



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

A INCLUSÃO DA CRIANÇA CEGA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UMA DISCUSSÃO DE CONDIÇÕES E MODOS DE RELAÇÃO ENTRE O AEE, A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA.

Fabiana de Almeida Melo – EFLCH/UNIFESP¹

Maria de Fátima Carvalho – EFLCH/UNIFESP²

Agência de Fomento: CAPES

Resumo: Este trabalho apresenta parte de pesquisa de mestrado em fase de conclusão, vinculada ao Programa de Pós Graduação Educação e Saúde na Infância e na Adolescência - UNIFESP (2011-2013). A pesquisa, um Estudo de Caso, em como aporte teórico-metodológico a Psicologia histórico-cultural de Vigotski (1997), enfocando e relacionando os conceitos de deficiência, linguagem e mediação social em processos de aprendizagem e desenvolvimento na existência da cegueira. Objetiva a investigação de aspectos das condições e modos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita vividas por uma criança cega (uma menina), matriculada na primeira série do ensino fundamental, rede pública de ensino em Guarulhos (SP). Pergunta como ocorre, na inclusão escolar dessa criança, o processo de sua alfabetização, consideradas as especificidades associadas à cegueira. A coleta de dados foi desenvolvida através de observação participante (Ezpeleta e Rockwel, 1986) registrada em áudio, fotografias e diário de campo, durante dois meses consecutivos, com duas visitas semanais e concomitantes à escola e à sala de apoio para acompanhamento da rotina de atividades vividas pela criança na escola e, no *contra turno*, no apoio/Atendimento Educacional Especializado – AEE com a criança e seus professores (das salas comuns e de apoio educacional especializado – AEE). Às observações acrescenta-se a realização de entrevistas semiestruturadas com professoras e criança (Szymanski, 2004), tendo em vista a construção do estudo de caso e abordagem das interações de ensino e aprendizagem. Neste trabalho apresentamos parte da análise preliminar dos dados, destacando questões referentes às interações que dão forma aos processos de ensino e aprendizagem em curso nas salas comum e de AEE. Os dados em análise nos permitem constatar a necessidade de maior diálogo entre os professores de classe comum e de atendimento especializado, a importância de uma relação entre educação especial e regular que ofereça subsídios para nortear o trabalho do professor de sala regular com a criança cega frente aos processos de aprendizagem que a escola objetiva e ao seu desenvolvimento.

Palavras-chaves: Educação inclusiva; cegueira; psicologia histórico cultural

¹ Fabiana de Almeida Melo é graduada em Matemática e Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – EFLCH/UNIFESP, Campus Guarulhos. Endereço para contato: Rua Capitão Abner, nº 40 - Recreio São Jorge, Guarulhos/SP, 07144-880. famfabiana@yahoo.com.br.

² Maria de Fátima Carvalho é doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e docente do Departamento de Educação da UNIFESP. Endereço para contato: Curso de Pedagogia, Departamento de Educação, Estr. Pres. Juscelino Kubitschek de Oliveira, 333 - Bairro dos Pimentas, Guarulhos, 07252-312. carvalhomdf@gmail.com.



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de uma pesquisa intitulada “Aspectos dos processos de alfabetização de alunos cegos na rede pública de ensino: uma discussão das relações ensino aprendizagem” A pesquisa, atualmente em fase de conclusão, teve início em 2011 e está vinculada ao Programa de pós-graduação, Mestrado, Educação e Saúde na Infância e na Adolescência - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (Campus Guarulhos/SP), tem o apoio financeiro da CAPES - Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Apresenta parte do trabalho de análise de condições e modos de ensino e aprendizagem que caracterizam a experiência de inclusão escolar em desenvolvimento em uma escola da rede pública de ensino (Guarulhos, SP), destacando e discutindo aspectos das interações

Tomando como marco a promulgação da LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e as exigências de transformação que desde então perpassam a escola, destacamos as demandas que apontam para a inclusão escolar de pessoas com deficiência, para a garantia de acesso e permanência desses alunos em escolas regulares com atendimento especializado concomitante. As atuais políticas de educação, numa perspectiva inclusiva (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) preconizam que deve ser oferecido para as crianças com deficiência um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento, respeite suas especificidades.

