazemos? Será que entendem o espaço da mesma forma que o resto de nós? As pessoas cegas têm imagens? As imagens dos cegos são como as dos videntes? Quais são as implicações da falta de experiência visual para as imagens? As pessoas cegas percebem objetos e relações espaciais indefinidas de modo deficiente, porque podem faltar-lhes imagens mentais? Qual a natureza de seu imaginário? As imagens mentais são necessárias para alguns tipos de compreensão espacial?

Esclarecem ainda esses autores que o tato, em relação à visão, é mais hábil no reconhecimento de objetos em três dimensões, uma vez que o olhar pode até tentar prever, por associação cor/forma, a temperatura de determinado objeto, porém, somente o tato é fidedigno o suficiente para precisar a mesma, assim como o faz para a textura, aspereza, fio, etc. E no que diz respeito ao reconhecimento da figura plana, também desmistificam crenças anunciadoras de impossibilidades atestadas por experiências isoladas, às vezes, únicas, não investigadas em seus contextos de aplicação e implicações diversas. São suas palavras:

Quanto à crença de que, uma vez os cegos não alcançando um nome correto para um desenho examinado com o tato, eles são incapazes de reconhecer padrões bidimensionais, constitui também um equívoco de interpretação. Um indivíduo vidente perante um quadro pode reconhecer nele uma paisagem, porém pode desconhecer o jacarandá ali pintado. Isso não significaria que a visão, embora fosse capaz de reconhecer paisagens, não fosse capaz de reconhecer árvores. Pelo contrário, isso significa que, ou o observador não sabe, ou não se recorda do nome da árvore. Portanto, quando os cegos congênitos, ao examinar hapticamente um desenho, não alcançam uma concordância nominal, isso não implica, necessariamente, que o sistema tátil não seja capaz de reconhecer figuras, por não ter experiência visual prévia. Isso apenas sugere que os cegos congênitos, por não estarem acostumados a observar padrões bidimensionais, teriam um menor banco de memória pictográfica que os videntes vendados e os cegos adventícios, os quais detêm um maior registro dessas configurações na memória. (LIMA; DA SILVA, 2000, p. 7).

Esses autores defendem que o fator fundamental para a interpretação de imagens é a experiência da pessoa com essas imagens. O não reconhecimento do jacarandá na paisagem por parte de quem enxerga é resultado da falta de contato desse espectador com o objeto em referência ou do esquecimento; o mesmo acontecendo com a pessoa cega ao não reconhecer determinado traço ou composição imagética em relevo. Embora a leitura tátil apresente muitas diferenças em relação à leitura visual, ambos os processos, todavia, evidenciam similaridades.

Corroborando a premissa de que a interpretação das imagens se dá em um contexto cultural, Aumont (1995) fala sobre uma dupla realidade da imagem, distinguindo a imagem tridimensional de sua representação plana. O olho humano distingue a imagem bidimensional pelo seu quadro e suporte, pela sua textura e pelos defeitos analógicos que apresenta em relação ao objeto tridimensional posto no mundo. Para efeito da representação bidimensional de uma imagem tridimensional, se faz necessária a imitação mais aproximada possível da visão normal, que se traduz na aplicação de diferentes tons e texturas para os diferentes planos da imagem que se quer produzir.

O mesmo autor alude ainda sobre uma compensação do ponto de visão que permite a percepção da tridimensionalidade numa figura plana em razão da construção perspectiva. E

essa apreensão da profundidade na imagem plana é resultado de aprendizagem, ou seja, é a experiência cultural que permite o exercício de associações, comparações, ensaios e comunicações, que por sua vez, operacionalizam reorganizações cognitivas, capazes de possibilitar a identificação, nomeação e classificação de objetos pictográficos. Depreende-se, então, que o objeto imagético não se dá a conhecer em si mesmo, mas que lhe é atribuído sentido no contexto das relações sociais.

Seria correto pensar que é injusto alijar a pessoa cega ou a de baixa visão, do direito que têm à imagem, à forma plana, à geometria em sua esfera imagética, sob o pretexto de que a limitação do indivíduo está irremediavelmente ligada à sua deficiência visual, ou que o potencial deste mostre-se exatamente igual ao seu desempenho. Não é difícil constatar que cada indivíduo apresenta um enfrentamento particular às situações que vivencia. Essa idiosincrasia da reação obriga-nos a pensar mais enfaticamente sobre o distanciamento existente entre o realizado e o realizando.

Em dada tarefa, o sujeito pode não ter um bom desempenho, contudo, isso não significa que ele não tenha o potencial para desenvolver e desempenhá-la com excelência. O que ocorre com o cego é que não lhe foi propiciada a oportunidade de observar uma quantidade de desenhos que lhe permita criar um banco de memória de imagens. Assim, ao se deparar com uma dada configuração, o sujeito cego pode não saber o que ela significa, isto é, oferecer-lhe um nome. (LIMA; DA SILVA, 2000, p. 11).

Esses autores ensinam que o insucesso inicial de uma pessoa cega no reconhecimento de imagens táteis não deve ser entendido como uma impossibilidade permanente; a ausência histórica de contato com desenhos táteis não permite a essa pessoa tecer comparações, fazer analogias, construir associações, determinar proporções, enquadramento, posição, etc., pois não lhe foi oportunizada a internalização de elementos imagéticos que funcionem como instrumentos mediadores nos processos psicológicos. Em outras palavras, se à pessoa cega for disposto um leque maior de materiais imagéticos táteis, tanto maior será seu universo de reconhecimento tátil de imagens em relevo.

O que se busca aqui é a inclusão cultural da pessoa cega, uma vez que, sendo ela sujeito de sua própria época, invariavelmente lida com esses saberes e tem que se incorporar às práticas daí decorrentes, como sujeito que interage com o seu próprio tempo e sua época. Essa interação plena é um indicador de sua própria humanidade, de sua cidadania, da cultura visual, na qual, se dão suas leituras. Dessa hibridez a pessoa com deficiência visual não pode ficar alijada, não pode ser conformada à categoria de um subconsumidor, um subhumano em relação ao que é parte do seu universo.

Lima (2006a), contundentemente, defende essa humanidade da pessoa com deficiência, asseverando que os direitos das pessoas com deficiência são os direitos das pessoas humanas e desconsiderar esses direitos é reduzir a pessoa com deficiência a um ser menor que humano. A desumanização dessas pessoas se evidencia no direito que lhes é negado quando o que é oferecido normalmente às pessoas humanas não lhes é semelhantemente oportunizado.

Nesse sentido, nos adverte ainda Lima (2006a) que a diferença deve ser compreendida em sua indicação à construção de identidade e não à mera comparação, pois, ao mesmo tempo em que somos diferentes, é essa diferença que nos assemelha na condição humana de ser. Portanto, apesar da cegueira ser diferente da visão, as pessoas cegas são tão normais quanto as que enxergam; e se lhe forem concedidos os meios de superação, essas pessoas podem desenvolver normalmente as suas potencialidades, posto que todos os seres humanos são humanos sem distinção.

Essa humanidade da pessoa cega deixa de ser reconhecida na mesma medida em que são geradas e perpetuadas as barreiras atitudinais. Lima (2008), antes de falar sobre essas barreiras, faz uma digressão sobre o movimento histórico da relação da sociedade com a pessoa com deficiência, onde aborda dois processos: o primeiro é o exilamento da pessoa com deficiência. Logo após a superação da mortalidade das pessoas com deficiência, por serem

consideradas inúteis e até mesmo nocivas ao convívio social na Antiguidade, se estabelece o exílio, que se constitui em retirar do meio social o sujeito com deficiência, a exemplo do que se fazia com os leprosos. O outro processo é o asilamento, que é a constituição de espaços fechados para o acolhimento das pessoas com deficiência, a exemplo dos doentes mentais, prostitutas, etc.

Isto posto, Lima (2008) demonstra que tanto o exílio como o asilamento são práticas ainda recorrentes como demarcadoras dessas barreiras atitudinais. O exilamento se traduz no impedimento de ir à escola, onde o sujeito é deixado de fora do ambiente escolar. O asilamento é o confinamento pela especialização – escolas especiais, sala especial, etc. O exilamento se dá nos interditos que determinadas crianças enfrentam no acesso à escola e o asilamento é o fechamento num ambiente especializado. Esse autor chama a atenção de que esses dois movimentos segregadores são esteios das barreiras atitudinais.

Nesse pensar, cabe à escola um importante papel mediador nos processos sistemáticos, não somente de apreensão dos códigos, das gramáticas, enfim, da linguagem em sua diversidade, mas também da garantia de que essa apreensão ocorra em uma ambiência acolhedora ao pleno desenvolvimento de todos os seus alunos. Com respeito ao conteúdo imagético a escola exerce uma ação mediadora na apreensão das imagens transeuntes no mundo, dada a importância dessas imagens para o homem de hoje, não importando se ele é cego ou enxerga normalmente. A apropriação do mundo das imagens é fundamental para esse sujeito de hoje e, por isso, nesse mundo contemporâneo, independentemente das limitações dos sujeitos, a escola exerce um papel fundamental no sentido de garantir a apropriação dos saberes provenientes do universo imagético. Jobim e Souza (2000), em sua reflexão sobre o *bombardeio* das imagens no mundo atual, conclama às possibilidades pedagógicas e culturais desse fluxo imagético, defendendo que:

A imagem construída, forjada, trabalhada, enriquecida, com a multiplicidade de experiências e situações captadas do cotidiano em um único enquadramento, recria a realidade, transforma o real, sugere novas possibilidades para o exercício de uma variedade de experiências culturais. [...] Sua importância como instrumento de conhecimento da realidade social é valiosa e fecunda, pois vivemos hoje em um tempo cuja compreensão e assimilação dependem cada vez mais das imagens. Estas permeiam de forma contundente quase todas as atividades do cotidiano. Estão presentes em todos os meios de comunicação, da fala à informática. Chegam de forma tão avassaladora e surpreendente que expõe o homem ao risco de perder a faculdade de dar sentido ao mundo, contentando-se com o simulacro construído pelos meios de comunicação. (JOBIM E SOUZA, 2000, p. 19).

Aprofundando suas considerações sobre essa temática, Jobim e Souza (2000, p. 20) vai alertar para a urgente necessidade “[...] de se construir de uma *pedagogia da imagem*, capaz de recuperar formas mais sensíveis de leitura e interpretação do mundo”. A sugestão de um tratamento educacional da imagem considera, em seu intento principal, a inclusão de todos os sujeitos como produtores e reconhecedores das imagens no mundo, sejam esses sujeitos pessoas cegas ou não.

E, o que denominamos *imagem*? No esforço de conceituar a imagem e circunscrevê-la em seu objeto de análise, Joly (1996, p. 13) ensina que a imagem “[...] depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece [...]”, o que subtende a imagem como produto da cultura. Partindo das concepções platonianas do termo *imagem*, que a classificam como um segundo objeto representativo de outro, Joly também alude à diversidade de aplicações do termo na mídia, onde a imagem, em equívoco, confunde-se com televisão e publicidade – deve-se evitar aqui a confusão entre suporte (televisão) e conteúdo (publicidade) –, que leva à outra confusão, desta vez, entre imagem fixa e imagem animada – para a análise, a imagem fixa, no que oferece a possibilidade contemplativa, sobrepõe a imagem animada, uma vez que essa contemplação “[...] descansa da animação permanente da tela de TV e permite uma abordagem mais refletida ou mais sensível de qualquer obra visual [...].” (JOLY, 1996, p. 16). A referida autora acrescenta:

Instrumento de comunicação, divindade, a imagem assemelha-se ou confunde-se com o que representa. Visualmente imitadora, pode enganar ou educar. Reflexo, pode levar ao conhecimento. A Sobrevivência, o Sagrado, a Morte, o Saber, a Verdade, a Arte, se tivermos um mínimo de memória, são os campos a que o simples termo “imagem” nos vincula. Consciente ou não, essa história nos constituiu e nos convida a abordar a imagem de uma maneira complexa, a atribuir-lhe espontaneamente poderes mágicos, vinculada a todos os nossos grandes mitos. (JOLY, 1996, p. 19).

A abordagem da imagem aqui se põe sob o foco da significação, considerando o modo como produz sentido, na qualidade de um signo que, por assim ser, exprime idéias e provoca atitudes interpretativas. Joly (1996), esclarecendo que na classificação peirceana dos signos, o *ícone* é o significante que sustenta uma relação analógica com aquilo que representa, assim como o desenho figurativo de uma árvore assemelha-se a uma árvore; o *índice* é o signo que mantém uma relação causal de contigüidade física com o que representa, a exemplo da expressão “onde há fumaça há fogo”; e, por sua vez o *símbolo* é o signo que mantém uma relação de convenção com o seu referente, a exemplo da “pomba da paz”; fazendo-se necessário ressaltar que “[...] não existe signo puro, mas apenas características dominantes [...]” (JOLY, 1996, p. 36), aponta que a imagem pode ser entendida como um *símbolo icônico*.

Se em Peirce, Joly (1996) vai classificar a imagem como um símbolo icônico, do ponto de vista da abordagem sócio-histórica, essa natureza simbólica decorre das relações culturais estabelecidas entre os seres humanos, geradoras de artefatos semióticos que, convencionalmente, representam o real por semelhança. Fundamentadas nessa abordagem, Freitas; Souza; Kramer (2003, p. 58), orientando-se pelo pensamento bakhtiniano, confirmam que a linguagem é constituída pela produção e recepção de significados, no entendimento de que, numa dimensão dialógica e ideológica historicamente determinada, a linguagem é social e essencial para a existência da humanidade. Tratando dessa condição da linguagem, Bakhtin (2006, p. 31) considera que “[...] toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto

físico particular já é um produto ideológico”.

Desse modo, a imagem, em sua abrangente diversidade e potencial comunicativo, posta numa humanidade também diversa, cultural, histórica e ideologicamente determinada, impõe-se aqui tão social e essencial como a palavra escrita ou falada, pois é da mesma natureza e integra o todo das possibilidades comunicativas dos homens em sua multiplicidade perceptiva. Nesse sentido, as pessoas cegas transitam no mundo não como seres humanos de outra natureza (Vygotsky, 1983), mas como pessoas entre as pessoas, constituindo o mesmo tecido social, cujo intermédio é sempre as múltiplas linguagens.

Esse entendimento prossegue apontando que a imagem, como símbolo, não se anula em função das possibilidades interpretativas, uma vez que a transcendência significativa que propõe solicita a complementaridade da palavra, posto que, em si mesma, não pode comunicar tudo para o que foi proposta ou se possibilita. A imagem associada à palavra, numa relação constante de amplitude do campo interpretativo, assim é, pela natureza comunicativa de sua constituição e existência no mundo, na qualidade de signo, já que é produzida numa ambiência prevalentemente intersubjetiva, conforme esclarece Alves (2003, p. 256):

Os signos emergem nas relações interativas do ser humano. Sua natureza sócio-ideológica assegura a sua configuração intrapessoal, pois, fundamentalmente, os signos nascem da relação com o outro, (e no mundo). É a partir desse terreno interindividual que se forja a natureza subjetiva dos sujeitos.

As imagens, signos construídos pelos e entre os sujeitos no mundo, carregam o movimento das significações dessa intersubjetividade. Ou seja, a significação do signo imagético não está posta nele mesmo, mas na dinâmica das relações entre os sujeitos que o produzem/interpretam. Assim, conforme alude Jobim e Souza (2000), um aprofundamento reflexivo sobre a imagem exige um enfoque nos efeitos da cultura da imagem sobre nós, considerando aqui nossa familiaridade com a imagem em função de nossa moldagem *na* e

pela imagem. A mesma autora explica que “Por isso, apesar da infinidade de significações que ela nos trás, conseguimos compreendê-la: *imaginária ou concreta, a imagem passa necessariamente por alguém que a produz ou reconhece.*” (JOBIM E SOUZA, 2000, p. 16. Grifos da autora).

Nessa direção, Jobim e Souza (2000) defende a formação educacional do homem contemporâneo por meio das possibilidades imagéticas. De fato, a evolução da técnica tem gerado condições de se pôr numa imagem o máximo de concentração de dados, ampliando exponencialmente o alcance da realidade por parte do homem da atualidade. A escola, como o ambiente essencial e sistematicamente educativo da sociedade, deve servir como agência mediadora na apropriação do saber imagético, utilizando-se da instrumentalidade da imagem como conteúdo do conhecimento acessível a todos os alunos, inclusive, àqueles alunos que apreenderão imagens por outras vias, que não a estritamente visual.

1.4. Questões de estudo

Assim, por entendermos que a escola inclusiva subtende a idéia de que todos os alunos são educáveis em todos os conhecimentos, e que a imagem é conteúdo desse conhecimento, sentimos a necessidade de contribuir com uma reflexão sobre a adaptação de imagens para a apreensão tátil de pessoas cegas. Portanto, as questões que nos remetem ao objeto de estudo estão postas: *Como se dá a apreensão por parte da pessoa cega de saberes escolares mediados pela imagem em um contexto de educação inclusiva? e como pode ser (ou é) desencadeado a adaptação tátil das imagens e o correlato processo de leitura por parte da pessoa cega?*

1.5. Objetivos

Para a viabilização dessas questões de estudo, tomamos como eixo metodológico o estudo de caso, considerando as experiências escolares de uma aluna cega matriculada no 1º ano do Ensino Médio, tendo os seguintes objetivos:

- Aprender as experiências de leitura de imagens de uma aluna cega matriculada no Ensino Médio;
- Acompanhar algumas situações de ensino-aprendizagem nas áreas de geografia que impliquem a utilização imagética por parte da aluna cega, no contexto de sala de aula.

1.6. Contexto da pesquisa e o sujeito

Nosso estudo tomou um indivíduo como sujeito, sendo este uma aluna com deficiência visual total desde o nascimento, não sendo precisa a patologia causadora da má formação de ambos os globos oculares. A aluna, a quem nos referiremos como *Lúcia*, tem 25 anos de idade, então matriculada numa classe comum no primeiro ano do Ensino Médio em uma escola da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte, localizada na cidade de Cruzeta/RN.

A opção por essa aluna é movida pelas características do nosso objeto de estudo, fundadas na intenção de verificar a dinâmica do processo de leitura de imagens por parte de uma aluna

- a) cega congênita, cuja percepção sensorial, portanto, estivesse isenta de estímulos estritamente visuais;
- b) matriculada na rede pública de ensino, em classe comum, antes da conclusão do

Ensino Médio, portanto, em uma situação de aprendizagem pública e comum no ensino básico, e

- c) voluntária à contribuição com este empreendimento de investigação científica, favorecendo assim, a execução dos procedimentos de pesquisa.

Outro fator que contribui para essa preferência é a dificuldade de se encontrar alunos com deficiência visual vivenciando seu processo educacional escolar nas condições pretendidas pelas intenções, já mencionadas, da pesquisa; pois a matrícula de pessoas cegas nas condições referidas não é um dado freqüente. Enfim, sujeito e campo empírico se estabeleceram por uma reunião de fatores convergentes que possibilitaram nosso empenho investigativo.

1.7. Campo Empírico

A escola que serve como campo de pesquisa está localizada no Centro, em frente à praça principal, onde acontecem todos os eventos de maior vulto da cidade de Cruzeta/RN. A referida escola foi fundada em 22 de setembro do ano de 1965 e conta com oito salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, sala de vídeo, ginásio de esportes, sala de professores, direção, secretaria, almoxarifado, cozinha, contando ainda com um espaço coberto e um jardim que dispõe de mesas e assentos em mármore, além de uma sala de apoio pedagógico destinada ao atendimento individualizado aos alunos com deficiência, tanto matriculados na escola como em outros estabelecimentos de ensino da cidade.

O acesso à escola é realizado apenas pela parte frontal, a qual dispõe, rente à parede, de uma rampa à direita e uma escadaria à esquerda, as quais se encontram em frente ao portão principal. O primeiro portão dá acesso a um corredor que tem, à esquerda, uma porta de acesso à sala da diretoria, e mais adiante, uma abertura ao modo de uma janela fechada com

uma pequena abertura inferior que possibilita o contato com o pessoal da secretaria, e à direita, um mural que fica na parte central do corredor. Um segundo portão, no fim do corredor, permite o acesso às demais dependências do prédio. A sala de aula freqüentada pela aluna está localizada na ala esquerda, cuja entrada situa-se à segunda porta, logo depois da porta que dá acesso à sala da secretaria.

A escola conta com 01 diretora, 01 vice-diretora, 01 coordenador administrativo, 23 professores regentes, 05 professores de reforço, 04 supervisores, 03 coordenadores da telesala, 02 coordenadores de biblioteca, 03 auxiliares do laboratório de informática, 04 auxiliares de secretaria, 03 merendeiras, 03 auxiliares de serviços gerais, 01 vigia, 01 porteiro, 01 datilógrafo e 01 mecanógrafo. Um dos professores é pós-graduado com a titulação de Mestre.

A escola tem sido premiada nacionalmente como referência em gestão nos anos de 1998, 2000 e 2006, cujo prêmio principal foi a participação dos diretores premiados em um evento educativo nos Estados Unidos – fato que é largamente evidenciado como elemento de aprovação dos procedimentos da escola. Segundo depoimento da atual diretora, essa escola é o estabelecimento de ensino mais disputado para matrícula por parte população. A diretora informou também que o atendimento a alunos com necessidades especiais remonta do início da escola e atualmente atende alunos em diversas áreas de deficiência. Nossa opção por esse campo empírico se deu em função da histórica abertura da escola à matrícula de pessoas com deficiência e a pronta abertura à realização de todos os procedimentos necessários à execução desta pesquisa – o contexto de vivência escolar da aluna se impõe fundamental para o atendimento aos objetivos da pesquisa.

A opção pela disciplina de Geografia se deu em função das características do conteúdo imagético do seu currículo que apresenta fotos, esquemas, gráficos e, principalmente, desenhos cartográficos, numa diversidade tal que oportuniza um amplo leque

de questões que se põem ante o esforço adaptativo dessas imagens em consideração a ausência total de visão. Acresce-se a esse fator, a voluntariedade do professor titular da disciplina, na sala de aula freqüentada pela aluna, em participar dos eventos da pesquisa.

Esse professor de geografia, a quem nos referiremos como *Saulo*, obedece a uma carga horária de trabalho muito extensa. Além de atender à escola como professor da disciplina em referência, para a qual tem formação acadêmica, completa sua carga horária na escola como professor de Educação Física (ainda que não tenha formação específica nessa área de ensino). Entrou no quadro funcional do Estado do Rio Grande do Norte e foi efetivado sem concurso público, no tempo em que a legislação brasileira ainda permitia isso. Ademais, ainda leciona no município de Caicó/RN, como professor da rede privada de ensino, atuando em um curso preparatório para concursos vestibulares universitários.

Outros sujeitos no entorno de *Lúcia* também são trazidos ao cenário desta pesquisa. Observar e inquirir essas pessoas se tornou imprescindível para a compreensão do comportamento e do contexto sócio-histórico e cultural de *Lúcia*. Primeiramente, evocamos a família da aluna, principalmente sua mãe e uma de suas irmãs – a quem nos referiremos como *Márcia* e *Miriã*, respectivamente –, porquanto a mãe exerce também um papel de natureza pedagógica peculiar junto à sua filha, e a irmã ainda atua num intrigante papel de acompanhante na trajetória escolar de *Lúcia*.

Márcia desenvolve uma mediação importante no processo educativo de *Lúcia*, tanto para o avanço desta como para seu bloqueio ou retrocesso. Por sua vez, *Miriã*, enquanto acompanha sua irmã cega em sala de aula, torna-se agente fundamental dos desdobramentos dessa ação no ambiente escolar e no desenvolvimento educacional de *Lúcia*. Apesar de identificarmos o pai de *Lúcia* como uma figura presente, sua atuação é coadjuvante na estruturação da família e quase nula no processo pedagógico da aluna. Essa ausência do pai reforça a natureza matriarcal desse processo. Discutiremos mais amiúde a natureza educadora

da mãe, o controverso papel de acompanhante da irmã de *Lúcia* e as implicações disso no seu comportamento ao longo deste trabalho.

No mesmo propósito de compreender *Lúcia*, sujeito principal de nossas indagações, principalmente no que se refere a seu entorno educacional no campo empírico em foco, buscamos a manifestação de outros interlocutores, imprescindíveis a essa compreensão. Nesse sentido, indicamos a diretora da escola, a quem nos referiremos como *Amália*, tanto por sua receptividade ao trabalho investigativo quanto por sua participação na trajetória escolar de *Lúcia*, ora na condição de co-fundadora da Sala de Apoio Especializado – SAPES, ora como professora em sala de aula em situações anteriores, e ainda, no cargo de diretora da escola, atualmente.

Dada a importância do apoio educacional individualizado aos alunos com necessidades educativas especiais, apontamos ainda, como interlocutoras fundamentais à composição do movimento educacional de *Lúcia*, as professoras da SAPES, às quais nos referiremos como *Felícia* e *Luizinha*. Esta última, destacamos mais acentuadamente por sua designação no atendimento à área de deficiência visual, por conseguinte, à *Lúcia*.

A dinâmica da sala de aula, principalmente no que se refere ao relacionamento de *Lúcia* com a turma, exigiu-nos, além da observação, o aproveitamento da fala de um dos alunos a quem nos referiremos como *Breno*. A fala desse aluno traduz uma síntese interpretativa da turma em relação à *Lúcia*, e por isso coopera na compreensão do movimento interativo em sala de aula e seus desdobramentos no comportamento dos integrantes da turma.

Outras situações de interlocução foram ocorrendo ao longo do percurso da investigação, oportunizando depoimentos que serviram também de pano de fundo à eleição das categorias de análise dos dados construídos na composição do conteúdo. Essas situações aconteceram em sala de aula, nos corredores, na sala dos professores, na biblioteca, no pátio da escola e até mesmo fora da escola, na rua e em outras ambiências, onde alunos,

professores, profissionais da escola, parentes da aluna e habitantes da cidade relataram fatos, expuseram suas opiniões ou levantaram questões que foram sendo anotadas no Diário de Campo.

1.8. Abordagem investigativa

Esta é uma investigação qualitativa no âmbito da educação, conforme a caracterizam Bogdan e Biklen (1991). Segundo os referidos autores, a investigação qualitativa constrói os dados que busca no ambiente natural da atividade humana, onde o investigador é o instrumento principal que não busca apenas quantificar, mas descrever detalhadamente tudo o que é observado, tendo em vista, não o produto das ações, mas o processo pelo qual se configuram, teorizando, não em função de uma idéia anteriormente concebida, mas diante do agrupamento dos dados recolhidos em todo o movimento de pesquisa e atentando prioritariamente para a fundamental importância dos significados que se evidenciam nas expressões das pessoas.

Como bem lembra Minayo (1999, p. 28), o que se quer investigar e o que se investiga dependem dos condicionantes históricos e, nessa direção, “[...] torna-se difícil trabalhar com números, uma vez que caminhamos para o universo de significações, motivos, aspirações, atitudes, crença e valores”. Observa essa autora que a opção pela subjetividade na investigação científica é alimentada pela inquietude do homem em relação ao mundo, em meio à crise hodierna que enfrenta: “Trata-se de uma ênfase própria de nosso tempo em que se fortifica a introspecção do homem, a observação de si mesmo e se ressaltam questões antes passadas despercebidas [...]” ao se considerar como “[...] essência da sociedade o fato do homem ser o ator de sua própria existência [...]” (MINAYO, 1999, p. 32), onde qual agir seja o material que baseia o trabalho em pesquisa social.

Intentamos, então, realizar esta pesquisa por intermédio de um estudo de caso, atentando para um sujeito em especial e, elegendo como principal unidade de análise a questão do seu acesso e receptividade ao conteúdo imagético da disciplina de geografia. Nosso estudo obriga-se a uma compreensão do contexto circundante que explica a dinâmica dos detalhes que o constituem. Bogdan e Biklen, (1991) esclarecem que o estudo de caso assemelha-se a um funil, cujo início, como extremidade mais larga, é marcadamente inespecífico pela peculiar abrangência das possibilidades de escolha do objeto. Na medida em que progredem na análise dos dados, os pesquisadores vão delineando mais precisamente seus objetivos de estudo, para daí organizarem o tempo, escolher os entrevistados e os aspectos a serem verticalizados. Nesse percurso, alguns ideais e planos vão sendo substituídos, modificados, onde as estratégias vão sendo redirecionadas, rumo a um estreitamento que delimita a área de trabalho, pela especificação mais precisa do objeto.

Yin (2001, p. 32)⁷ define tecnicamente o estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Fica implícita aqui a pertinência que se pode conferir do contexto em relação a um fenômeno que se quer estudar. Ampliando sua definição, o mesmo autor acrescenta que a investigação de um estudo de caso

Enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (YIN, 2001, p. 32, 33).

Tais assertivas conferem ao estudo de caso a qualidade de um método muito amplo que não se reduz somente à construção e análise de dados, mas, para além de uma tática de

7 Yin (2001) apresenta sua definição na forma de tópicos com a inserção de marcadores. Preferimos escrever as citações sem essa marcação por entendermos que isso não afetaria o sentido do texto.

construção de dados ou mera característica do planejamento de pesquisa, se constitui em “[...] uma estratégia de pesquisa muito abrangente” (YIN, 2001, p. 33). Essa abrangência, ao mesmo tempo em que oportuniza ao pesquisador um extenso leque de procedimentos, contrapõe o equívoco da *facilidade* de execução atribuída a essa modalidade de investigação. Na verdade, essa aparente facilidade sugere minimização do rigor científico, que, se para efeito didático é plausível fazer alterações na matéria-prima, no âmbito da pesquisa, “[...] qualquer passo como esse pode ser terminantemente proibido. Cada pesquisador de estudo de caso deve trabalhar com afinco para expor todas as evidências de forma justa”. (YIN, 2001, p. 29).

Conscientes dessa responsabilidade e propostos a essa modalidade de pesquisa, nossas ações no campo de pesquisa foram iniciadas em meados de março de 2007, com uma observação geral do campo empírico e do contexto social no entorno de *Lúcia*. Nesse período, realizamos as primeiras abordagens a *Lúcia* e sua família, quando lhes expusemos nossa proposição de pesquisa, o mesmo se dando também com a comunidade escolar pertinente à *Lúcia*.

No contato inicial com *Amália*, diretora da escola, marcamos um encontro posterior, que seria realizado na própria escola, quando lhe detalharíamos nossas intenções de pesquisa. Esse encontro se deu em meados de abril de 2007. Na oportunidade, fomos recebidos amigavelmente por *Amália*; lembramos-lhe, então, que havíamos marcado um encontro para estes dias e que se referia à realização da pesquisa da qual anteriormente lhe faláramos. Externamos-lhe o foco central de nossa intenção investigativa, bem como a necessidade de realizarmos a observação na sala de aula que *Lúcia* freqüentava, nos períodos em que o procedimento se tornasse viável. Esclarecemos também que pretendíamos atentar mais especificamente para a disciplina de geografia.

Solicitamos à *Amália* a oportunidade de comunicarmo-nos diretamente com os

professores a fim de solicitar-lhes a permissão para participar de suas aulas em atitude de observação. Ela mesma nos encaminhou à Sala dos Professores, ali apresentou-nos aos profissionais presentes e cedeu-nos a palavra a fim de que lhes expuséssemos nossos objetivos e a proposta de trabalho. Falamos-lhes resumidamente sobre nossa temática, pedindo-lhes a permissão para a observação. Os professores não ofereceram resistência aos procedimentos de pesquisa, solicitaram-nos, apenas, que lhes apresentássemos sempre os relatórios dos períodos de observação que, doravante, se processariam, ao que, prontamente, acedemos. Depois, conversamos, particularmente, com o professor *Saulo*, responsável pela disciplina de geografia, esclarecendo, mais amiúde, o detalhamento de nosso projeto.

A observação se deu, então, em três períodos, nos quais observamos, num primeiro momento, o plano geral do contexto de pesquisa, realizando, conforme já exposto, nossas primeiras abordagens e, depois, todas as aulas ministradas na sala que a aluna freqüentava, atentando mais especificamente, no último período, apenas às aulas de geografia.

De uma maneira geral, as observações em sala de aula tinham o propósito de verificar como se davam as interações entre os alunos e entre a turma e *Lúcia*. Interessávamos também em perceber o modo como os professores se relacionavam com uma aluna cega em sala de aula, como organizavam a turma na distribuição das tarefas escolares – considerando essa aluna –, como encaminhavam os processos avaliativos com a aluna em relação à turma e, principalmente, como adaptavam os conteúdos visuais da aula para a apreensão não visual dessa aluna. No caso das observações realizadas com o professor de geografia, nosso interesse buscava, além dos itens já relacionados, acompanhar, mais amiúde, as situações de aprendizagem que demandassem a utilização de imagens na construção dos saberes escolares trabalhados na disciplina, considerando, particularmente, *se e como* essas imagens eram acessíveis à aluna cega.

Essas observações ocorreram precisamente nos períodos correspondentes aos dias 13

a 15 de março de 2007, numa abordagem inicial, aos dias 18 a 20 de abril de 2007, desta vez, diretamente na sala de aula e, depois, aos dias 11 a 21 de junho de 2007, também, na sala de aula, priorizando, neste último período, as aulas de geografia.

Concomitantemente, e mais adiante, nos ativemos às entrevistas, as quais ajuntadas às anotações do diário de campo e documentos que colhemos junto à escola se constituem o conteúdo para a análise. Esses documentos a que nos referimos são: o Projeto Político Pedagógico da escola (2006), a Proposta de Trabalho da Sala de Apoio Pedagógico (2003), a Proposta de Trabalho da Sala de Apoio Pedagógico (2004) e a Proposta de Trabalho da Sala de Apoio Especializada (2006). Nossa prioridade em optar pela agregação desses documentos à construção dos dados se dá em função de sua importância na composição analítica, uma vez que possibilitam o exercício da comparação entre o discurso formal que explicita as intenções institucionais e os demais discursos que se gestam no contexto escolar.

O procedimento relativo às entrevistas observa os princípios da pesquisa em estudo de caso orientado por uma prática reflexiva. Szimanski (2002) defende que a entrevista face a face é "[...] fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado [...]" (p. 12), onde o entrevistado tem conhecimento do seu próprio mundo e do mundo do entrevistador e, na interação que aí se estabelece há, ao mesmo tempo, representatividade da fala, além de ocultamentos e distorções inevitáveis. Assim, entrevistador e entrevistado participam concomitantemente do produto final da pesquisa. A fala do pesquisador em referência à fala do entrevistado pode possibilitar por parte deste outro movimento reflexivo que redimensione sua primeira narrativa em uma outra.

