

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**CONCEPÇÕES DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL SOBRE OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM
ESCOLAR**

CURITIBA
2007

ROSENEIDE BATISTA CIRINO

**CONCEPÇÕES DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL SOBRE OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM
ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito final à obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Chaves Haracemiv

Co-Orientador: Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross

CURITIBA
2007

Catálogo na publicação
Sirlei R.Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

C578 Cirino, Roseneide Batista
Concepções de jovens e adultos com deficiência visual
sobre os contextos de aprendizagem escolar / Roseneide
Batista Cirino. – Curitiba, 2007.
154 f.

Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação ,
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação do adolescente. 2. Deficientes visuais –
educação. 3. Jovens - educação. 4. . Cegos – educação.
I. Título.

CDD 371.911
CDU 376.3

*À minha mãe, pela luta, força e persistência
com a qual direcionou meus caminhos.*

*À memória de meu querido pai, que com
imenso carinho e afeto me ensinou o amor.*

Ao meu amor Cláudio, pela paciência e força.

*Às minhas lindas filhas: Eduarda e em especial
a Emily, cuja vida manifestada no processo da
pesquisa alegre ainda mais os meus dias.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, pelo dom da vida.

A todas as pessoas do meu trabalho que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa, expressando apreço e paciência, mesmo nas minhas ausências.

Aos Professores da Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, em especial a Professora Dr.^a Maria Augusta.

Ao meu querido mestre, Professor Dr. Paulo Ross, que mesmo em situações adversas, com sua enorme sensibilidade para com o ser humano, se manteve presente na orientação deste trabalho.

A minha querida orientadora, Professora Dr.^a Sônia Maria Chaves Haracemiv, por acreditar que o sol brilha a todos os homens e mulheres.

Aos professores componentes da banca de defesa, que se dispuseram a contribuir, neste trabalho, com um pouco de seu vasto conhecimento.

As funcionárias do PPGE e a todos aqueles que se fizeram presentes, permitindo a partilha de suas experiências.

As professoras Heloiza e Rosangela, pelo imenso carinho e atenção.

As professoras do CAEDV e em especial a professora Denise, pelo empenho e dedicação.

A todos os meus familiares, por compreenderem as minhas ausências.

Aos meus amigos jovens e adultos com história de deficiência visual, que gentilmente contribuíram para a efetivação desta pesquisa.

E a todos os amigos que ainda irei conhecer, em especial as pessoas com história de deficiência, pelos sábios ensinamentos que poderão nos presentear.

Por vezes, acordo na madrugada e num misto de sonho e realidade abro os olhos, mas nada enxergo, não pelo escuro das luzes artificiais, mas porque os estímulos não penetram minhas pupilas, me assusto, me angustio, mas sei que, nada, nada do que sinto pode se aproximar do que realmente vivem as pessoas cegas.

ROSENEIDE BATISTA CIRINO

RESUMO

Esta pesquisa busca desvelar como se sentem jovens e adultos cegos no processo de aprendizagem escolar. Situa como enfoque as aplicações da teoria sócio-histórica na educação desses jovens e adultos, perpassando pela compreensão de como se dá a aprendizagem desses sujeitos. Configura-se em importante processo de reflexão e compreensão do sujeito, na perspectiva sócio-histórica, ao instigar quem é o jovem e adulto com deficiência visual. A metodologia baseia-se na pesquisa qualitativa, utilizando-se de entrevista semi-estruturada, realizada no CAEDV e observação assistemática realizada na Escola Regular, por meio de análise teórico-prática acerca de três temas específicos: participação oral em sala de aula como possibilidade de se constituir sujeito de aprendizagem; deficiência no olhar do outro; e deficiência e eficiência: a trajetória de superação no contexto de limites e possibilidades. Esta pesquisa questiona as políticas compensatórias que atrelam a possibilidade de inclusão espaço escolar regular. Considera-se aprendizagem como o ato de significar o conhecimento aprendido, expresso também através da fala. Logo, a palavra foi tomada nesta pesquisa como categoria de maior relevância para as análises realizadas. As contribuições desta pesquisa questionam a formação continuada dos professores, que deve estar pautada na possibilidade de ação-reflexão dos alunos sujeitos no espaço escolar. Denuncia que não são apenas os alunos com história de deficiência que estão silenciados na escola, mas sim a maioria dos alunos, em virtude das práticas conteudistas ainda muito presentes na escola. Alerta para a mudança nas políticas de formação continuada no âmbito do Município, Estado e País, com a elaboração de estratégias que instiguem a participação dos professores do ensino regular em cursos sobre essa temática. Evidencia a necessidade de que educação especial e regular atue enquanto complemento, com o diferencial explícito de dar vez e voz aos alunos com história de deficiência visual, ou seja, escutar a outra face da polêmica inclusão. O principal resultado consiste no fato de todos os sujeitos entrevistados se revelarem capazes e conscientes dos limites e possibilidades inerentes a todo o ser humano.