Quando se pensa na criança cega, é inevitável pensar nas especificidades relativas à falta da visão e nas dificuldades que poderão causar se não forem consideradas como parte constitutiva dos processos de aprendizagem e desenvolvimento escolar, principalmente no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita, considerando-se entre outras coisas, o caráter visual do sistema alfabético e de suas formas de organização.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008)

considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Segundo Nunes e Lomônaco (2010): “Cego é o indivíduo com acuidade menor que 0,1 ou campo visual com menos de 20 graus. (...) A capacidade visual é avaliada por essas medidas com todas as correções ópticas possíveis (óculos, lentes etc.)”. (Nunes e Lomônaco, 2008, p. 119-138).

Ao abordar as condições e modos do processo de escolarização da criança cega tendo como base teórica a psicologia histórico-cultural, as ideias de Vigotski (1997) e seus divulgadores, pensamos sobre as relações de ensino aprendizagem considerando o papel constitutivo desempenhado pelo outro e pela linguagem, no desenvolvimento de pessoas com deficiência visual. Desta perspectiva teórica, na existência da cegueira, as crianças encontram na escola, nas vivências sociais que dão forma a essa instituição, meios e modos de associações e conjecturas entre conhecimentos já adquiridos e novos, podendo aprender e ampliar seus



conhecimentos.

Tendo como aporte as ideias de Vigotski (1997) sobre o desenvolvimento humano como processo social, entendemos que o desenvolvimento da criança cega resulta de suas relações com o meio social, de suas ações sobre ele. É agindo, se comunicando e conhecendo o “mundo” que essa criança encontra meios e modos de desenvolvimento e, embora a perda da visão possa ser relacionada a perdas que alteram os processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois desde os primeiros meses de vida a criança interage com o mundo pelo olhar, é possível afirmar que não é apenas o fator biológico, a perda sensorial que o caracteriza, o que determina o desenvolvimento de uma pessoa. Como argumentam Laplane e Batista (2008), também a partir dos pressupostos vigotskianos, este será determinado pela qualidade das relações com o social, pois essas relações podem transformar as limitações que uma patologia impõe.

Para essas autoras, a criança cega percebe o mundo e interage com ele, por meio de sentidos remanescentes como a audição e o tato. Muito utilizado pelos cegos, o tato permite a assimilação de informações e caracteriza-se pela percepção mais lenta, sequencial. A audição, por sua vez, destaca-se como um sentido que orienta e amplia a compreensão que a pessoa cega tem do mundo a sua volta, a partir do que lhe é dirigido e do que capta (in)diretamente em termos auditivos. A linguagem oral assume assim uma grande importância no desenvolvimento da relação da pessoa cega com o mundo. Essa relação é em grande medida definida por suas possibilidades de linguagem, pelo acesso que tem à cultura de seu grupo e a cultura em sentido mais amplo.

Essa forma de entendimento do desenvolvimento da criança cega nos leva a pensar nas possibilidades de uso e desenvolvimento de sentidos remanescentes na escola, assim como na importância do outro, dos adultos e pares (outras crianças), como representante da cultura, como aquele que, via linguagem, compartilha com a criança cega conhecimentos, práticas, valores e modos de ação social definidores do mundo cultural em que se insere.

A escola por ser um espaço que deve proporcionar condições para que a criança se desenvolva integralmente assume papel fundamental na vida da criança cega, não apenas no que se refere à aquisição dos conteúdos curriculares, mas também na interação social.

Falando sobre a presença de crianças cegas em escolas regulares, Laplane e Batista (2008) argumentam que muitos professores se perguntam como pode ocorrer o trabalho do professor de classe regular, quando alunos cegos são incluídos em seus grupos. Segundo as autoras, “é preciso primeiramente compreender que a deficiência visual engloba uma variedade de condições orgânicas e sensoriais que têm conseqüências diferentes no desempenho visual dos sujeitos”. (Laplane e Batista, 2008).

As pesquisas sobre o tema apontam que nem sempre a escola está preparada para receber os alunos cegos, que na maioria dos casos o prédio da escola, bem como sua organização não estão adaptados às suas necessidades. Como afirmam Franco (2002) e Costa (2007), isso também ocorre com os professores, que nem sempre estão preparados para lidar com a realidade da inclusão em sua classe de ensino regular e se sentem inseguros, despreparados e desamparados, muitas vezes não se sentem capazes de realizar um bom trabalho com crianças com deficiência e muitos reclamam que a formação superior que recebem não os prepara para enfrentar desafios como a inclusão escolar de alunos com deficiência e acabam muitas vezes se afastando das salas de aula, como atesta o trabalho de Lemos (2009).