Essa autora esclarece que nesse modelo de entrevista, o entrevistador espera que o entrevistado esteja disposto a fornecer as informações buscadas, entenda sua linguagem e

solicitações e seja parceiro no processo de construção do conhecimento. Por sua vez, o entrevistado interpreta a situação de entrevista como uma oportunidade para expressar-se e ter audiência, como uma manifestação de consideração, de ameaça, de aborrecimento ou invasão a si. Assim, a significação atribuída pelos protagonistas à situação de entrevista, bem como ao conteúdo das falas na mesma, constitui um processo de interação que demanda de todo um contexto de relações que se estabelecem e, por isso mesmo, definem o rumo dessa entrevista e a compreensão do que está se revelando nessa atividade.

Skimanski (2002) orienta que a entrevista deve apresentar clareza de objetivos para evitar o mascaramento de pressupostos, agendas e expectativas. Nessa direção o pesquisador deve inicialmente se apresentar ao entrevistado, dando informações sobre si mesmo, sobre sua instituição de origem e sobre o tema de sua pesquisa. Faz-se importante que o primeiro contato seja facilitador do desenvolvimento de uma relação cordial entre os protagonistas, por meio de apresentação mútua e questionamentos afins de ambas as partes, além de se estabelecer uma relação de segurança mínima para o entrevistado em relação ao pesquisador, obtendo consentimento da direção e de outros profissionais envolvidos no processo, oportunizando a voluntariedade na participação da pesquisa, oferecendo-lhe a proteção do sigilo quanto aos depoimentos e possibilitando-lhe o acesso aos dados e análises da pesquisa. Antes de tudo deve-se também verificar a adequada compreensão dos objetivos da pesquisa por parte do entrevistado e também deve ser considerada a ambiência social do entrevistado, o que remete à necessidade de se inquirir sobre a cultura na qual esse entrevistado está inserido.

Pomos isto em evidência porque adotamos as entrevistas abertas, tanto individuais como coletivas. Freitas; Souza; Kramer (2003), ensinam que as entrevistas individuais e as coletivas atendem a intentos diferenciados e a depender desses intentos pode se preferir uma ou outra. No que se referem às entrevistas coletivas, esses autores afirmam que:

Como estratégia metodológica, os objetivos das entrevistas coletivas são:

identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos (a respeito de que não há concordância); provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas. Em uma palavra: as entrevistas coletivas podem clarificar aspectos obscuros colocando-os em discussão, iluminando, portanto, o objeto da pesquisa (que é sempre, nas ciências humanas, um sujeito). (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003, p. 67).

Além disso, as entrevistas coletivas oportunizam uma situação de troca entre os participantes que permite o afloramento de assuntos, somente viáveis, numa situação onde a autoridade do pesquisador é diluída na possibilidade de perguntas e comentários de todos os envolvidos no procedimento.

O sujeito fundamental de nossa pesquisa é a aluna *Lúcia*. Todavia, para entender esse sujeito e a realidade dele sentimos a necessidade de dialogar com outros sujeitos, uma vez que a relação humana é um fenômeno, caracteristicamente interativo. Essa condição interativa da relação humana provoca a necessidade de contato do pesquisador com outros sujeitos postos no abrangente cenário de um estudo de caso. Assim, entrevistamos a aluna, individualmente, uma primeira vez, logo no início nas atividades no campo de pesquisa⁸, outra vez, por ocasião de uma conversa que nos permitiu gravar⁹, e ainda individualmente, uma última vez, em sua casa¹⁰. Entrevistamos ainda a aluna, coletivamente, em duas outras situações distintas, uma, apenas com a sua irmã, *Miriã*¹¹, que a acompanhava na sala de aula e, a outra, realizamos com a aluna e sua mãe, *Márcia*¹². Essas entrevistas com *Lúcia* e integrantes de sua família visavam

- a. caracterizar a aluna e seu contexto familiar;
- b. perceber as interações sociais da aluna em seu contexto de vida;
- c. evidenciar implicações da internalização da cultura do meio social no desenvolvimento da aluna;

8 Apêndice, roteiro de entrevista nº. 03.

9 Apêndice, roteiro de entrevista nº. 04.

10 Apêndice, roteiro de entrevista nº. 05.

11 Apêndice, roteiro de entrevista nº. 06.

12 Apêndice, roteiro de entrevista nº. 07.

- d. esclarecer motivações e desdobramentos do tipo de apoio recebido pela aluna em sua trajetória de vida, principalmente no que se refere à sua escolaridade, e
- e. entender a relação da aluna com imagens ao longo de sua trajetória de vida e em sua escolaridade.

No propósito de compreendermos *Lúcia* em seu entorno escolar, buscamos entrevistar *Amália*¹³, diretora da escola, logo que lhe propusemos a realização da pesquisa na escola. Numa conversa amistosa e fluida, pudemos ajuntar os primeiros elementos para a caracterização da escola e já perceber alguns aspectos da relação desta com a aluna. Depois gravamos uma outra entrevista¹⁴ com *Amália*, que nos serviu para explorar algumas questões que se iam elaborando no desenvolvimento da pesquisa e ajustar nossa compreensão de sua fala anterior.

Dada a nossa preferência em especificarmos a atenção investigativa na disciplina de geografia, se fez imprescindível o estabelecimento de diálogo com o professor *Saulo*, titular dessa disciplina. Essas entrevistas aconteceram em dois momentos distintos¹⁵, quando o professor dispunha de tempo para isso, uma vez que lecionava também em uma escola privada na cidade de Caicó e enfrentava, diariamente, uma apertada jornada de trabalho, o que detalharemos mais adiante.

Como *Lúcia* recebia atendimento na SAPES – Sala de Apoio Especializado –, cujo apoio importava consideravelmente no processo educacional escolar da aluna, uma vez que esse apoio deveria oferecer o suporte pedagógico complementar aos alunos com necessidades educacionais especiais em relação às atividades propostas em sala de aula e no contexto da dinâmica escolar, propusemo-nos entrevistar as professoras de apoio pedagógico aos alunos em referência, *Felícia* e *Luizinha*, com as quais mantivemos contato. Uma das entrevistas foi

13 Apêndice, roteiro de entrevista nº. 01.

14 Apêndice, roteiro de entrevista nº. 02.

15 Apêndice, roteiro de entrevista nº. 08 e nº. 09.

individual¹⁶, somente com a professora *Luizinha* e outra, coletiva¹⁷, com as duas professoras da sala de apoio.

Nos desdobramentos do processo de pesquisa, fomos sentindo a necessidade de entrevistar também a *Breno*¹⁸, aluno que freqüentava a mesma turma de *Lúcia*. Esse aluno, numa conversa que se deu logo após o término do turno letivo, se dispôs a expressar suas impressões quanto ao convívio escolar da turma com *Lúcia*.

Muitas dessas entrevistas se deram no processo da investigação, na medida em que as entrevistas iam acontecendo e os depoimentos iam gerando outros pontos e fazendo referência a outros cenários que se intercalavam e exigiam elucidação. Vale salientar que todos esses nomes atribuídos a alguns entrevistados são pseudônimos e os roteiros de todas as entrevistas relacionadas constam no Apêndice deste trabalho.

O afinilamento que ocorre em todo o trajeto de um estudo de caso encontra seu maior estreitamento no processo de análise, que é fundamental no empreendimento de uma pesquisa. Na verdade, é aqui onde todas as ações se encontram, onde as previsões são confirmadas ou não, onde novos rumos podem surgir. E é também aqui o lugar onde se exige mais do pesquisador. A ele compete ler os dados, classificá-los, categorizá-los e eleger as categorias que a redação a que se destina comporta. Um mundo de informações eclode, problemáticas novas se instalam, outras questões surgem e a necessidade humana de conhecer o seu universo presente na alma do pesquisador exerce uma profunda força de atração para saber mais e fazer mais. Sobre esse interesse humano de analisar os eventos no mundo, Franco (2005, p. 7), ensina que:

A preocupação com a Análise do Conteúdo das mensagens, dos enunciados do discurso e das informações é muito mais antiga do que a reflexão científica que se ocupa da formalização de seus pressupostos epistemológicos, teóricos e de seus procedimentos operacionais.

16 Apêndice, entrevista nº. 11.

17 Apêndice, entrevista nº. 10.

18 Apêndice, entrevista nº. 12.

Quando se analisa o conteúdo de uma fala deve-se considerar que a enunciação é determinada “[...] pela situação social mais imediata.” (BAKHTIN, 2006, p. 116). O que as pessoas no mundo expressam não é originário de uma matriz idiossincrática, mas tem sua referência última nas relações sociais. As falas não estão isoladas no mundo, mas trazem consigo as marcas do contexto sócio-histórico em que são produzidas. O pensamento que se forma no íntimo do indivíduo é um pensamento social; portanto, qualquer disposição para a análise das expressões humanas obriga-se a compreender a ambiência humana que refletem.

Quando nos dispomos a analisar os enunciados dos sujeitos não podemos isolá-los de um contexto social que os provoca. Na verdade, para a compreensão de um elemento há que se perceber suas conexões no todo em que se insere. No universo amplo das informações que se evidenciam na trajetória de uma pesquisa, faz-se necessária a categorização dos episódios das entrevistas e das informações advindas das diversas fontes. Carvalho (2006, p. 57) compreende o termo *categorização* como “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Amado (2000) sinaliza que a tomada de decisões durante todo o processo de categorização e codificação do conteúdo para a análise é necessariamente condicionada pela definição dos objetivos do trabalho e o que vai permitir a explicação e a interpretação do pesquisador será a especificação de um quadro de referência teórico. Isto posto, a constituição de um “corpus” documental vem servir à delimitação do tamanho da amostra.

Amado (2000) continua norteando o referido processo, ensinando que os documentos devem ser lidos de forma atenciosa e ativa, com sucessivas leituras verticais, sempre mais minuciosas, possibilitando assim “[...] uma inventariação dos temas relevantes do conjunto, ideologia, conceitos mais utilizados, etc.” (AMADO, 2000, p. 6). E, além do necessário

aprofundamento teórico da temática em estudo, esse mesmo autor aponta para a codificação, lugar onde os dados sofrem transformações e são agregados numa unidade que possibilita a fidelidade descritiva dos elementos constitutivos relevantes do conteúdo. Essa codificação, por sua vez, é distribuída nas seguintes fases:

- a) Determinação das Unidades de Registro ou de Significação – recortes dos registros que forneçam elementos fundamentais à interpretação.
- b) Determinação da Unidade de Contexto – Fomento a apreensão do exato sentido da Unidade de Registro pela preservação do contexto que a contém.
- c) Determinação da Unidade de Enumeração ou Contagem – seleção dos critérios determinantes do *quê* e do *como* contar as Unidades de Registro.
- d) Categorização – classificação por diferenciação e reagrupamento genérico afins a critérios anteriormente definidos.

Amado (2000) ainda esclarece que essa categorização obedece a seis regras fundamentais, a saber:

- a) Exaustividade – abrangência total das unidades de sentido atinentes;
- b) Exclusividade – unidades de registro pertencentes a apenas uma categoria;
- c) Homogeneidade – sistema de categorias referentes a um único tipo de análise, apenas;
- d) Pertinência – sistema de categorias adaptados ao material em análise e aos objetivos da investigação;
- e) Objetividade – formulação isenta de subjetividade por meio de uma definição sistemática dos critérios decisórios durante a fase de codificação e
- f) Produtividade – promoção de uma análise produtiva e inovadora do discurso, mas adequada e coerente com os dados.

Para efeito desta análise, na direção das questões movedoras da pesquisa, assumimos

essa orientação na constituição dos documentos que seriam interpretados. Assim, elegemos em primeiro, os episódios que refletem a inclusão tal como transparecem nas falas das pessoas envolvidas; em segundo, a importância conferida ao acesso da pessoa cega à imagem, tanto pela própria aluna quanto pelos profissionais da escola, e em terceiro, a recepção da imagem por parte da pessoa cega, considerando os aspectos da descrição e da adaptação no intercâmbio imagem/palavra. Além das falas de todos os entrevistados, analisamos também quatro documentos da escola, a saber: Um Projeto Político-Pedagógico da escola, elaborado em 2006, e mais três Propostas da Sala de Apoio Especializado, denominada SAPES, uma delas referentes ao ano de 2003 e outras duas referentes aos biênios de 2004-2005 e 2006-2007.

Soma-se a essas condições estruturais da pesquisa a necessidade do pesquisador perceber o outro a partir do universo deste, uma vez que a atividade de pesquisa exige sempre uma “viagem” do pesquisador ao universo desse outro nas significações que este atribui. Amorim (2004, p. 26) aponta que:

A atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo. Num primeiro momento poderíamos dizer que o pesquisador é aquele que é acolhido e recebido pelo outro. Mas, nesse caso, qual é a diferença entre pesquisa e viagem? Na verdade o que queremos propor é a idéia de que o pesquisador pretende ser aquele que acolhe e recebe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la.

Esse país ao qual nos dispomos viajar é o país do outro que, localizado no continente do mundo visível, significa esse mundo, não pela radiação da luz na reflexão dos objetos, mas pela enunciação da palavra, dos sons, do tato. O abandono do nosso território conhecido para a aventura em território alheio, é recompensado pela abertura das possibilidades de conhecimento, de re-interpretação do mundo, da habilidade de desenvolver um outro modo de olhar, de tocar o mundo visível.

Se Mélanie de Salignac, nos idos de 1700 acessava imagens orientadas inicialmente à visibilidade óptica, porque essas imagens, a despeito dos recursos da época, lhe eram dispostas sensíveis ao toque, e eram por ela discernidas por meio dessa *visibilidade* tátil, *Lúcia* deveria esperar menos? Num tempo em que a humanidade desenvolve uma infinidade de novos materiais, possíveis a uma multiplicidade de usos e constrói os poderosos instrumentos da eletroeletrônica, capazes de construir imagens táteis mais rapidamente e em maior escala, pensar a leitura tátil da imagem fixa por parte da pessoa cega é uma necessidade pedagógica e justifica o esforço de estudos nessa área; tanto é uma questão sobre a qual o professor deve pensar – como prática pedagógica – como o investigador em ciência deve buscar.

Esse é o cerne deste trabalho que acrescenta a este capítulo introdutório mais três e as considerações finais, onde, no segundo, buscamos recuperar a trajetória de vida da aluna, focalizando seu aspecto sócio-educacional, por entendermos que se faz necessário rever esse itinerário construído ao longo da vida dela, no qual se evidencia o movimento de suas adequações aos estímulos do ambiente. A recuperação dessa trajetória é justificada no ponto de vista vigotiskiano, quando esclarece que o processo de aprendizagem tem a ver com a experiência cultural que se dá antes mesmo da escola e simultaneamente à escola.

No terceiro capítulo, damos continuidade à discussão dessa trajetória em seu contexto escolar, apontando ali as tensões e contradições no processo de construção de uma proposta inclusiva na escola que tomamos como campo empírico; no quarto, atentamos para o trabalho pedagógico do professor *Saulo*, titular da disciplina de geografia, considerando as imagens contidas nos conteúdos escolares dessa disciplina em relação à aluna cega, sujeito principal de nosso estudo, onde discutiremos o problema de uma abordagem da imagem estritamente visual, cujo trabalho pedagógico não considera sistematicamente a adaptação dessa imagem visual, também, à leitura tátil.

Nas considerações finais, pomos em relevo o encontro das apreensões do trabalho investigativo empreendido em consonância com a proposição de nossas questões de estudo. Ali, constatamos a ausência de um trabalho pedagógico de adaptação das imagens visuais para a apreensão tátil; retomamos a trajetória de vida e escolar da aluna, apontando para a necessidade educacional de remoção das barreiras atitudinais à construção de uma cultura tátil abrangente, o que oportunizaria a uma aluna cega sua aprendizagem no discernimento de imagens – conteúdo do conhecimento – que, inicial e estritamente visuais, podem ser construídas legíveis à multissensorialidade.

II. A TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM DE UMA ALUNA CEGA

Todos fogem de mim, porque sou cego. Se eu enxergasse, iria para a escola normal com as outras crianças... mas tenho que ir para uma escola especial para cegos... que fica do outro lado do mundo. Nosso professor diz que Deus ama mais os cegos, porque eles não vêem. Mas eu acho que, se fosse assim, Deus não nos faria cegos... porque não podemos vê-lo. Mas ele respondeu: “Deus não é visível. Ele está em toda parte, você pode senti-Lo. Sinta-O com seus dedos.” Agora procuro Deus em toda parte... até chegar o dia em que O tocarei com os meus dedos... e aí vou contar tudo para Ele... todos os segredos que guardo no coração.¹⁹

Mohammad, personagem principal do filme *A Cor do Paraíso*, interpretado pelo ator Hossein Mahjoub – quem dá voz à fala citada acima –, é um menino cego que reside em uma escola especial para cegos em Teerã, capital do Irã. No período das férias o menino espera seu pai vir buscá-lo para seu vilarejo de origem, nas montanhas. Seu pai, viúvo há cinco anos, e interessado em casar-se, percebendo que o *agouro* de um filho cego poderia comprometer seu intento, vem solicitar à escola que mantenha o menino na instituição durante aquele período, alegando razões que se mostrariam infundadas.

O professor de Mohammad argumenta a impossibilidade de atendimento ao pedido do pai e este vem, a contragosto, buscar o menino, mas pretende isolá-lo no seio familiar. Todavia, Mohammad, com o apoio de sua avó paterna, e na ausência do pai, consegue ir à escola local com as demais crianças, onde alcança a nota máxima nas atividades escolares do dia. Quando o pai vê seu filho retornando, eufórico, da escola da comunidade, protesta veementemente e o força a aprender um ofício manual com um marceneiro cego residente em outra localidade.

A citação acima se dá em meio ao choro silente do menino, cujas lágrimas respingam no dorso da mão do marceneiro cego, enquanto este lhe apresenta as texturas dos diversos tipos de madeira com as quais trabalhariam. O marceneiro tenta consolar a criança, acreditando que se tratasse de saudade da família, mas o menino, em meio ao choro incontrolado,

¹⁹ Fala da personagem *Mohammad*, no filme *A cor do paraíso*, película dirigida por, Majid Majidi, produzida em Teerã, Irã, pela BAC Films, em 1999.

expõe os reais motivos de seu sofrimento.

A angustiada fala de Mohmmad concentra o anseio pela inclusão escolar/social, o vislumbre das possibilidades de conhecimento para além da percepção visual e a expectativa do estabelecimento de um elo comunicativo sem restrições. Essa busca da fictícia personagem por uma comunicação plena encontra eco na trajetória real de *Lúcia*, uma aluna cega, atualmente matriculada no 1º ano do Ensino Médio em uma Escola pública no município de Cruzeta/RN.

Neste capítulo, começamos apontando o desejo de pertencer à humanidade como um anseio comum e vital a todas as pessoas, inclusive, às pessoas cegas. Seguindo este preâmbulo, introduzimos uma descrição do contexto de vida de *Lúcia*, do qual partimos para uma reflexão sobre essa criança que, por não discernir as limitações do meio social se desenvolve normalmente até que as projeções desse meio limitador sejam internalizadas pela menina, agora adolescente. Logo adiante relatamos a guarida que a jovem encontra em uma ambiência religiosa cristã, a partir de onde iniciamos uma discussão sobre o conceito de compensação, para então considerar os esforços da aluna e sua família em construir uma trajetória escolar.

2.1. O contexto de vida

A família de etnia negra à qual *Lúcia* pertence, teve sua subsistência advinda da agricultura, quando conseguiam a cessão gratuita de terreno para plantio, durante os anos de chuva, e, durante as secas características do sertão nordestino, pelo ganho miúdo na produção de carvão vegetal, cuja lenha que servia como matéria prima era buscada a quase três léguas de distância, em um carro de mão; além disso, por meio da lavagem de roupas, pela qual a mãe acrescentava um pouco mais a baixa e incerta renda familiar. Dos nove filhos gerados,

dois vieram a falecer em idade tenra, um, com pouco mais de um ano, provavelmente, devido a um estado grave de desidratação, e o outro, depois dos três anos de idade, como resultante de uma anemia. *Lúcia* nasceu dois anos antes das gêmeas, últimas integrantes da família.

Lúcia reside atualmente com seus pais, dois irmãos e uma irmã, em uma casa de alvenaria, caiada, com o piso de cimento, recentemente reformada, a qual possui uma sala de estar, sala de jantar, cozinha, três quartos e banheiro, além de um quintal onde há um fogão à lenha. Nesse quintal, a família pretende construir mais um cômodo para o uso exclusivo da familiar cega. Os avós maternos e duas irmãs, casadas, moram em casas vizinhas e uma das irmãs reside e trabalha em Mossoró/RN, visitando a família somente a cada três meses. A casa está localizada em uma rua de mão dupla, calçada. Há um telefone público, bem próximo, o qual é muito utilizado por *Lúcia*, sendo este o único número de contato da família. A casa é muito freqüentada pelo restante da família que reside na vizinhança.

A renda familiar atual vem do emprego do pai, na limpeza urbana da cidade, mantida pela prefeitura; da venda de salgados aos estabelecimentos comerciais afins – atividade que é gerenciada pela mãe –; do emprego do filho, como maestro, contratado pelo governo do Estado para atuar no município de São Miguel de Pau dos Ferros; pelo ganho do outro filho, como integrante de um grupo musical popular; de contribuições da filha que trabalha em uma indústria têxtil de pequeno porte, em Mossoró; e da aposentadoria da filha cega, a qual percebe este benefício do Governo desde os seus quinze anos de idade.

Aqui, vemos o quadro da família nordestina, pobre, que é caracteristicamente numerosa, onde se estabelece uma árdua relação com a morte em função das condições de vida e as interações familiares são alargadas, uma vez que a parentela ajuda nos processos sociais, econômicos, no aconselhamento e nos mais diversos aspectos da vida. Percebemos essa alargada interação familiar, no caso de *Lúcia*, como um componente potencialmente restritivo, visto que essas pessoas vão sempre fazendo juízo de valor, reforçadores da idéia do

isolamento. Verifica-se também que a renda é construída por uma rede familiar de proteção. O rendimento familiar decorre da participação de grande parte dos membros, tanto formal como informalmente, para compensar os baixos provimentos.

Quando a menina nasceu, diferentemente dos demais integrantes, não conseguia enxergar. O pai foi o primeiro a perceber que havia alguma coisa errada com a visão da filha, uma vez que a região dos olhos estava sempre inchada e as pálpebras não se abriram no tempo habitual. Levada a um oftalmologista na cidade de Caicó/RN, este verificou que ambos os globos oculares da criança não estavam formados. Nas cavidades oculares havia apenas uma carnosidade avermelhada, que teria de ser removida, se quisessem implantar próteses. O referido profissional ainda tentou forçar um espaço para a introdução de próteses nas cavidades oculares, mas sem sucesso: os objetos que pretendiam a expansão das cavidades foram expelidos dentro de quinze dias, em razão do crescimento continuado da carnosidade no lugar.

O diagnóstico que identificava a patologia causadora da deficiência extraviou-se sob a guarda da pessoa que ajudou a família nesse processo de assistência médica à criança e a mãe não consegue lembrar mais da terminologia utilizada pelo médico. Determinava-se, então, um quadro que impediria aquela menina de perceber as formas, sintetizar as cores ou captar a gradação da intensidade luminosa (MARTÍN; BUENO, 2003). A família não deu continuidade ao tratamento, nem buscou outra opinião médica.

Inferimos que o tratamento médico não foi buscado em função do distanciamento do sistema de saúde especializado, uma vez que a família não sabe o quê ou quem deve procurar, pela baixa expectativa cultural que não a permite investigar, procurar outras possibilidades. O problema do deslocamento acresce-se aqui como um agravante. Aliado a esse aspecto desenvolve-se a resignação dos familiares que se acomodam à situação, escasseando, cada vez mais, os esforços no sentido de buscar alternativas de tratamento médico para a reversão ou

atenuação da patologia. Outro componente é o ativismo, por fazer com que as pessoas lutem cotidianamente para sobreviver e não encontrem tempo para a *peregrinação* em busca de encaminhamentos, soluções e terapias, o que finda por comprometer ações nessa direção. Ademais disto, evidencia-se o problema do paternalismo que faz a família refém dos gestores públicos, pela distância do sistema, numa mediação que se estabelece como troca de favores.

2.2. A ludicidade que ignora limitações

A cegueira de *Lúcia*, portanto, pode ser considerada como congênita, o que refletiu em conseqüências importantes no seu desenvolvimento. Sobre as possíveis restrições impostas pela cegueira à criança, há que se considerar as dificuldades motoras acarretadas pela ausência de referenciais estimulantes no ambiente. Todavia, apesar das limitações comuns que se impõem à infância marcada pela cegueira congênita, a criança cega apresentou um desenvolvimento tal que não a distanciava significativamente das demais crianças que enxergavam. Sua cognição e motricidade permitiam-na participar de todas as brincadeiras e atividades comuns às crianças de sua idade. Seus familiares afirmaram que a menina, literalmente, “subia pelas paredes”. Era comum encontrá-la em cima de alguma parede interna da casa ou em cima de árvores; aprendeu a andar de bicicleta e fazia isso comumente. Também aprendeu a nadar, perguntando a uma de suas irmãs – que nunca desenvolvera essa habilidade – como as outras pessoas faziam.

Esse andar de bicicleta é interessante, na medida em que rompe com uma vinculação estreita entre andar de bicicleta e vidência. E traduz essa dimensão autônoma que as interações na infância vão gestando em *Lúcia*. Nessa atividade, ela vai construindo saberes em torno da espacialidade a partir das interações estabelecidas com os colegas, tendo como referência o desafio de locomover-se por meio da bicicleta. Isso demonstra como as

interações do meio, suas provocações, vão fazendo com que ela se exercite, ela construa a expressividade corporal e motora. Uma vez que esse andar de bicicleta exige uma pedagogia do corpo, uma pedagogia do deslocamento no espaço, a faz aprender e desbravar o mundo com os outros, e por isso se constitui um processo de aprendizagem importante.

Uma pedagogia similar também é construída quando *Lúcia* aprende a nadar. Ela perguntava aos que enxergavam à sua volta, principalmente às suas irmãs, como as pessoas faziam para nadar. Logo que conhecia os procedimentos, passava a praticá-los. Essa atitude de imitação, peculiar ao desenvolvimento das crianças que enxergam, é praticada por *Lúcia*, que se utiliza da oralidade para apreender os movimentos, construindo, em sua ambiência sócio-cultural, um processo de aprendizagem peculiar, que a faz exercer o controle de seu corpo nas águas do açude que abastece a cidade.

Numa das conversas, que recuperamos apenas com as anotações do diário de campo, a mãe disse: “Ela era muito arteira... De vez em quando, eu pegava ela deitada em cima das paredes, e dizia: 'Menina! Desça daí que você cai!’” (a casa de *Lúcia*, semelhantemente a muitas casas na região, tem os cômodos divididos por paredes baixas que não alcançam o telhado – a menina escalava essas paredes apoiando-se nos armadores de rede, nelas fixados, ou usando escadas). Assim, a criança agia de modo a não absorver as limitações impostas pelos outros, acreditando que podia realizar as mesmas coisas que as crianças de sua idade podiam fazer, aprendendo, com elas, a agir e desenvolvendo-se, em função desse aprendizado.

Vigotski (2003, p. 110) já alerta que “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes delas freqüentarem a escola”. Esse aprendizado da vida acontece na relação com o outro, por meio da brincadeira, dos jogos, do prazer proporcionado pela atividade lúdica. É o mesmo autor, em outro trabalho (VIGOTSKI, 2004), que assinala o papel do lúdico como atividade mediadora do desenvolvimento das habilidades da criança.

Segundo Vigotski (2004) a brincadeira, é uma atividade lúdica que, para além das

concepções do senso comum – onde é classificada como mero passatempo, resultado de desocupação, compensação do ócio e manifestação da única fraqueza infantil –, não é uma atividade sem valor. Vigotski (2004) esclarece que a ciência percebe de antemão que a presença da brincadeira também entre os animais já indicaria uma serventia biológica importante. Nessa direção, esse autor ensina que uma teoria científica da brincadeira a apontou como uma descarga da energia acumulada na pessoa jovem, onde a brincadeira funcionaria como uma válvula de escape e, outra teoria, mais plausível, ensina que a brincadeira, sempre correspondente aos interesses típicos da infância em suas diversas fases, está diretamente ligada à elaboração de hábitos e habilidades necessários à vida.

Vigotski (2004) aponta que, nesse sentido, os grupos de brincadeiras possibilitam o desenvolvimento de habilidades relacionadas às estruturas próprias de cada grupo. Assim, no primeiro grupo, a brincadeira com objetos proporciona a elaboração das habilidades de olhar, ouvir, apanhar, afastar; a brincadeira de esconder-se, fugir, atenderia ao propósito de elaborar as habilidades de orientação e mobilidade; e a brincadeira da imitação, quando a criança assimila ativamente as mesmas ações e comportamentos dos adultos, aprende as mesmas relações, desenvolve os mesmos instintos primários necessários às futuras atividades, age preparativamente à vida adulta. E isso, numa complexidade que extrapola a atividade animal, pois enquanto este simplesmente repetirá, com aprimoramento, a ação desenvolvida na brincadeira, a criança, não apenas repetirá, necessariamente, a ação, mas vive, na brincadeira, o papel social que representa, ou seja, quando a menina brinca com bonecas, não se prepara apenas para ter filhos, na verdade, esse tipo de brincadeira a faz sentir-se mãe.

Vigotski (2004) diz que, no segundo grupo de brincadeiras, as construtivas, a criança finda por organizar a experiência externa, assim como faz com a interna, desenvolvendo aqui, precisão, correção dos movimentos, levando o que objetiva, a efeito. O último grupo das brincadeiras, as convencionais, funciona como uma escola superior das brincadeiras. Nesse

grupo eclodem as soluções mais complexas de comportamento, pois exigem sagacidade, tensão, engenho e ação conjunta e combinada de quaisquer potencialidades e faculdades da criança. Tais assertivas evocam a brincadeira como um instrumento imprescindível na educação de hábitos e habilidades sociais, uma vez que o inusitado da brincadeira leva a criança a infinitas possibilidades de coordenação social dos movimentos, nos quais, desenvolve flexibilidade, elasticidade e habilidade criadora. Enfim, a brincadeira ensina o comportamento racional e consciente, configurando a primeira escola do pensamento da criança, o pensamento como estágio preventivo do comportamento, conforme as palavras próprias do referido autor:

Noutros termos, a brincadeira é um sistema racional de comportamento e dispêndio de energia, com fim determinado, socialmente coordenado e subordinado a certas regras. Com isto ele revela a sua plena analogia com o dispêndio de energia que o adulto emprega no trabalho, dispêndio esse cujos indícios coincidem inteiramente com os indícios da brincadeira, à exceção apenas dos resultados. Assim, a despeito de toda a diferença objetiva que existe entre a brincadeira e o trabalho, a qual permitiu inclusive considerá-los diametralmente opostos entre si, sua natureza psicológica coincide completamente. Isso sugere que a brincadeira é uma forma natural de trabalho própria da criança, uma forma de atividade e também uma preparação para a vida futura. (VIGOTSKI, 2004, p. 125).

A brincadeira oferece a mesma contribuição à pessoa cega. O mesmo autor lembra ainda que, o comportamento dos cegos não difere, em organização, do comportamento dos que enxergam, faltando-lhes, apenas, os órgãos analisadores ligados ao olho, que lhe “[...] são substituídos no processo de acumulação da experiência por outras vias analisadoras, o mais das vezes táteis e motoras” (VIGOTSKI, 2004, p. 382, 383).

Nesse sentido, Ballestero-Álvarez (2003, p. 13), sobre uma pesquisa que investigara a percepção sensorial no ensino de desenhos a pessoas cegas, aponta que, geralmente, na falta de um dos sentidos, a obtenção de informações dos elementos do meio, se dá “[...] por meio de outros sentidos da percepção sensorial, em separado ou em conjunto, naquilo que se denomina multissensorialidade [...]”, quando a percepção acontece pelo conjunto dos sentidos

em ação. Portanto, essa percepção multissensorial do mundo possibilita ao cego a vivência das mesmas experiências lúdicas das pessoas que enxergam.

Esse universo lúdico, onde a brincadeira ensaia a vida, pode funcionar como um poderoso instrumento de inclusão social, por causa do suporte interativo proporcionado pela comunicação entre as crianças. Coimbra (2003), em sua pesquisa sobre a inclusão da pessoa com deficiência visual na escola regular, rende à interação o importante papel de base do desenvolvimento dessa pessoa, considerando o relacionamento que a criança estabelece com o meio social circundante como a condição fundamental para o seu agir, para a sua segurança, e, por conseguinte, para o seu desenvolvimento global com autonomia. Essa mesma autora aponta para a importância da comunicação na construção dos processos interativos, alertando para a *qualidade* dessa interação como fator determinante da eficácia do processo inclusivo.

A participação da menina cega nas brincadeiras, com as irmãs e irmãos, com os primos e com as crianças da vizinhança, lidando com objetos, escondendo-se, fugindo, imitando os outros, realizando projetos e seguindo regras nesse universo lúdico, oferecem um contraponto interessante às limitações geralmente impostas ao desenvolvimento da criança cega congênita, quando refletimos, por exemplo, as palavras de Ortega (2003, p. 83-84) ao informar que a cegueira congênita, pode vir a acarretar algumas dificuldades:

A restrição e a inibição que a cegueira pode provocar sobre o desenvolvimento motor se evidencia se pensarmos que, se uma criança não vê, não tenta pegar os objetos nem explorá-los, nem deslocar-se para alcançá-los; também não desejará dizer seus nomes nem pedi-los. A essa restrição dos movimentos em si deve-se acrescentar a importância de não imitar os demais (exceto se for ensinado a fazê-lo).

A cegueira não foi impedimento suficientemente capaz de bloquear o desenvolvimento de habilidades motoras da menina, ao longo de sua infância. Ela corria sem receios, conhecia o ambiente e agia, ativa e criativamente, na interação com as outras crianças. Nesse tempo, a menina ainda não frequentava a escola, fato que se estenderia até

meados de sua adolescência, tendo como escola, a vida, no seu relacionamento com familiares e com outras crianças.