Palavras-chave: Deficiência Visual; Jovens e Adultos; Aprendizagem escolar; A palavra e a Aprendizagem.

ABSTRACT

The research intends to disclose the way that blind young and adult people feel about the school learning process. It points out as approach the applications of the partner-historical theory in the education of this group focusing the understanding of how the learning process of these citizens is given. It is configured in important process of reflection and understanding of the citizen in the partner-historical perspective when instigating analyses concerning who is the adult or the young and with visual deficiency. It also tries to reply to the objectives considered through the qualitative research by means of theoretician-practical analysis concerning three specific subjects consisting by: the verbal participation in classroom as possibility of if constituting learning citizen; the deficiency in someone else's look and deficiency and efficiency: the trajectory of overcoming in the context of limits and possibilities. The results reveal in the essence of each inference under a critical and reflective look, to verify the contradiction tram that live deeply the group researched by this work, in the learning contexts. This research evidences, over all, significant contributions for questioning the compensatory politics that connect the fact of being in the school space to the inclusion possibility. It considers learning as the act to mean the knowledge learned, which to the person with history of visual deficiency can be express also through speaks, afterward, the word was taken in this research as category of bigger relevance for the carried through analyses. The contributions of this research consist of: to question the continuing formation of the professors which must be based on the possibility of action-reflection of the pupils in the school space; the formation of professors concerning the special educational necessities propitiated by the Colleges, only as optional discipline. It denounces that not only the pupils with deficiency history are silenced in the school, but most of the pupils due to the low qualyts practices still strongly present in the school. It warns for the change in the politics of continuing formation in the scope of the city, state and country with the elaboration of affirmative strategies that instigate the participation in courses with this objective exclusively to all regular education professors. It also evidences the necessity of special and regular education acting as complement, with the shown differential to give chance and voice to the pupils with history of visual deficiency, or either, to listen to another face of the controversial inclusion. All the interviewed people revealed themselves capable and conscientious about the limits and possibilities inherent the human being.

Key-words: Visual Disability; Young and Adult People; Scholar learning; The word and the learning process.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PERFIL DOS SUJEITOS SEGUNDO A CAUSA E A IDADE DA PERDA VISUAL.....	57
QUADRO 2 – PERFIL ETÁRIO E ESCOLAR DOS SUJEITOS	57

LISTA DE SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
CEEBJA	Centro de Educação Básica de Jovens e Adultos
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
PcD	Pessoa com deficiência
CAEDV	Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Visual
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1 PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA E A APRENDIZAGEM DO JOVEM E ADULTO COM HISTÓRIA DE DEFICIÊNCIA VISUAL.....	21
1.2 O JOVEM E ADULTO COM HISTÓRIA DE DEFICIÊNCIA VISUAL.....	38
1.3 A PALAVRA E APRENDIZAGEM DO JOVEM E ADULTO COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	43
2 METODOLOGIA	62
2.1 O CAMPO DA PESQUISA.....	66
2.2 OS SUJEITOS.....	68
2.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS.....	70
2.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	73
3 ANÁLISE DOS DADOS	76
3.1 REPRESENTAÇÕES CONCEITUAIS NAS VOZES DOS SUJEITOS.....	76
3.1.1 A participação oral em sala de aula como possibilidade de se constituir sujeito de aprendizagem.....	76
3.1.2 A deficiência no olhar do outro.....	89
3.1.3 Deficiência e eficiência: a trajetória de superação no contexto de limites e possibilidades.....	106
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PONTO DE CHEGADA É SEMPRE UM RECOMEÇO	133
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE I	152
APÊNDICE II	154

INTRODUÇÃO

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1987).