Silva (2004) argumenta que a missão de educar é complexa e exige do professor muitos



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

saberes e práticas, mas sobretudo este deve respeitar as diferenças, independente da capacidade ou incapacidade do educando para executar uma tarefa ou de qualquer outro motivo que possa ser fator de não aceitação.

Na educação de crianças cegas, concordamos com Montilha (2009) quando afirma que os profissionais que atuam na educação e na reabilitação de indivíduos deficientes visuais precisam conhecer suas necessidades, mas vamos além ao compreender que essas necessidades ganham forma na relação entre as especificidades características desses indivíduos e as condições e modos de ensino e aprendizagem que dão forma a sua inclusão escolar.

Neste texto, enfocamos as interações entre adultos, crianças e conhecimentos na escola tentando explicitar como, no movimento interativo, social, a relação entre especificidades da criança cega e condições que mobilizam sua inclusão ganha forma, restringindo ou ampliando as possibilidades de ação, desempenho e desenvolvimento escolar dessa criança e dos que com ela interagem.

MÉTODO

Neste trabalho apresentamos um recorte da pesquisa “Aspectos dos processos de alfabetização de alunos cegos na rede pública de ensino: uma discussão das relações ensino aprendizagem”, um Estudo de Caso (Stake, 1995) construído através de observação participante (Ezpeleta e Rockwell, 1986). A coleta de dados foi feita durante a observação de atividades na classe regular e na sala de atendimento especializado (AEE), de maio a junho de 2013, duas vezes por semana, durante duas horas diárias em cada sala, sendo utilizados um caderno de campo, gravações em áudio e vídeo e fotografia e por entrevistas semiestruturadas (Szymanski, 2004) com as professoras e com a criança realizadas após o período de observação, registradas em áudio e transcritas posteriormente. A análise dos dados é conduzida pelos pressupostos da psicologia histórico-cultural de Vigotski (1997) e seus comentadores.

O trabalho aborda aspectos das condições e modos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita de uma criança, menina de 7 anos, com cegueira congênita sem outras deficiências associadas, no contexto de inclusão escolar em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental e no serviço de atendimento educacional especializado – AEE, na rede pública de ensino. Trata-se de compreender as possibilidades de ação da criança em sua relação com seus professores de classe regular e de atendimento educacional especializado, com seus colegas e quais as condições e modos constitutivos dessa relação.

A criança (a quem nomeamos de Jéssica), seus colegas e seus professores foram indicados a partir de apresentação do projeto e solicitação de autorização de pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos (Divisão de inclusão escolar). Os critérios utilizados para a sua busca/indicação foram: possuir diagnóstico de cegueira congênita sem outras deficiências associadas e estar em processo de alfabetização e autorizar (através da família e responsáveis) a realização da pesquisa. Os professores foram informados sobre a pesquisa e indicados por sua relação profissional com a criança.

Da perspectiva estudada trata-se do estudo de um caso de ensino-aprendizagem, que enfoca a criança em seu movimento de participação nas práticas escolares, movimento que não se restringe a sua pessoa, mas que ocorre nas interações sociais que têm lugar na escola.



RESULTADO: ELABORAÇÕES PRELIMINARES.

Jéssica nasceu em 2006 com diagnóstico de amaurose congênita de Leber, apresentando cegueira em ambos os olhos sem outras deficiências associadas, mora e estuda em um bairro localizado na periferia do município de Guarulhos, bastante afastado da região central. Mora com os pais e as duas irmãs mais velhas, uma delas também com deficiência visual. Os pais têm baixa escolaridade e vivem de trabalhos com baixa remuneração. Possuem casa própria, automóvel e computador que é usado pela mãe da menina e pela irmã mais velha que cuida das duas irmãs cegas, enquanto os pais trabalham fora.

Acompanhando Jéssica na escola, constatamos que ela é uma aluna de frequência assídua, tanto no ensino regular, como na sala de atendimento educacional especializado – AEE que frequenta duas vezes por semana durante duas horas por dia, no período matutino, as terças-feiras e quintas-feiras. Frequenta a sala de AEE junto com sua irmã “do meio”, que tem idade de 12 anos e frequenta o quarto ano do ensino fundamental na mesma escola regular. As duas meninas vão à escola diariamente, no período vespertino.