Até mesmo no início de sua adolescência as relações sociais eram efusivas, tempo em que *Lúcia* participou de diversos eventos culturais, tocando teclado e cantando nas festividades e eventos da cidade e municípios vizinhos. *Lúcia* aprendera a tocar esse instrumento por meio das aulas que recebia do irmão, então integrante da Banda de Música da cidade. Exercitando-se na prática do instrumento e, concomitantemente, imitando os cantores populares que conhecia, aprendeu também a cantar. Esse importante componente cultural na trajetória de *Lúcia* alude outra vez às possibilidades de aprendizagem da pessoa cega e de sua inserção no universo cultural em que se situa. Por cinco vezes, *Lúcia* recebeu o troféu de melhor apresentação musical em concursos anuais e, uma vez, alcançou o segundo lugar num concurso regional. Tudo isso informa que as realizações na vida de uma pessoa cega não estão diretamente ligadas à sua condição visual, mas à forma como essa pessoa interage com o meio e com os outros.

2.3. Lidando com o asilamento familiar

Próxima de completar seus dezessete anos de idade, o perfil de vivência social daquela adolescente poderia ser delineado como interativo e pleno de desenvoltura. Depois disso, como se fora um efeito retardado das limitações impostas pelos outros, o dinamismo que marcara a vida daquela menina cega, rumo à sua maturidade, começou a arrefecer. Sobre os obstáculos que enfrentava, *Lúcia* disse: “De uma maneira geral eu perdia a segurança e, se alguém me fazia medo, se alguém fazia alguma maldade...”. Uma de suas irmãs confirma: “Tinha pessoas que faziam medo. Às vezes, os vizinhos... E mamãe mesmo dizia que não queria não”.

Numa entrevista que realizamos na casa da *Lúcia*, com ela e alguns dos seus familiares, percebemos que a família tomava conhecimento do que as pessoas diziam e repassavam as falas dessas pessoas para ela, tentando demovê-la de suas ações e propósitos que lhes pareciam inadequadas a uma pessoa cega. Apesar de a mãe lembrar positivamente da desenvoltura de sua filha na infância, testemunhos da jovem, de seus familiares e de outras pessoas, direta ou indiretamente envolvidas, apontam que a mãe estava sempre repreendendo as ações da filha, no intento de protegê-la. Por algum tempo *Lúcia* se opunha energicamente aos impedimentos da mãe, todavia, como esta não conseguia, apenas com a proibição, impedir que sua filha cega agisse como os que enxergam, usava de artifícios para amedrontá-la, como lembra a própria *Lúcia*:

Não proibia porque eu era muito danada. Aí, pra proibir, ela metia medo. Porque se ela dissesse: “Você não vai!”, eu dizia: “Eu vou!” Aí, pronto, ela metia medo pra eu não ir. A única maneira dela me convencer era fazendo medo mesmo. Porque se ela dissesse: “Você não vai!” Eu dizia: “Eu vou, e vou, e vou, e não tem quem impeça!” (*Lúcia*, Depoimento oral.)

Miriã, que a acompanha na escola, narrou um episódio que demonstra esse embate da menina cega, ainda com dez anos de idade:

Teve uma vez que a gente andou de bicicleta e mamãe disse: “Tá na hora de entrar pra dentro!” Aí *Lúcia* disse assim: “Tá não, eu quero andar de bicicleta”. Então, fui eu, vovô, papai e mamãe buscando a bicicleta pra dentro e ela sozinha puxando pra fora. (*Miriã*, Depoimento oral.)

No entanto, a adolescente cega resistiu a toda a pressão que sofria, e a mais aguda era – e ainda é – o sutil pieguismo que dissimula a idéia de incapacidade, geralmente transferidas às pessoas com deficiência. Comumente as pessoas diziam: “A bichinha é cega, não vê nada não!” ou “Como ela pode assistir televisão, se é cega?” e ainda outros jargões similares. Lima; Silva (2008) apontam para esse comportamento como a presença de barreiras atitudinais à pessoa com deficiência. Nas palavras dos autores:

As barreiras atitudinais, porém, nem sempre são intencionais ou percebidas. Por assim dizer, o maior problema das barreiras atitudinais está em não as removermos, assim que são detectadas. Exemplos de algumas dessas barreiras atitudinais são a utilização de rótulos, de adjetivações, de substantivação da pessoa com deficiência como um todo deficiente, entre outras. (LIMA; SILVA, 2008, p. 8).

Por tais barreiras, isolada no mundo dos que enxergam, sem ter contato com outras pessoas cegas, pelo menos até os seus dezesseis anos, e, sem ter uma idéia segura do que seja enxergar, *Lúcia* sente-se muito dependente das opiniões dos que enxergam, tentando situar-se nesse mundo da visibilidade óptica. Um fato que ilustra essa tentativa de ajuste ao sentido da visão dos outros é uma de suas falas, inicialmente, referindo-se ao seu percurso de adoção dos óculos escuros:

Assim, quando eu era pequena inventei de usar uns óculos. Aí meu tio disse assim: “Para onde é que você vai com esses pára-brisas?” Aí, pronto, eu parei de usar óculos. Quando foi com quinze anos, eu mesmo senti vergonha, a partir da minha adolescência. Você sabe como é a adolescência... E eu acho que foi aí que eu que senti o bloqueio. Quando ia fazer alguma coisa, tinha medo. Eu acho que quando eu era criança, eu não sentia vergonha não, mas depois da minha adolescência... Sabe como é que a adolescência... Tem que estar atento à tudo, chamar atenção... Acho que senti vergonha. Senti vergonha de andar, porque se eu fosse andar o pessoal ficava dizendo coisas. Teve uma época em que eu não saía de casa não, acho que a partir de doze, treze, catorze, quinze anos... Porque quando eu saía, eu ouvia o pessoal comentando de mim. (*Lúcia*, Depoimento oral.).

Sommerstein; Wessels (1999, p. 420) orientam que “A pessoa com deficiência deve ser encorajada a participar daquilo que quiser”. Numa contramão dessa prerrogativa, os familiares da menina ofereciam uma mediação pessimista a ela, e isso num tempo em que começavam a se lhe tornar mais notáveis as opiniões efervescentes do meio social a seu respeito. Os mesmos autores aludem a esse tempo mais sensível à percepção dos preconceitos circulantes no meio social em relação à deficiência, a cujo tempo *Lúcia* também se refere, os conflitos típicos da adolescência. Dizem eles:

Segundo a nossa experiência, as crianças com menos de oito anos não

apresentam desconforto com relação às deficiências e, na verdade, parecem não percebê-las. Sua consciência das diferenças torna-se aparente por volta dos oito, nove anos, e uma breve explicação em uma situação de ocorrência natural em geral será suficiente, sobretudo se as perguntas forem encorajadoras. A próxima mudança parece ocorrer entre a 6ª e a 7ª séries, quando as crianças estão atravessando mudanças sociais e físicas drásticas. É quando os pais e os professores precisam estar atentos na comunicação de informações tanto em situações estruturadas quanto de ocorrência natural. Aqueles que dizem que a ponte entre as crianças com e sem deficiências vai desenvolver-se naturalmente não conversaram com os muitos pais de adolescentes isolados, com deficiência. Todas as crianças têm problemas sociais nesta idade; as crianças com e sem deficiências precisam de apoio extra durante esse período crítico para poderem superar o abismo que surge entre elas. (SOMMERSTEIN; WESSELS, 1999, p. 421).

A educação familiar, como o grupo primário de socialização e construção de valores, exerce, por isso mesmo, grande importância no processo de desenvolvimento de qualquer pessoa. O trajeto na vida de *Lúcia*, da sua infância para a adolescência é marcado, pela falta de encorajamento familiar. Parafraseando os autores supracitados, os pais não assumiam o papel fundamental de afastamento das nuvens pessimistas no entorno de sua filha, justamente, porque também aceitavam as percepções negativas do seu meio social. Orientam os mesmos autores que os pais precisam apelar para o esclarecimento educado, investindo, em lugar da culpa e do medo, na própria intuição e experiência paternas, não fazendo coro aos rótulos já postos, mas redefinindo o termo “vencedor” (SOMMERSTEIN; WESSELS, 1999, p. 416). O alerta desses autores prescreve o pressuposto de que os pais devem evidenciar os fatores positivos dos seus filhos com deficiência, pois é essa atitude otimista que oportunizará o desenvolvimento das habilidades desses filhos. Numa palavra:

É importante mostrar que uma deficiência é apenas uma pequena parte da pessoa. Mostrar competência, habilidade, interesse e potencialidades em vez de déficits contribui para percepções positivas: *inCAPACIDADE* em vez de *INcapacidade*, ou, melhor ainda, consciência da *CAPACIDADE*. (SOMMERSTEIN e WESSELS, 1999, p. 419. Grifos dos autores).

Note-se o artifício de tonalidade poética utilizado pelos autores quando escrevem a palavra *incapacidade*, dispondo a sílaba *in* em oposição à palavra *capacidade*, numa

metáfora, onde a grafia das letras em maiúsculas põe em evidência o foco positivo ou o negativo referente ao modo como os pais representam a deficiência. No caso de *Lúcia* observamos que, diferentemente da infância, na sua adolescência temos interações que não concorrem para a sua autonomia e emancipação.

Essa situação de opressão sofrida pela jovem cega estourava, ora no isolamento – raramente vem até a sala de sua própria casa, sempre que sai de casa é acompanhada por familiares ou levada e trazida pelo serviço de moto-táxi da cidade, e até mesmo para atender suas necessidades básicas, solicita ajuda – ora na revolta, que ela e os familiares chamam *rebeldia*. Essa rebeldia, na verdade, revela uma complexidade de fatores que se enviesam no embate de *Lúcia* ante os conflitos que se estabelecem no meio social e nela mesma.

O que *Lúcia* e sua família denominam rebeldia era caracterizada por sua reação, quase sempre, de oposição a tudo e a todos. A mãe sempre cuidou de lhe prover tudo o que estivesse ao seu alcance e sua filha usava isso como instrumento de barganha. Os familiares se queixam de que ela não dormia à noite e, se não lhe fosse concedido o que queria, usaria esse momento de descanso da família para perturbá-los, chorando, gritando, aumentando o volume do aparelho de som, ao máximo, e usando de tudo o que os impedisse de dormir.

O movimento que a família faz é de asilamento, quando a fecha dentro de casa; e quando, ao chegar alguém da família no território da casa, *Lúcia* recolhe-se imediatamente ao seu quarto, denuncia sua internalização desse asilamento. A aluna, por sua vez, desenvolve formas de resistência que se manifestam em transgressões, indicadoras de sua revolta, como por exemplo, perturbar o sono da família durante as noites nas quais permanece acordada. Um outro indicador dessa revolta é expresso em duas tentativas de suicídio, nas quais, a família ficava *vigiando-a* durante toda a crise depressiva para impedir que *Lúcia* concretizasse seu intento de autodestruição.

Lúcia explica essa inquietação dizendo: “Eu acho que era porque eu não me aceitava

devido ser deficiente”. Se, por um lado ela acreditava que podia realizar tudo o que intentasse, por outro, se sentia impedida pelas pessoas que a rodeavam. Percebia a cada dia que, em relação aos que enxergavam, ela estava em desvantagem, porque não podia participar das atividades comuns das pessoas que enxergam, não podia viver como os outros viviam. *Lúcia* fala sobre essa *rebeldia*, dizendo:

“Eu fui rebelde até os dezenove anos, depois dos dezenove anos, aí eu tinha mudado porque eu amadureci; comecei a ver as coisas de outra maneira. Mas eu ainda era revoltada! Eu tinha de quebrar as coisas, sabe?... Quebrava mesmo!... E, aos dezenove anos eu fui parando mais; mas ainda era revoltada. Depois que eu entrei na Igreja, depois que eu me converti, aí eu mudei.” (*Lúcia*, Depoimento Oral.)

2.4. Encontrando guarida em uma ambiência religiosa

Essa mudança a que *Lúcia* se refere é o seu ingresso, na altura dos seus dezenove anos de idade, em uma igreja evangélica, migrando, pouco tempo depois de sua conversão para outra denominação, onde se congrega, atualmente. Ela é membro da Igreja Evangélica Assembléia de Deus no Rio Grande do Norte – IEADERN, agremiação religiosa protestante, de orientação pentecostal²⁰, participando ativamente das atividades religiosas no templo da denominação evangélica citada, no município de Cruzeta/RN, cidade onde reside. Ela confessa que a partir de então percebe uma mudança muito profunda em sua forma de ver o mundo e de agir.

De fato, a orientação teológica que marca as vertentes religiosas cristãs, lança o seu fundamento inclusivo a partir do pressuposto de que, perante o Senhor Deus, *todos são iguais*. Dall’Acqua (2002) lembra que a difusão do cristianismo trouxe mudanças significativas com relação ao tratamento às pessoas com deficiência, pois, em função do princípio do amor

20 Orientação Pentecostal: indicação de que determinado grupo de crentes protestantes aceitam como atual a manifestação, entre si, dos dons ou *charismas* da Terceira Pessoa da Trindade, os quais tiveram início no dia de Pentecostes – Festa anual judaica – conforme o registro de Atos 2. 1-39, na Bíblia Sagrada.

incondicional ao próximo, as pessoas com deficiência que, na Antiguidade, ora eram glorificadas, ora eram negligenciadas, e até mesmo, eliminadas, passam a ser consideradas, como filhos de Deus, como *pessoas* dignas de compaixão. Esse modo de conceber o mundo e as pessoas promove, na congregação, uma ambiência acolhedora à *Lúcia*.

Observando *Lúcia* nesse ambiente, verificamos que ela exerce funções importantes na área musical; uma dessas funções, que merece maior destaque, é usualmente denominada *Ministério do Louvor*. Nesse trabalho, ela orienta um grupo vocal e, em quase todos os cultos e eventos da congregação, lhe é facultada a oportunidade para cantar e expressar-se, momento em que sempre traz uma palavra de exortação aos crentes. Caracteriza-se aqui um ambiente em que *Lúcia* encontra guarida. Ela passa a ser professora no grupo da igreja. Esse espaço da igreja faz com que *Lúcia* construa uma interação com os outros numa relação mais propositiva, onde ela vai assumir uma condição de mediadora da aprendizagem.

Antes do seu ingresso na igreja *Lúcia* sofrera uma crise depressiva muito profunda, que a fez, em momentos mais agudos, não identificar sentido à sua existência, chegando a tentar o suicídio em duas ocasiões distintas, conforme mencionamos anteriormente. Há um fenômeno na cristandade reformada que é o fato de que a conversão se dá por uma crise subjetiva, onde a pessoa, por uma crise de valores ou comportamental, busca o renascimento espiritual²¹.

Tentando encontrar uma resposta para as motivações do arrefecimento de sua desenvoltura na construção de sua autonomia e mobilidade, e aludindo à sua experiência espiritual, *Lúcia* diz:

Eu acho que fui parando aos poucos... Eu tive também depressão, sabe? Eu acho que foi um dos motivos. Agora, com certeza, também teria que ter o motivo da depressão. Foram várias coisas... não sei identificar assim... Uma

21 O conceito teológico da *Regeneração*, fundamental para o movimento da Reforma Protestante, baseia-se na máxima atribuída ao Senhor Jesus Cristo: “Necessário vos é nascer de novo.” (João 3.7). Esse conceito prescreve que o ingresso na fé cristã implica em uma nova vida, “Assim que, se alguém está em Cristo, nova criatura é: as coisas velhas já passaram; eis que tudo se fez novo.” (2 Coríntios 5.7).

das coisas era a revolta. Eu era revoltada por ser deficiente visual. Eu acho que se Deus não tivesse mudado a minha vida, por completo, até hoje eu seria revoltada. (*Lúcia*, Depoimento Oral).

No entendimento da jovem cega, ela estava sendo reprovada ao agir em contradição às expectativas sociais marcadas pelo juízo limitador, dos outros, às pessoas com deficiência. Sua conseqüente reação foi mascarar suas aptidões e reter o desenvolvimento de suas potencialidades. Essa reação aos discursos dos outros traduz as implicações do meio social na forma como a jovem procura adaptar-se. Vygotsky (1983) aponta que o sistema de adaptação de uma pessoa com deficiência reorganiza-se em novos princípios, gerando uma nova natureza, que é criada aos poucos, em reação à deficiência que apresenta, onde o foco principal não é o defeito em si, mas a sensação de insuficiência evidenciada no (e pelo) meio social. Os processos de compensação são orientados por um condicionamento social, sendo a sensação de deficiência no indivíduo um reflexo da alteração da posição social em virtude da limitação no meio social.

Vygotsky (1983) afirma que é na objetivação de uma posição social que se dá o processo de compensação – a que já nos referimos anteriormente –, uma vez que esse movimento não intenta complementar a limitação, senão que superar as dificuldades que esta cria, em função de que a personalidade é um todo único e cada função está integrada a essa personalidade, implicando-a na sua relação social e fazendo com que a compensação caminhe no sentido da validade social. E isto, por se considerar que a cultura humana está posta para a normalidade e para o desenvolvimento gradual dessa normalidade. O mesmo autor adverte que a compensação pode ser positiva ou negativa, nesse último caso, ao invés da superação das dificuldades criadas pela limitação, haveria um aumento dos sintomas da deficiência – o que se constata no caso de *Lúcia*.

Ainda que o conceito de compensação desenvolvido por Vygotsky ofereça a possibilidade de aplicações pedagógicas que, pela abordagem compensatória, “[...] leva em

conta não só a gravidade da dificuldade, mas também a eficiência da estratégia pedagógica utilizada para ajudar a superar o problema [...]” (EVANS, 1995, p. 71), faz-se necessário considerar o alerta, em contrapartida, de Rego-Monteiro; Manhães; Kastrup (2007, p. 27), quando analisam o conceito de compensação em Vygotsky, e concluem:

Em resumo, podemos dizer que o conceito de compensação é, a despeito de sua popularidade, uma ferramenta teórica limitada para entender os efeitos sobre o sistema cognitivo da perda de um dos sentidos. A complexidade do problema exige uma abordagem mais ampla, que leve em conta a invenção da cognição e do próprio mundo, como questões indissociáveis. Assim podemos entender o desafio que constitui a perda gradual ou súbita da visão numa sociedade eminentemente visuocêntrica, que continua privilegiando a visão dentre os diversos modos de perceber e habitar o mundo.

O privilégio culturalmente atribuído pela sociedade ao sentido da visão finda por implicar na obliteração dos demais sentidos como instrumentos de apreensão do mundo, o que leva à ancoragem da comunicação humana, prioritariamente, à visibilidade óptica. Essa prevalência da visão em detrimento dos demais sentidos conduz à segregação, sob a equivocada premissa de que os *desiguais* devem conviver com os seus *iguais*. Tal compreensão isola as pessoas em categorias, o que impede a formação dos elos comunicativos, construtores da cognição e da própria vida social. Ou, numa outra vertente, se quer que as pessoas com deficiência se integrem à vida social adequando-se à sociedade num esforço individual.

Estabelece-se aqui outro equívoco, sob a tese de que os *desiguais* devem esforçar-se por se tornarem os mais *iguais* possíveis a determinado padrão social. Os termos *diferente* e *igual* já predis põem uma iniquidade por não considerar o dinâmico e constante evento das possibilidades culturais do contexto social. Desenvolvendo o conceito de ciclos de aprendizagem interpessoal, consistente no enfrentamento coletivo e aprofundado das questões que se evidenciam no cotidiano comunitário, Stainback; Stainback (1999, p. 54) afirmam que

A construção de uma comunidade começa com a aprendizagem que ocorre

quando pessoas que estão separadas se encontram face a face, descobrem uma à outra e começam a adaptar-se mutuamente. Uma comunidade consciente desenvolve-se quando as pessoas usam ciclos de aprendizagem interpessoal, a fim de desenvolver uma arquitetura social – o conjunto de ferramentas, de sistemas e de estruturas que definem a escola como uma organização – que expressa e dá suporte a essa aprendizagem.

Na igreja, *Lúcia* constrói uma relação comunitária para além de sua família, a qual, como seu grupo primário de introdução social, tornou-se restritiva ao inibi-la de construir relações para além desse grupo. Seu ingresso em uma comunidade escolar, numa organização, cujo foco é a aprendizagem, é um encontro que também amplia o universo de suas relações sociais e a introduz num espaço social fundamental à construção de sua cidadania.

2.5. Construindo uma vida escolar: os processos de exilamento

Embora Stainback; Stainback (1999) se refiram ao modo como a escola se organiza para lidar com a problemática educacional, a premissa evocada no trecho supracitado também se aplica ao encontro da pessoa com deficiência com a vida escolar. E esse encontro não se configura num primeiro momento em que a família de *Lúcia* procura matriculá-la nas escolas da cidade, pois, quando a criança alcançou a idade mínima para o ingresso na escola, a sua mãe procurou os estabelecimentos de ensino da cidade, os quais recusaram a matrícula, alegando que não se tratavam de escolas especiais e, portanto, não ofereciam qualificação para trabalhar junto a alunos com deficiência.

Estaria aí presente a idéia, à qual se opõe Vygotsky, de que as pessoas com deficiência obedecem a leis particulares de desenvolvimento (EVANS, 1995), cujo desdobramento seria o entendimento de que pessoas com deficiência teriam que estudar à parte. Por outro lado, a atividade pedagógica que considera a diferença deve ser permeada por conhecimentos e estratégias afins. Silva (2006) lembra que a inclusão não é uma tarefa simples e exige do educador uma multiplicidade de saberes diante da multiplicidade de

diferenças. Evans (1995, p. 70) ilustra isso quando comenta:

No mundo todo, a educação especial tem passado por mudanças e desenvolvimentos importantes nos últimos 20 anos. Há dois aspectos muito significativos. Primeiro, em muitos países, não em todos, toda criança é considerada educável. Esse princípio inclui as crianças portadores das mais profundas deficiências. Na prática, significa que todas as crianças são ensinadas por professores treinados e administradas pelas autoridades responsáveis por outros aspectos da provisão educacional. Um desenvolvimento como esse cria um contexto em que todos os professores necessitam receber algum treinamento em assuntos educacionais relacionados a todas as crianças – um primeiro e importante passo para a integração.²²

O ingresso de *Lúcia* a escolaridade somente se daria por volta dos seus dezesseis anos de idade, em uma situação especial de aprendizagem onde o foco era a alfabetização. A introdução de *Lúcia* à escola somente teve início pela ação de uma professora, que tendo participado de uma formação no conhecimento e uso do sistema Braille, procurou a família de *Lúcia* a fim de oferecer-lhe a possibilidade de sua alfabetização no sistema Braille, em uma escola próxima à residência da aluna. Essa atividade foi desenvolvida pela professora, na mesma escola onde trabalhava, aproveitando um horário livre (12 às 13 horas), nos dias úteis da semana, durante quase um ano. Essa situação especial de aprendizagem, onde *Lúcia* estuda apenas com sua professora, num horário em que não há nenhum outro aluno na escola, expõe o processo de exilamento da aluna em seu ingresso escolar (LIMA, 2008).

Apontamos aqui essa vivência escolar tardia de *Lúcia*. Até aos seus dezesseis anos de idade, jamais frequentara a escola e ainda não sabia ler. Esse atraso escolar significativo se deveu, preponderantemente, ao fato da aluna ser cega, porquanto sua matrícula houvera sido desaconselhada pelas escolas procuradas pela família – sob o argumento de que esses estabelecimentos não configuravam estruturas de escolas especiais –; e tal atraso comprometeu o seu desenvolvimento em suas habilidades, pertinentes ao processo de escolarização.

22 “Treinados”, “treinamento” e “integração” são palavras usadas pelo próprio autor, as quais poderiam ser relacionadas mais adequadamente à “formação” e “inclusão”, respectivamente.

Lúcia, até a idade mencionada, não desenvolvera essas habilidades comuns à vivência escolar, não obtivera a oportunidade de construir sua autonomia nesse espaço em sua infância – período da vida em forçava a independência em sua motricidade, orientação e mobilidade (iniciativa que arrefeceu em meados de sua adolescência, conforme já discutimos anteriormente) – e não se habituara à dinâmica escolar em seus aspectos peculiares de organização, metodologia do trabalho pedagógico e interação social; não lhe sendo, assim, proporcionada a melhoria dos movimentos de seu organismo, como defende Vigotski (2004, p. 160, 161), ao tratar do *sentido pedagógico da atitude*:

Em certo sentido isso é perfeitamente correto, uma vez que no processo de educação não operamos com movimentos e atos, mas com a elaboração de habilidades e hábitos para uma futura ação sobre a realidade. Sendo assim, nossa tarefa não é provocar essas ou aquelas reações em si mas apenas educar as devidas atitudes. Cabe à educação introduzir certa coordenação, assimilação e orientação aos movimentos caóticos e descoordenados do recém-nascido. Por isso torna-se princípio fundamental da educação a escolha das reações mais necessárias e importantes que precisam ser conservadas e em torno das quais devem cristalizar-se e organizar-se em grupos as outras reações de menor importância para que, no fim das contas, os movimentos desnecessários ao organismo sejam inteiramente inibidos e reprimidos.

A professora que se propôs alfabetizar individualmente a aluna, com vistas ao seu ingresso na vida escolar, trazia consigo umas letras do alfabeto confeccionadas em plástico, uma reglete e um punção (Figura 3). A reglete é constituída de duas régua, geralmente unidas por dobradiças, onde a régua superior é vazada em pequenos retângulos, distribuídos em uma ou mais fileiras, os quais coincidem com seis pontos em baixo relevo, distribuídos do mesmo modo, na régua posterior. Para a execução da escrita em Braille, uma folha de papel espessa (gramatura 120 ou peso 40) é posicionada e presa entre as duas régua, onde, com o auxílio de um punção – instrumento que possui uma pequena agulha de ponta arredondada – os caracteres em relevo são marcados, ponto a ponto, nos espaços correspondentes às celas Braille. Na escrita Braille por meio da reglete os caracteres estarão em relevo no verso da

folha, portanto, a grafia desses caracteres deverá, necessariamente, ser orientada no sentido da direita para a esquerda, para que a leitura seja realizada no sentido da esquerda para a direita.

Figura 3: Escrita por meio do uso da *reglete* e do *punção*.



FONTE: http://stream.agenciabrasil.gov.br/media/imagens/2007/10/30/1340EF0038.image_media_horizontal.jpg. (Acesso em 09.07.2008).

A professora conhecia o sistema Braille, todavia, a mãe sentiu a necessidade de orientá-la quanto ao modo como ela deveria falar à *Lúcia* para que esta compreendesse suas indicações de procedimento na instrumentalização da escrita Braille, por meio da reglete. Eis o depoimento da mãe:

Aí, eu, como mãe, sabia o jeito de ensinar as coisas a ela. Foi que ensinei dizer a ela. Ela disse que tinha feito o curso pra fazer e queria passar pra ela. Aí foi e chamou ela pra ir ali pro colégio, ai lá, começou com as letrinhas de forma, aquelas letrinhas de plástico. E então trouxe os papéis com essa reglete, e tudo, e foi ensinar a ela. Só que ela ensinava e ensinava, mas não tinha jeito dela aprender com ela... Aí eu fui e disse a ela: “Ensine dessa forma que talvez ela aprenda.”. (*Márcia*, Depoimento oral.).

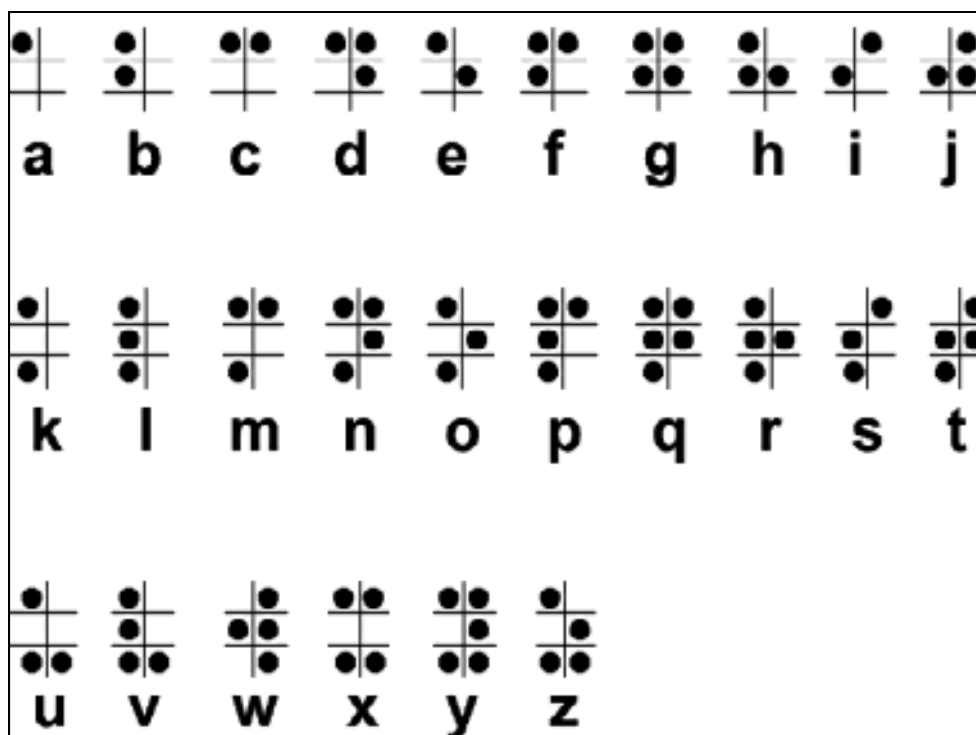
No momento em que fazia o relato, durante uma entrevista coletiva, a mãe é interrompida pela filha, a qual, no interesse de explicar o que aquela estava dizendo, acrescenta:

Não, porque era assim: porque era com reglete, punção. Aí ela tava fazendo assim: ela pegava minha mão e colocava no punção. E colocava lá nas celas. Aí mamãe viu e disse assim: “Não! Ensine dessa forma aqui: você vai dizendo onde é o lado direito, o lado esquerdo”. Até certo tempo eu não sabia um, dois, três, quatro, cinco, seis. Eu só sabia lado direito, lado esquerdo. Aí depois, na máquina, é que eu fui aprender os pontos. (*Lúcia*, Depoimento oral.).

Ou seja, a professora tentava conduzir a mão de *Lúcia*, descartando a possibilidade da mediação da palavra nas orientações espaciais. A mãe de *Lúcia*, mesmo não tendo estudos, sinaliza para a necessidade da mediação da palavra; isto porque, sua intuição materna e experiência comunicativa com a filha lhe garantiam a eficácia da palavra como suporte mediador da aprendizagem de *Lúcia*. A professora não atentara para o fato de que, geralmente, o ensino do sistema Braille a cegos se utiliza de comandos que orientam a posição no espaço. A mãe age aqui como educadora. Percebera, ao longo do tempo de convivência com a filha, como esta apreendia as informações por intermédio de orientações espaciais comunicadas oralmente e por meio do reconhecimento tátil.

No caso da cela Braille, deve-se considerar a compreensão do(a) aluno(a) quanto aos referenciais espaciais (direita, esquerda, superior, inferior, acima, abaixo, etc) e os pontos da cela devem ser referidos pelo número correspondente – por exemplo: Letra *a*: ponto 1; letra *b*: pontos 1 e 2; letra *c*: pontos 1 e 4, e assim por diante (Figura 4) –. Nesse sentido, *Lúcia* reclama de somente conhecer a numeração dos pontos Braille, muito recentemente, quando passou a utilizar a máquina de escrever Braille (Figura 5), cujo modo de escrita possibilita a grafia das letras Braille com a pressão simultânea das teclas correspondentes aos pontos da cela, além de agilizar e facilitar a conferência, a correção e a diagramação do texto produzido.

Figura 4: Codificação das letras do alfabeto no sistema Braille



FONTE: <http://www.cs.ndsu.nodak.edu/~adenton/ExpandingHorizons/EH2005/braille.gif>. (Acesso em 11.07.2008).

Figura 5: Máquina de escrever em Braille



FONTE: http://www.berlin.de/orte/museum/blinden-museum-steglitz/bFohrn059PICT0360_420_315.jpg. (Acesso em 09.07.2008).

Esse processo de alfabetização vivenciado por *Lúcia* em tais condições, por meio de

um atendimento estritamente individualizado e diferenciado, apesar de favorecer um acesso mais amplo de *Lúcia* ao universo da linguagem, não configura ainda a sedimentação de um processo inclusivo. O que ocorre nesse momento é uma preparação de *Lúcia* à escolaridade subsequente, levando-a ao desenvolvimento do seu processo de leitura e escrita por meio dos caracteres Braille. Na verdade, o tipo de atendimento e o horário escolhido apontam muito mais para o esforço individual de uma professora do que para um movimento institucional de inclusão escolar. *Lúcia*, nesse caso, aprende apenas com a intervenção de uma professora especializada, sem o contato com os demais alunos. Ainscow (1997), considerando o aproveitamento coletivo do esforço inclusivo escolar, reitera que:

Na verdade, os que são considerados como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos. No entanto, o avanço na implementação desta orientação está longe de ser fácil e, por conseguinte, as provas relativas a um progresso nesta área são limitadas, na maior parte dos países. (AINSCOW, 1997, p. 14).

A alfabetização de *Lúcia* por meio do sistema Braille cria possibilidades de usos de um instrumento cultural que oportuniza um acesso mais amplo à linguagem escrita. Vygotsky (1983) defende que a linguagem põe-se aqui como fator fundamental no desenvolvimento humano e o acesso a esse domínio é preponderante, uma vez que a linguagem se constitui elemento fundamental para a criança, porque a permite generalizar e comparar, atribuir juízo e concluir, combinar e compreender. Aqui se põe que o domínio da ferramenta psicológica é resultado do devir histórico e caracteriza os níveis de desenvolvimento de um indivíduo, pois, a diferença de uma criança menor para a maior e desta para o adulto se dá pelo maior avanço das funções psicológicas, pelo nível e caráter do equipamento cultural e pelo grau e modo que usa seus instrumentos no domínio das atividades de suas próprias funções psicológicas.