No convívio profissional com pessoas com deficiência - PcD¹ visual, por aproximados dez anos vivi² momentos iniciais significativos durante o primeiro estágio exigido no Curso de estudos adicionais em Deficiência Visual do Instituto Paranaense de Educação. Nesse estágio tive contato com uma adolescente cega, egressa de Escola Especial para Escola Regular 26 de Janeiro, onde funciona hoje o Centro de Atendimento Especializado na área da Deficiência Visual - CAEDV.

Durante o processo de estágio pude vivenciar situações em que havia a proposta de práticas de trabalhos em grupos, apresentações, sendo que a referida aluna permanecia no seu cantinho com a professora especializada, no caso, a própria estagiária. Essas condições foram presenciadas em muitos outros alunos, de modo que, ao encerrar o estágio, foi relatada à supervisora dessa prática na escola a preocupação acerca do fato de a aluna 'apenas estar' na sala de aula. Esse fato impulsionou o início do Centro de Atendimento Especializado na Área da Deficiência Visual – CAEDV em Fazenda Rio Grande, por mim organizado, dando início ao atendimento educacional especializado direcionado para essa demanda.

Naquele momento ficaram marcadas as condições de isolamento, a não interação da aluna com a turma e a fragmentação teórico-metodológica por parte da professora nos encaminhamentos direcionados a aluna, embora fossem

¹ A sigla indica Pessoa com Deficiência (ROSS, 2006).

² Diante da especificidade do relato, alguns parágrafos do texto são apresentados com discurso em primeira pessoa.

evidentes os esforços da professora em fazer o melhor. Essa realidade excludente revelava também a defasagem de conhecimentos formais por parte da adolescente, que não conseguia ler e nem escrever seus textos e contextos, apenas fazia repetidamente exercícios de coordenação motora, apesar de possuir uma história de vida rica em conhecimentos implícitos não reconhecidos pela escola.

Desde o início do estágio e posteriormente nos anos de trabalho no CAEDV fiquei perplexa e indignada com as situações de descaso nas quais esses sujeitos estão imersos, perpetuando um contexto histórico de incapacidade e alienação que data da própria história da humanidade.

O nítido desconhecimento a respeito da forma como as PcD visual podem aprender e extrapolar os limites impostos pela deficiência impulsionou-me a buscar um referencial teórico que desse sustentação à problemática abordada no tema: concepções de jovens e adultos com história de deficiência visual sobre os contextos de aprendizagem escolar.

A constante busca pela reflexão teórico-prática acerca dos sujeitos com história de deficiência me permitiu perceber a capacidade intelectual e de vivência pessoal no enfrentamento de obstáculos, as dificuldades em se aceitar, descrença nas capacidades individuais para locomoção e orientação no espaço. À medida que vivenciava questões negativas, visualizava também aspectos positivos referentes à competência. A maioria apresentava suas habilidades em contornar a deficiência e em encontrar caminhos alternativos de acesso à realidade, configurado para alguns desses sujeitos num processo de negação da negação.

O aperfeiçoamento teórico, articulado ao convívio profissional com o professor Dr. Paulo Ross, da UFPR, permitiu a compreensão dessas questões e, ao mesmo tempo, possibilitou estabelecer relações com o contexto social em que os alunos com deficiência visual interagem, ou melhor, tentavam interagir. No decorrer do aperfeiçoamento teórico foi possível rever a concepção de homem, de mundo e de aprendizagem que permeava meu imaginário sobre a deficiência visual, bem como das pessoas ditas normais. Pude refletir e questionar as visões conformistas acerca da pessoa com deficiência, a associação entre o ver e o conhecer, entre o ser e estar, entre o possível e o impossível, e, acima de tudo,

compreender que estes sujeitos são inteligentes e apresentam plenas condições para aprender. Porém, pude constatar também que as práticas pedagógicas direcionadas para essa modalidade estão aquém de suas reais possibilidades.