Jéssica foi matriculada na rede pública de Guarulhos em meados de 2011, quando a família transferiu-se para o município. Ela vai ao AEE, acompanhada de sua mãe e de sua irmã. A mãe utiliza duas linhas de ônibus municipais para levar as duas meninas cegas para o atendimento especializado pela manhã, perfazendo um trajeto que tem a duração de aproximadamente duas horas. Terminado o atendimento especializado, na volta para casa, fazem no percurso inverso, uso de dois ônibus e precisam dispor de mais duas horas. À tarde, fazem uso de transporte escolar para ir à escola e voltar para casa, sendo conduzidas por transporte fornecido pela prefeitura.

Na sala de AEE, demonstra desenvoltura e domínio do ambiente: ao chegar na sala, já sabe onde deve guardar sua bengala, dirige-se ao seu lugar e senta-se sem ajuda. A professora de AEE, a quem nomeamos de “Roberta” conversa muito com a menina. Às vezes brinca com ela, outras vezes chama sua atenção para algum comportamento ou para alguma atividade que exige um empenho maior, para perguntar sobre algo que aconteceu ou para propor algum trabalho, ela está sempre sentada ao lado da menina e o toque é bem frequente. Jéssica responde às perguntas, demonstra interesse, conversa, sempre comenta algo além nos diálogos com a professora e a sua irmã, pergunta sobre o que desperta sua curiosidade ou sobre a atividade que está realizando.

Na escola regular, Jéssica não usa a bengala, é quase sempre conduzida sempre pela professora, a quem chamamos de “Amanda”, que diz:

- “80% das vezes sou eu que levo (Jéssica), mas algumas vezes peço para que algum colega leve”.

Durante o período de pesquisa, em nenhum momento foi presenciado um colega conduzindo a Jéssica.

Durante as observações, nas atividades em classe, a professora se dirige primeiramente aos alunos em geral e posteriormente à aluna cega, frequentemente para perguntar se entendeu o que foi “explorado”. Jéssica sempre respondia afirmativamente e isso encerrava a comunicação oral que se estabelecia com a pergunta da professora. Não havia conversa sobre outros assuntos, às vezes Jéssica se dirigia à mesa de algum colega para conversar e logo era chamada pela professora, que pedia que voltasse ao seu lugar.

Sobre a relação entre educação especial (definida pelo atendimento educacional especializado



– AEE) e a educação regular, constatamos que as visitas do NAE à escola para orientação e acompanhamento de processo de inclusão escolar em curso, ocorrem uma vez por semestre, devido aos limites de disponibilidade de viatura para o transporte de professores especializados, além do que, como o atendimento especializado é oferecido no contra-turno de aula regular, a visita à escola é feita por outro professor especializado, segundo informou a professora Roberta da sala de AEE. A professora Amanda ao ser questionada sobre essas visitas, diz: *“Veio uma mulher aqui, acho que era “A.” o nome dela. Ela simplesmente me entregou a máquina (refere-se à máquina de Braille) e disse, é sua. Só disse que eu tinha que fazer atividade diferente com a Jéssica e só, e ainda, no horário de aula, eu tive que deixar alguém na sala, é complicado (...).”* Durante o período de pesquisa, não houve registro de nenhuma visita do professor de AEE a escola regular.

Na escola regular foi observado que Jéssica conversa e brinca com os colegas da sala, mas na maioria das vezes, essas conversas e brincadeiras ficam restritas ao grupo mais próximo, não ocorrendo uma intervenção das professoras dirigida à ampliação dessas relações. Jéssica, saía com frequência de seu lugar (carteira) para conversar com outros colegas, porém não citava seus nomes em suas conversas com a pesquisadora ou com a professora do AEE. As crianças demonstravam perceber as diferenças de Jéssica e reconhecê-la como pertencente ao grupo, demonstrando atenção para sua ausência quando, durante a observação, por uma vez, ela deixou de ir à escola. Nessa situação, uma criança perguntou à professora: *“Cadê a Jéssica?”*. A professora responde: *“Ela não veio”*. O aluno saiu e voltou a brincar. A professora comenta com a pesquisadora: *“Ele perguntou porque me viu conversando com você, ele é muito esperto”*.