É a mesma a relação entre uma criança normal e uma com deficiência: as funções psicológicas são usadas em modos e graus diferentes. E é justamente “[...] a incapacidade de

empregar as funções psicológicas naturais e de dominar as ferramentas psicológicas [...]” que “[...] determina no *mais essencial* o tipo de desenvolvimento cultural de uma criança deficiente” (VYGOTSKY, 1983, p. 30. Grifo do autor). A posse de um instrumento cultural que possibilita a leitura e escrita táteis aproxima *Lúcia* do conteúdo cultural prevalente na escola. Essa nova condição favorece o seu desenvolvimento na medida em que domina, numa gradação ascendente, meios usuais de manifestação da linguagem.

Concluído o período correspondente à alfabetização inicial de *Lúcia*, no qual ela teve conhecimento das letras do alfabeto e dos princípios básicos da construção de palavras e pequenos textos, durante o atendimento especial a que nos referimos, sua matrícula passou a ser aceita, no ano seguinte, em uma escola pública da cidade, passando a freqüentar com regularidade às aulas, numa classe de ensino comum, destinada à educação de Jovens e Adultos, no turno noturno. Nessa escola, *Lúcia* foi acompanhada pela mesma professora, tanto na primeira e segunda séries, que foram agrupadas em um só ano letivo, como na terceira e quarta série, que ocuparam um ano letivo, cada uma. Sobre esta professora, a mãe faz um comentário que explica a razão do sucesso escolar de *Lúcia* nesse período. São suas palavras:

Aí, logo no começo, quando eu fui na primeira reunião, *Betânia* disse: “Eu vou pegar *Lúcia*. Oh, beleza! Eu vou pegar *Lúcia*! Agora, como é que eu vou ensinar?” Aí eu fui e disse pra ela numa vez que a gente conversou na sala de aula: “Olhe, quando você chegar na sala de aula, e ela chegar na sala de aula, aí você explica tudo que vai passar, toda vez que você for explicar, que ela pega de ouvido.” Aí, mesmo assim ela fez! Parece que foi tudo o que eu ensinei a ela. Quando chegava na sala de aula, ela dizia: “*Lúcia...*”, Ainda que, às vezes, tinha começado já a aula, ela voltava, de novo, pra trás... ela dizia: “*Lúcia* chegou, eu vou começar a minha aula de novo.” (*Márcia*, Depoimento oral.)²³

Márcia toma isso como um referencial de atitude positiva na educação de sua filha. O que depreendemos dessa fala é que a disposição do(a) professor(a) em receber o aluno, aliada a uma atitude pedagógica aberta às possibilidades de construção do processo ensino-

23 *Betânia* é um pseudônimo para a primeira professora de *Lúcia* na EJA.

aprendizagem, cuja atitude considere todas as contribuições relevantes, inclusive, da família, são elementos fundamentais para o sucesso do processo educacional de qualquer aluno. No caso de *Lúcia*, a mãe chama a atenção da professora para o sentido da audição. A satisfação da mãe não se reduz à adoção de seu conselho por parte da professora, mas o resultado promissor que sua filha alcançou durante essa etapa de sua escolaridade.

Nesse tempo, *Lúcia* também recebia o apoio pedagógico especializado, em atendimento individualizado, três vezes por semana, na mesma escola, durante o turno vespertino, por parte de uma professora de apoio que a atendeu até o seu ingresso no Ensino Médio. Essa professora, que denominamos *Iva* é referida por quase todos os entrevistados como a pessoa mais importante na trajetória escolar de *Lúcia*. *Amália*, a diretora da escola, mencionou que *Iva* foi uma das fundadoras, no município de Cruzeta/RN, do apoio educacional aos alunos com deficiência, tendo sido emblemático, o seu atendimento educacional à aluna *Lúcia*. *Luizinha*, a atual professora de apoio de *Lúcia*, também disse que a professora *Iva* “dedicou a vida à *Lúcia*”. Nas palavras de *Márcia*, mãe de *Lúcia*, quando a professora *Iva* iniciou o trabalho com a sua filha “Ela dava todo apoio que ela precisava” e quando “tomou de conta pra ensinar a ela, tudo ficou mais fácil”. O apoio dessa professora perdurará até a entrada de *Lúcia* no Ensino Médio, cessando apenas quando se aposentou.

Verifica-se no relato desses episódios em sua primeira escola, que *Lúcia*, apesar de ter sido alfabetizada tardia e individualmente, logo que venceu a primeira etapa de sua alfabetização, sentiu-se apoiada no início de sua trajetória escolar até a conclusão de sua quarta série escolar. Pode-se inferir que nessa escola, construía-se elementos de um processo inclusivo em andamento. *Lúcia* estudava numa sala de aula regular, vivenciando os mesmos conteúdos que os demais alunos da sala, participando dos eventos gerais da escola, recebendo apoio individualizado em horário oposto ao seu turno escolar. A professora *Iva* adaptava os materiais para a percepção tátil de *Lúcia* e assessorava *Betânia*, professora da sala

de aula que *Lúcia* freqüentava. Esse esforço da escola em satisfazer as necessidades educacionais de *Lúcia*, prenuncia a configuração de um espaço educacional acolhedor à aluna. Quando as necessidades educacionais de todos os alunos são consideradas na escola, têm-se aí o fomento de um ambiente escolar inclusivo, conforme aponta Sánchez (2005, p. 11), ao afirmar que:

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência).

O atendimento individualizado de *Lúcia* em seu processo de alfabetização, apesar de representar uma ruptura profunda na trajetória de vida da aluna, deixa de ser inclusivo, não em si mesmo, mas por ser, naquele momento, o único atendimento educacional à *Lúcia*, e isto feito de forma isolada, numa situação em que ela interage apenas com a sua professora. Ainda assim, o impacto desse atendimento na vida de *Lúcia* ecoa a satisfação inesquecível de Hellen Adams Keller (1880-1968) (Figura 6), cega e surda a partir dos dezoito meses de vida, em função de uma febre cerebral – provavelmente escarlatina –, ao lembrar da chegada de Anne Sullivan, uma professora de vinte e um anos de idade que viera morar em sua casa, com a finalidade de ensiná-la. Eis seu depoimento:

O dia mais importante de toda minha vida foi o da chegada de minha professora Sullivan. Fico profundamente emocionada, quando penso no contraste imensurável das duas vidas que se juntaram. Ela chegou no dia 3 de março de 1887, três meses antes de eu completar 7 anos [...] Belos dias como estes, fazem o coração bater ao compasso de uma música que nenhum silêncio poderá destruir. É maravilhoso ter ouvidos e olhos na alma. Isto completa a glória de viver. (BRASIL, 1980, p. 6).

Figura 6: Foto da jovem Hellen Adams Keller lendo um texto em Braille.



FONTE: <http://www.dallasnews.com/sharedcontent/dws/img/04-06/0331keller.jpg>. (Acesso em 11.07.2008).

Apesar dessa modalidade de ensino apresentar um aspecto de grande relevância no processo de escolarização de *Lúcia*, por lhe oportunizar a freqüência escolar numa turma com alunos da sua mesma faixa etária, há que se apontar aqui a segregação embutida no Ensino de Jovens e Adultos. Esse componente inclusivo que recupera a trajetória escolar de sua clientela, carrega, ao mesmo tempo, a herança excludente desses alunos que não estiveram normalmente no ensino regular, acrescentando-se a isso a compactação do ensino nessa categoria educacional, que por comportar quatro anos escolares em dois, funciona, a contragosto, como um fator de exclusão.

Por outro lado, o atendimento, na qualidade de apoio pedagógico especializado, que *Lúcia* vai receber nessa escola, durante suas quatro primeiras séries escolares, se sustenta no

princípio de uma concepção pluralista de relacionamento que exige a consideração das especificidades da diversidade no meio social; diversidade essa que se desdobra na escola, nas necessidades educacionais de cada aluno. O apoio individualizado ao aluno com necessidades educacionais especiais somente se constitui inclusivo na medida em que extrapola a mera introdução de medidas adicionais em resposta às necessidades desses alunos, num sistema educacional estanque, o que sublinharia apenas a idéia de *integração*; o movimento de educação inclusiva supera essa idéia na medida em que elege seu objetivo primordial, o qual “consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças” (AINSCOW, 1997, p. 13).

Nesse período, *Márcia*, a mãe, no papel de educadora que, veladamente, assume, matricula-se também na escola sob o pretexto de estudar, porém, com a clara finalidade de acompanhar a sua filha em todo o processo pedagógico, instaurando assim a figura da acompanhante, que perdurará em quase toda a trajetória escolar de *Lúcia*. Nessa condição, na medida em que *Márcia* favorece a sua filha mediando a relação professora/aluna, semeia um processo de tutela na escolarização de *Lúcia*. Essa tutela trará implicações à construção da autonomia de *Lúcia*, conforme discutiremos mais adiante.

Essa tônica, pontuada por elementos inclusivos, que começa a se estabelecer em sua primeira escola, apesar de conservar a mãe como acompanhante (estudando junto com a sua filha), vai sofrer variações nos anos letivos subseqüentes, pois, nesses anos correspondentes à quinta, sexta, sétima, oitava série e o primeiro ano do Ensino médio, *Lúcia* foi matriculada numa outra escola, onde estuda atualmente. Sobre essa nova ambiência, *Lúcia* reserva profundas mágoas, chegando mesmo a dizer, repetidas vezes, que não se sentia bem ao freqüentá-la. A mãe de *Lúcia*, na presença desta, também expressa sua decepção diante do trabalho da referida unidade de ensino, dizendo: “Aí, quando chegou no [escola atual] acabou tudo. Foi só problema de lá prá cá. No [escola anterior] não teve problema nenhum. Mas,

quando chegou no [escola atual], aí começaram os problemas.” Sobre esses *problemas*, na escola que constitui o campo empírico deste nosso trabalho, dedicaremos o capítulo seguinte.

Tal qual Mohmmad, *Lúcia* deseja interagir com o mundo à sua volta, tem sede de sentir o universo que a rodeia, quer tocar em Deus, do mesmo modo que cada ser humano deseja expandir-se e conhecer. Esse desejo de conhecer e viver intensamente no mundo efervesce muito acentuadamente na sua infância, tempo em que a consciência das limitações do meio social ainda não se estabelece claramente. Mas, as limitações do outros ao *eu*, ao longo do percurso da sua vida vão obrigando a uma retração perigosa da expansão do seu ser. Uma retração que marca definitivamente seu organismo e acende sentimentos de revolta pela não aceitação plena de si no mundo; não aceitação que obstrui o sentimento de pertença, qual ideal, todos nós almejamos. Essa recusa do *outro* pelo *eu*, faz que o *eu* que se ama, paradoxalmente, se recuse também; recusa que vai se manifestar no retraimento das potencialidades do ser, no isolamento do convívio social, numa amarga resistência ao mundo, no desejo de fuga da existência.

A oportunidade de acesso à vida escolar vislumbra um outro horizonte na vida de *Lúcia* e lança novas perspectivas em sua realização. Nesse ambiente escolar, onde estuda, *normalmente*, com alunos que enxergam, *Lúcia* vai dominando os conteúdos e respondendo positivamente aos novos estímulos desse novo meio. Mohmmad ansiava estar com sua família, viver em sua comunidade, estudar numa classe comum, viver a vida comum, numa interação plena com tudo e todos à sua volta. Semelhantemente, *Lúcia* também quer a mesma coisa. É exatamente isso que aflora em seu comportamento e em suas palavras.

III. TENSÕES E CONTRADIÇÕES DE UMA PROPOSTA ESCOLAR INCLUSIVA

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-la e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível. (FREIRE, 2000, p. 136. Grifos do autor).

Freire (2000) já dissera que o inteligido se faz comunicável, mas não é comunicação em si mesmo. Se faz necessária a mediação que não apenas fala ao outro, mas que também ouve esse outro, para que o inteligido seja mais que inteligível: seja estabelecido *comunicação*. Todavia, essa audição à expressão do outro somente se concretiza comunicação no mútuo e intensamente pareado respeito. A discriminação que diminui e rebaixa esse outro por sua inevitável diferença, propõe superioridades inconsistentes e bloqueadoras da autonomia dos sujeitos. A escola, como um todo, deve dar ao aluno um auditório que considere esse aluno digno do melhor tratamento. *Lúcia* achega-se a uma nova escola, lugar onde vive conflitos que têm sua gênese na complexa arena da comunicação.

Neste capítulo adentramos ao universo da nova ambiência escolar de *Lúcia*, sob o prisma de uma ambiência escolar que funciona como o lugar de confluência de toda a complexidade que se instala na trajetória educacional de uma aluna cega no contexto de uma sala de aula comum. Passamos um breve olhar sobre o perfil da escola, tal como se discerne, principalmente em sua proposição político-pedagógica. E Nesse entremeio discutimos a tutela escolar da aluna *Lúcia* por meio do intrigante acompanhamento de sua irmã *Miriã*, o papel da Sala de Apoio Especializado – SAPES e o modo como os familiares de *Lúcia* percebem a inclusão. Aliás, é precisamente esse termo *inclusão* que servirá de pano de fundo a todo este núcleo de nossa escrita.

A passagem da aluna para a quinta série, no ano de 2002, exigiu mudanças em sua

ambiência escolar. *Lúcia* foi matriculada na única escola da cidade que oferecia as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nessa última escola, campo empírico de nossa análise, observamos que essa mudança impactou significativamente *Lúcia* em sua trajetória educacional. O que a mãe de *Lúcia* identifica como *problemas* que começaram a partir da conclusão das primeiras séries iniciais do Ensino de Jovens e Adultos está intimamente ligado às novas condições que se estabelecem nessa última configuração do espaço e funcionamento da escola onde *Lúcia* tem estudado desde então. Essa primeira mudança do estabelecimento de ensino implicará nas demais.

Uma segunda mudança é a do turno, que passa a ser diurno. O turno da noite, freqüentado anteriormente por *Lúcia*, despontava como sendo mais adequado, tendo em vista que a mesma “troca o dia pela noite”, conforme expressão corrente de quase todos os entrevistados, ao comentarem o seu comportamento, nesse sentido. Constatando esse aspecto da sua rotina, ao nos dizer que aproveitava a noite para estudar, escrever, limpar e organizar seu quarto e realizar atividades afins, lembramo-nos do relato de Diderot (2006, p. 16), quando de seu contato com um cego de nascença, prussiano, então residente em Puiseaux, um vilarejo francês:

Chegamos à casa de nosso cego em torno das cinco horas da tarde e o encontramos ocupado em fazer o filho ler em caracteres em relevo: não fazia mais de uma hora que se havia levantado; de fato, deves saber que o dia começa para ele quando termina para nós. Seu costume é dedicar-se a seus assuntos domésticos e trabalhar enquanto os outros repousam. À meia noite, nada o perturba e ele não incomoda mais ninguém.

Diderot não discute a sobreposição do tempo individual sobre tempo social no comportamento da pessoa cega a quem descreve. Todavia, vale salientar que as injunções sociais exigem que qualquer sujeito se insira no tempo social. Seu tempo individual não se sobrepõe ao tempo social. Essa mudança de turno provocou algum impacto, todavia, não muito evidenciado por *Lúcia* como tendo sido relevante; isso parece ser mais importante para

a família e alguns profissionais da escola. Os familiares da aluna salientam muito essa inversão da rotina da mesma, porque esta, diferentemente do cego prussiano, usava, justamente o horário da noite, para incomodá-los, principalmente, quando seus desejos não eram satisfeitos durante o dia. Ainda que, atualmente, *Lúcia* não utilize mais essa tática de pressão, por vezes, acorda a mãe, em busca de alguma ajuda. Na escola, essa característica da aluna respondia em seus atrasos no início das aulas e em algumas faltas nos compromissos escolares assumidos. *Lúcia* não consegue se adequar ao tempo escolar novo, diurno, porque tinha como referência, a noite. Esse equívoco de *Lúcia* vai comprometer sua trajetória escolar e sua interação familiar e social.

3.1. Conflitos com a nova turma

A turma do 1º ano, na qual *Lúcia* está matriculada, é composta por 10 alunos e 22 alunas, totalizando 32. 26 desses alunos residem na cidade e 6 na zona rural do município de Cruzeta/RN. 22 desses alunos estão com 15 anos de idade – a faixa etária média da turma –, 7 completam 16 anos, 2 completam 14 anos e *Lúcia* aproxima-se dos 26 anos de idade. No que se refere à idade, observa-se, portanto, uma disparidade de, aproximadamente, dez anos em relação à *Lúcia*; fato que tem sido constante desde seu ingresso na quinta série. A insistência da matrícula da aluna em turmas díspares de sua faixa etária entra em conflito com a orientação do próprio Projeto Político-Pedagógico da escola, quando orienta:

Matricular os alunos portadores de deficiência nas classes correspondentes à sua idade cronológica, para que construam, ainda que em defasagem mental, uma idade social. A convivência com colegas da mesma faixa etária possibilita ao portador de deficiência a inserção em um grupo social que lhe é próprio. (Projeto Político-Pedagógico da *Escola*, 2006, p. 49).

Essa distância etária parece ter contribuído para a acentuação do conflito de interesses que se desdobrou em obstáculo a uma maior interação entre *Lúcia* e as turmas que

freqüentou, ao longo dos seus anos escolares em sua escola atual. Mesmo não nos sendo possível verificar mais detalhadamente o histórico das relações da aluna com as diversas turmas nas quais estudou, uma das falas de um de seus colegas, que tem freqüentado a mesma turma durante os dois últimos anos, lança alguma luz sobre o que, talvez, tenha sido a tônica da interação aluna/turma em sua escola atual. Vejamos o que o aluno nos revela:

Lúcia falava para todo mundo que queria ser tratada, dentro do colégio, não como uma deficiente; queria ser tratada como os outros alunos. Então, como ela quer ser tratada como todos os outros alunos – que é um gosto dela, o querer dela –, a gente achou normal ela querer ficar lá na sala e a gente fazer o que a gente sempre fez: conversar e tal. Agora, só que a gente resolveu com os professores: a gente conversa só na hora que eles estão escrevendo e na hora da explicação a gente ficava calado... só que é meio difícil [rindo] fazer isso dentro daquela sala de aula. (*Breno*, Depoimento oral.).

Lúcia vivenciou experiências culturais distintas de seus colegas de turma, uma vez que, na sua adolescência, foi socialmente privada de muitas atividades culturais pelo fato de não ser vidente. Em função disso, os interesses dos colegas de turma, aliados aos comportamentos típicos de sua faixa etária conflitavam com o modo como *Lúcia* interpretava a vida escolar. Estabelecem-se aqui situações de conflito entre *Lúcia* e seus colegas. O modo como *Lúcia* concebe a sala de aula é dessemelhante ao dos demais alunos. As interações entre os alunos, os assuntos e interesses que dominam seus diálogos, peculiares à adolescência, soam para *Lúcia* como elementos perturbadores ao curso das aulas, uma vez que lhe parecem impróprios à ambiência escolar.

Percebemos que o barulho na sala era perturbador; havia muitas conversas paralelas, risos, trânsito na sala, entrada e saída de alunos a quase todo momento, dispersão de alunos em relação aos conteúdos de ensino e aos procedimentos pedagógicos aplicados nas aulas. *Lúcia*, por diversas vezes reclamava em alto e bom som, dirigindo-se agressivamente à turma, dizendo: “Assim não dá! Eu não consigo assistir aula desse jeito!”.

Breno, aluno, com quem conversamos, deixou transparecer que se estabelecia uma

disputa entre a turma e *Lúcia*, dizendo-nos que, no começo, a diretora ficava sempre do lado da aluna cega, mas, agora, ela já estava ficando do lado deles. A animosidade ficava ainda mais acentuada quando *Lúcia* interpretava comentários jocosos, cochichos e risos dos alunos na sala de aula como zombeteiros a si, em relação à sua deficiência e prováveis atitudes, que percebia como possivelmente estranhas aos que enxergavam. Sobre o riso satírico, Suassuna (2007, p. 147) adianta que “[...] na maioria dos casos existe um componente de crueldade em nossa maneira de rir dos outros”.

A interação de *Lúcia* com os seus colegas de sala não se estabelece positivamente. As tensões dessa ambiência se tornam muito intensas e os embates se tornam constantes, provocando rancores tanto na aluna quanto em seus colegas e desembocando em contendas que, por vezes, ultrapassavam a própria sala de aula. Essa situação revela uma condição avessa ao avanço escolar de *Lúcia*. Suas reprimendas à turma são excessivamente ásperas e carregam um histórico de desavenças acumuladas ao longo dos anos escolares na escola onde estuda atualmente. Suas palavras agridem os colegas e estimulam, nestes, reações de aversão a ela. Observamos que os relacionamentos na sala de aula não são orientados positivamente. Sobre essa construção de relacionamentos promissores, Strully; Strully (1999, p. 177), advertem:

Para que os relacionamentos se desenvolvam, sua facilitação precisa ocorrer desde o início e mesmo com o decorrer do tempo. Há uma crença de que as amizades simplesmente acontecem. Embora isso às vezes possa ser verdade, muitos de nós sabem que conquistar e manter uma amizade é uma tarefa árdua. É como um casamento: é preciso esforçar-se para que o casamento vá adiante. O mesmo acontece com as amizades.

Os relacionamentos sociais são nevrálgicos para o desenvolvimento psicológico e construir uma relação de pertença à sala de aula é fundamental para o progresso de qualquer aluno. A agressividade entre os colegas de turma, ainda que velada, imprime um desejo de fuga, uma repulsa a essa convivência. Portanto, o desenvolvimento positivo dos

relacionamentos entre os alunos é preponderante para a eficácia da proposta de inclusão escolar. Todavia, num contraponto, assumimos que o esforço adaptativo pode se constituir numa “[...] luta violentíssima contra determinados elementos do meio” (VIGOTSKI, 2004, p. 278); e é nesse embate que *Lúcia* desenvolve, por exemplo, um temor de estar sendo ridicularizada pela turma.

Strully; Strully (1999) consideram que o desenvolvimento de amizades não é um processo fácil e natural para a maioria das pessoas e que as escolas não valorizam suficientemente as amizades. Todavia, dizem esses autores, as amizades e relacionamentos é que tornam as pessoas membros reais de suas comunidades. E acrescentam:

As amizades protegem-nos de estar sós e vulneráveis e garantem que nossas vidas sejam ricas e plenas. Entretanto, as vidas das pessoas que são rotuladas como retardadas ou com deficiências parecem repletas de *profunda solidão e isolamento* – ou seja, com poucos amigos. Isso é algo que, para mudar, exige de todos nós muito esforço. Está tornando-se cada vez mais claro que, *sem amigos, não pode ocorrer a verdadeira inclusão* de uma pessoa na escola e na comunidade. (STRULLY; STRULLY, 1999, p. 175. Grifos nossos).

Vemos aqui a visceral importância do desenvolvimento das amizades para a concretização do processo inclusivo das pessoas com deficiência no meio social. De modo geral, *Lúcia* desenvolve poucas amizades, tanto na escola, quanto fora dela. E a escola, mesmo sendo, potencialmente, mediadora na formação de amizades, não consegue contribuir positivamente nesse processo, em relação à *Lúcia*.

Tudo indica que é essa ausência de um trânsito comunicativo que promova a construção de relacionamentos amistosos seja o principal motor da aversão de *Lúcia* a sua ambiência escolar; aversão expressa, repetidas vezes, pela aluna, nas diversas situações de diálogo que mantivemos com ela durante os procedimentos de pesquisa. Quando contatamos a escola em meados de março de 2007, no objetivo de iniciarmos a pesquisa a que nos propúnhamos, já ali nos deparamos com uma cenário de alteração entre a aluna e a escola,

onde aquela ameaçara processar juridicamente esta em virtude dos embates na sala de aula, travados entre a aluna, sua irmã, *Miriã* e outras duas irmãs que estudavam na mesma sala.

A celeuma se instalara com tal gravidade que trouxera perturbações ao curso das aulas. Realmente, ao adentrarmos à sala, nos primeiros dias de observação, pudemos constatar esse clima de disputa. A direção da escola achou por bem separar as outras duas irmãs transferindo uma delas para outra sala; o clima animoso arrefeceu, mas o desconforto da aluna na sala, continuava. Não se estabelece, portanto, um processo interativo promissor, onde cada aluno possa aprender com o outro, em função das barreiras atitudinais que se fundam e não são retiradas. Sobre isto, Lima; Silva (2008, p. 9) advertem que:

Identificar as barreiras atitudinais contribuirá para erradicar ou, ao menos, minimizar o processo de exclusão social, pois, ao tomarmos consciência do que fazemos, poderemos procurar meios para a transformação coletiva e individual – desta dependerá a primeira. Portanto, a escola que se deseja inclusiva deve trabalhar na perspectiva de envolver *todos* na transformação constante do projeto político-pedagógico e de cada pessoa como ser social e atuante. (Grifo dos autores).

A identificação das barreiras atitudinais sob um intento propositivo à construção da autonomia dos alunos possibilita à comunidade escolar a fomentação de ideais e procedimentos efetivamente inclusivos. O impedimento a essa autonomia vai restringir os processos de constituição da personalidade. Esse impedimento se manifesta, ora no escárnio, ora na exaltação e, paradoxalmente, nas ações de *auxílio* às pessoas com deficiência.

3.2. Retração, apoio inadequado, agravamento da dependência

O temor de ser ridicularizada pelas pessoas que enxergam acompanha *Lúcia* em todas as situações sociais das quais participa, o que a faz retirar-se da sala de sua própria casa, nas raras vezes que vem assistir televisão, quando chega alguma visita. Inclusive, até mesmo em seu ambiente religioso, persegue-lhe a idéia de que estejam sempre a censurar sua

aparência, modos de andar, de vestir e de agir. Esse dado pareceu-nos consideravelmente relevante para a compreensão de diversas situações e comportamentos, da aluna e de outras pessoas, que se evidenciam ao longo do percurso desta pesquisa. *Lúcia* restringe-se das aparições em público o mais possível, e, quando isso acontece, o faz com muita contenção. Essa insegurança da aluna dá-se também em função de não ter desenvolvido habilidades nas atividades de vida diária²⁴, nem em orientação e mobilidade²⁵, de modo mais amplo e efetivo.

Evidenciamos aqui o fato de que *Lúcia*, justamente em razão do seu retraimento, já discutido anteriormente, tem sido acompanhada em todo o processo de sua escolarização, ora pela mãe, ora por *Miriã*, uma de suas irmãs mais novas. No início, sua mãe a acompanhou, aproveitando também para estudar junto com sua filha, uma vez que sabia apenas “assinar o nome e soletrar algumas palavras”, segundo suas próprias palavras. O motivo principal do acompanhamento da mãe se dava em função de não haver mais ninguém na família que pudesse realizar tal tarefa nos três primeiros anos de escolaridade de sua filha cega. Essa atitude perdurou até a sétima série escolar, desta feita, com o acompanhamento de sua irmã *Miriã*. Somente na oitava série é que *Lúcia* deixou de ser acompanhada pela irmã, tempo em que um dos colegas de turma desempenhou esse papel, em virtude do qual, os colegas de sala o apelidavam de “cão-guia”. A companhia da irmã foi então retomada, recentemente, no Ensino Médio, nessa mesma escola.

O acompanhamento de *Miriã* à *Lúcia* tinha como propósito auxiliá-la nas atividades escolares, todavia, a maior parte das vezes, a irmã da aluna finda somente por fazer essas atividades. Nessa condição *Lúcia* não desenvolve suas habilidades de escrita, não registra pessoalmente seus apontamentos, não responde questões propostas na sala e nem sempre

24 “As atividades de Vida Diária (AVD) são as ações desempenhadas rotineiramente pela própria pessoa, no lar e fora dele.” (SÁ; SANTOS; LINS, 1998, p. 39).

25 Orientação e Mobilidade : “É uma disciplina que tem a finalidade de auxiliar as pessoas visualmente deficientes a desenvolverem ou restabelecerem a capacidade para a movimentação independente, eficiente e segura pelos espaços, para satisfazerem suas próprias necessidades” (WOJNACK, 1989 apud NOVI, 1996, p.29).

realiza as tarefas de casa, porque a acompanhante sente dificuldades em fazer o repasse dos registros nos cadernos para a necessária revisão dos assuntos da aula, o que quase sempre impossibilita a execução das atividades extraclasse propostas pelos professores. *Miriã* tenta esclarecer isso dizendo: “Às vezes ela quer que eu explique pra ela ler. Mas, às vezes eu não sei falar todas as palavras, aí ela se chateia comigo e eu com ela. Aí não dá certo não”. *Lúcia*, apesar de possuir todos os registros da aula no caderno que *Miriã* utiliza para este fim, não consegue acessar as informações ali contidas, porque não há ninguém que lhe faça a leitura, todas as vezes que precisa.

Essa crescente dependência de *Lúcia* acentua-se em função dos apoios inadequados que recebe ao longo da vida e em sua escolaridade. O somatório de apoios inadequados recebidos por ela, primeiramente, em seu convívio familiar, e depois, ao chegar à escola, perpetua a condição de dependência de *Lúcia*. Sobre esse apoio inibidor da autonomia da pessoa, Stainback; Stainback (1999, p. 227) alertam:

Um perigo inerente em proporcionar alguns tipos de apoio é que, se um apoio for incorretamente proporcionado, pode tornar um indivíduo desnecessariamente dependente dele. Por exemplo, se alguém ajuda um determinado aluno a encontrar o caminho para a lanchonete da escola, sem ao mesmo tempo ajudar o aluno a aprender o caminho e as habilidades necessárias para descobri-lo independentemente, esse aluno não aprenderá a chegar sozinho à lanchonete. Por isso, nas comunidades de sala de aula que prestam apoio a seus membros, é fundamental que, embora todos entendam que o objetivo é prestar apoio aos outros sempre que necessário, eles sempre se esforcem para capacitar as pessoas a se ajudarem e a se apoiarem mutuamente.

Essa dependência escolar da aluna – bem exposta no papel da acompanhante, ora realizado pela mãe, ora pela irmã, conforme já abordamos anteriormente – é sua resposta ao tipo de apoio que recebe, inclusive na escola. A aluna não vai sozinha a nenhum ambiente da escola, quase não faz anotações na aula, suas produções escritas são, a maior parte das vezes, remissas e esporádicas e a maioria de suas avaliações são realizadas, apenas oralmente. As barreiras atitudinais desenvolvidas pelo apoio inadequado que *Lúcia* recebe, comprometem,

seriamente, o desenvolvimento pleno de sua autonomia.

Com relação ao papel que *Miriã* exerce, o que ocorre, na verdade, é a identificação da acompanhante com a condição de aluna. Num dos momentos de observação das aulas pudemos verificar o questionamento desta em relação à ausência do seu nome nas cadernetas dos professores. Investigando esse aspecto, numa das entrevistas, registramos uma fala de *Miriã*, ilustrativa do sentimento de pertença que estabelece com a escola e com a sala de aula:

Mas eu acho o seguinte: às vezes eu estou aqui e me sinto uma aluna; nem me sinto que eu estou acompanhado *Lúcia*. Uma aluna normal. Porque eu terminei os estudos e sinto muita dificuldade. Aí, eu, estando na sala, já aprendo mais o que eu não aprendi antes. (*Miriã*, Depoimento oral.).

Assim, a acompanhante, não somente faz as atividades da aluna, como também passa a “aprender por ela”. De certo modo, a acompanhante se utiliza de seu papel auxiliar para revisar tudo o que estudou no Ensino Médio, o que reverbera no desleixo da releitura dos registros à sua irmã, *Lúcia*. E a escola aceita essa situação sem problematizá-la pedagogicamente.

Observamos que os professores, em razão dos registros da acompanhante, não se preocupam mais em construir uma cultura auditiva na sala de aula, a não ser em situações particulares de atuação de um ou outro professor, muito mais nos momentos em que são dadas explicações sobre o conteúdo escrito, grande parte das vezes, não adaptado. Pudemos testemunhar situações em que uma professora orienta a compreensão do conteúdo à acompanhante, sem tratar diretamente com *Lúcia*, excluindo-a da situação de aprendizagem, dando assim, a acompanhante, um *status* de aluna, em detrimento de *Lúcia*. Na mesma direção dessa prática, os exercícios de sala são respondidos diretamente pela acompanhante, o que cristaliza uma situação de acomodação da aluna e dos professores, sem a verificação, por parte destes, das reais condições de aprendizagem daquela.

Diante dessa permissividade, em que não se problematiza a presença de *Miriã* como

acompanhante de *Lúcia*, a escola se acusa como comprometedora do processo inclusivo da aluna. Essa prática inverte as proposições interativas da aprendizagem, porque, a priori, ninguém aprende pelo outro, uma vez que a aprendizagem é um processo singular. A evidência desse fenômeno vai impedir a inclusão em sua plenitude.

A família não percebe esse fenômeno como prejudicial ao desenvolvimento de *Lúcia*. A aluna, por sua vez, insiste em preservar a figura da acompanhante junto a si. Inferimos que essa insistência de *Lúcia* não se estabelece por uma necessidade pedagógica, mas pela desconfiança que nutre em relação às pessoas que enxergam. Na verdade, *Lúcia* se utiliza dos *olhos* da irmã para proteger-se no meio social escolar em que se insere, e isso é um indicador de que a barreira atitudinal está nela mesma.

Esses procedimentos durante a vivência escolar de *Lúcia* nos remetem a uma reflexão sobre a interação entre desenvolvimento e aprendizagem e a importância da mediação do outro nesse processo. Vigotski (2003, p. 110) defende que “[...] aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Assim sendo, em todas as situações da vida em que uma pessoa se relaciona com o meio, oportuniza-se uma condição de desenvolvimento. Todavia, é a aprendizagem escolar que cria uma outra dimensão para o desenvolvimento psicológico, uma dimensão que ultrapassa a sistematização do processo, como peculiaridade desse tipo de aprendizado. Evocando essa dimensão da aprendizagem escolar, Vigotski (2003) alerta para a necessidade de identificação de dois níveis distintos de desenvolvimento. Esse autor denomina o primeiro como *nível de desenvolvimento real*. Nesse nível, as funções mentais estão completamente desenvolvidas e o que se pode verificar é, apenas, a capacidade mental referente àquilo que se pode fazer sem ajuda. E acrescenta:

Por outro lado, se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança a completa, ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças – em resumo, se por pouco a criança

não é capaz de resolver o problema sozinha – a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental. Esta "verdade" pertencia ao senso comum e era por ele reforçada. Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha. (VIGOTSKI, 2003, p. 111. Grifos do autor).

Esse nível de desenvolvimento mental, onde a criança consegue solucionar determinado problema com a ajuda do outro, é o que Vigotski (2003) denomina *zona de desenvolvimento proximal*. Essa zona se situa entre o *nível de desenvolvimento real* e o *nível de desenvolvimento potencial*.