No convívio com outros profissionais da educação verifiquei, acompanhei e medieei inúmeras discussões, com destaque às que tratavam da inserção ou não de pessoas com necessidades especiais no Sistema Regular de Ensino, ou seja, a inclusão. Essas discussões na sua maioria centravam-se em fatores institucionais, sociais e pedagógicos que circundam a trajetória de vida e de escola desses sujeitos, porém, permanecendo sem muitas inovações. Estes fatos instigavam-me a entender o porquê tanto se discutia sobre as pessoas com história de deficiência e nada se questionava a elas, que são plenamente capazes de opinar, criticar e mesmo apreciar uma dada situação, desde que instigadas a falar. No entanto, em consequência da precária formação do profissional que atua na escola regular, esses sujeitos são apenas mais um número entre tantos outros.

As trajetórias escolares das pessoas com necessidades educacionais especiais em cada momento histórico revelam uma forma peculiar de concebê-las, perpassando do modelo médico assistencialista à institucionalização, da integração à inclusão, atualmente muito discutida.

O fato de a inclusão ser discutida entre os educadores, pelo aspecto da legalidade, se torna um inconveniente a cada momento em que se verifica a exclusão explícita de pessoas com necessidades educacionais especiais, que se constituem alvos de muitas pautas. Todavia, o convívio com a diversidade tem impulsionado algumas escolas e seus sujeitos a repensarem sua função política e social. Muitas escolas têm evidenciado preocupações não apenas em discutir a legislação, mas, sobretudo em efetivar formação continuada aos professores do ensino regular.

Marcado por discussões, questionamentos, exclusões, descaso teórico-metodológico, bem como a insuficiente formação do professor, esse contexto mostrou a necessidade de buscar fundamentação teórico-prática, no intuito de contribuir e aprofundar discussões com ênfase à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual, efetivada por um olhar para além da deficiência.

Nesta compreensão, a efetivação desta pesquisa torna-se importante à medida que sinaliza contribuições para uma melhor compreensão das relações e produção da existência por parte das Pessoas com Deficiência visual no mundo e para com o mundo. Pretende-se, por meio desta pesquisa, questionar os paradigmas implícitos no conformismo em certas “naturalizações” (AMIRALIAN, 1997) sobre a ausência de visão e dar visibilidade aos mecanismos, no caso a fala, o concreto e a sinestesia, recursos que esses sujeitos utilizam para representar e significar a realidade.

Pesquisar este tema implica em ampliar contribuições à Escola Regular, e a CAEDV, bem como à família, à comunidade e ao mercado de trabalho. Além disso, visa instigar planejadores de políticas para um melhor entendimento das reais capacidades das pessoas com história de deficiência visual. Historicamente, essas pessoas são subestimadas ou avaliadas de maneira equivocada quanto às suas capacidades. Assim, as contribuições aqui pretendidas podem repercutir no processo de inclusão social desses sujeitos.

Este trabalho está caracterizado pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, enfocando aspectos teóricos e empíricos que consubstanciaram as análises dos dados, visando uma melhor compreensão de fenômenos relativos à deficiência visual, possibilitando questionar a forma como os sujeitos com e sem história de deficiência se sentem frente ao processo ensino aprendizagem, quanto às suas formas de participação e interação nas aulas. Dessa forma, a pesquisa possibilita ainda uma reflexão sobre as situações peculiares em que a inteligência humana pode superar uma determinada limitação.

Esta pesquisa apresenta fundamentos teóricos de caráter sócio-histórico, subsidiados principalmente por Vygotsky³, Freire⁴, Amiralian⁵, Ross⁶, Carrol⁷ e Rancière⁸.

³ **LEV S. VYGOTSKY** - professor e pesquisador. Construiu a sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela **interação** do sujeito com o meio. Defende a **mediação** por ser uma idéia central para a compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico, uma vez que o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado. Enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, pela mediação feita por outros sujeitos.