Na metade do período em que foi realizada a pesquisa, a professora de classe regular foi substituída por uma outra professora, a quem chamamos neste texto de “Tatiana”. Embora já conhecesse Jéssica e a escola, tendo sido anteriormente professora da mesma turma, constata-se durante as observações que a professora pouco se dirige a criança, em alguns momentos parecendo desconsiderar sua presença física e especificidades que a caracterizam.

Essa breve descrição das duas situações que integram a educação escolar inclusiva de Jéssica, nos permitem perceber que para além dos diferentes objetivos desses dois contextos educacionais, das diferentes modalidades de educação que os definem, os trabalhos aí desenvolvidos se concretizam sob condições e modos distintos de interações.

Destacamos para discussão pretendida neste texto, recorte de conversa (parte de entrevista) com a professora Tatiana.

Pesquisadora: *“Você faz alguma atividade diferenciada para a Julia?”*

Profª.Tatiana: *“Olha, eu estou entrando esta semana, mas eu já conhecia a Julia, eu dei aula para ela no ano passado.”*

Pesquisadora: *“(...) Você foi professora dela ano passado, como era seu trabalho com ela? Tinha alguma atividade diferenciada? Você preparava alguma coisa a mais? Como era?”*

Profª.Tatiana: *“Eu sempre trabalhei com o coletivo, nunca trabalhei nada diferente com ela, eu tinha uma parceria com o NAI (Núcleo de Ação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos)”*.

Pesquisadora: *“E como era essa parceria?”*

Profª.Tatiana: *“Eu mandava as atividades pela Julia e eles passavam para o Braille.”*

Pesquisadora: *“Mas você não acompanhava com ela (...) mais individualmente (...), até por conta da especificidade dela?”*



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

Profª. Tatiana: *“Não, eu sempre trabalhei no coletivo, junto com os outros, a Julia já tem o atendimento especializado no NAI, as outras crianças só tem aqui para aprender, ela ouve e acompanha muito bem, então o trabalho com ela é mais oral mesmo.”*

DISCUSSÃO

A legislação educacional do Brasil garante o atendimento aos alunos com alguma necessidade educacional especial na rede pública de ensino, a nenhum aluno deve ser negado o direito à matrícula e à permanência na escola em decorrência de qualquer deficiência, porém um ambiente inclusivo implica não só a aceitação e presença de todos na escola, uma escola inclusiva deve primar por oferecer atendimento de qualidade a todos, reconhecendo as diferenças e oferecendo condições humanas e materiais adequadas para que aprendizagem e desenvolvimento escolar possam ocorrer.

A observação de Jéssica nos permite constatar que, de fato, as crianças cegas têm acesso a escola na rede pública do município de Guarulhos (SP), conforme está previsto em lei, sendo oferecido também o atendimento educacional especializado em contra-turno do ensino regular.

Nos permite questionar a qualidade de interação que hoje define o diálogo entre educação especial e regular, entre os professores do atendimento educacional especializado e os professores de classe comum. As condições postas para essa relação (o pequeno número de visitas do AEE a escola, a falta de condições de realização das visitas, o fato dos professores não se conhecerem e do professor especializado não acompanhar a criança são aspectos que concorrem para os limites restritivos dessa relação. Restringem a possibilidade de construção de um trabalho que permita orientações, troca de experiências e ampliação do conhecimento sobre a criança, suas especificidades e formas possíveis de ampliar suas possibilidades de ação.

Sob essas circunstâncias (condições) a pouca (ou nenhuma) experiência dos professores de classe comum no que diz respeito à educação inclusiva e, mais especificamente com relação ao aluno cego, ganham contornos relevantes: Como deve, pode o professor fazer o trabalho com essa criança? E se o professor não se coloca questionamentos? E se o professor não quer trabalhar com essa criança? Como e por quem essas questões podem ser enfrentadas, se o AEE não se fizer presente como suporte do educador e da criança, da escola, de forma que objetive a garantia do direito à permanência na escola e a participação de qualidade nos processos escolares.

Coloca-se ainda a questão do direito do educador à formação em serviço. São inegáveis, segundo pesquisas brevemente referidas na introdução, as lacunas que caracterizam a formação profissional do professor para a educação de pessoas com deficiência. Essa formação referida pelos professores como precária, dificulta a inclusão dessas crianças e, quanto ao aluno cego, desempenha um papel central, visto que estratégias de adaptação de atividades e recursos precisam ser construídas, assim como recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas podem ser necessários e mesmo quando disponibilizados no ambiente escolar, devem ser usados de forma adequada. Quem prepara os professores para isso, como, quando?