Numa metáfora, a zona de desenvolvimento proximal estaria representada pelos frutos não amadurecidos, constituindo ainda as *flores e brotos* que antecederiam os *frutos* do desenvolvimento. Numa palavra: “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”. (VIGOTSKI, 2003, p. 113).

Observando a natureza da zona de desenvolvimento proximal como um nível de desenvolvimento mental exclusivamente humano, o mesmo autor assenta que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 2003, p. 115). Esse processo de interação social que fomenta as situações de aprendizagem é exponencialmente realçado ao se considerar a zona de desenvolvimento proximal. É nessa direção que Vigotski (2003, p. 117, 118) ressalta a importância da interação social no desenvolvimento:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar *somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros*. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (Grifo nosso).

Considerando o desenvolvimento psicológico humano em interação com o aprendizado sempre mediado pelo outro, somos levados a constatar que a aprendizagem de *Lúcia* não ocorre adequadamente. Na verdade, o tipo de apoio que *Lúcia* recebe a isenta de diversos aspectos do trabalho escolar. Essa isenção do fazer com o outro, em virtude do fazer do outro por si, finda por excluí-la de um processo interativo importante para o seu desenvolvimento. *Lúcia* acomoda-se a essa situação de dependência, principalmente diante dos conteúdos escolares pelos quais não se sente atraída.

A mediação da irmã se torna desviante do processo de aprendizagem de *Lúcia* porque não há proveito das anotações da acompanhante, uma vez que não são repassadas para a aluna, posteriormente. A mediação dos demais alunos da sala também é comprometida pelo distanciamento de *Lúcia* em relação a eles. Sua posição na sala já anuncia esse distanciamento: a aluna assenta-se, ao lado de sua irmã, acompanhante, em carteiras perfiladas às demais carteiras da sala, próximas à mesa do(a) professor(a). Esse assento *especial* na sala evoca a condição de isolamento de *Lúcia* em relação aos seus colegas de sala. Mesmo no intervalo, *Lúcia* não abandona essa posição e, quando sai da sala para o pátio da escola, está sempre junto à sua irmã, isolada do restante do grupo. O fato de *Lúcia* se entrincheirar na própria sala de aula, caracteriza seu próprio exilamento. Ela não participa efetivamente da vida escolar pelo seu enclausuramento na sala de aula.

A aluna vai interagir com a comunidade escolar de forma mais intensa apenas quando se apresenta nas efemérides escolares. Sobre sua participação nesses eventos especiais da escola, *Lúcia* entende que é *usada* pela escola com a finalidade de promoção institucional do estabelecimento. De fato, a aluna não é convidada a participar pedagogicamente da aula, nem da vida escolar como um todo. A escola não identifica claramente as barreiras atitudinais que são geradas em seu interior, nas quais tropeça em seu intento, pretensamente, inclusivo.

3.3. A escola e seu esforço na construção de uma proposta inclusiva

A escola que ambienta *Lúcia* oferece, no período diurno, o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. E no período noturno, a Educação de Jovens e Adultos (Nível de Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano e o Ensino Médio), além do Ensino Médio, propriamente. Seguindo as orientações da Secretaria de Estado da Educação e Cultura – SEEC, que preconiza o funcionamento da escola em três turnos, os turnos matutino e vespertino tem cinco aulas de cinquenta minutos, com intervalo de vinte minutos. No período da noite cada uma das cinco aulas é reduzida para quarenta minutos, com intervalo de dez minutos. “Os horários de funcionamento da escola nos citados turnos são os seguintes: no matutino é de 7:00 às 11:30 h; no vespertino de 13:00 às 17:30; no noturno de 19:00 às 22:30.” (Projeto Político-Pedagógico da *Escola*, 2006, p. 10).

A escola é uma das três unidades educacionais mantidas pelo poder público estadual no município de Cruzeta/RN. O município, onde há apenas uma escola privada, por sua vez, mantém mais oito escolas distribuídas em sua jurisdição, o que totaliza doze escolas atendendo a comunidade cruzetense. A escola de *Lúcia*, no intento de atender satisfatoriamente à comunidade em geral, e mais especificamente ao seu alunado, reclama a respeito da exigüidade de funcionários em relação à crescente demanda, conforme denuncia:

É notável que os recursos humanos não atendem as necessidades reais da escola, havendo deficiência de funcionários em todos os seus segmentos, pois o número de alunos aumentou razoavelmente, enquanto o quadro de funcionários foi reduzido devido ao afastamento de alguns por morte, por aposentadoria, licenças médicas, entre outros. A escola tenta superar estas dificuldades, no entanto é considerado um dos maiores problemas enfrentados atualmente e a resolução dos mesmos não depende de ações da comunidade escolar. (Projeto Político-Pedagógico da *Escola*, 2006, p. 10, 11).

Desde a sua fundação, em 22 de setembro de 1965, a escola vem galgando níveis de confiança, cada vez mais altos, junto à comunidade, sendo preferida pelos pais como principal

estabelecimento de ensino da cidade. *Amália*, que ocupa a função de diretora da escola, nos informou que os pais fazem vigílias à porta da escola para concretizarem a matrícula dos seus filhos, mesmo que outras escolas da cidade ofereçam vagas correspondentes.

Essa preferência popular ecoa, segundo *Amália*, o tipo de gestão escolar, propositalmente democrática, onde a inserção de todos se constituiria o ponto culminante de todas as intenções. Realmente, pudemos constatar os diversos prêmios ganhos pela escola, nos níveis municipal, estadual e nacional, tendo um desses prêmios, repetido em três anos letivos distintos, alcançado repercussão internacional. Esse último tipo de premiação, nos anos de 1998, 2000 e 2007, oportunizou a participação dos respectivos gestores em encontros de gestores de diversas partes do mundo, nos Estados Unidos da América. *Amália*, a diretora que recebeu o prêmio, em sua última edição, acresce que:

Esse prêmio é exatamente o resultado de uma história que está sendo construída. Não é mérito meu, nem também foi mérito dela [diretora anterior]; é mérito de todos que fazem a escola, desde o porteiro até os pais dos alunos, que participam muito. Para você ter uma idéia, nós temos aqui nossas reuniões, encontro de pais e mestres: nunca nós temos um número menor do que duzentos... geralmente nós temos duzentos, duzentos e cinquenta pais que participam dos encontros. (*Amália*, Depoimento oral.).

Um dos critérios que garantiu à escola essa última premiação, denominado *Prêmio Nacional de Referência em Gestão*, foi a constatação, por parte da comissão organizadora do prêmio, da matrícula de alunos com necessidades especiais na escola, em salas de aula comuns, e do esforço adaptativo da escola na garantia da acessibilidade desses alunos. Já em seu projeto político-pedagógico mais recente, a escola antecipa sua preferência inclusiva ao propor que

Torna-se necessário, principalmente, acreditar, investir tempo, esforços e recursos para que a educação inclusiva deixe de ser apenas uma mera formalidade, um aspecto garantido na Legislação, para ser, de uma forma geral, uma realidade nas escolas regulares e nas Universidades brasileiras. (Projeto Político-Pedagógico da *Escola*, 2006, p. 51).

Ao longo de sua história a escola tem buscado garantir aos alunos com deficiência o acesso destes ao conhecimento, sendo uma de suas ações, nesse sentido, a estruturação da Sala de Apoio Especializado – SAPES, em suas dependências. Sobre essa sala, *Amália*, a diretora, apresentando-a como integrante fundamental da estrutura da escola, assim se expressa:

Essa sala SAPES é uma sala que nós temos orgulho de a termos na escola. Defendemos muito a questão da inclusão, apesar de que nós precisamos fazer muito mais ainda. Você sabe que a questão da inclusão, ela vai sendo construída. Nós não temos receitas prontas, mas nós construímos a cada dia. (*Amália*, Depoimento oral.).

Amália demonstra acentuada aproximação com o atendimento educacional às pessoas com deficiência, tendo sido a primeira professora de *Lúcia*, quando a aluna foi transferida para a atual escola. Essa idéia de construção contínua e participativa das proposições, que *Amália* aponta em sua fala, também se evidencia no projeto político pedagógico da escola

Amália sente-se especialmente identificada com o trabalho pedagógico de apoio às pessoas com deficiência e, no seu discurso, busca historiar o encontro da escola que dirige atualmente com a proposta de inclusão dessas pessoas. Essa trajetória na direção de uma proposta inclusiva passa pela estruturação da sala de apoio, de cujo processo participou efetivamente, conforme ela mesma considera, em suas próprias palavras:

Então, a inclusão começou assim: Eu fiz parte no início. Nós começamos a trabalhar a questão da inclusão com muito sacrifício. Era lá no *Olavo Bilac*²⁶, na outra escola estadual. Nós atendíamos esses alunos no pátio, porque não tinha sala, não tinha espaço disponível pra gente fazer esse atendimento, inclusive Dona *Iva* já trabalhava com *Lúcia*, em 1998, 1997, por aí. Então a gente começou esse trabalho lá no *Olavo Bilac* e depois a gente conseguiu estruturar a sala SAPES aqui. Num primeiro momento era uma sala que não tinha a menor condição. Nós trabalhávamos porque tínhamos que fazer esse trabalho. Depois nós conseguimos mudar para outro local. Mas ainda não

26 *Olavo Bilac* funciona aqui como pseudônimo ao verdadeiro nome da escola em referência. Essa é a mesma escola onde a aluna de nosso estudo esteve matriculada anteriormente. Utilizamos somente aqui o recurso desse nome fictício para facilitar a redação do trecho citado da entrevista.

tem a condição que deveria ter. (*Amália*, Depoimento oral.).

Percebemos que o atendimento de apoio pedagógico aos alunos com deficiência teve início na escola onde *Lúcia* estudara anteriormente, ainda que não houvesse uma sala específica para esse atendimento. *Amália* sente orgulho por tudo o que a escola tem conquistado e credita ao acolhimento dos alunos com necessidades especiais por parte dos professores da escola, o fato da proposta inclusiva estar em andamento, ainda que se constitua um desafio considerável e as condições ainda não sejam plenamente favoráveis.

A luta de *Amália* e de outros profissionais em estruturar a SAPES traduz esse esforço inclusivo da escola. É justamente a respeito do trabalho da sala de apoio que *Miriã*, a acompanhante de *Lúcia* na sala de aula, se ressentiu de estar fazendo um serviço que seria dessas professoras da SAPES, especialmente daquela que estaria designada para atender às necessidades de sua irmã, a professora *Luizinha*. Em suas palavras *Miriã* reclama que “[...] tendo uma professora que está ganhando pra isso, não faz, não cumpre os seus direitos, que ela deve fazer, que é o dever dela”.

A SAPES está atualmente instalada nas dependências da atual escola onde *Lúcia* estuda e atende a todos os alunos com deficiência da cidade, mesmo que estejam matriculados noutros estabelecimentos de ensino. Tivemos acesso a três documentos da escola que se referem a um projeto anual (2003), e dois bienais (2004-2005 e 2006-2007) de proposta de funcionamento da sala de apoio. Nos dois primeiros documentos a sala de apoio é referida como Sala de Apoio Pedagógico, somente no último documento é que o termo *Pedagógico* é substituído por *Especializada*. O último documento acrescenta os nomes das duas atuais professoras da sala, não figurando os nomes dos demais professores dos anos anteriores, exceto uma professora remanescente.

Na proposta de trabalho de 2003, se diz que a escola construíra sua estrutura organizacional por meio de um grupo de professores com a finalidade de dar assistência de

forma individualizada ou coletiva aos alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionando a esses educandos a sua inclusão no ensino regular e conseqüente permanência na escola. O referido documento conclamava que, para a exequibilidade do projeto, seria necessário o envolvimento de todos os membros da escola o desenvolvimento de uma postura crítica organizada coletivamente, cujo objetivo central seria o fomento de um trabalho que conduzisse à minimização das dificuldades apresentadas pelos alunos com de necessidades educacionais especiais.

As estratégias de trabalho previam visitas às escolas para a detecção de alunos com necessidades especiais; a construção de uma relação nominal desses alunos; a elaboração de um projeto, denominado *Grupo de Estudo*, que viabilizasse junto a todos os alunos da escola a sensibilização para a vida com a diversidade – esse projeto deveria ser desenvolvido pelos professores na sala de aula –; o estabelecimento de estratégias metodológicas, consoantes às especificidades dos alunos com deficiência, no processo ensino-aprendizagem; a criação de parcerias; a realização de visitas domiciliares aos alunos e de atividades valorizadoras da auto-estima e da socialização autônoma desses alunos com necessidades especiais.

Na proposta de trabalho bienal, elaborada em 2004, uma redação mais cuidadosa aponta que a educação inclusiva é um direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e uma *obrigação moral* da escola. Nesse sentido, o documento versa que

É fundamental que a escola propicie oportunidades para todos os alunos portadores de necessidades educativas especiais, zelando para que eles desenvolvam suas capacidades e habilidades, reintegrando-os socialmente, desenvolvendo plenamente sua cidadania e capacitando-os para a vida profissional. [...] Cabe aos profissionais da educação em parceria com as famílias, garantir o acesso e a permanência na escola dos alunos com necessidades especiais, estimulando-os a vencerem os seus próprios limites e se organizarem nos seus próprios ritmos de aprendizagens. (Proposta de Trabalho da Sala de Apoio Pedagógico, 2004, p. 3)

As estratégias de trabalho para o referido biênio aludem à intenção de subsidiar

também os professores, respaldando-se na proposição dos objetivos de ensino, considerando a atinente fundamentação teórica e “[...] respeitando as diferenças individuais, a igualdade de direitos, a apropriação do saber e do saber fazer, de modo que favoreça as aprendizagens e o desenvolvimento das potencialidades de cada um”. (Proposta de Trabalho da Sala de Apoio Pedagógico, 2004, p. 5).

O documento mais recente, referente ao biênio 2006-2007, une as intenções da sala de apoio com um projeto de tecnologia assistiva. A pretensão dessa proposta de trabalho seria disponibilizar aos alunos com deficiência o acesso às modernas ferramentas da eletroeletrônica, como instrumentos facilitadores do acesso ao conhecimento, principalmente, das pessoas com necessidades educacionais especiais, que receberiam o reforço escolar na SAPES e concluiriam esse reforço no laboratório de informática. A SAPES, conforme já exposto, está instalada na escola onde *Lúcia* estuda atualmente e o laboratório de informática na escola onde *Lúcia* estudou anteriormente. Nesse último documento a sala de apoio é assim apresentada:

A SAPES que nasceu a partir das necessidades levantadas pelas escolas e comunidades, propõe várias ações no sentido de oferecer condições para acessar à informação registrada em vários formatos, como suporte para a suas atividades e lazer. Hoje, com o avanço das novas tecnologias de informação está disponível no mercado uma gama de sofisticados equipamentos e softwares que permitem aos usuários fazer do computador um instrumento de trabalho e de acesso à leitura impressa. Assim, juntamente com professores, alunos amigos, pais, alunos DVs, de Baixa Visão, paralisia cerebral – PC, como outros. (Proposta de Trabalho da Sala de Apoio Especializado, 2006, p. 2).

No entanto, esse laboratório não tem funcionado durante o planejado biênio porque falta a concessão do acesso à Rede Mundial de Computadores na escola onde os equipamentos estão instalados. Há, na escola onde está a SAPES, um amplo laboratório de informática, todavia, a configuração dos equipamentos é antiga e não suporta a instalação de alguns programas específicos à acessibilidade de pessoas com deficiência. Mesmo assim, há

softwares específicos, como o DOSVOX²⁷, disponível gratuitamente na Rede, que podem ser baixados e utilizados nas máquinas ali existentes. Apesar das possibilidades existentes de uso desse laboratório, já conectado, não verificamos, nem a frequência *Lúcia* ao mesmo, nem a interação deste com a SAPES para a viabilização, inclusive da sua última proposta de trabalho.

As professoras da SAPES relataram que distribuíram o atendimento por tipo de deficiência e de acordo com a carga horária disponível dos profissionais. Essas professoras da SAPES também participam, uma vez por mês, de um encontro na cidade de Currais Novos/RN, que acontece sempre nas quartas-feiras. As demais quartas-feiras do mês são utilizadas em visitas domiciliares aos alunos com deficiência.

Nas entrevistas realizadas com duas das professoras da sala de apoio evidencia-se, nas entrelinhas das falas, a sensação de imaturidade relativa ao trabalho para o qual foram designadas, em função do pouco tempo decorrido desde que iniciaram essa atuação – um pouco mais de um ano –. Sobre isto, *Luizinha*, a professora de apoio que atende *Lúcia*, assim se expressou: “Eu estou engatinhando ainda; muitas coisas, ainda estou aprendendo. Você sabe que para evoluir, demora bastante, não é?”. Essa professora, respondendo por que fora convidada a trabalhar na sala de apoio, remete-se à situação que vivenciara junto à aluna – quando ocupara a cadeira da disciplina de matemática – apontando as estratégias de trabalho por si adotadas como referência de um modelo de ação pedagógica positiva junto à aluna. Eis suas palavras:

Porque no momento que eu fui retirada da sala de aula pra vir pra sala de apoio, eu pedi que eu ficasse com a turma de *Lúcia*... Por quê? Porque era mais fácil que eu ficasse, pelo menos, com a turma dela, o ano passado. Aí, foi um *show* de bola! Acho que *Lúcia* fazia todas as atividades lá. Ela vinha pra cá com o mínimo. Porque ela fazia os trabalhos, ela levava a máquina dela e eu dava exemplos a ela... Quer dizer... foi altamente! (*Luizinha*, Depoimento oral.).

27 DOSVOX: Sistema operacional desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro e disponível no endereço eletrônico: <<http://intervox.nce.ufrj.br>>

Felícia, a outra professora da sala de apoio não atende especificamente à *Lúcia*, porque suas atribuições de atendimento na sala de apoio limitam-se, na área de deficiência visual, apenas aos alunos com baixa visão. Apesar do depoimento da professora *Luizinha*, não identificamos uma relação aproximada entre a SAPES e os(as) professores(as). A sala de apoio, apesar de propor-se a promover a inclusão escolar e social do aluno com deficiência, deixa de contribuir com o trabalho pedagógico que se realiza na sala de aula, ao encaminhar suas ações apenas em direção exclusiva ao aluno, sem considerar a necessidade de construção do trabalho pedagógico numa ambiência intersubjetiva que congregue a gama de possibilidades emergentes do movimento coletivo, no caso, da comunidade escolar.

Ainda que em suas propostas de trabalho, a SAPES aponte alguma vez para a formação de grupos de estudo com os professores, de fato, está atualmente isolada deles. O professor de geografia informou que não recebera qualquer orientação da sala de apoio para o atendimento a *Lúcia* e que, somente encontrara livros adaptados de geografia na biblioteca da escola, casualmente. Por outro lado, a professora *Luizinha* observa que os(as) professores(as) sentem dificuldades no relacionamento com *Lúcia*. Ainda fazendo referência à sua atuação junto à aluna quando era sua professora de matemática, assim diz:

Eles têm medo de chegar perto de *Lúcia* se dirigir e dar exemplos pra ela, pedir exemplos dela... porque ela é altamente!... Ela dá um *show* em cima daqueles alunos. Eu colocava ela ali como a parte principal. Eu tava dando um conteúdo, enquanto mostrava pra ela e pra turma como se escrevia no Braille, e a turma avançava junto com ela. Perguntava se ela entendia; ela me respondia os exemplos... Quer dizer, eu incluía no total, sabe? (*Luizinha*, Depoimento oral.).

Apesar da fala da professora de apoio aludir ao sucesso de seu próprio trabalho no tempo em que ensinava *Lúcia* em sua sala de aula, tal sucesso não apresenta continuidade na compreensão da aluna e de seus familiares. O ressentimento da acompanhante, da aluna e de sua família em relação ao tipo de atendimento prestado pela professora de apoio – no

entendimento daquelas, ausente e inapropriado – encontra-se com a conformação dos(as) professores(as) ao quadro de dependência crônica da aluna, estabelecido ao longo sua trajetória escolar.

Nessa situação de aprendizagem aludimos aqui à falta de planejamento entre os professores e a SAPES, no sentido de atender as necessidades de *Lúcia*, em particular, e à ausência de uma rede de apoio efetiva onde toda a comunidade escolar estivesse construindo a inclusão de todos, em ajuda mútua. Não constatamos nenhum movimento de sensibilização ou de construção de uma cultura de aproveitamento da diversidade na apreensão do saber, nas relações sociais e na contribuição individual, nem com os professores, nem com os alunos ou qualquer outro integrante da comunidade escolar, a não ser algumas falas da direção da escola dirigidas à turma, sempre em resposta a alguma situação avessa mais urgente. Não se concretizam as conexões entre as pessoas, conforme ressaltam Falvey; Givner; Kimm (1999, p. 143), quando orientam que:

Para que ocorra uma aprendizagem autêntica, cada aluno deve adquirir a sensação de pertencer ao grupo, uma sensação de conexão. Cada um deles deve sentir-se bem-vindo e valorizado. Os professores desempenham um papel fundamental como mediadores e facilitadores na criação de uma comunidade de aprendizes. O processo de criação de tal comunidade deve começar no início do ano letivo, quando os alunos se reúnem pela primeira vez. Este é o momento de serem estabelecidas regras e padrões de comportamento que determinarão o palco do ensino a ser proposto para a turma na escola.

Em suma, verificamos que a sala de apoio está estruturada com apenas três professoras, uma remanescente, pioneira, em fase de afastamento das atividades por tempo de serviço, e as outras duas ingressas na sala, recentemente, as quais sentem a falta de instruções específicas para realizarem um apoio qualitativo aos professores e procederem com o atendimento adequado aos alunos com necessidades especiais. A distribuição dos atendimentos com essas professoras de apoio na sala subscreve alguns aspectos importantes que implicam diretamente em toda a metodologia de trabalho da sala, conforme pudemos

constatar na fala da professora *Felícia*:

Agora, cada uma aqui nos articulamos: *Ivanilda* ficou com os surdos, só em Artes. *Luizinha*, especialmente com *Lúcia*. Eu não tenho cegos... *Luizinha* tem cegos. Eu tenho Baixa Visão, PC e DM. *Luizinha* tem cego, PC e DM. Aí, cada uma trabalha para que a sala não fique fechada: *Ivanilda* trabalha segunda e terça; eu, terça, quinta e sexta; *Luizinha*, quinta e sexta. Porque *Luizinha* não tem vinte e cinco horas. *Luizinha* só tem vinte e uma. Porque, numa quarta-feira do mês, a gente vai fazer estudo em Currais Novos. (*Felícia*, Depoimento Oral.).

De acordo com o depoimento da professora, teríamos a seguinte tabela de distribuição dos atendimentos das SAPES:

Tabela 1: Distribuição semanal do horário e atribuições de atendimento dos professores da SAPES²⁸

Funcionamento da SAPES						
Dias da Semana	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Tipo de deficiência
Profissional						
<i>Luizinha</i>				X	X	C, PC e DM
<i>Felícia</i>		X		X	X	BV, PC e DM
<i>Ivanilda</i>	X	X				S (Artes)

Nessa distribuição, verificamos que a preocupação principal é a constante abertura da sala, mesmo assim, nas quartas-feiras não há atendimento na escola. Numa das quartas de cada mês vão a um encontro com os demais professores de apoio da região em Currais Novos (com custo próprio), onde vivenciam dinâmicas, participam de palestras e relatos de experiências – sentem, todavia, a necessidade de aprofundamento das temáticas de estudo nesse encontro.

Em nenhum dia da semana todas as professoras da sala estão juntas e, todas as professoras não atendem a todas as necessidades educacionais dos alunos da escola. Além disso, a professora de *Lúcia* tem redução de carga horária, o que limita, em muito, sua

28 BV, C, DM, PC e S são abreviações de Baixa Visão, Cegueira, Deficiência Mental, Paralisia Cerebral e Surdez, respectivamente.

disponibilidade à escola. Inferimos que a SAPES atende insatisfatoriamente os objetivos aos quais se propõe: na quantidade de profissionais que dispõe, na interação entre os profissionais da sala, no embasamento teórico específico e na abordagem aos professores e alunos. Alves (2006, p. 17), adverte que o perfil do professor da sala de recursos multifuncionais²⁹ aos alunos com necessidades educacionais especiais deve atender a algumas exigências. São suas palavras:

O professor da sala de recursos multifuncionais deverá ter curso de graduação, pós-graduação e ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. A formação docente, de acordo com sua área específica, deve desenvolver conhecimentos acerca de: Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros.³⁰

Ensina ainda essa autora que essas salas, também, “[...] são espaços onde professores operacionalizam as complementações curriculares específicas necessárias à educação dos alunos com deficiência visual, realizando o atendimento educacional especializado e a confecção de materiais adaptados”, observando que, nessas salas, constituem-se deveres dos professores de apoio:

- promover e apoiar a alfabetização e o aprendizado pelo Sistema Braille;
- realizar a transcrição de materiais, braille/tinta, tinta/braille, e produzir gravação sonora de textos;
- realizar adaptação de gráficos, mapas, tabelas e outros materiais didáticos para uso de alunos cegos;
- promover a utilização de recursos ópticos, (cadernos de pauta ampliada, iluminação, lápis e canetas adequadas);
- adaptar material em caracteres ampliados para uso de alunos com baixa visão, além de disponibilizar outros materiais didáticos;
- desenvolver técnicas e vivências de orientação e mobilidade e atividades da vida diária para a autonomia e independência;

29 Resgatamos a sala de recursos multifuncionais – uma proposta fomentada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura – por conferirmos a similaridade desta com a SAPES, aproveitando aqui as mesmas orientações.

30 Soroban: Ábaco adaptado para a realização de cálculos matemáticos por parte de pessoas com deficiência visual.

- desenvolver o ensino para o uso do soroban;
- promover adequações necessárias para o uso de tecnologias de informação e comunicação. (ALVES, 2006, p. 27, 28).

Ainda que a SAPES não se constitua uma Sala de Recursos Multifuncional, propriamente, as proposições desta são oriundas das experiências daquela, servindo, portanto, como aporte na orientação dos intentos e ações na direção do apoio pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Aqui vemos que a mediação escolar por parte da SAPES no processo ensino-aprendizagem dessa aluna, portanto, é seriamente comprometida por não oportunizar os encontros entre a aluna e seus professores, ficando aquela a mercê de si mesma no seu encontro com o objeto do conhecimento. Não se estabelece um processo de trocas, nem encaminhamentos que oportunizem a aprendizagem da aluna. Góes (1997), alerta para a receptividade/atividade do aluno como sujeito interativo no processo de mediação escolar, esclarecendo que esse sujeito não é somente receptivo às informações transmitidas, nem tampouco tão ativo que prescindia da atuação do professor como agente educacional. Nesse sentido, essa autora sintetiza o processo mediador, dizendo que

A interpretação do conhecimento como socialmente constituído supõe a relação mediada do sujeito cognoscente com os objetos. A mediação não se restringe a outros sujeitos socialmente presentes, estende-se aos efeitos da incorporação de experiências das relações sociais vividas em diferentes contextos e de diferentes modos. A tese de constituição social também abrange uma certa noção de objeto, configuradas nas práticas sociais e nos significados circulantes. Basicamente, o conhecer tem gênese nas relações sociais, é produzido na intersubjetividade e é marcado por uma rede complexa de condições culturais. (GÓES, 1997, p. 14)

Nesse pensar, o sujeito é sempre mediado, todavia, o que se requer para a eficácia do trabalho escolar é a qualidade dessa mediação. Pois, os procedimentos que favorecem a sedimentação da dependência escolar da aluna a impedem de construir, autonomamente, sua vivência escolar, por limitar seu agir no mundo. O aprender fica aí comprometido pelo fazer

do outro por si, qual um traçado paralelo que jamais se encontra, que nunca se organiza em complementaridade e tolhe, por assim ser, a incessante busca de conclusão do humano, o que nos leva a apropriarmo-nos das palavras de Freire (2000. p. 76), quando diz que “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas”. Agimos deliberadamente em nossa apreensão do mundo.

O escamoteamento da volição, no ato de aprender, e da autonomia, nas escolhas e ações daí procedentes, na tessitura das condições de ensino-aprendizagem na escola, sedimentam a situação de dependência que constatamos na observação da aluna em seu contexto escolar. A compensação dada à aluna, para prosseguir em sua trajetória escolar, sem reprovações, ao longo do percurso, se manifesta, ora em revisões, por meio do atendimento individualizado dos professores à aluna, bem próximo ao período das avaliações periódicas – o que a perturba consideravelmente, por causa da acumulação de conteúdos –, ora, pela minimização do currículo ou facilitações que a permitem pular etapas. *Lúcia* sofre aqui o processo de exilamento, pelas barreiras atitudinais que lhe são impostas, pois, dentro de um contexto pretensamente inclusivo, freqüentando uma sala de aula comum, deixa de *ter em comum* as condições pedagógicas que seus colegas de turma vivenciam. *Lúcia* é exilada da turma para um tratamento pedagógico avulso, que no intento de facilitar, se faz iníquo.

Esse cenário de dependência escolar nos remete a um alerta de Wang (1997), a respeito do princípio da equidade educativa no ensino às pessoas com necessidades especiais, quando aponta que, crianças desniveladas em função das estratégias convencionais de apoio à diversidade, por apresentarem dificuldades nas primeiras fases de escolaridade, findam por se atrasarem, em relação aos demais, nos anos seguintes. Demonstra ainda que os professores tendem a esperar menos tempo pelas respostas dos alunos com necessidades educativas

especiais, o que agrava ainda mais o insucesso dessas crianças. Por outro lado, a facilitação do sucesso escolar pela minimização do currículo, também impede ainda mais a realização dessa equidade educativa.

3.4. Equívocos e desencontros na construção de uma proposta escolar inclusiva

Essas passagens ilustram os desafios que a escola, e o sistema educacional como um todo, devem enfrentar para a constituição efetiva de uma realidade escolar inclusiva. Não basta assegurar o acesso às dependências físicas da escola, é preciso reinventá-la. E essa reinvenção implica o próprio redimensionamento das relações intersubjetivas e dos valores que as consubstanciam e que orbitam na escola, tendo como eixo a inclusão. Martins (2006b, p. 18) alerta que :

Passa a ser reconhecido que não basta inserir fisicamente o educando na escola, é necessário modificar a escola para torná-la receptiva às suas necessidades. É importante, também, ajudar os professores a derrubar barreiras existentes, aceitando a responsabilidade quanto à aprendizagem dos alunos e preparando-os para ensinar aos que são comumente excluídos das escolas por qualquer razão.

Os enunciados dos discursos da aluna cega, dos seus familiares, dos profissionais da escola e dos alunos, apontam para as barreiras atitudinais subjacentes ao modo como cada um percebe a inclusão. O termo inclusão, tal como se manifesta nas expressões de cada um dos envolvidos, sintetiza um movimento de resposta à realidade da presença de uma aluna cega no universo escolar, marcando a prática escolar por tensões e contradições.

Percebemos que a educação inclusiva ainda não está sendo compreendida pela escola como a fomentação de um ambiente provedor da satisfação de todos os alunos com necessidades educativas especiais (MARTINS, 2006a), mas como um espaço que, apesar de não rejeitar nenhum aluno, espera, por parte deste, um esforço particular de adaptação. Essa

unilateralidade na adaptação do aluno ao ambiente escolar explicita a recorrência da herança pedagógica da integração escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais, desencadeado, principalmente, a partir 1970, como resposta ao segregacionismo evidenciado na educação escolar de pessoas com deficiência, apenas em escolas especiais. Esperar somente do aluno com necessidades educativas especiais o esforço de adaptação à escola tem-se mostrado inviável.

No caso da prática docente, um dos professores (sempre tínhamos a oportunidade de conversar com alguns profissionais da escola quando nos encontrávamos na sala dos professores) afirmou que sentiu muito medo quando teve que ensinar na turma em que estava *Lúcia*. Disse que falava com *Lúcia* como que “pisando em ovos”, temendo que pudesse cometer alguma gafe ou viesse a ser mal compreendido. *Saulo*, o professor de geografia relatou que sentia uma grande angústia por não conseguir estabelecer uma linha de comunicação com *Lúcia* que lhe permitisse perceber o nível da compreensão desta em relação aos conteúdos de sua disciplina. Uma das professoras argumentou, dirigindo-se para *Lúcia*, que não estava preparada e não sabia trabalhar com ela. O professor de Física disse que falara abertamente à aluna, dizendo-lhe que ele não tinha experiência em lidar com pessoas cegas, mas que contava com a ajuda da aluna e estava disposto a ajudá-la, numa parceria em que um aprenderia com o outro.

A recuperação de tais episódios explicita a ausência de uma proposta de formação continuada por parte da escola e dos seus professores, bem como, a conseqüente ausência de um planejamento conjunto que atenda as necessidades educativas de cada aluno, em particular. A dimensão pedagógica implica, indispensavelmente, o trabalho coletivo. É preciso construir esse planejamento, que deve ser necessariamente tecido por todos. Independentemente da incidência de pessoas com deficiência na escola, toda a comunidade escolar deve construir sua identidade, suas intenções, seus referenciais e suas práticas à

quantas mãos forem os que constituem o universo escolar.

Esse despreparo escolar impede o desenvolvimento de estratégias, a devida adaptação curricular e conseqüente construção e utilização de materiais adaptados. Silva (2006, p. 150) defende que a aprendizagem ocorre em condições satisfatórias. Essas condições propõem necessariamente a adoção de estratégias de ensino, entendidas como “procedimentos que incluem operações ou atividades que perseguem um propósito determinado”, ultrapassando, portanto, as habilidades de estudo. A mesma autora orienta que as estratégias de ensino ocorrem associadas a outros recursos e processos cognitivos inerentes a toda aprendizagem, que essas estratégias de ensino a um aluno cego devem considerar a auto aceitação da cegueira e suas implicações, as características e peculiaridades funcionais dos sentidos remanescentes e os instrumentos e recursos presentes na atualidade, quais sejam: o sistema Braille, o Sorobã³¹, livros falados, materiais adaptados, tecnologias, objetos reais circundantes, proposições didáticas e a formação “conceitual, reflexiva e prática” do professor.