⁴ **PAULO REGLUS NEVES FREIRE** - notável empenho direcionado à educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência. É considerado um dos

O tema escolhido vem sendo refletido e questionado desde antes e durante o meu contato profissional com pessoas que apresentam história de deficiência, principalmente por acreditar que o ser humano em situações de aprendizagem precisa ser sujeito. Reflexão exige ação, mas apenas refletir não basta, é preciso agir. Nesse sentido, a palavra falada, para efeito deste trabalho, foi tomada enquanto possibilidade que os homens têm de se fazer presentes e atuantes. Logo, analisar as falas dos seis sujeitos com história de deficiência visual adquirida e/ou acentuada no início da escolarização, que contribuíram para a pesquisa empírica deste trabalho, significou para mim muito mais que um processo metodológico, pois caracterizou o ato explícito de devolver a vez e a voz a esses sujeitos, cuja história de deficiência, segundo a expectativa do outro, os aprisionam e os oprimem.

No anseio de buscar a compreensão sobre a forma como esses jovens e adultos percebem as situações e contextos de aprendizagem escolar, a pesquisa

pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica.

⁵ **MARIA LÚCIA TOLEDO MORAES AMIRALIAN** - Docente nos cursos de graduação e pós-graduação do Instituto de Psicologia da USP, doutora em psicologia clínica e coordenadora do Laboratório Inter-unidades para Estudos das Deficiências (LIDE). Seus estudos visam explicitar uma compreensão do funcionamento mental da pessoa cega através do desenho-estória, buscando estabelecer a relação dos significados que essas pessoas atribuem nessa forma de representação que refletem na personalidade.

⁶ **PAULO ROSS** – Suas contribuições visam à reflexão por parte de escolas e educadores propondo, a partir de vasta contribuição teórica, resgatar a individualidade e identidade dos sujeitos com necessidades especiais enquanto seres situados nas relações sociais mais amplas nas quais os mesmos são igualmente determinados pelas conseqüências da divisão social do trabalho e das formas desiguais de distribuição social do conhecimento. Instiga aos educadores a compreenderem a condição de opressão e inferiorização também vivenciadas por essas pessoas e contribui para que se forme uma concepção crítica em relação às necessidades especiais o que passa pela assunção explícita, discursivamente no projeto pedagógico e no plano prático, na organização e direção da aula, com vistas a abrir às pessoas com história de deficiência oportunidades reais de participar ativamente nos programas curriculares, manifestar seus saberes e idéias, transitar livremente no objeto de estudo que lhes é proposto e, enfim, apropriar-se de sua individualidade.

⁷ **PADRE THOMAS J. CARROL** – o autor procura analisar as perdas decorrentes da perda visual, enfatizando a necessidade da conscientização dos limites da nova condição. Resgata a idéia de que mesmo sob as novas condições essas pessoas “são normalmente capazes”.

⁸ **JACQUES RANCIÈRE** - Debulha a experiência da concepção e da produção do Método de Ensino Universal, configurado na Emancipação versus embrutecimento. É o tenso binômio que serve de horizonte para a análise da hipótese que qualquer um, com base no que sabe, pode descobrir pontos de articulação com o que não sabe. “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência”, afirma. Jacotot desloca essa questão quando afirma que a virtude da nossa inteligência está mais em fazer do que em saber. E, como esse fazer é, fundamentalmente, um ato de comunicação, é pela fala que o saber prolifera: “os pensamentos voam de um espírito a outro nas asas da palavra”, diz o mestre; “todo saber fazer é um querer dizer”, verifica Rancière.

realizada no espaço do CAEDV, seguida de visitas com caráter de observação assistemática na Escola Regular perpassou pelas seguintes problemáticas:

- Que interpretações esses Jovens e Adultos com história de deficiência visual manifestam sobre as situações e contextos de aprendizagem?
- Que valores esses alunos atribuem à aprendizagem escolar?
- Que espaço educativo – regular ou especializado – possibilita a participação interativa desses sujeitos?