As professoras de classe regular que participaram do estudo tiveram pouco ou nenhum contato com pessoas cegas o que nos faz compreender suas posições frente a essas crianças,



(embora não as justifique). Retomando as afirmações de Laplane e Batista (2008) “que a deficiência visual engloba uma variedade de condições orgânicas e sensoriais que têm conseqüências diferentes no desempenho visual dos sujeitos”, entendimento crucial para que entendam que não podem agir da mesma forma frente a todas as crianças cegas que precisam conhecer as especificidades da criança, para traçar junto com ela, estratégias que assegurem o seu direito de participação.

CONCLUSÃO: CONSIDERAÇÕES EM ELABORAÇÃO

Da perspectiva vigotskiana, a ideia de interação, define a relação de mútua afetação entre os termos. O constatado sobre o diálogo entre educação especial e educação regular em processos educacionais como o de Jéssica conduz à necessidade de atenção e problematização dos modos de interação entre esses campos: o que um campo diz ao outro atarvés da postura assumida? O que um campo espera do outro, ainda que de forma implícita? Como fica a educação inclusiva que deve resultar da relação entre ambos? Que práticas sociais sobre a educação de pessoas com deficiência se reeditam e se cristalizam?

Quanto às condições e modos de interação de Jéssica com as crianças da escola e da classe em que estuda constata-se que as crianças convertem em suas as posturas das professoras. Embora reconheçam a colega como membro do grupo e demonstrem compreender que a falta da visão cria algumas necessidades distintas por parte da colega e muitas vezes se dispõem a auxiliá-la, na maioria das vezes, sem uma intervenção dirigida e que os motive a ajudá-la, eles se comportam de forma indiferente as suas necessidades. Os modos característicos de mediação das professoras, limitam as possibilidades criação de um vínculo mais intenso de companheirismo e de ajuda por parte das crianças. Se todos se envolvem em atividades menos dirigidas e falam ao mesmo tempo e se ninguém a procura, Jéssica permanece sozinha por muito tempo, ou se tenta participar, a rapidez e “desordem” dos acontecimentos confrontam suas especificidades e a impedem de participar.

Sua relação com as professoras que conduziram o trabalho da sala regular durante o período de pesquisa nos permitiu constatar que as duas professoras, Amanda e Tatiane, assumiam posturas diferentes frente à criança: a primeira se aproximava mais da menina, conversava, perguntava sobre o que foi entendido do conteúdo, proporcionava um tempo voltado somente para atendê-la individualmente, possivelmente em consequência, Jéssica demonstrava mais segurança embora, participasse pouco e de forma restrita e respondesse como se compreendesse a muitas coisas que não entendia, que não sabia como iriam ocorrer, o que ficava evidente em suas ações. A segunda professora, alegando atender as crianças coletivamente, não dispensava a Jéssica nenhuma atenção diferenciada, nenhum momento de atendimento individualizado. Após sua chegada, a menina se mostrou arredia, com reações interpretadas como agressivas por parte da professora.

Entre o que era dito e silenciado nas interações observadas surgia o que a professora explicita em sua fala: a fala da professora explica seus modos de entendimento da presença de Jéssica na escola, de seu trabalho como professora e do AEE: - “*Não, eu sempre trabalhei no coletivo, junto com os outros, a Jéssica já tem o atendimento especializado no NAI, as outras crianças só tem aqui para aprender, ela ouve e acompanha muito bem, então o trabalho com ela é mais oral mesmo.*”

Confundindo igualdade de direito com uma igualdade que apaga as diferenças que



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

caracterizam a criança, a professora parece entender a presença de Jéssica na escola e a existência do AEE como um privilégio e não como um direito. De sua perspectiva, as crianças têm pouco e ela tem muito. Dessa forma, descarta a condição específica de cegueira que não pode ser negligenciada, sob o risco de não se atender as condições necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Ressaltando a capacidade auditiva da criança, afirmando que com Jéssica o trabalho é mais oral, entrega a criança aos seus próprios recursos, esquecendo que estes, se não são desenvolvidos, bem aproveitados podem ser insuficientes e que a possibilidade de audição não implica, necessariamente, a participação efetiva nas atividades e a possibilidade de compreensão, abstração, generalização, memorização, atenção, motivação etc. Negligencia o papel que as diferentes linguagens podem desempenhar sobre o desenvolvimento da pessoa cega, sobre suas possibilidades de ação psicológica.