Assim, encontramos juízos de valor e práticas escolares em relação à aluna cega, por parte de professores, que focalizam negativamente a diferença, a partir do falso entendimento de inutilidade e incapacidade de aprendizagem da pessoa cega. Por outro lado, tais professores também responsabilizam o fracasso pedagógico, em relação à inclusão escolar, devido à falta de preparo específico.

Após o término de uma das aulas que tivera lugar na sala de vídeo, *Lúcia*, referindo-se à perturbação auditiva provocada pelos demais alunos durante todo o horário – o que era comum em quase todas as aulas –, perguntou-nos: “Você acha que vale a pena estudar assim? Isso é que é inclusão? Essa aí é a professora que disse que não estava preparada e não sabia trabalhar comigo!”. *Lúcia* percebe que é considerada como um problema e sente a rejeição

31 O mesmo que *Soroban*.

dos docentes e discentes a seu respeito, a ponto de insinuar o abandono da escola, como já o fizera em duas ocasiões anteriores. Essa arena de tensões monta o ambiente psicológico e social que determina as relações configuradas no espaço escolar e que mediam as experiências formais de ensino-aprendizagem da aluna em questão.

Apesar de todos os envolvidos no processo educacional escolar da aluna *Lúcia* utilizarem largamente o termo *inclusão*, a proposta inclusiva da escola, tal como se dá nas práticas e discursos, mostra-se precária e contraditória em função da inadequação conceitual e atitudinal da comunidade escolar. Para efeito de concretização do movimento de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, faz-se necessário que a escola compreenda, mais proximamente, o princípio fundamental da inclusão escolar e redirecione seus objetivos, suas propostas, seus procedimentos e seu ambiente.

Silva (2006) lembra que numa proposição inclusiva, a prática escolar e docente deve se orientar pela igualdade da criança cega em relação às demais, sem desconsiderar a sua individualidade. O aluno cego deve, portanto participar igualmente de todas as atividades e enfrentar os mesmos graus de dificuldades, sendo estimulado à sua superação. Essa autora orienta que, no planejamento das atividades de uma classe inclusiva o professor deve considerar os estímulos mais importantes dessas atividades, a necessidade da disciplina ministrada, a disponibilidade de espaço físico, o material existente e a necessidade de que as aulas devam ser construídas interativamente, de tal maneira que os alunos com necessidades educativas especiais não se sintam excluídos na própria sala de aula, mas que sejam vistos e que se vejam como partícipes desse contexto dialógico em que o ensinar e o aprender se orientam pelo respeito mútuo e pela descoberta solidária.

Percebemos as contradições de uma escola que se propõe inclusiva na imagem que constrói de si mesma e na superfície do seu discurso, mas que carrega as marcas do modelo de integração, o qual pressupunha que a inserção social do indivíduo com deficiência deveria

acontecer por etapas sucessivas e dependia inteiramente desse indivíduo, exatamente pelo viés central de sua proposta: a esperança de que o esforço unilateral da pessoa com deficiência fosse o motor de todo o seu processo de inserção social.

A discrepância entre o discurso e a prática pedagógica é a principal geradora das tensões que se estabelecem entre a escola e *Lúcia*, juntamente com a sua família. Num dos encontros mantidos com a família de *Lúcia*, pudemos registrar a fala de um de seus membros, corroborada imediatamente pelos demais, que denunciava a escola, como se dizendo, esta, inclusiva, mas que “nada tem de inclusiva... é só fachada!”. A fala exclamativa e o coro que se seguiu apontam para uma desconfiança muito profunda que *Lúcia* e a família nutrem em relação à competência da escola em promover, satisfatoriamente, sua educação. *Lúcia* declara não ter prazer em frequentar a escola, onde sente que é vista como um problema, chegando, em determinado momento, a desabafar: “Eu odeio aquela escola!”.

A família entende a inclusão de *Lúcia* como uma situação escolar que possa garantir a esta todo o apoio que necessite. A inclusão, para eles, se constitui, pragmaticamente, na disposição de todos os recursos que possibilitem o avanço educacional da aluna. Sublinha-se, todavia, um desejo de que a escola trate *Lúcia* à parte dos demais alunos. Numa das visitas que fizemos à sua casa, um de seus irmãos reservava uma pergunta que os demais integrantes da família o estimulavam a esboçar. Percebemos que essa discussão prévia da família antecipava o questionamento a surgir como uma provocação que, em última análise, se propunha como uma resposta à celeuma que se instalava no processo de escolarização de sua parenta cega. Encorajado pela família, o irmão de *Lúcia* perguntou: “Por que *Lúcia* não estuda numa sala só para ela?”. A força motriz dessa pergunta jaz na concepção de que a educação das pessoas com deficiência é especial, a tal ponto, que não se concretiza numa ambiência escolar comum.

O termo *inclusão* sofre aqui uma significação que a aproxima do ideal que

diametralmente combate: a segregação. Assim, verificamos que a família deseja o avanço educacional de *Lúcia*, acredita que isso deva acontecer na escola, mas não está certa de que o processo esteja ocorrendo adequadamente. Pelo menos, não em sua atual situação de aprendizagem.

A escola, por outro lado, não demonstra estar insensível à realidade da presença da aluna na sala de aula, mas confessa sentir uma dificuldade imensa em satisfazer as necessidades da aluna e, na maior parte das vezes, transfere a culpa, ora para *Lúcia*, ora para a família, ou ainda, para o entorno da administração pública a que a escola pertence. Todavia, no interesse de garantir a continuidade dos estudos de *Lúcia*, a escola sucumbe às ameaças de abandono da escola por parte da aluna, passando a ser refém da resposta da aluna à construção social à que foi impelida, expressa na exigência de se permitir a permanência de uma acompanhante na sala de aula.

O abandono da escola por parte da aluna acarretaria para a instituição um grave sentimento de fracasso em sua proposta pretensamente inclusiva e, ante o posicionamento contundente da aluna, a escola não se organiza no empreendimento de estimular a aluna à tomada de consciência quanto aos desdobramentos comprometedores de sua aprendizagem na manutenção do acompanhamento que exige.

Sentimos que o maior entrave é a ausência, na constituição de seu projeto político-pedagógico, de uma construção coletiva (VEIGA, 1998) que proporcione a reinvenção da escola, numa proposição realmente inclusiva. Percebemos, nas proposições de seu projeto, que seus elaboradores delineiam um norte, mas não conseguem especificar o detalhamento da trajetória. E, justamente, no texto do seu projeto, a escola ratifica uma importante autocrítica, alusiva à ausência de aprofundamento teórico por parte de diversos profissionais da escola, a qual, destacamos:

Nas reuniões pedagógicas que a escola vivencia, é fácil observar que boa

parte dos profissionais não domina os princípios teórico-metodológicos das concepções pedagógicas que constituem objeto de sua prática, as leituras que os mesmos têm sobre a temática é fragmentada e inconsistente e que as suas fontes de inspiração derivam dos cursos de formação continuada promovidos nos últimos anos. Porém é importante evidenciar, que os profissionais sabem compreender a necessidade de uma avaliação permanente do desempenho dos alunos, da instituição e do seu próprio trabalho. (Projeto Político-Pedagógico da *Escola*, 2006, p. 22).

Esse fragmento do Projeto Político-Pedagógico da escola aponta que não há sistemáticas reuniões de estudo que oportunizem aos seus professores uma formação continuada. A formação continuada do professor permite o alargamento de sua ação pedagógica. Apropriamo-nos das constatações de Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003, p. 100) quando dizem que não é possível insistir na formação de especialistas de perfil estreito, limitado em suas possibilidades profissionais atuais e futuras, no qual se fragmenta e se fragiliza a condição do professor como profissional. Há que se projetar uma formação profissional tão abrangente quanto à diversidade do tecido social.

A discussão desses autores poderia levar ao entendimento de que não se devem considerar as singularidades das deficiências e de suas inserções no contexto escolar. Isso deflagraria uma ação pedagógica oposta à especialização profissional dedicada a uma ou outra área das deficiências. Nossa apropriação da proposta dos referidos autores, todavia, não intenta negar essa necessidade de especialização, e sim, observar que a diversidade do tecido social e mesmo a amplitude de conhecimentos que cada área de deficiência exige não pode ser suportada pela formação profissional que disseque a parte destituída do todo na qual se insere. Um aluno com deficiência é, antes de tudo, uma pessoa que se desenvolve sob os determinantes comuns à humanidade.

O Projeto político-pedagógico da escola orienta que o planejamento didático leve em conta a realidade dos alunos, cabendo ao professor o empenho de adequar-se a seu alunado. Ali também está posto que os *mitos* com relação às pessoas com necessidades educativas

especiais (PNE) devem ser superados. Esses mitos apontados no projeto são:

- De que os PNE necessitam de cuidados especiais – na maioria dos casos, isto não traduz a realidade. Muitos PNE até preferem ser tratados sem nenhuma distinção.
- De que as pessoas que lidam com os PNE, principalmente os professores, precisam ser especialistas – as mães dos deficientes não são especialistas e, quase sempre, cuidam dele muito bem. Contudo é necessário que o professor esteja atento ao que se pode fazer para contribuir com o desenvolvimento dos PNE.
- De que os PNE têm de estar em escolas especiais – por serem portadores de alguma deficiência é que precisam de escolas comuns, para que possam conviver com pessoas potencialmente mais “capazes” e, dessa forma, construir um referencial mais próximo da normalidade.
- De que eles atrapalham a aprendizagem das outras crianças – ao contrário ajudam-nas a ser mais tolerantes das diferenças, bem como “obrigam” o professor a elaborar um plano mais rico em recursos didáticos. (Projeto Político Pedagógico da *Escola*, 2006, p. 50-51).³²

O Projeto evidencia um posicionamento doutrinal da Escola ajustado à perspectiva inclusiva. No entanto, a prática pedagógica da escola revela a permanência de barreiras atitudinais ao processo inclusivo. Os mitos aqui apresentados findam por transparecerem nas entrelinhas das falas e dos procedimentos dos profissionais da escola. O contraste se confirma ainda mais na dificuldade que a escola sente em congregar toda a comunidade escolar na construção de uma identidade inclusiva, conforme ressalta Neto (2000, p. 19), ao dizer que “A construção do Projeto Político-Pedagógico pressupõe uma ação coletiva resultante do engajamento dos agentes educacionais e sociais”. Este é um processo que demanda a construção de uma rede de apoio capaz de interligar, mutuamente, a todos e promover conhecimentos e atitudes positivas por parte da escola, na direção da equidade educativa abrangente a todos os seus alunos.

A escola aponta como principal impedimento à ampla participação dos professores, inclusive, no que concerne à formação continuada, o fator econômico que obriga aos profissionais complementarem sua renda, assumindo outros vínculos empregatícios que lhes

32 No documento em referência não se observa que são *as* pessoas com necessidades especiais (*as* PNE) e não *os* pessoas (os PNE).

sobrecarrega o tempo. Para ilustrar isso, apresentamos um recorte do documento:

A baixa remuneração é o maior empecilho para o desenvolvimento do profissional em educação, porque inviabiliza seu aprimoramento na área em que atua. Está provado que é necessário trabalhar em diversas escolas ou desenvolver outro tipo de trabalho, paralelo, para complementar a sua renda mensal.

Essa é a principal causa do desestímulo dos profissionais dificultando, assim, sua participação em atividades extraclases, na formação de grupos de estudos, em ler ou assistir à programas educativos.

[...] De acordo com as Atas das reuniões de atividades desenvolvidas na escola, 20% e/ou 30% não participam ativamente dos trabalhos efetivados na escola. (Projeto Político-Pedagógico da *Escola*, 2006, p. 26).

Percebemos que quase 1/3 dos professores não participa dos encontros de estudo na escola; valendo salientar que essas ausências apresentam um caráter rotativo, onde a maior parte dos professores nunca participa de todos os eventos, nessa direção. Isso imprime um quadro de esfacelamento do corpo docente a reverberar na incongruência entre a elaboração do discurso documental e a prática pedagógica cotidiana.

Entendemos que *Lúcia* está matriculada em uma escola que se pretende honestamente inclusiva e se orgulha de sua trajetória e conquistas, mas que esbarra nas lacunas de um conhecimento superficial de uma proposta efetivamente inclusiva, nos buracos de uma rede de apoio que não encontra os seus pontos de fusão, de uma aluna que carrega um histórico de apoio inadequado, agravante de sua dependência e da amargura dessa e de seus familiares, cujo ressentimento finda por tornar, ainda mais íngreme, a comunicação entre essa aluna e a escola. E é nessa escola que cada aula de *Lúcia* figura sempre como uma célula na qual se manifesta a *genética*, histórica e culturalmente determinada de todo o seu processo de escolarização.

O Projeto Político-Pedagógico da escola, e mesmo os documentos que aludem aos propósitos de funcionamento da SAPES, conflitam com um gerenciamento pedagógico que não coliga toda a comunidade escolar em torno de uma proposta democraticamente arquitetada, sob a orientação de um *corpus* teórico amplamente discutido e incorporado à

cosmovisão dos professores, à prática pedagógica e às ações do contexto escolar como um todo.

Nesse universo conflituoso e comunicativamente tensionado da escola, como um todo, e da sala de aula, em particular, é onde *Lúcia* paira ante os conteúdos escolares que são ali trabalhados. O processo de apreensão desses conteúdos por parte dos alunos será sempre o aferidor da medida da qualidade pedagógica de cada aula. O inteligido de que fala Freire (2000), que aplicamos aqui no sentido dos conteúdos, não estabelece a pretendida comunicação, esta, fundamental à autonomia do discente. Essa apreensão dos conteúdos escolares, como um processo necessariamente mediado pelo outro e pela linguagem, muitas vezes conta com a imagem, signo convencionalmente icônico, como instrumento de mediação pedagógica. Sobre essa possibilidade mediadora da imagem na apreensão do conhecimento e seus desdobramentos na vida escolar de *Lúcia*, dedicaremos o próximo capítulo de nossa análise.

IV. O TRÂNSITO DA IMAGEM NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE UMA ALUNA CEGA

Dos cinco sentidos, somente a audição (referida à linguagem) rivaliza com a visão no léxico do conhecimento. Os demais, ou estão ausentes ou operam com metáforas da visão. Falamos em captar uma idéia ou em agarrá-la. Dizemos que um conceito contém ou envolve certas determinações e que as compreendemos (as seguramos juntas) ou as explicamos (as desdobramos uma a uma). Falamos em beber idéias ou opiniões nesta ou naquela fonte, em tocar neste ou naquele ponto. Em português, dizemos que algo “tem (ou não tem) cheiro de verdade” e, para manifestar suspeita, que uma idéia “não cheira bem”. Falamos na posição de conceitos (não é isto a palavra “tese”?), em movimento de uma idéia ou das idéias, passos de um raciocínio, choque de opiniões e no sabor amargo da derrota. Entretanto, essas expressões tácteis, olfativas, gustativas e cinestésicas cumprem um papel preciso, qual seja, trazer o invisível – pensamentos – ao visível. (CHAUÍ, 1988, p. 37)

Se a supremacia do sentido da visão, como principal instrumento para a apreensão do mundo, se apóia comparativamente, no âmbito da linguagem, ao que seria próprio dos demais sentidos, *agarrando* idéias, *segurando-as*, *desdobrando-as*, *bebendo-as*, *tocando-as* e *saboreando-as* num estiramento perceptivo que busca a manifestação racional do invisível, os sentidos do olfato, do paladar, da audição e do tato, pelo seu trânsito peculiar nesse invisível, também *vêem* o mundo, num contraponto. Ou como diria *Lúcia*: “Ver é sentir com os olhos”.

Neste núcleo de nossa redação, cujo pano de fundo é o trânsito da imagem na vivência de uma aluna cega, principalmente em sua vivência escolar – tomando essa vivência imagética da aluna como exemplar ao histórico das barreiras sociais enfrentadas por ela em toda a sua trajetória de vida –, quisemos abordar, primeiramente, essa peculiaridade sensível de quem não conta com o sentido da visão. Buscamos também traçar um histórico da vivência de *Lúcia* com imagens, de um modo mais geral, antes de refletimos sobre seu contato com as imagens presentes nos conteúdos escolares. Historiamos, analiticamente, esse contato nos seus primeiros anos de escolaridade, em sua primeira ambiência escolar, para, logo depois, a abordarmos, mais detidamente nas aulas de geografia, na escola onde estuda atualmente, durante seu primeiro ano no curso no Ensino Médio, lugar central de nossa investigação.

Aqui, inferimos sobre a prática pedagógica do professor em seu entorno escolar inclusivo, ocasião em que retomamos, de forma sintética, a trajetória da aluna, focalizando essa perspectiva imagética nesse peculiar perceber de nossa aluna.

4.1. A multissensorial construção da imagem

Lúcia empresta o seu *sentir* tátil-cinestésico para atravessar conceitualmente à habilidade do olhar que nunca experimentou, tendo como parâmetro sua própria forma de *ver* – não-visual – o mundo. Isso porque não é necessariamente o olho que dá conta das imagens postas no mundo, mas o córtex cerebral. Sacks (2007, p. 43), considerando *o olho da mente*, por meio da análise de relatos de pessoas cegas adventícias, no que se refere ao modo como processavam ou não as imagens visuais, depois que ficaram cegas, e mesmo pensando sobre o modo como as pessoas que enxergam processam mentalmente o que vêem, antecipa questões que ainda requerem elucidação:

Quando converso com as pessoas, cegas ou videntes, ou quando tento pensar nas minhas próprias representações internas, eu me vejo sem saber se palavras, símbolos e imagens de vários tipos seriam as ferramentas primárias do pensamento ou se existiriam formas de pensamento antecedentes a todas elas, formas de pensamento essencialmente amodais. Os psicólogos às vezes falam de “interlíngua” ou “mentalês”, que eles imaginam ser a própria linguagem do cérebro, e Lev Vygotsky, o grande psicólogo russo, costumava falar de “pensamento em significados puros”. Não posso decidir se isto é uma bobagem ou uma profunda verdade – é o tipo de cilada em que acabo caindo quando penso sobre pensar.

Diante disso, a extensão do universo que se evidencia quando nos propomos a indagar sobre o movimento psicológico humano no processamento dos estímulos sensoriais de cada pessoa, torna-se imensa e profundamente complexa. Todavia, pesquisas nesse sentido apontam para a flexibilidade cerebral no seu desenvolvimento interno e remanejamento de funções, o que obriga a uma reescrita ampliada do adágio: *o que os olhos não vêem o coração*

não sente, para a tese de que *a mente se desenvolve no processamento e organização conjunta de todo tipo de informação sensorial que lhe é possível captar*. O referido autor, pensando o enxergar pelo prisma da cegueira e retornando a esta em suas implicações no imaginar o mundo, dissera:

Se temos o sentido da visão, construímos nossas próprias imagens, usando nossos olhos e nossa informação visual tão instantânea e perfeitamente que parece que estamos experimentando a própria “realidade”. É possível que precisemos ver as pessoas que são cegas para a cor (daltônicas) ou para o movimento, ou as que perderam certas capacidades visuais devido a lesão cerebral, para perceber o enorme ato de análise e síntese, as dezenas de subsistemas envolvidos no ato subjetivamente simples de ver. Mas pode uma imagem visual ser construída com o uso de informações não-visuais – informações transmitidas pelos demais sentidos, pela memória ou por descrição verbal? (SACKS, 2007, p. 38, 39).

Ainda que esse autor se refira a uma re-construção mental do mundo imagético em cegos adventícios, trazemos seu questionamento para a análise da relação que a aluna de nosso estudo, cega congênita, estabelece com as imagens que a circundam e lhe são postas, principalmente, no que tange à sua escolaridade, e mais precisamente, nas aulas de geografia que acompanhamos durante os procedimentos desta pesquisa. Portanto, considerando esse interesse central que enfoca a percepção da imagem por uma aluna cega em seu contexto educacional, procuramos apreender as interações sociais e educacionais de *Lúcia* com as imagens visuais.

Conforme já delineamos, *Lúcia* nasce com seu aparato visual completamente impedido de perceber visualmente o mundo, um mundo de imagens, que num espelhamento do eu no outro, finda proporcionando a construção de nossa própria imagem nesse mundo (CAPELLER, 1998). Sua particular não visualidade num contexto de relações humanas assentadas primordialmente na interpretação imagética do mundo, põe *Lúcia* em desvantagem nesse jogo interativo. *Lúcia* apreende a si e seu entorno sem a reflexibilidade de sua aparência, sem as luzes coloridas do ambiente que a circunda, restando-lhe apenas nuances

dos sons, peculiaridades dos timbres, distinção dos odores, sabores e a sensibilidade das texturas, contornos e da temperatura.

Nessas condições, a imagem em si mesma, irrelevante ao tato, incoerente ao olfato, imprópria ao paladar e silenciosa à audição, constitui um impedimento à sua substantivação por parte de *Lúcia*. A significação à imagem por quem não a enxerga exige a disposição dessa imagem a outras possibilidades de leitura, para além da percepção visual. Os problemas de *Lúcia* com relação à imagem instalam-se na contradição de ler, não visualmente, o que é estruturalmente visual.

4.2. Vivências imagéticas de Lúcia

Nesse sentido, constatamos que a vivência imagética de *Lúcia* não é muito abrangente. As fotografias de família, por exemplo, raramente são comentadas consigo em casa; e ela mesma, demonstra não se interessar por isso, alegando que a fotografia não lhe é significativa em função da sua impossibilidade de enxergar; foram suas palavras: “É... Sei lá!... Eu não posso ver, aí... não tem o que fazer... assim... sei lá...”. Apesar da dificuldade que tem em valorar a apreciação das fotografias familiares, *Lúcia* costuma comentar fotos de um álbum de família para as pessoas que, eventualmente, se interessam. Sobre isto ela disse:

Quando alguém, às vezes, pede pra ver, sabe? *Deixa eu ver... Você tem aí fotos?* Eu digo: *Tenho. Deixa eu ver seu álbum!* Aí, vai passando e vai dizendo: *essa foto aqui é... num sei o quê lá... aqueles momentos...* aí eu digo: *não, isso foi num sei aonde...* Aí eu lembro.

Lúcia assume a postura de nulidade da imagem fotográfica para si, em função da ausência sensorial da visão, sem notar que constrói uma interação social a partir das imagens que vivencia. Sua relação afetiva com tais imagens fica assim evidenciada, mas *Lúcia* não se dá conta da importância disso para si mesma. Consegue lembrar das ocasiões que as fotos

rememoram, relata peculiaridades das situações e ações subjacentes a essas imagens fotográficas para aqueles que as contemplam, ao mesmo tempo em que questiona a validade de tais produções, ante sua impossibilidade de enxergar.

Numa das conversas mantidas com *Lúcia*, ela nos relatou, por exemplo, a ocasião em que sentiu a necessidade de comprovar sua presença em uma festa, ao lado de uma celebridade da qual era fã, e para tanto, encomendara uma foto que lhe serviria de evidência, intento que, de fato, se concretizou. Esse registro fotográfico que *Lúcia* relembra aponta para a importância que conferiu à imagem como uma linguagem capaz de convencer seus interlocutores quanto à veracidade de seu depoimento. Esse exemplo é uma plausível indicação de que a imagem é manifestação sócio-cultural relevante nas interações sociais. Francastel (1983, p. 31), tratando da imagem figurativa, diz que essa imagem está, para além da natureza, na mente:

Torna-se claro, então, que a imagem estética não está de modo nenhum ligada à instantaneidade, e que a imagem figurativa está sempre na mente e não na natureza. A imagem é sempre já um primeiro grau de associação e de montagem; ela já possui uma estruturação. Sabe-se, de resto, que não se pode nunca isolar uma percepção pura, visual, aparte do cérebro. O carácter activo, aglutinador da actividade visual comanda também o carácter activo e aglutinador da visão estética. Esta, é estruturada antes de ser cumulativa. A forma, por conseguinte, corresponde já a um grau de elaboração pretendido e é inadequada ao real, corresponde mais à organização material da obra que às suas referências significativas. Estas, fazem parte do imaginário e por isso pode dizer-se que a verdadeira imagem artística não está na obra, mas sim na memória, ou mais exactamente, nas memórias diferenciadas de todos esses criadores, espectadores, proprietários, críticos - que tratam o objecto de civilização de acordo com a sua forma de pensar e de agir.

Considerando o que diz esse autor, refletimos que *Lúcia*, quando aponta para o não enxergar como elemento que invalidaria para si a apreciação da fotografia, trata da imagem em sua natureza de construção concreta, porém, quando faz uso dela para rememorar situações e comprovar fatos, arrasta o álbum em sua mente e, no diálogo com os outros sobre o que vêem nas fotografias, as estáticas imagens ganham movimento e sentido nas memórias

que se entrecruzam na interação social. Isto porque as imagens que circulam nos relacionamentos sociais estão postas culturalmente, processadas na mente e são dinamizadas pela mediação da palavra, porque não estão desprovidas de sentido. E é esse sentido atribuído o diferencial humano no ato de perceber o mundo. Sobre isto Vygotsky (2003, p. 44), ensina:

Um aspecto especial da percepção humana – que surge em idade muito precoce – é a *percepção de objetos reais*. Isso é algo que não encontra correlato análogo na percepção animal. Por esse termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado. Não vemos simplesmente algo redondo e preto com dois ponteiros; vemos um relógio e podemos distinguir um ponteiro do outro. Alguns pacientes com lesão cerebral dizem, quando vêem um relógio, que estão vendo alguma coisa redonda e branca com duas pequenas tiras de aço, mas são incapazes de reconhecê-lo como um relógio; tais pessoas perderam o seu relacionamento real com os objetos. Essas observações sugerem que toda percepção humana consiste em percepções categorizadas ao invés de isoladas (Grifo do autor).

Então o que realmente *comunica* não é matéria imagética em si, mas o seu significado, sua simbologia, sua linguagem, sua fala. E o mesmo Vygotsky vai demonstrar que o desenvolvimento da percepção do mundo não se dá apenas pelos olhos, mas também, e essencialmente, por meio da fala, e é nessa direção que esclarece especificidades da percepção visual e da fala; em suas palavras:

O papel da linguagem na percepção é surpreendente, dadas as tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem. Elementos independentes num campo visual são percebidos simultaneamente; nesse sentido, a *percepção visual é integral*. A fala, por outro lado, requer um processamento seqüencial. Os elementos, separadamente, são rotulados e, então, conectados numa estrutura de sentença, *tornando a fala essencialmente analítica*. (Grifo do autor). (VYGOTSKY, 2003, p. 43).

Vygotsky (2003) chega a esta conclusão a partir do conjunto de experimentos realizados sobre a descrição de figuras, onde constata que a criança muito pequena percebe uma imagem em sua dinâmica, mesmo que não possa clarificar isso com suas palavras, por apresentar limitações no desenvolvimento de sua linguagem. Todavia, nesse desenvolvimento

a criança passaria da rotulação – que isola o objeto de seu contexto – para o exercício da função sintetizadora da fala, cuja característica dominante é constituir a fala num instrumental eficaz para o desenvolvimento das formas mais complexas da percepção cognitiva. A imediata percepção visual passa a ser mediada pela instrumentalidade da fala, e é essa mediação da linguagem que aperfeiçoa a percepção, uma percepção que o referido autor chama de *verbalizada*.

Essa assertiva vygotskyana delinea a comparação estabelecida entre os diferentes processos no desenvolvimento da percepção humana, quando enfoca o aspecto analítico da fala em contraponto à globalidade perceptual da visão. Parece-nos oportuno aqui, apontar uma relação de similaridade, reservadas as devidas proporções, entre a fala e o tato, nesse aspecto analítico. O tato também obedece a essa natureza analítica de operação, o que nos leva a inquirir sobre o perceber analítico de *Lúcia*, pois tanto a fala, como o tato, sentidos primordiais do universo perceptivo da pessoa cega obedecem a uma construção e manifestação analíticas. Excluindo o importante aspecto da integralidade ou globalidade mais abrangente do ato perceptivo humano, capaz de ser processado pelo aparato do sentido da visão, sobra-nos a inquietação, parafraseando Sacks (2007): Como a pessoa cega elaboraria suas imagens mentais³³ a partir de processos estritamente analíticos?

Sobre esse reconhecimento imagético peculiar do mundo por parte das pessoas com deficiência visual, Masini (1994, p. 48), em uma síntese conclusiva das pesquisas desenvolvidas por Swallow (1976), Gottesman (1976), Aschroft (1973) e Hall (1981), dentre outros, no que tange ao desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência visual, faz um alerta em relação aos procedimentos de pesquisa adotados, os quais não estariam fundados no modo específico como a pessoa com deficiência visual percebe a si e ao mundo, mas na

33 Masini (1994, p. 45) apoiando-se na orientação de Amanda Hall (1981) afirma que a imagem mental “é a semelhança mental de um fenômeno percebido ou perceptível, representado sob a forma visual, auditiva, tátil ou outras formas sensoriais; serve como meio para representação do ambiente e para formulação de pensamentos e da linguagem”.

utilização de instrumentos que são orientados majoritariamente pela fala e pelo perceber do que enxerga. Apesar das controvérsias que aponta nessas pesquisas, essa autora assinala que tais pesquisas atribuíam o déficit cognitivo das pessoas com deficiência visual em relação aos que enxergavam como devido:

- a) aos aspectos perceptuais ou representacionais caracterizados pelo empobrecimento de imagens, e não a dificuldades situadas no aspecto operacional;
- b) à utilização de níveis cognitivos não apropriados à compreensão e organização das situações (fazendo o D.V. aproximação de problemas conceituais abstratos, por meio de um nível concreto e funcional; aproximação de tarefas que envolvem representações ou imagens, por meio de níveis conceituais), num esforço de compensar déficits;
- c) às condições educacionais (familiares e escolares) - que não supriam as necessidades de desenvolvimento dos D.Vs. e nem forneciam oportunidades para maximizar suas possibilidades – e não aos limites provenientes da deficiência visual.

Como se pode constatar, as limitações perceptivas das pessoas com deficiência visual estão muito mais ligadas ao seu entorno de pobreza imagética, utilização equivocada de procedimentos compensatórios e nas condições familiares e escolares aquém das necessidades e potencialidades da pessoa com deficiência visual, do que aos limites próprios da deficiência.

A mesma autora lembra ainda que a cultura essencialmente visual na descrição do ambiente, das pessoas e das imagens em geral, é razão principal do empobrecimento imagético e da imprecisão descritiva que se observa nas pessoas com deficiência visual, cujas imagens não se representam dinâmicas, isto porque, “[...] a ausência de referencial perceptivo próprio (tátil, auditivo, olfativo, cinestésico) faz com que a criança cega fique presa estaticamente a informações recebidas, repetindo-as, impedida de com elas operar.” (MASINI, 1994, p. 49).

Essa ambiência de pobreza imagética e subestimação das potencialidades das pessoas cegas pode ser verificada em relação à *Lúcia* no que concerne à sua interação com os programas televisivos, revistas, jornais, etc., que se dá quase no mesmo nível de envolvimento

já comentado sobre fotografias familiares. *Lúcia* parece procurar interagir com imagens, adaptadas ou descritas, apenas esporadicamente, e a maior parte das vezes, quando a situação impõe. Gosta de acompanhar apenas os jornais televisivos e seu interesse por novelas se deu apenas por algum tempo, o que explicou: “É... eu entendia. Era como se pra mim eu tivesse vendo. Eu entendia... só que... por alguns motivos... aí eu deixei de assistir”.

As novelas, as quais *Lúcia* se refere, traziam como personagens principais, pessoas cegas. Ao acompanhar o desenrolar das tramas *Lúcia* se identificava com as personagens, pois a linguagem por elas utilizada lhes era familiar. *Lúcia* não esclarece mais detalhadamente porque deixou de assistir tais novelas; transparece, todavia, estar associado aos comportamentos e falas constrangedoras das pessoas que freqüentavam a sua casa – uma vez que, enquanto *Lúcia* apreciava a transmissão, as visitas expunham, despidoradamente, o impacto de contemplarem uma pessoa cega assistindo televisão – isso deve ter configurado os elementos básicos de seu abandono aos referidos programas. *Lúcia* sofre o processo de exílio pelo estranhamento do meio social à sua apreensão invisual de um programa televisivo; um exilamento que ela assume ao retrair-se, ainda mais, com relação à imagem. Quanto ao seu interesse por revistas, *Lúcia* declarou que possui periódicos em Braille e chegou a colecionar revistas em tinta. Assim diz:

Quando eu tinha, mais ou menos, uns dezenove anos, eu comprei uma revista que tinha uma pessoa que eu gostava. Que eu era fã. Hoje não sou mais, mas eu era. Nessa revista tinha algumas pessoas que eram de um programa que também eu gostava, o “Raul Gil”. Eram meus cantores preferidos: “Érica Rodrigues”, “Robinson Monteiro”... esse povo! Aí, eu comprei e mandava alguém ler essa revista pra mim.

Aqui, seu interesse nas revistas objetivava a identificação com as personalidades ali expostas. Essas pessoas cantavam em um programa popular de televisão. Como houvera participado de concursos musicais e atuara em *serestas*, tocando o seu teclado. Numa cidade que elegeu, como principal símbolo, a formação musical de seus moradores, não é forçoso

entender a vinculação fácil que *Lúcia* estabelece com os artistas calouros que referencia. Inclusive, a situação da evidência fotográfica, relatada anteriormente, se daria, justamente, com um desses artistas, quando da estada deste na principal cidade da região.

Essas experiências perceptivas de *Lúcia* começam a acontecer no início de sua adolescência, próximo ao tempo em que sua mãe adquirira um teclado para que ela se interessasse por música; o que surtiu efeito, porque, algum tempo depois ela estaria se apresentando em diversos eventos culturais da cidade cantando e executando esse instrumento. Essa educação musical que *Márcia* proporciona à sua filha atesta, mais uma vez, o seu papel pedagógico e traduz um processo de inserção. *Lúcia* aprende a tocar por meio das orientações de seu irmão, atualmente, maestro profissional. O sucesso de *Lúcia* em sua educação musical marca decisivamente as interações da aluna em seus processos de conhecer o mundo. Como uma marca cultural da comunidade, a musicalidade se manifesta para a aluna como um componente de interação, de ajustamento e de integração social.

A mediação da mãe objetivava inicialmente trazer uma ocupação à sua filha, mas vislumbrava também possibilidades de inclusão. *Márcia*, funciona como uma figura ambígua, pois ao mesmo tempo em que promove processos mediadores importantíssimos, como é o caso da compra do instrumento, é também a figura que procura asilar a menina na própria casa, retirando-a do ambiente social, tentando construir controles, desenvolvendo, desse modo, uma pedagogia de adestramento. Essa contradição nos papéis da mãe se explica no seu interesse protecionista à filha, ao estimular o que é aceitável socialmente e bloquear o que soa estapafúrdio.