Assumir a concepção sócio-histórica implica que as investigações deste trabalho possibilitem análises, embora limitadas, nas representações efetivadas por esses jovens e adultos no âmbito da cultura produzida nas e pelas relações sociais.

Neste contexto, tomou-se como pressupostos:

- Os jovens e adultos com história de deficiência visual, ao estabelecerem relações entre seus pares, no CAEDV, revelam-se sujeitos de aprendizagens, ou seja, são e estão;
- Em situações de aprendizagem na escola regular não se sentem à vontade para falar, questionar, opinar, portanto, apenas estão;
- Os sucessivos fracassos acarretam marcas indelévels e essas culminam num processo gradativo de anulação do próprio sujeito.

Com este estudo pretendeu-se contribuir para a modificação das práticas pedagógicas, no que se refere à revisão, por parte do educador, da sua concepção de homem, de escola e de aprendizagem, incorporando a prática docente elementos que impulsionem a reflexão-ação.

Para tanto, definiu-se como *objetivo geral*:

1. Analisar como os Jovens e adultos com história de deficiência visual inseridos em contextos de aprendizagem formal se constituem sujeitos.

E como *objetivos específicos*:

2. Investigar as práticas de interação social e de aprendizagem formal desses sujeitos;
3. Analisar as condições de participação, ação e simbolização decorrente dessas interações em contexto de aprendizagem formal;

4. Identificar as situações que se configuram como restrições ou rotulações negativas, e que significados atribuem os sujeitos a essas condições;
5. Analisar como os sujeitos compreendem os desafios, as necessidades e exigências do contexto social e do contexto escolar;
6. Identificar que significados atribuem às aprendizagens escolares para a sua prática social;
7. Identificar situações pedagógicas em que o jovem ou adulto com história de deficiência visual é desafiado para manifestar argumentos acerca de textos, contexto, fatos e histórias trabalhadas no espaço escolar;
8. Comparar a relação ensino aprendizagem no CAEDV e na escola regular;
9. Identificar as habilidades para aprender, reconhecidas em si, pelo próprio sujeito com história de deficiência visual.

Para efeito de organização e compreensão, esta dissertação apresenta na introdução aspectos gerais da pesquisa, envolvendo tema, justificativa, problema, pressupostos, bem como os objetivos, geral e específicos, e a metodologia.

No primeiro capítulo é apresentada a fundamentação teórica, elaborada a partir dos aspectos: perspectiva sócio-histórica e a aprendizagem do jovem e adulto com história de deficiência visual; o jovem e adulto com história de deficiência visual; e ainda, a palavra e a aprendizagem do jovem e adulto com deficiência visual.

No segundo capítulo são indicados os passos metodológicos, compreendidos em: aspectos teóricos da pesquisa qualitativa, o campo da pesquisa, os sujeitos e procedimentos para coleta e análise dos dados.

No terceiro capítulo são abordadas as Representações Conceituais nas Vozes dos Sujeitos, compreendidas em três temas e por questões norteadoras.

Finalmente, nas considerações finais é retomado o processo da pesquisa, no intuito de tecer as considerações sobre os significados que esses jovens e adultos atribuem às situações e contextos de aprendizagem escolar.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aprendi imersa na diversidade do mundo feito de obstáculos e desafios quotidianos. Talvez essa tenha sido a principal ou a mais importante lição que aprendi dentro e fora da escola (SÁ, 2002).

1.1 PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA E A APRENDIZAGEM DO JOVEM E ADULTO COM HISTÓRIA DE DEFICIÊNCIA VISUAL

A análise acerca da aprendizagem do jovem ou adulto com necessidades educacionais especiais, em específico na área da Deficiência Visual, toma como referencial as contribuições da teoria sócio-histórica, buscando explicitar a forma como tais pressupostos sinalizam enquanto subsídios nas práticas educativas difundidas com jovens e adultos que apresentam deficiência visual.

Os fundamentos teóricos baseiam-se nas contribuições de Vygotsky e autores que corroboram seus postulados, cujos objetos de estudo sejam direcionados à educação de jovens e adultos.