Por outro lado, nas observações realizadas no AEE - na sala de atendimento especializado, encontramos uma criança desafiada e ao mesmo tempo: interessada, bem humorada, disposta para a realização das atividades propostas. As interações com a professora eram marcadas pelo toque, pelo companheirismo e afeto que definem o lugar do adulto educador, que brinca, conversa, se aproxima e por isso coloca as regras e limites necessários ao convívio. Além dessa relação como condição de aprendizagem e desenvolvimento, estavam postos e organizados, recursos que favoreciam o desenvolvimento das atividades propostas e que provocavam a curiosidade da criança, criando um ambiente desafiador para a aprendizagem: a menina que lê, conversa, escreve, conta histórias e faz cambalhotas no AEE, encontra muita dificuldade de desempenho na sala regular.

Concluimos essa apresentação, retomando a afirmação de Vigotski (1997)

[...el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de otro modo.*] (VYGOTSKY, 1997, p. 12).

A diferença, ganha forma, torna-se maior ou menor, mais ou menos relevante mediante o que a criança encontra em suas interações com o mundo. A compreensão desse argumento nos faz destacar a importância de análise e problematização da qualidade de relação que hoje se institui entre AEE e escola regular: como criar condições e modos distintos de diálogo entre esses campos que devem estar integrados no projeto de educação de qualidade ou inclusiva. Deve ser possível um diálogo que permita a troca entre os educadores de uma ideia de criança com deficiência como sujeito que aprende, mas que para aprender precisa de ajuda educacional efetiva, de estratégias e recursos que podem ser compartilhados, construídos ampliados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CARVALHO, Maria de Fátima. **A relação do sujeito com o conhecimento:** condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental. Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

COSTA, Maria Cristina Sanchez da. **Sentimento dos professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental.** Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante.** São Paulo : Cortez, 1986.

FERREIRA, Júlio Romero. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba/SP, v.1, n.1, p.101-106, 1992. Disponível em: <http://www.educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v01n01/v01n01a09.pdf>. Acesso em: 25/04/2012.

FIGUEIREDO, Fernando Jorge Costa. **Dois crianças cegas congênitas no primeiro ciclo da escola regular.** *Cad. Pesqui.*, Abr 2010, vol.40, no.139, p.95-119. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25/04/2012.

FRANCO. Rosane do Carmo Machado Bueno. **O professor do ensino comum diante da inclusão escolar do aluno com deficiência visual.** Mestrado. Universidade Federal do Paraná. 01/12/2002.

GIL, Flávia Ceccon Moreira. **A criança com Deficiência Visual na escola regular.** Mestrado. Universidade de São Paulo. 01/03/2009.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25/04/2012.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; BATISTA, Cecília Guarnieri. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. Campinas: **Cadernos CEDES** – Unicamp, 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a05.pdf, acesso em 20/11/2011.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; PIETRO, Rosângela Gavioli. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul.-set. 2010.



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

LEMOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional.** Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LULUSKI, Solange. **Relação Professor-aluno com Deficiência Visual no Atual Cenário da Inclusão no Ensino Regular.** Mestrado. Universidade São Marcos. 01/05/2008.

MONTILHA, Rita de Cassia Ietto et al. Percepções de escolares com deficiência visual em relação ao seu processo de escolarização. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Dez 2009, vol.19, no.44, p.333-339. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2009000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20/07/2012.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Psicologia Escolar e Educacional** (Impr, vol.12, no.1, p.119-138.), Jun 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20/07/2012.

_____. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Psicologia Escolar e Educacional** (Impr.), vol.14, no.1, p.55-64, Jun 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20/07/2012.

OCHAITA, Esperanza; ROSA, Alberto. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C., PALACIOS, J. & MARCHESI, A.(Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

OCHAITA, Esperanza; M^a. Ángeles ESPINOSA. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C., PALACIOS, J. & MARCHESI, A.(Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**, 2a ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

PINO, Angel. **As marcas do humano:** As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, Carolina Molina Lucenti de et al. Formação de conceitos por crianças com necessidades especiais. **Psicol. estud.**, Set 2010, vol.15, no.3, p.457-466. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20/07/2012.



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA.: Sage, 1995.

SZYMASKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Oras Escogidas. Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor, 1997, v. 5.