Durante a infância, *Lúcia* buscava descrições do que se processava no ambiente, do que e como as pessoas nadavam, andavam de bicicleta, etc., nitidamente, porque tentaria imitá-las. Pelo arrefecimento desse empenho imitativo, em função das limitações que lhe são atribuídas no meio social, e que ela mesmo internaliza, o reconhecimento de imagens

construídas, inicialmente para a percepção visual, lhe parecem inúteis. É marcada por esse desinteresse pela imagem figurativa que *Lúcia* inicia sua trajetória escolar.

4.3. As imagens na vivência escolar de uma aluna cega

A imagem não é apenas facilitadora dos conteúdos escolares, constitui um conteúdo escolar. Trabalhar com mapas, opera no campo da espacialidade, dos saberes espaciais fundantes não somente para o cego, em particular, mas para o humano, numa totalidade. À exemplo disso, há áreas do conhecimento que são imagem pura, como é o caso da Arte e da Geometria. A imagem, portanto, mais que facilitadora do conhecimento, é objeto do conhecimento.

Já no início de sua escolaridade, logo após ter sido alfabetizada, em relação à adaptação de imagens para a sua percepção tátil, *Lúcia* identifica os primeiros três anos como os mais produtivos, ainda que essas experiências não tenham sido constantes e, a maior parte das vezes, descartada. *Betânia*, sua primeira professora, e *Iva*, a professora de apoio, as quais a acompanharam na conclusão das quatro primeiras séries escolares, construíam algumas imagens táteis, atividade que se tornou, doravante, mais escassa, porque a leitura das imagens táteis ficou reduzida as que estavam contidas nos livros transcritos pela Fundação Dorina Nowill³⁴. É o que traduz a fala de *Lúcia*:

Na verdade, foram só nos primeiros anos, porque, depois, começaram aparecer alguns materiais adaptados. Na verdade, não era necessário trabalhar com mapas... não precisava, sabe? [...] E os materiais que eu usava, adaptados, eram assim, por exemplo, os livros que vinham da Dorina... e já vinham adaptados, aí eu pegava os livros e os desenhos em alto relevo que as professoras trabalhavam.

34 A Fundação Dorina Nowill foi fundada em 1946 sob a denominação “Fundação para o Livro do Cego no Brasil” e, dentre outras ações, tem sido um importante distribuidor de textos em Braille no País. Por meio de convênios entre esta Fundação e o MEC, muitos livros tem chegado gratuitamente às Bibliotecas Escolares das escolas públicas brasileiras.

Lúcia internaliza uma perspectiva da pedagogia sem imagem e, por isso, diz que não era necessário trabalhar com mapas. Essa sua fala reflete mais a sua escassez de contato com tais imagens do que à importância dessas imagens como instrumentos facilitadores de sua aprendizagem. *Lúcia* rejeita as imagens em virtude do seu processo de educação no seu grupo primário: ela internaliza uma pedagogia, um tipo de educação, sem as imagens. O que está posto aqui é que o cego não pode ter acesso às imagens.

Essa é uma barreira atitudinal fortíssima que vai marcar a vida dela e que vai levá-la a não dar importância ao acesso às imagens, dada a internalização dessa perspectiva. No entender de *Lúcia*, ao cego é interdito o acesso à imagem e isso decorre da maneira como a sua família internaliza os preconceitos sociais e de como educa *Lúcia* em relação a isso. Não foram trabalhados os processos de desenvolvimento de uma cultura tátil, dos saberes e habilidades que servissem de anteparos ao reconhecimento tátil das imagens, tais como a lateralidade. No seu acesso sistemático à escola esse fator é ainda mais agravado.

Lúcia cita os livros prontos, desenvolvidos pela Fundação acima referida, como o único suporte imagético utilizado. Isso expõe uma acomodação no esforço adaptativo do(as) professores(as) para trazer outras imagens que certamente transitavam nas salas de aulas frequentadas por *Lúcia* em sua vivência escolar. Capeller (1998, p. 28) defende, nevrálgicamente, o trabalho pedagógico com imagens na escola. Nesse sentido, conclui:

Sabemos que é impossível ensinar. As imagens aí estão, incontroláveis como a subjetividade que as produz. Mas as imagens podem e devem ser apresentadas. O olho tem fome, tem apetite, precisa encontrar o eu no que se "dá a ver", para mostrar-me "espetáculo do mundo". Sem imagens, sem sua produção e apresentação, o sujeito desfalece e torna-se autômato: com a hiper-representação do olhar impotente nas suas formas perversas, a produção subjetiva que renovará os "objetos do mundo" fica impedida. A pedagogia só escapará de sua impossibilidade reconstituindo a mitologia do cotidiano imagético dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, acrescido do "dar a ver" dos professores interessados na educação.

É o olho que tem fome, ou é o curioso espírito humano que anseia pelo

conhecimento? Queremos entender que esse *olho faminto* é, na verdade, para além da estrutura óptica-química-neurológica (AUMONT, 1995) do aparato configurador do sentido da visão, o olho investigativo da consciência humana, cuja fome cognoscente é despertada também na pessoa cega. *Lúcia* não se apercebe da importância de seu reconhecimento do universo imagético que a circunda na escola e, por isso confessa que não gosta muito da leitura de imagens táteis porque sente dificuldade de entendê-las, e por isso, prefere as descrições. Nas suas palavras:

No passado, alguns mapas, a professora fazia com cordões e atualmente tem alguns professores que ainda descrevem e eu consigo entender pela descrição. Os mapas, tem alguns que eu consigo entender, mas tem outros que é um pouco difícil; eu acho um pouco complicado pra entender. A professora sempre tinha esse cuidado de apresentar os mapas, apesar de, muitas vezes, eu não entender, mas ela apresentava.

Lúcia disfarçava sua compreensão das imagens táteis para a professora, ou seja, confirma que entendia a mensagem da adaptação, mas, na verdade, não conseguiu situar sua compreensão no exame tátil da imagem, que lhe serviria de suporte, mediado pela palavra. Nessa mediação da palavra, desaparece o suporte para a percepção tátil, restando apenas o esforço descritivo para dar conta do conteúdo da imagem, pela ausência de uma cultura tátil funcionando como desencadeadora de uma pedagogia imagética a partir do háptico.

O desenvolvimento dessa cultura tátil se faz plenamente possível ao indagarmos como essa cultura estava na infância de *Lúcia*: Como ela subiu aquela parede? Como andava de bicicleta? E, como aprendeu a nadar? *Lúcia* desenvolveu um processo corporal em que a dimensão tátil estava inclusa e ela foi tendo contato com o mundo, não só pela sonoridade, mas pela interação física do seu corpo com o meio, e isso não foi sendo trabalhado ao longo da vida dela. O desenvolvimento dessa cultura tátil é uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma pedagogia da imagem, do acesso à imagem, sendo, inequivocamente, um elemento fundante para que *Lúcia* tenha familiaridade com o processo

da adaptação de uma imagem tátil.

Porque essa cultura háptica foi tolhida na adolescência de *Lúcia*, e não foi desenvolvida sistematicamente, nem pela família, nem pela escola? Era preciso que a escola, contemplando todos os seus alunos, desenvolvesse a cultura do toque, do contato físico. Isso é um substrato no pensamento de Lima (2008), quando defende que o sujeito com deficiência visual possa se locomover num espaço humano, sem estar tutelado a ninguém, em função do domínio dessa cultura tátil, onde ele possa encontrar os códigos para as convenções. O papel da escola é fundamental nisso.

Até aqui retomamos a trajetória escolar de *Lúcia*, sombreada pela adaptação das imagens presentes nos conteúdos escolares do Ensino Fundamental, preparando-nos para o afunilamento de nossa análise no nível mais estreito das questões que elegemos como balizadoras de todo esse processo investigativo, construído sob a problemática à leitura proficiente de imagens por cegos.

A escola, como espaço sistemático de aprendizagens imagéticas, não pode restringir ao aluno o acesso à leitura de imagens, uma vez que essa restrição implica em obstrução do conhecimento. Portanto, o impedimento do aluno às imagens, como conteúdo do conhecimento, configura um processo de exclusão escolar. Independentemente de deficiência, de gênero, de classe social, de etnia ou de credo religioso, é nesse contexto inclusivo que se insere a necessidade da imagem em todas as suas dimensões, inclusive na dimensão tátil.

4.4. O trabalho com imagens na disciplina de Geografia

Ainda que a questão imagética no contexto escolar atravesse, invariavelmente, todos os componentes curriculares, optamos pela disciplina de geografia em função de seu potencial metodológico na utilização de imagens, tais como, o desenho de gráficos, ilustrações, a

fotografia e o traçado cartográfico, dentre outras. Esse aspecto é corroborado pela abertura do professor da disciplina, *Saulo*, em contribuir com a pesquisa. Portanto, atentando para o recorte de nosso estudo que buscava investigar como se dava o trabalho pedagógico com a leitura de imagens na disciplina de geografia, precisamente no primeiro ano do Ensino Médio, considerando as especificidades perceptivas de *Lúcia*, investimos esforços no sentido de observar, mais proximamente, as aulas da referida disciplina e conversarmos com o professor *Saulo*, titular da mesma, tendo como eixo condutor a temática em questão.

As aulas desse professor eram dinâmicas e ele buscava que todos os alunos compreendessem o conteúdo que trazia a cada aula, coibindo sempre a dispersão dos alunos na sala ou para fora dela. Suas aulas eram marcadas por uma retomada breve do conteúdo da aula anterior, pela enunciação da temática que dominaria a aula, por uma explanação dialogada do assunto, sempre referenciada no texto base adotado, fosse o livro didático – a maior parte das vezes – ou uma apostila.

Observamos que o professor *Saulo*, ao chegar à sala, tinha o cuidado de fazer qualquer contato específico com *Lúcia*, geralmente dando duas batidinhas na mesa dela ou cumprimentado-a em tom bem humorado. Mas, no restante da aula dirigia sua atenção à turma como um todo e, somente atendia especificamente à aluna quando esta o interpelava, nos momentos em que solicitava o ajuste de alguma informação por ele transmitida ou a compreensão mais detalhada do que explicara.

Numa dessas aulas o professor levou um *mapa-mundi*, com o objetivo de trabalhar o conteúdo referente à latitude e longitude, tendo como veio condutor de sua aula, a determinação do fuso horário e suas implicações ambientais e sociais. Assim que chegou, dispôs o mapa, suspenso em um suporte situado logo acima do quadro-de-giz, e, concluídos os procedimentos de abertura da aula, passou a explanar o assunto que anunciara, fazendo sempre referência ao mapa, quando queria ilustrar a localização de um fato ou evento.

Verificamos que o professor referia-se ao mapa trazendo a imagem numa linguagem de quem enxerga, ignorando, por assim dizer, as especificidades perceptivas de uma aluna cega presente na aula. *Lúcia* interpelou o professor por diversas vezes, tentando compreender o assunto em pauta, demonstrando claramente que não conseguia entender, satisfatoriamente, as colocações do professor. Durante toda a aula, *Lúcia* não manuseou nem um texto ou imagem adaptada, não teve acesso a nenhuma descrição da imagem exposta, não realizou cálculos com a ajuda do Sorobã, não fez nenhuma anotação em Braille e nem recorreu às anotações que, porventura, sua irmã, *Miriã*, estivesse fazendo.

Realmente, configurava-se ali a ausência, para *Lúcia*, de um suporte imagético que a favorecesse na compreensão do que eram as linhas imaginárias de latitude e longitude, de como elas estavam dispostas no traçado do mapa e qual era a relação de sua disposição na determinação do fuso horário, cuja fórmula de cálculo, apresentada pelo professor, escapara também à sua compreensão. Enfim, o conhecimento geográfico de *Lúcia* apresenta déficits graves, se tomarmos como referência a orientação de Castrovianni (2000, p. 8) quando diz que:

No saber geográfico devem estar incluídos conceitos como: localização, orientação, representação, paisagem, lugar e território e valorizadas algumas ferramentas como a cartografia, que instrumentaliza o aluno para ser um leitor e mapeador ativo, consciente da perspectiva subjetiva na escolha do fato cartografado, marcado por juízo de valor.

Não identificamos esses saberes geográficos em *Lúcia*, nem a oportunização de sua vivência com a instrumentalidade cartográfica. Sabemos que a aula de geografia calcada na vivência toma como pressuposto que os saberes espaciais estão sendo naturalmente vivenciados pelos alunos. Se *Lúcia* construiu isso na infância, lhe foi vetado esse processo na adolescência. Como lhe foi negado esse acesso à escola, esses importantes saberes cartográficos não foram sistematicamente trabalhados. Isto porque, a leitura do mapa requisita um conjunto de saberes anteriores, de convenções e práticas corporais que os videntes

acessam fluentemente, tanto na escola como fora dela.

Não foram trabalhados sistematicamente com *Lúcia* os eixos corporais como referências iniciais de orientação, determinação de posição e localização de objetos, considerando-se os princípios de lateralidade, a relação entre direção e sentido, a distância entre objetos e os pontos de referência para a leitura cartográfica, dentre outras aplicações, em função do asilamento de *Lúcia* no seio familiar. Em casa, na escola e noutros ambientes que frequenta, ela pede o que quer, e as pessoas trazem. Não foram sedimentados e ampliados esses saberes que *Lúcia* estava construindo anteriormente, em sua infância.

Coll; Teberosky (2000), num trabalho destinado a oferecer subsídios a alunos do Ensino Fundamental referentes à leitura cartográfica, tomam o corpo como referência primeira e oportunizam possibilidades de localização de objetos no espaço e interpretação de formas planas e espaciais; e, afirmando que “Usamos o corpo para nos situar no espaço e, a partir da nossa posição, podemos localizar as pessoas e as coisas que nos rodeiam” (COLL; TEBEROSKY, 2000, p. 165), ensinam como utilizar o corpo para conhecer princípios e desenvolver habilidades de orientação espacial que podem ser plenamente trabalhadas com alunos cegos.

Inferimos que o trabalho com imagens táteis junto a *Lúcia* não se mostrou eficiente pela ausência da observação da necessidade do desenvolvimento das habilidades táteis desta no reconhecimento das imagens de grafia tátil. Sobre a importância do desenvolvimento das habilidades táteis da pessoa cega para a leitura de informações táteis, na apreensão do conhecimento, Griffin; Gerber (1996, p. 6) afirmam que “[...] o desenvolvimento sistemático da percepção tátil é essencial para que os cegos cheguem a desenvolver a capacidade de organizar, transferir e abstrair conceitos”. Esses autores orientam para a observância de uma metodologia progressiva para o desenvolvimento das habilidades táteis, advertindo que “As informações obtidas por meio do tato têm de ser adquiridas sistematicamente, e reguladas de

acordo com o desenvolvimento, para que os estímulos ambientais sejam significativos” (GRIFFIN; GERBER, 1996, p. 1).

Griffin; Gerber (1996) apontam que a leitura tátil de mapas pode se apresentar como uma tarefa complexa para leitores cegos. Informam que estudos na área demonstram que crianças cegas proficientes na leitura cartográfica examinam o mapa em sua totalidade e repetem, seguidamente, o acompanhamento tátil do traçado de todas as linhas, geralmente, escolhendo um ponto de origem, contornando, num movimento contínuo, o objeto e retornando a esse ponto, de forma sistemática. Esses leitores percebem detalhamentos específicos do mapa, utilizam o dedo indicador no exame tátil e realizam uma distinção mais acurada do traçado. Esses estudos indicam que, para a leitura de mapas táteis, “é essencial a destreza em localizar formas no mapa, seguir os contornos, diferenciar formas adjacentes e encontrar as características críticas de uma figura” (GRIFFIN; GERBER, 1996, p. 4).

Consideram tais autores que:

A representação gráfica é caracterizada mediante a maneira organizada que os estudantes cegos têm de explorar o ambiente, relacionando objetos reais e suas representações. Um exemplo de atividades exploratórias do ambiente é o de estudantes cegos criando um sistema de explorar objetos. Este sistema poderia consistir em explorar inicialmente a forma geral do objeto, depois o detalhe mais importante, e finalmente distinguir alguns detalhes que possam ajudar a fazer uma identificação real. Nem todos os detalhes são necessários para identificar ou utilizar objetos. (GRIFFIN; GERBER, 1996, p. 5).

As demais aulas do professor que tivemos a oportunidade de acompanhar não trouxeram nenhuma imagem mais específica, a não ser alguns diagramas que construía, de improviso, no quadro-de-giz, com a finalidade de dar suporte a alguma explicação que estivesse procedendo. Esses esquemas ou diagramas também não eram descritos para *Lúcia*, nem previamente adaptados para a sua leitura durante a aula. As aulas eram ministradas sem que fosse posta em evidência a presença da aluna cega na sala de aula.

Entrevistando o professor *Saulo*, obtivemos a informação de que ele sentia

dificuldades em trabalhar os conceitos da disciplina que exigiam a instrumentalidade de imagens para *Lúcia*. Identificamos a difusão de idéias que lhe ocorrem quando pensa no trato pedagógico com *Lúcia*, conforme pudemos constatar em seu depoimento:

Não é fácil atender a um deficiente, mas eu acredito que, dentro das dificuldades – ninguém nasceu sabendo de nada –, tudo vai sendo construído. A verdade não pertence a ninguém, ela vai surgindo também, e, na medida do possível, a gente vai tentando inseri-la; não só ela, mas também outros deficientes. Mas, especialmente ela, porque, mesmo com essa deficiência, ela tem, assim, uma presença maior. Agora, a grande dificuldade é tentar passar alguns conceitos, especialmente de geografia física, onde há uma necessidade maior de você, ao captar a visão, você ter uma facilidade maior pra estipular determinados conceitos. Então, tem essas dificuldades, mas, acho que, na medida do possível, vai sendo trabalhado. Logicamente que há aí, talvez uma ânsia maior por parte dela. E também por nossa parte, por não a atendermos a contento, mas nada impede essa integração. E a gente sempre a chama pra tentar lhe integrar cada vez mais. (*Saulo*, Depoimento Oral).

O professor aponta para a complexidade no atendimento educacional às pessoas com deficiência, todavia, admitindo que existam possibilidades de um trabalho efetivo nessa direção. Percebe que *Lúcia* ganha mais evidência na escola, em relação aos outros alunos com deficiência e entende que a maior dificuldade de sua disciplina, em relação à sua percepção é a administração de conceitos relacionados à geografia física.

O professor não reflete sobre a representação imagética dos conceitos, também, desenvolvidos em geografia, ainda que em outro momento assevere não ser possível desagregar a geografia física da humana e econômica. Sua preocupação maior reside, então, na ânsia de *Lúcia*, associada ao tipo de atendimento educacional que lhe presta, o qual, aponta como insatisfatório. A expressão recorrente “na medida do possível” reflete certa acomodação aos limites presentes, onde o vislumbre de possibilidades mais arrojadas e efetivas lança uma luz ainda muito tênue.

O professor *Saulo* informou que, apenas uma vez, utilizara uma representação imagética plana de um mapa adaptado para a percepção tátil, contida em um livro escrito em

Braille com imagens em relevo, doado, então, recentemente, à biblioteca da escola. Declarou, ainda, que não conseguia utilizar os textos e imagens em relevo porque esses materiais, por serem diferenciados dos textos-base que serviam de recurso didático em suas aulas, não o permitiam identificar os conteúdos que desenvolvia em sala de aula nos textos adaptados, em virtude de não conhecer o sistema Braille, e sugeriu que, concomitantemente ao texto em Braille, deveria haver, nesses livros, a respectiva transcrição em tinta. Nas suas próprias palavras:

Um dia desses, dando uma aula de cartografia, e sabendo que tem um material em Braille na escola, mas que eu não tenho muito contato, folheando lá o material, encontramos uma parte que realmente correspondia aquilo que estava sendo dado e foi uma satisfação, uma alegria muito grande, porque eu percebi, naquele momento, que aquilo despertou e facilitou a aprendizagem por parte de *Lúcia*. E, também, é uma sugestão que eu falo: que esse material em Braille, já que nem todos os professores têm conhecimento dessa leitura, que pra nós é difícil, é como começar uma alfabetização; seria bom que os novos materiais viessem acompanhando a leitura em Braille e a leitura na língua normal, porque já facilitava, já ganhava um tempo pra conseguirmos inserir melhor, saber onde é que tava determinado tema, pra facilitar esse processo de ensino-aprendizagem e de integração com *Lúcia*. (*Saulo*, Depoimento Oral).

Essa exigência do professor reflete o seu isolamento no trabalho pedagógico em sala de aula. Seu tempo está excessivamente preenchido, não se reúne, periodicamente, com os demais, não planeja suas atividades com a orientação da sala de apoio e vive o drama de querer fazer sem se sentir preparado. Seu acesso ao texto imagético, que utilizou como suporte, foi encontrado despreziosamente, conforme diz o professor: “tava lá na biblioteca... e eu perguntei à bibliotecária e ela me mostrou materiais em Braille; foi quando eu tive a boa surpresa de encontrar o tema que estava sendo explorado naquele dia”.

As atitudes não intencionais do professor refletem o sistema no qual estamos inseridos. Sua extensa jornada de trabalho expõe a necessidade premente do professor do Ensino Médio em trabalhar em várias instituições a fim de melhorar seu salário. Aliado a isso, evidencia-se a necessidade de reestruturação da ação educativa e da gestão escolar em sua

maior amplitude, em vistas de garantir a esse professor e aos demais um processo de formação que os capacitem a realizar seu trabalho pedagógico para a diversidade. Mittler (2003) alerta para isso quando diz que a inclusão não objetiva apenas o alcance de uma meta final, mas se propõe a uma jornada, em seu todo, contagiada por um propósito; e continua:

Durante o curso dessa jornada, os professores vão construir e ampliar suas habilidades sobre as experiências que já possuem com o objetivo de alcançar todas as crianças e suas necessidades de aprendizagem. Porém, eles também têm o direito de esperar apoio e oportunidades para seu desenvolvimento profissional nesse caminho, da mesma maneira que os pais e as mães têm o direito para esperar que suas crianças sejam ensinadas por professores cuja capacitação preparou-os para ensinar a todas elas. (MITTLER, 2003, p. 183).

A ação pedagógica dos professores não pode desmerecer o planejamento das atividades, que passam necessariamente pela organização dos conteúdos e dos procedimentos de ensino, lembrando que “Por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a ‘por que ensinamos’ e ‘como se aprende’” (ZABALA, 1998, p. 33). Esse planejamento deve considerar a necessidade de adequações curriculares (CARVALHO, 2000), numa imprescindível atenção à diversidade, como bem assinala Zabala (1998, p. 34):

O fato de que não exista uma única corrente psicológica, nem consenso entre as diversas correntes existentes, não pode nos fazer perder de vista que há uma série de princípios nos quais as diferentes correntes estão de acordo: as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais. São acordos ou conclusões que nós, educadores, constatamos em nossa prática e que, diríamos, praticamente são senso comum. Deles decorre um enfoque pedagógico que deve observar a *atenção à diversidade* dos alunos como eixo estruturador. (Grifo do autor).

O professor *Saulo* não se atreve ao ato criativo, a maior parte das vezes, por entender que precisaria de um apoio especializado, esperando que parta de *Lúcia* o esforço de interação nas aulas, ou fora delas, com relação ao conteúdo da disciplina, o que, de certo modo, é

verdade, pois o processo educativo é uma via de mão dupla, onde o aluno não é passivamente conduzido, mas ativamente co-construtor.

Tais registros reiteram a ausência de um planejamento sistemático que concorra para a efetivação do redimensionamento didático-curricular que permita a observância da diversidade dos sujeitos implicados no processo cognitivo. *Lúcia*, nesse caso, deveria se ater às explicações estritamente verbais e a eventuais e insatisfatórias descrições de imagens como forma de acompanhar o conteúdo das aulas correspondentes, não se cogitando a perspectiva de acesso a materiais didáticos adaptados, nem tampouco a necessidade de que os professores deveriam estudar e planejar a abordagem de materiais táteis ou mesmo a reestruturação da prática pedagógica, considerando a necessidade de desenvolvimento dos sentidos remanescentes³⁵ de *Lúcia* e de outros deficientes visuais que, porventura, a escola acolhesse. A ausência desses cuidados pedagógicos desconsidera o papel epistêmico e cognitivo do tato para o cego. Cobo; Rodríguez; Bueno (2003, p. 137) orientam que

A criança cega não só deve reconhecer os símbolos por meio do tato, mas deve também interpretar seu significado em relação a outros sinais braille e ao contexto que está lendo. Estas exigências representam um enorme esforço em nível de memória tátil-cinestésica e exigem que a criança tome decisões imediatas referentes ao reconhecimento, memória, associação e interpretação dos diferentes sinais e símbolos.

O que os autores remetem à criança, pode aplicar-se à pessoa cega em qualquer idade no seu desenvolvimento interrompido durante a vida, e mais precisamente, em qualquer tempo de sua atividade escolar. *Lúcia* encontra-se numa sala de aula comum do Ensino Médio, porém, sem acesso qualitativo ao mesmo nível de informações que os demais alunos que enxergam podem, habitualmente, acessar.

A escola não desenvolveu uma cultura tátil que aproveite à aluna em sua globalidade

35 Ainda que o termo *remanescente* seja mais adequado quando se faz referência a cegos adventícios, usamos esse termo em relação *Lúcia*, cega congênita, referindo-nos aos sentidos naturais dos quais ela dispõe: a audição, o tato, o olfato e o paladar.

perceptiva, como sujeito cognoscente que é. A fala que lhe chega ao entendimento é a *esquisita* fala de um mundo de videntes, a metodologia do trabalho escolar desenvolvido pelos seus professores segue os mesmos procedimentos para os que enxergam, e o tato lhe é atribuído complementar, assim como seus demais sentidos. O seu não enxergar parece muito mais do que isso na subjetividade dos que enxergam – confunde-se com o não conhecer ou não poder conhecer. Não somente o trabalho com imagens na escola e na sala de aula lhe é suprimido; é suprimida também a sua identidade como pessoa cega sob o invólucro de ser apenas uma pessoa que não enxerga num mundo de videntes.

Na verdade, há uma abordagem sobre a questão da imagem na disciplina de geografia; todavia, essa abordagem se orienta por premissas visuocêntricas, de tal modo, que as marcas visuais do ensino de geografia já estão pedagogicamente *naturalizadas*, uma vez que se inserem no universo cultural escolar de quem enxerga. É de se supor que a disciplina, como as demais, agenciam as imagens a partir de tais premissas, sem considerar as singularidades perceptivas da aluna cega, nem tampouco de fazer uso do signo verbal, de forma intencional e sistemática, nos processos descritivos do não verbal.

Por outro lado, o fato dessas marcas visuais estarem pedagogicamente naturalizadas, não anula a necessidade de se empreender o trabalho sistemático com a imagem na escola, no sentido de se superar essa naturalização. Na verdade, seja o aluno quem for, com deficiência ou não, somente aprenderá a ler imagens em sua complexidade, se lhe for oportunizada, sistematicamente, situações de aprendizagem possibilitadoras da construção de procedimentos de leitura eficientes no discernimento dessas imagens, porquanto, tais imagens, funcionando como representações do real, não são iguais ao real, e, por isso, provocam, necessariamente, abstrações a serem construídas pelo leitor.

Nesse sentido, faz-se necessário que, além da implementação de um trabalho sistemático de adaptação imagética somente, esse trabalho se insira em uma pedagogia da

imagem, promotora de reflexões e práticas docentes que proporcionem o acesso de todos os alunos ao universo imagético como componente mediador das atividades de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, esse universo deve ser considerado como fundamental à tematização, discussão e apropriação por parte dos alunos, como contemplador de artefatos culturais que auxiliam e demarcam as formas sociais de exercício permanente e inconcluso da expressividade humana.

A escola, nessa perspectiva da pedagogia da imagem deve, de forma articulada, também, desencadear experiências perceptivas que estimulem o desenvolvimento de uma cultura tátil que não se restrinja aos alunos com deficiência visual, mas que auxiliem a todos a enxergarem, de outras formas, as coisas que os cercam.

Na perspectiva de planejamento e desenvolvimento de uma pedagogia da imagem que considere a inclusão escolar de alunos com deficiência visual, apresentamos alguns princípios pedagógicos que devem ser observados pela escola, pelas salas de apoio especializado e pela família, sem pretender, contudo, dar conta da complexidade que envolve a presença da imagem no contexto escolar:

- **Nenhuma imagem deve ser evitada** – Toda imagem pode ser compartilhada com a pessoa cega, quando lhes são oferecidas as condições de compreensão, que considerem a multissensorialidade perceptiva.
- **Toda imagem pode ser aprendida** – A imagem não se significa em si mesma, mas é significada culturalmente. Assim, a compreensão da imagem demanda um processo de aprendizagem, que por assim ser, é mediado pelo outro e pela cultura. Desse modo, a imagem não está delimitada à apreensão visual somente, podendo ser aprendida, também, por meio das vias auditivas, olfativas, gustativas e táteis.
- **Toda leitura exige a construção de procedimentos específicos** – Assim como

todo processo de leitura implica, necessariamente, no desenvolvimento de estratégias de leituras concernentes à construção de sentido, bem como, à sua estrutura sintática, a leitura não visual de imagens exige a afinação de procedimentos específicos³⁶ que lhe são inerentes. O fato da pessoa cega não compreender a descrição de uma imagem ou reconhecer uma imagem adaptada para a apreensão tátil, não significa que isso não lhe seja potencialmente possível, apenas não lhe foram oportunizadas as condições para a construção procedimental dessa leitura.

- **Toda imagem funciona como uma interface cultural** – O acesso da pessoa com deficiência visual às imagens postas no mundo estabelece-se como uma injunção do processo inclusivo social e, por conseguinte, escolar, porque tais imagens operam como mediadoras da produção cultural. Muitas dessas imagens, muito mais que facilitadoras do conhecimento, constituem-se conteúdo do conhecimento e se firmam como bens culturais, a exemplo de obras de arte, acervos de museus, etc., aos quais, à pessoa cega estabelece-se a necessidade e o direito de pleno acesso.

Em suma, o princípio fundador de todo esforço escolar para a oportunização da imagem à apreensão da pessoa cega reza que o olhar investigativo da escola a respeito da imagem adaptada no contexto escolar deve estar inserida em uma proposta inclusiva de escola que considere a totalidade dos sujeitos que se encontram para, interativamente, aprender.

36 Consideramos *procedimentos específicos* aqui o desenvolvimento de estratégias de leitura tátil que, em função de sua característica predominantemente analítica, exige do leitor uma orientação espacial diferenciada. Os trabalhos de Lima; Da Silva (2000) e Lima (2006a, 2006b) trazem amiúde questões pertinentes ao desenvolvimento de habilidades táteis para o reconhecimento de imagens por parte de pessoas cegas. Esse desenvolvimento das habilidades de leitura tátil deve ser adequado às diversas possibilidades de adaptação de imagens. Essas imagens podem ser produzidas artesanalmente, usando-se materiais em diferentes relevos e texturas, podem também ser reproduzidas à base de calor e vácuo numa máquina denominada THERMOFORM, a partir de uma matriz artesanal ou ainda podem ser produzidas através de impressoras e impressoras Braille. No apêndice do presente trabalho, dispomos algumas fotos de equipamentos e de materiais impressos em relevo que ilustram essas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção do mundo é multissensorial. Portanto, conhecer esse mundo se constitui num movimento da pessoa em sua totalidade sensível, cujas apreensões evocam um amplo leque de possibilidades de leitura. Imersos em uma cultura onde, conhecer e olhar são aproximados como termos sinônimos, e mesmo, fundidos em significação, conceber a leitura desse mundo visível, sem a atividade do aparato óptico humano, evoca um problema de ordem epistemológica.

Essa provocação, desafiadora ao ato investigativo, nos fez adentrar ao universo da apreensão imagética por parte da pessoa cega, considerando sua especificidade sensível. As características especiais da pessoa cega em sua apreensão do mundo não a excluem, por si só, da vida comum de todas as pessoas. Isto reitera o entendimento de que a malha humana não é tecida por *igualdades*, mas por fios *peculiares* que se emendam numa dinâmica histórica e cultural constante. É esse tecido multicultural, tingido pelas infindáveis cores da diversidade que funciona como substrato da inclusão social, e por conseguinte, da inclusão escolar.

A concepção inclusivista preconiza, fundamentalmente, o direito de todos a todos os seus direitos. Dentre estes direitos está o direito à imagem, esta, como um paradigma inegável do conhecimento humano. A imagem, que parece proposta apenas à sintética apreensão da visão humana, se faz também possível à análise do tato, da audição, do olfato e do paladar, pois, todos estes sentidos naturais funcionam em mútua complementaridade. A significação, por sua vez, extrapola essa sensibilidade física, uma vez que a atribuição de sentido é um movimento psicológico histórico-cultural.

Nesse pensar, nossa investigação adentrou a um campo empírico, essencialmente escolar, cujo foco perseguiu o trânsito da imagem no entorno de uma aluna cega, especialmente das imagens figurativas utilizadas na disciplina de geografia, tentando aqui

responder questões de estudo direcionadas ao modo como se dava a apreensão dos saberes escolares mediados pela imagem em um contexto de educação inclusiva, e, como poderia ser ou seria desencadeado a adaptação tátil e o correlato processo de leitura de *Lúcia*, essa aluna cega. Assumimos um modelo qualitativo de investigação, por meio de um estudo de caso, onde a observação delineada em anotações, entrevistas e documentos construíram a triangulação dos dados para a análise que ora concluímos. Essa análise viaja ao longo de nossa escrita e desemboca, sinteticamente, nesse último núcleo de nosso trabalho.

Uma resposta às questões de estudo propostas não poderia ser breve e precipitada. Entendemos que, para lidarmos com o fenômeno educativo, temos que considerar a dimensão sócio-cultural que o implica, e, por isso não seria possível abordar o fenômeno da imagem adaptada se não nos dispuséssemos recuperar as relações pedagógicas, as interações entre sujeitos, a experiência cultural da jovem com as imagens, uma vez que nesse movimento da abordagem cultural do itinerário de vida escolar da criança e do seu itinerário cultural se evidencia a considerável relação que estabelece com suas práticas e com as imagens, pois, fazendo nossa a assertiva vigotskiana, é na experiência cultural que o indivíduo vai construindo os processos de aprendizagem e todo o seu acervo.