O caráter sócio histórico e suas relações com a aprendizagem de Jovens e Adultos com história de deficiência visual remete à compreensão que o processo de construção do conhecimento ocorre via interação entre os sujeitos. Nesse sentido, o sujeito que conhece, assim o é, porque se constitui socialmente (ROSS, 2000). Essa condição é resultante do processo de interiorização, o qual é direcionado socialmente tendo como base a experiência cultural difundida ao longo das gerações (MOLL, 1996). A aprendizagem é um processo inerente ao ser humano. O modo como o homem se relaciona o constitui também sujeito de aprendizagem (ROSS, 2000).

Com base nessa idéia, Vygotsky salienta:

Nossa época compreende a deficiência visual como um problema sócio-psicológico e tem em sua disposição três tipos de armas para luta contra a deficiência visual e suas conseqüências: a profilaxia social (inspeção preventiva), a educação social e o trabalho social do deficiente visual. A noção de profilaxia da deficiência visual deve ser concedida para as vastas massas populares. É necessário liquidar o isolamento, a educação orientada para a invalidez do deficiente visual e apagar a demarcação entre a escola especial e a escola normal. A educação de uma criança deficiente visual deve ser

realmente organizada sobre os mesmos termos como a educação de qualquer criança capaz de um desenvolvimento normal, (VYGOTSKY, 1989, p. 87).

É importante destacar que a citação anterior situa o processo educacional da criança com Deficiência Visual. No entanto, são questões que requerem igual atenção ao se tratar do processo educacional do jovem e adulto com história de deficiência visual, pois as aprendizagens futuras dependerão das condições de aprendizagens anteriores, ou seja, ainda na tenra idade (AMIRALIAN, 1997).

Nessa perspectiva, o processo de desenvolvimento e aprendizagem segue as mesmas leis gerais, tanto para pessoas com deficiência visual quanto para as que enxergam. Logo, “não existe nenhuma diferença de princípio entre a educação da criança vidente e da criança cega” (VYGOTSKY, 1989, p. 35). Há, no entanto, a necessidade de adaptações metodológicas para que as especificidades desses sujeitos sejam atendidas pela ação mediadora do educador.

Esse fato reforça a idéia de que a presença da deficiência não determina limites à capacidade de aprender, senão pelas condições sociais. Com isso, reafirma-se que todos os educandos e educandas se igualam em termos de capacidade para pensar, raciocinar, na capacidade de ser sujeitos éticos, culturais, humanos, cognitivos e de aprendizagem (ARROYO, 2004). Nas palavras de Marx (1999, p. 6): “aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais de sua produção”, ou seja, é pelas infinitas capacidades de produção que o ser humano se revela.

No entanto, as condições para tal produção não estão postas naturalmente, senão pela interferência do meio social, pois, “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2000, p. 4).

É a tomada de consciência histórica, que se dá então pelo processo de vida real. A consciência é determinada pela vida, logo, a consciência da pessoa com deficiência visual, acerca de suas capacidades de produção, está inteiramente relacionada às expectativas do outro. Ocorre que, nesse mesmo contexto de vida real, a PcD constitui-se tão somente deficiente cujas

capacidades oscilam ora em extremos de inferioridade ora em poderes sobrenaturais, pois,

De um lado, os cegos são concebidos e descritos, nas estórias cotidianas, como pobres, indefesos, inúteis e desajustados. Muitas vezes, são tolos e dignos de piedade: assim, os casos de pessoas cegas vendedoras de bilhete, ou cegos cancioneiros do Nordeste, que cantam suas mazelas em troca de moedas para a sua subsistência. Por outro lado, há também a visão do cego possuidor de *insight* e poderes sobrenaturais. Existe a idéia comum do sexto sentido dos cegos. Os cegos misteriosos, possuidores de dons que os tornam capazes de um conhecimento que ultrapassa o tempo e o espaço, e que está além das aparências. Há também a consideração dos cegos como seres extrema e pateticamente bons, moralmente superiores aos videntes, por estarem isentos da superficialidade do mundo visual; ou então, ao contrário, como sujeitos protótipos da maldade e imoralidade. (AMIRALIAN, 1997, p. 23).