Isto posto, buscamos trazer uma resposta às nossas questões, constatando que a trajetória de *Lúcia* é marcada por seu desejo, comum a todos nós, de pertencer à vida e às vivências humanas que se entrecruzam em seu caminho, mas, seu contexto de vida é assinalado por elementos excludentes da cultura em que se insere. Nasce, uma *menina, cega*, de etnia *negra*, numa família *pobre*. Todavia antes que as formas de exclusão social se lhe tornem discerníveis, *Lúcia*, na infância, avança em seu desenvolvimento, brincando, imitando, sabendo, fazendo e sendo, enfim, interagindo, como as demais crianças com as quais convive.

Mas, as prospecções negativas do meio social ganham força e tomam os focos de resistência de *Lúcia*, que, num desdobramento compensatório do seu desenvolvimento,

forjando aberturas nos diques psicológicos que se formam no interior de sua personalidade, estoura sua fluência mental em um comportamento que se manifesta em revolta, depressão e retração. Essa retração se faz notória no arrefecimento de sua participação nos eventos sociais, no comprometimento de sua orientação e mobilidade e no agravamento de sua dependência, principal fator a tolher a construção de sua autonomia.

Lúcia vai encontrar guarida em sua ambiência religiosa cristã evangélica. Ali ela se identifica com os valores pregados por Cristo e difundidos por sua agremiação religiosa. Nesse espaço acolhedor, em que se situa aos seus dezenove anos de idade, *Lúcia* edifica sua visão de si mesmo e do mundo naquilo que vai coligindo dessa interação social e espiritual. Todavia, ainda que tenha apresentado significativas mudanças em seu comportamento, em função das respostas que encontra em sua vivência religiosa, *Lúcia* carrega marcas profundas. Essas marcas servem como estímulos que continuam travando ou desviando potencialmente o seu desenvolvimento.

Em 1997, três anos antes dessa incursão religiosa, aos seus dezesseis anos de idade, *Lúcia* começa a construção de uma vida escolar, em atendimento individualizado. Em 1998 se concretiza na matrícula em seu primeiro estabelecimento escolar, nas séries iniciais da EJA, o que perdura até o ano 2000, período, no qual, sua mãe também a acompanha em sua trajetória escolar. No ano de 2001, *Lúcia* ingressa em sua atual escola, nosso campo empírico, para cursar seus restantes anos escolares no Ensino Fundamental e o no Ensino Médio.

Essa mudança congrega em si uma série de outras que vão configurar, para *Lúcia* e sua família, essa última escola, como um espaço inóspito ao seu avanço escolar. Assim, no ano de 2001, *Lúcia* conclui a quinta série; em 2002, desiste da sexta série, retomando-a em 2003; em 2004 desiste da sétima série e a retoma em 2005; em 2006, cursa a oitava série em 2007 ingressa no primeiro ano do Ensino Médio. Excetuando-se o ano em que concluiu a oitava série, a aluna foi acompanhada por sua irmã *Miriã*, durante todos estes últimos anos

escolares.

Tendo como pano de fundo o trânsito da imagem na vivência de *Lúcia*, especialmente em sua trajetória escolar, detivemo-nos em historiar essa vivência da aluna com imagens circundantes em seu contexto de vida e escolaridade. Considerando que a imagem não se dispõe significativa em seu suporte, física e naturalmente, mas que é significada e valorada cultural e historicamente, na mente, verificamos que *Lúcia*, apesar de apresentar um histórico de interações sociais imagéticas, por meio de fotos, revistas e programas televisivos, não atribui à imagem valor instrumental para si, sob a justificativa de que é cega, considerando, portanto, a imagem como lhe sendo inútil. Inclusive, essa concepção de inutilidade da imagem para si é transferida também às imagens nos conteúdos escolares.

Nos primeiros anos de sua vida escolar as professoras traziam imagens adaptadas para a percepção tátil de *Lúcia*. Eram imagens construídas artesanalmente com materiais destinados a usos diversos, mas incrementados nessas adaptações para determinar contornos, áreas, etc. Mais tarde essas imagens foram sendo produzidas mais escassamente, sendo aproveitadas apenas as imagens dos textos adaptados pela Fundação Dorina Nowill, onde as imagens eram construídas pelo princípio da impressão em relevo. E, na disciplina de geografia, em seu primeiro ano no Ensino Médio, a experiência da aluna com imagens se deu de forma esporádica e quase improvisada.

Essa síntese de nossas apreensões antecipa o rumo de últimas considerações na direção de respostas às inquietações movedoras deste trabalho de pesquisa. Apontamos, primeiramente, para a tardia vivência escolar de *Lúcia* como um fator visceralmente importante no seu desenvolvimento das habilidades peculiares ao trabalho escolar, inclusive, do trato com as imagens circundantes no conteúdo curricular. A infância e boa parte da adolescência de *Lúcia*, tempo em que o desenvolvimento psicológico humano reserva grande plasticidade, é alijada da vida escolar. Esse dado aponta para o descompasso de *Lúcia* em

relação à maioria das pessoas em sua idade. Ao contrário do potencial de desenvolvimento de suas habilidades pelo apuramento da percepção tátil na leitura das imagens presentes nos conteúdos escolares, *Lúcia* finda por sedimentar uma concepção de nulidade da imagem figurativa, para si.

O arrefecimento da desenvoltura de *Lúcia*, em função da sua internalização das limitações impostas pelo meio social, fertilizam atitudes de apoio inadequado, agravante de sua dependência. O acompanhamento de sua mãe e de sua irmã, *Miriã*, em quase todos os anos escolares que estudou, desenvolveram vícios no trabalho pedagógico dos professores e na aprendizagem de *Lúcia*, comprometendo sua autonomia.

Observamos que a escola, apesar de querer resistir a esse papel incômodo da acompanhante, no interesse de manter a aluna estudando, suporta essa condição. A aluna acomoda-se a essa situação de dependência, exigindo, quando buscada pela escola, que alguém lhe acompanhe em todo o processo, sendo este(a) acompanhante, preferencialmente, uma pessoa de sua família, em quem confia. De fato, *Lúcia* já não faz os próprios registros em sala de aula; os professores, por outro lado, boa parte das vezes, já não atentam mais para adaptação de sua escrita ou por oportunizarem os registros da aula por parte de *Lúcia*; isto, porque, a acompanhante realizaria este trabalho. Mais ainda: quase não há repasse dos registros feitos pela acompanhante à *Lúcia*, ficando o resgate dos conteúdos das aulas para revisões que acontecem, próximas aos períodos de avaliação, nos encontros individuais que são marcados com *Lúcia* e cada um dos seus professores. *Miriã*, por sua vez, sente-se uma aluna da escola, revisando sua aprendizagem e não acompanhando sua irmã; na verdade, *aprendendo* por ela.

Assim, *Lúcia* está presente na sala de aula, mas não acessa devidamente o conteúdo das aulas. Acostumada ao fazer do outro por si, ainda que se ressinta da apatia que vive na sala de aula, *Lúcia* não se esforça o suficiente diante do trabalho que precisa empreender no

desenvolvimento de suas habilidades.

Atentamos também para a diferenciação excessiva com a qual *Lúcia* é tratada em sala de aula. Sua posição na sala já ilustra isso, uma vez que sua mesa, diferentemente de todos os alunos da sala é perfilada aos demais assentos, sempre no mesmo canto da sala, próxima ao professor, anunciando o tempo todo que ali está uma aluna à parte dos demais. Não somente isso, mas a própria aluna, ao mesmo tempo em que se opõe a todo tratamento que lhe possa *por à parte*, resiste à mudanças nesse aspecto. Sem se aperceber disso, *Lúcia*, põe freqüentemente em relevo, o seu não enxergar, como divisor fundamental de suas relações sociais e de sua vida como um todo.

Essa excessiva diferenciação, que *Lúcia* confere a si mesma, como resultante da internalização daquilo que os outros lhe atribuem, talvez fomenta mais um fator que evidenciamos: as barreiras à construção de amizades na escola. O relacionamento entre a aluna e os professores é permeado por *gentilezas* dos professores – que na expressão de um deles, falam com ela como que *pisando em ovos* –, e, por *farpas* da aluna, que sempre parece estar *em guarda*, numa relação que se estabelece tensa em demasia, por toda a aula, em quase todas as aulas.

É da natureza comunicativa humana a presença de barreiras, uma vez que, conforme ensina Bakhtin (2006) todo processo interativo verbal é refratário, o qual sendo uma representação do real, ao mesmo tempo distorce esse real. Num processo comunicativo há relações de poder, há tensões, há pontos de vista, há movimentos ideológicos. Essa arena acentuadamente conflituosa que se estabelece no campo das interações entre a *Lúcia* e a escola como um todo, são tensões de posições, de pontos de vista sobre o processo educacional, sobre a prática pedagógica que, por ausência de um processo sistemático de diálogo, de planejamento colaborativo, planejamento coletivo, está sempre em processo de diálogo excessivamente tensionado. Não se construiu um processo sistemático de fluência do

diálogo para a concretização de um projeto de inclusão efetivo. Isso resulta em comportamentos que confundem o que é pessoal com o que é institucional.

Nessa linha da comunicação, não podemos desconsiderar um penúltimo aspecto que refletimos: a ausência de uma rede de apoio no processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais na escola, e em conseqüência, da inclusão escolar de *Lúcia*. O trabalho de inclusão não se concretiza sem a parceria de todos os que podem e devem contribuir para o combate à exclusão. Percebemos que, sobre o professor recai sempre toda a responsabilidade do trabalho pedagógico. Porém, se o professor é o principal ponto de ligação ao aluno, é direito desse professor ter acesso às informações, aos recursos e às ajudas disponíveis para que alcance êxito em seu trabalho.

Por outro lado, as necessidades de uma pessoa não podem ser atendidas, ao mesmo tempo, e em um só lugar. A escola, construindo seu processo inclusivo, contribui para um ideal que a transcende, a inclusão social. Assim sendo, a escola precisa construir em si mesma e com o envolvimento de toda a comunidade escolar, uma rede de apoio que subsidie e auxilie o professor, ao mesmo tempo em essa rede interna se une a uma rede maior que, por sua vez, coopere com a escola no empenho inclusivo comum.

A SAPES, formada por apenas três professoras, estas inseguras quanto às suas atribuições, atarefadas com o atendimento pedagógico aos alunos, sem um intercâmbio adequado com os professores, não consegue atender as necessidades desses professores. Haja vista que, a única professora designada ao atendimento pedagógico concernente à área de deficiência visual, não atende somente aos alunos da escola, mas a todos os alunos com deficiência visual matriculados nas escolas do município, e, ademais, tem redução de carga horária e exerce outras atividades que preenchem todo o seu tempo extra escolar.

O trabalho isolado do professor *Saulo* prescreve uma prática pedagógica que rescinde, em relação à *Lúcia*, as imagens dos conteúdos escolares da disciplina, porventura,

trabalhados em sala de aula. Em nossas observações relativas às aulas do professor *Saulo*, verificamos que, em algum momento de suas aulas fez referências a imagens, ora na apresentação de um mapa em cartaz ou no texto base de suas aulas, ou ainda, no improviso de desenhos na lousa. No entanto, em nenhuma dessas ocasiões o professor trouxe uma imagem adaptada para a percepção tátil de *Lúcia*, ou deteve-se em uma descrição precisa das imagens que referenciava. Isto posto, inferimos que a escola, a despeito de sua intenção inclusiva em seu discurso formal, mantém as barreiras atitudinais e provoca o exilamento da aluna em relação à vida da escola, tornando-se, na prática pedagógica, excludente.

Nessa constatação, apontamos que a trajetória de *Lúcia* em sua escolaridade até aqui e em sua vivência imagética restrita denunciam a ausência de um trabalho pedagógico habitual e sistemático com imagens. Uma vez que, a aluna não reclama essa ausência imagética na escola porque, de fato, ela não construiu, ao longo de sua vida escolar, habilidades específicas aos procedimentos de leitura da imagem tátil.

Retomando nossas questões de estudo, inquiríamos: *Como se dá a apreensão por parte da pessoa cega de saberes escolares mediados pela imagem em um contexto de educação inclusiva? e como pode ser (ou é) desencadeado a adaptação tátil das imagens e o correlato processo de leitura por parte da pessoa cega?* Nossas constatações apontam que o objeto de estudo pretendido se caracteriza pela ausência da adaptação de imagens para a percepção tátil. Não se configura na escola um processo deliberado de construção de acessibilidade da aluna à imagem. Em vez disso, estabelece-se uma mediação imagética frágil e assistemática, incapaz de promover possibilidades de leitura proficiente da imagem por parte de uma aluna cega.

Parafraseando nossos objetivos, podemos dizer que ao apreendermos as experiências de leitura de imagens de uma aluna cega matriculada no ensino médio e acompanharmos situações de ensino-aprendizagem nas áreas de geografia que implicassem a utilização

imagética por parte dessa aluna, deparamo-nos com uma situação pedagógica frustrante, onde a imagem trabalhada em sala de aula subtende um princípio de naturalização que não atenta para a necessidade de aprendizagem da dimensão imagética por parte de todos os alunos, sejam eles pessoas com deficiência ou não. E se a imagem não é concebida na escola em sua complexidade, não pode ser, também, considerada em suas implicações na esfera do conhecimento, no que tange a todo o alunado. E esse fator funcionará como um agravante, ainda mais incisivo, no acesso à imagem por parte de leitores não visuais.

A escola inclusiva, por considerar o acesso à imagem, uma necessidade, também do aluno com deficiência visual, deve proporcionar a este a devida adaptação. A não observância desse princípio norteador confrontará a pretensão inclusiva de qualquer proposta escolar com a contraditória inadaptação, o que, pragmaticamente, invalida o pretense perfil inclusivo. Assim, sob o prisma da imagem acessível a uma aluna cega em um contexto escolar pretensamente inclusivo, o recorte minúsculo de nossa investigação, descobre processos sobrepostos de asilamento e exilamento excludentes do ser, do saber e do saber-fazer.

Ponderamos que uma orientação mais apropriada para o trabalho pedagógico com imagens constantes nos conteúdos escolares, junto à *Lúcia*, deveria considerar a mediação da linguagem, no esforço descritivo, tendo como suporte, a imagem adaptada para a percepção tátil. Sugerimos que a criança com deficiência visual, seja ela cega ou com baixa visão, tenha acesso a todas as imagens contidas no currículo escolar, não somente por meio do processo descritivo, mas, o mais possível, por meio da adaptação tátil dessas imagens para a percepção tátil.

Não se espere que a compreensão dessas adaptações se dê de forma imediata à linguagem ou à cooperação do outro. Há que se considerar que o reconhecimento e substantivação das imagens táteis por parte de uma pessoa cega passam por um processo de aprendizagem sempre mediado pelo outro e pela linguagem. Esse *aprender a ler* a imagem

figurativa interage com o desenvolvimento de habilidades específicas na construção de estratégias de leitura (que não se restringem ao deficiente visual, mas que diz respeito à todos os alunos). Portanto, será o trabalho pedagógico sistemático e habitual com imagens perceptíveis ao tato que oportunizará ao aluno cego uma das formas de estimular o seu desenvolvimento psicológico, gerando nesse aluno, a capacidade de discernir e nomear essas imagens.

Todavia esse trato pedagógico que sugerimos não se possibilita como um fenômeno que pode ser isolado de seu contexto. Utilizar a imagem como instrumento na mediação da aprendizagem da pessoa, é necessário e viável. No entanto, será preciso reinventar a escola sob um norte que considere a educação escolar um direito e uma possibilidade de todos. Será preciso que se estruture a dinâmica da escola em uma rede onde toda a comunidade escolar esteja envolvida com toda a vida da escola. Será preciso também que esta escola esteja em interação com o meio social numa relação de mútua colaboração. Será a qualidade universal de relacionamentos que qualificará, na mesma proporção, qualquer evento particular na escola, até mesmo a fração de uma aula onde uma aluna cega desliza suas mãos sobre um mapa e o discerne. Será então ali, no sorriso quase imperceptível, num suspiro de prazer ou num leve tapinha na mesa, que traduzem uma comemoração contida de quem apreendeu algo novo, o lugar que congrega a vitória de uma sociedade inclusiva.

REFERÊNCIAS:

- AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon e WANG, Margaret. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ALVES, Jefferson Fernandes. A criação do visível: por uma pedagogia da imagem fotográfica. In: AMARILHA, Marly (org.). **Educação e leitura**: trajetórias de sentidos. Ed. da UFPB-PPGED/UFRN, 2003.
- AMADO, João. A técnica da análise de conteúdo. In: **Revista de Educação e Formação em Enfermagem** (ESE-A.F). n° 5, 2000, pp.53-63.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ASCHROFT, S. **Educação especial na Faculdade de Educação da USP**: relatório. São Paulo: FEUSP, 1973. (mimeografado).
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12.ed., São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALLESTERO-ÁLVAREZ, José Alfonso. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos**. São Paulo: ECA-USP, 2003.
- BARROS, Armando Martins de. **Práticas discursivas ao Olhar**: Notas sobre a vidência e a cegueira na formação do pedagogo. Rio de Janeiro, 2ª edição, E-Papers Serviços Editoriais, 2003.
- BRASIL. Fundação para o Livro do Cego no. **Hellen Keller**. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1980.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência visual**: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.
- BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1991.
- CAPELLER, Leon. Imagem e sujeito. In: **Salto para o futuro**: Educação do olhar. Brasília: SEED, 1998.
- CARVALHO, Maria de Fátima. **Conhecimento e vida na escola**: Convivendo com as diferenças. Campinas, SP: Autores Associados: Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTROVIANNI, Antônio Carlos. Apresentação. In: CASTROVIANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia:** Práticas e textualizações do cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Aduino [et al]. **O olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

COBO, Ana Delgado; RODRÍGUEZ, Manuel Gutiérrez; BUENO, Salvador Toro. Aprendizagem e deficiência visual. In: MARTIN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro. **Deficiência visual.** Livraria Santos Editora: São Paulo, 2003.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo matemática:** conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. São Paulo. Ática, 2000.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna.** Versão para ebook: eBooksBrasil.com, 2001, Capítulo V, item 6.

COIMBRA, Ivanê Dantas. **A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular.** Salvador: EDUFBA, 2003.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. **Intervenção no ambiente escolar:** estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DIDEROT, Denis. **Carta sobre os cegos:** endereçada àqueles que enxergam. São Paulo, SP: Editora Escala, 2006.

EVANS, Peter. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: DANIELS, Harry (org.). **Vygotsky em foco:** pressupostos e desdobramentos, 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FALVEY, Mary A.; GIVNER, Christine C.; KIMM, Christina. O que farei eu segunda-feira pela manhã. In: STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRANCASTEL, Pierre. **Imagem, visão e imaginação.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FRANCO, Maria Luiza Puglisi de Oliveira. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura – 15ª edição – impresso em 2000).

FREITAS, M. T; SOUZA, S; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GÓES, Maria Cecília R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, Maria Cecília R. e SMOLKA, Ana Luíza B. **A significação dos espaços educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

GOTTESMAN, M. Stage development of blind children: a Piagetian view. **The New Outlook for the Blind**. v.70, n.3, p. 94-100,1976.

GRIFFIN, Harold C.; GERBER, Paul J. **Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas**. Rio de Janeiro: RBC, dez., 1996 <www.ibr.gov.br> Acesso em 12.07.2007.

HALL, Amanda. Mental images and the cognitive development of the congenitally blind. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, v.75, n.7, p.281-284, sep. 1981.

JOBIM E SOUZA, Solange. Os paradoxos da imagem e a experiência com o conhecimento e a cultura. In: JOBIM E SOUZA, Solange (org). **Mosaico: imagens do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

LEITE, Mirian Lifchitz Moreira. **Imagem e Educação**. In: Anais do Seminário “Pedagogia da imagem, imagem na pedagogia”. Niterói/RJ, UFF, 1996.

LEBRUN, Gerard. Sombra e luz em Platão. In: NOVAES, Adauto [et al]. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LIMA, Francisco José de; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola**. Texto apresentado na palestra intitulada “Barreiras atitudinais às pessoas com deficiência”, proferida pelo Professor Francisco José de Lima, em promoção à Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, CCSA/UFRN, às 9 horas do dia 28 de março de 2008.

LIMA, Francisco José de. **Barreiras atitudinais às pessoas com deficiência**. Palestra proferida em promoção à Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, CCSA/UFRN, às 9 horas do dia 28 de março de 2008.

LIMA, F. J.; DA SILVA, J. **Algumas considerações a respeito da necessidade de se pesquisar o sistema tátil e de se ensinar desenhos e mapas táteis às crianças cegas ou com limitação parcial da visão**. Texto publicado no Encontro Latino-Americano Sobre o Ensino de Geografia para Deficientes Visuais – 5ª Jornada de Cartografia Tátil, São Paulo, maio de 2000.

LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos – [et al] organizadores. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006a.

LIMA, Francisco José de. Ensinando a reconhecer desenhos pelo tato: o efeito do treino no desempenho de pessoas cegas na nomeação de figuras examinadas hapticamente. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos – [et al] organizadores. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006b.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.

MARTÍN, Manuel Bueno e BUENO, Salvador Toro. **Deficiência visual**: Aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos Livraria Editora, 2003.

MARTINS, Lúcia Ramos de Araújo. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos – [et al] organizadores. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006a.

MARTINS, Lúcia Ramos de Araújo. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, Eduardo José. **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006b.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução à metodologia de pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 7ª ed. São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 1999 (P. 19-36).

MIORANZA, Ciro. Apresentação. In: DIDEROT, Denis. **Carta sobre os cegos**: endereçada àqueles que enxergam. São Paulo, SP: Editora Escala, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NETO, Antônio Cabral. Notas para uma discussão contextualizada sobre o projeto político-pedagógico. In: ALMEIDA, Maria Doninha de. **Projeto político-pedagógico/UFRN**. Natal/RN: EDUFRN, 2000.

NOVI, Rosa Maria. **Orientação e mobilidade para deficientes visuais**. Londrina: Ed. Cotação da Construção, 1996.

OLIVEIRA, Rubem Varela de. Olhando o olhar. In: DANTAS, Joana D'arc de Sousa (org.). **Pelos caminhos da formação docente**. Natal: Serv Gráfica & copiadora, 2003.

ORTEGA, Maria Pilar Platero. Linguagem e deficiência visual. In: MARTIN, Manuel Martin; BUENO, Salvador Toro. **Deficiência visual**. Livraria Santos Editora: São Paulo, 2003.

PIÑERO, Dolores María Corbacho; QUERO, Fernando Oliva; DÍAZ, Francisco Rodríguez. O sistema Braille. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro. **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos Livraria Editora, 2003.

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos – [et al] organizadores. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos – [et al] organizadores. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REGO-MONTEIRO, Paula; MANHÃES, Luciana Pereira e KASTRUP, Virgínia. Questões acerca da teoria da compensação no campo da deficiência visual. In: **Revista Benjamin Constant**, Ano 13, Número 36, Abril 2007.

SÁ, Elizabeth Dias de; SANTOS, Maria José dos; LINS, Claudina Soares. **Proposta de inclusão da pessoa portadora de deficiência visual no sistema de ensino regular**. Natal/RN: DEI, 1998.

SÁNCHEZ, Pilar Arnatz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Especial, Ano I, n. 01, out. 2005.

SACKS, Oliver. Anotações de um neurologista *O olho da mente: o que os cegos vêem*. In: **Revista Mente e Cérebro**. São Paulo: Ediouro, Ano XV, nº 176, setembro, 2007.

SENAI. DN. **Curso de escrita Braille para os docentes do SENAI: Manual do participante**. 2. ed. Brasília, 2001.

SERPA, Luiz Felipe Perret. **A imagem como paradigma**. In: Anais do Seminário “Pedagogia da imagem, imagem na pedagogia”. Niterói/RJ, UFF, 1996.

SILVA CORREA, María del Pilar. **Diseño y su aporte a la discapacidad visual: dos experiencias en distintos formatos**. Texto publicado no Encontro Latino-Americano Sobre o Ensino de Geografia para Deficientes Visuais – 5ª Jornada de Cartografia Tátil, São Paulo, maio de 2000.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Estratégias de ensino, utilizadas, também, comum aluno cego, em classe regular. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos – [et al] organizadores. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos – [et al] organizadores. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

SOMMERSTEIN, Lynne C.; WESSELS, Marilyn R. Conquistando e utilizando o apoio da família e da comunidade para o ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. 8ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STRULLY, Jeffrey L.; STRULLY, Cindy. As amizades como um objetivo educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos. In: STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SWALLOW, R. W. Piaget's theory and the visually handicapped learner. **The New Outlook for the Blind**, v.70, p. 273-280, 1976.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloísa. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

VEIGA, Ilma Passos A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**> Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semióvic. **Los problemas fundamentales de la defectología contemporânea**. In: Lev Semióvic. Obras Escogidas V. Madrid: Editorial Pedagógica, 1983.

WANG, Margaret. Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOCUMENTOS CONSULTADOS:

- PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2006.
- PROPOSTA DE TRABALHO DA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO, 2003.
- PROPOSTA DE TRABALHO DA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO, 2004.
- PROPOSTA DE TRABALHO DA SALA DE APOIO ESPECIALIZADA, 2006.

APÊNDICE

Tabela 2: Roteiro das Entrevistas.

Nº	Data	Entrevistado(a)	Roteiro da Entrevista
01	14 de março de 2007	<i>Amália</i> (diretora da escola)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Histórico da Escola. 2. Caracterização da Escola. 3. Prêmio de Gestão Escolar recebido pela escola. 4. A proposta inclusiva da Escola. 5. Histórico do atendimento inclusivo. 6. Caracterização do atendimento inclusivo. 7. O processo inclusivo de <i>Lúcia</i>. 8. Adaptação de imagens para a percepção de <i>Lúcia</i>.
02	20 de junho de 2007	<i>Amália</i> (diretora da escola)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Funcionamento da SAPES. 2. Programação do calendário escolar. 3. Relato sobre a reunião solicitada pela aluna <i>Lúcia</i>.
03	14 de março de 2007	<i>Lúcia</i> (aluna)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação da aluna. 2. Caracterização da deficiência. 3. Escolarização. 4. Trabalho escolar com imagens adaptadas para sua percepção tátil.
04	13 de junho de 2007	<i>Lúcia</i> (aluna)	<ol style="list-style-type: none"> 1. O movimento da vivência da aluna em sua ambiência religiosa. 2. Significação atribuída pela aluna aos comportamentos dos outros em relação à si. 3. Auto imagem da aluna.
05	20 de junho de 2007	<i>Lúcia</i> (aluna)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recuperação de vivência imagética da aluna: <ol style="list-style-type: none"> a. com programas televisivos; b. com fotos; c. com revistas; d. na escola: <ol style="list-style-type: none"> i. imagens descritas; ii. imagens táteis; iii. sensibilidade tátil aos diferentes tipos texturas na adaptação de imagens táteis. 2. Reconhecimento tátil de mapas: Mundi, Brasil e Rio Grande do Norte. 3. Experiência com <i>maquetes</i>.

Nº	Data	Entrevistado(a)	Roteiro da Entrevista
06	20 de junho de 2007	<i>Lúcia</i> (aluna) e <i>Miriã</i> (acompanhante)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evasão escolar da aluna em anos letivos anteriores. 2. Historicização do acompanhamento da irmã à aluna. 3. Caracterização do trabalho de acompanhamento da irmã à aluna. 4. Dificuldades que a irmã sente na realização de sua tarefa como acompanhante da aluna. 5. Significação que a irmã atribui ao seu papel de acompanhante. 6. Significação que a irmã atribui a si mesma em relação à escola. 7. Dinâmica na recuperação dos registros das aulas pela aluna. 8. Perspectivas da acompanhante em relação à sua realização pessoal e profissional.
07	24 de dezembro de 2007	<i>Lúcia</i> (aluna) e sua mãe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterização da família da aluna. 2. Recuperação dos depoimentos anteriores da família quando ao desenvolvimento da aluna em sua infância e adolescência. 3. Movimento de identificação da cegueira da aluna por parte de sua família. 4. Identificação do movimento que levou a aluna ao agravamento de sua dependência. 5. Desenvolvimento afetivo da aluna. 6. Relação comportamental entre a aluna e sua família. 7. Relato das mudanças ocorridas na sua situação escolar no ano letivo de 2007. 8. Opção pela mudança de escola no ano letivo subsequente. 9. Recuperação de depoimentos da família e da aluna quanto <ol style="list-style-type: none"> a. à trajetória escolar desta, b. ao acompanhamento praticado em toda essa trajetória e c. ao apoio pedagógico especializado.

Nº	Data	Entrevistado(a)	Roteiro da Entrevista
08	19 de abril de 2007	Saulo (professor de geografia)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterização do professor quanto exercício de sua docência. 2. Histórico da relação do professor com a aluna. 3. Significação que o professor atribui ao trabalho pedagógico com a aluna. 4. Realização do trabalho pedagógico do professor considerando a utilização de materiais adaptados. 5. Organização por parte do professor dos conteúdos escolares na disciplina de geografia. 6. Auto imagem do professor em sua atuação em sala de aula considerando as especificidades da aluna. 7. Reflexão do professor quanto à ambiência da sala de aula. 8. Procedimentos do professor quanto ao trabalho cartográfico com a aluna. 9. Relação do professor com a Sala de Apoio Especializado. 10. Relevância que o professor atribui ao trabalho pedagógico com imagens e aos materiais pedagógicos adaptados à percepção tátil. 11. Embasamento teórico do professor em relação à área de deficiência visual.

Nº	Data	Entrevistado(a)	Roteiro da Entrevista
09	14 de junho de 2007	Saulo (professor de geografia)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivações à opção profissional pelo magistério. 2. Vivência profissional do professor com alunos com deficiência. 3. Concepção do professor com relação à prática pedagógica inclusiva e sua atuação junto à aluna. 4. Planejamento do trabalho pedagógico considerando as especificidades da aluna na sala de aula. 5. Inquietações e proposições do professor quanto ao trabalho com imagens junto à aluna. 6. Relato de experiências positivas vivenciadas pelo professor junto à aluna em relação ao trabalho pedagógico com imagens em sala de aula. 7. Expectativa do professor em relação ao sucesso pessoal e profissional da aluna. 8. Qualidade da comunicação entre o professor e o aluno. 9. Concepção do professor em relação à proposta inclusiva da escola. 10. Concepção do professor quanto ao movimento de inclusão. 11. Recorrência do professor ao apoio especializado. 12. Proposições do professor quanto ao trabalho pedagógico com imagens adaptadas para a leitura tátil de pessoas cegas. 13. Conteúdos a serem trabalhados pelo professor e sua previsão quanto ao trabalho pedagógico com esses conteúdos junto à aluna.

Nº	Data	Entrevistado(a)	Roteiro da Entrevista
10	13 de junho de 2007	<i>Luizinha e Felícia,</i> (professoras de apoio da SAPES)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterização da SAPES: <ol style="list-style-type: none"> a. Histórico; b. Funcionamento. 2. Embasamento teórico: <ol style="list-style-type: none"> a. Leituras específicas; b. Reuniões de estudo; c. Grupos de estudo; 3. Adaptação de imagens para a percepção tátil: <ol style="list-style-type: none"> a. Procura dos professores; b. Construção de material pedagógico adaptado para o uso dos professores junto à aluna. 4. Sensibilização do alunado à proposta inclusiva da escola. 5. Contribuição da SAPES para a adaptação do estabelecimento escolar à acessibilidade das pessoas com deficiência. 6. Política de atendimento da SAPES aos alunos e professores.
11	13 de junho de 2007	<i>Luizinha</i> (professora de apoio da SAPES que atende diretamente à aluna)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trajetória da professora até a SAPES. 2. Capacitação da professora em educação especial e na área de deficiência visual. 3. Acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores junto à aluna. 4. Ações da SAPES para efetivar a inclusão escolar da aluna. 5. Proposições da professora para o adequado funcionamento da SAPES no atendimento às necessidades da aluna e seus professores.
12	19 de abril de 2007	<i>Breno</i> (colega da aluna que estuda na mesma turma)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionamento da turma com a aluna. 2. Disciplina da turma: <ol style="list-style-type: none"> a. Conversas paralelas; brincadeiras, movimentação na sala; b. Intrigas. 3. Materiais adaptados trazidos pelos professores. 4. Atendimento específico à aluna. 5. Significação do aluno à presença da aluna na sala de aula. 6. Qualidade do ensino dos professores da sala.

Fotos representativas do processo de adaptação de imagens para a percepção tátil de pessoas com deficiência visual:

Figura 7: Imagem representativa de uma abelha reproduzida por meio do THERMOFORM.



FONTE: <http://www.lifesci.sussex.ac.uk/reginald-phillips/images/tg-2L.jpg>. (Acesso em 25.09.2008).

Figura 8: Imagens adaptadas para a percepção tátil de pessoas com deficiência visual por meio do THERMOFORM.



FONTE: http://www.acegosjf.com.br/imagens/info/textos_site/pa230057.JPG. (Acesso em 25.09.2008).

Figura 9: THERMOFORM - Equipamento utilizado para cópia de matrizes em relevo por meio de calor e vácuo.



FONTE: <http://www.americanthermoform.com/EZ-Form%20Machine.jpg> . (Acesso em 25.09.2008).

Figura 10: Mapa em relevo reproduzido por meio de impressora Braille.



FONTE: <http://oregonstate.edu/dept/ncs/photos/gardner2.jpg>. (Acesso em 25.09.2008).

Figura 11: Impressora Braille.



FONTE: <http://www.tecnologia-assistiva.org.br/download.php?id=109>. (Acesso em 25.09.2008).

Figura 12: Produção Braille da Fundação Dorina Nowill.



FONTE: <http://www.fundacaodorina.org.br/FDNC/Produtos>. (Acesso em 25.09.2008).

Figura 13: Impressão de matriz para cópias em relevo por meio de imprensa Braille.



FONTE: <http://www.fundacaodorina.org.br>. (Acesso em 25.09.2008).

Figura 14: Aluno com deficiência visual lendo um globo adaptado para a percepção tátil.



FONTE: http://planetasustentavel.abril.uol.com.br/imagem/iinclusao_aprendizagem_abre.jpg