Seja qual for a conotação simbólica, o que prevalece no imaginário social é a condição de deficiência determinando as condições de existência, ou seja, é o sujeito sendo constituído por aquilo que o meio lhe impõe a ser.

Contrariando as falsas idéias acerca da pessoa com história de deficiência visual, Marx alerta que o homem, nesse caso a PcD, não pode ser analisado pelo extremismo empírico ou pelo abstracionismo, uma vez que esses mesmos “homens devem estar em condições de poder viver [consciente], a fim de fazer história” (MARX, 1999, p. 19).

A consciência é um produto social e continuará a sê-lo enquanto os homens existirem. Salienta-se, contudo, que no tocante a aprendizagem é evidente que a verdadeira riqueza intelectual de cada indivíduo depende apenas das riquezas de suas relações (MARX, 1999).

As contribuições teóricas até aqui apresentadas reafirmam a idéia que a capacidade para aprender e desenvolver é infinita e inerente a todo ser humano, assim como o próprio homem se constitui num “projeto ilimitado” (BOFF, 2004).

A deficiência não determina a incapacidade para aprender, uma vez que a presença da deficiência visual por si mesma é um efeito biológico, e de nenhum modo será um efeito social, porém, as conseqüências da deficiência serão todas em termos sociais (VYGOTSKY, 1989).

A aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento do ser humano desde o seu nascimento. É via aprendizagem que o sujeito se desenvolve, a escola passa a ter uma função primordial no processo do aprender das pessoas

que apresentam deficiência visual. Por apresentar a limitação sensorial esses sujeitos podem estar impedidos de realizarem certas ações, porém em geral apresentam inúmeras capacidades que lhes permitem participar e realizar uma série de atividades que garantem sua independência.

Pertencer a uma determinada sociedade, pós o advento da escrita, implica na necessidade de aprender a ler e a escrever, comunicar-se e expressar pensamentos por meio da escrita, interpretar textos, fazer leituras de forma crítica, podendo transformar a própria realidade.

Contudo, o fato de se tomar a visão como uma extensão do tato, pode-se, equivocadamente, atribuir à visão um maior poder de racionalização, ao passo que a ausência da visão remete a idéia de um incremento ao contato primitivo (AMIRALIAN, 1997).

A necessidade de exploração e descobertas pelo plano do concreto, não significa a condição de regressão. Embora, a PcD visual necessite dos recursos concretos que a auxiliarão na aprendizagem, isso não descaracteriza sua condição de um ser em constante “protest-ação” (BOFF, 2000). Para esse autor, os “seres humanos, têm uma existência condenada - condenada a abrir novos caminhos, sempre novos e sempre surpreendentes” (BOFF, 2000, p. 23).

É nas surpresas que as pessoas cegas se revelam enquanto sujeitos com potencial de aprendizagem tão significativo quanto a de qualquer pessoa que dispõe da visão.

Essas possibilidades são essenciais para que o ser humano sinta-se ser no mundo e com o mundo (FREIRE, 1987). Estar ciente do que acontece no mundo, dos avanços que ocorrem em todas as áreas do conhecimento e da cultura humana, bem como das possibilidades de manifestar algo aprendido são importantes para todas as pessoas, independente da classe social ou das condições biológicas que apresentam (CARROL, 1968).

As possíveis condições de existência do ser humano são analisadas por BOFF (1997), e se convertem em importantes subsídios para a reflexão a respeito da condição na qual se encontra a pessoa com história de deficiência visual. Na obra *A águia e a galinha*, o autor alerta que tais dimensões podem situar o ser humano, ora numa condição metafórica à galinha, caracterizada pelo enraizamento do cotidiano, dos limites e obstáculos que se apresentam à pessoa

com história de deficiência visual, ora à condição relacionada simbolicamente à águia, representada pela expansão, pelo desejo, pela ruptura das inúmeras barreiras sociais frente ao desafio e aos novos horizontes.

Essas reflexões produzem questionamentos relevantes, no sentido de explicitar se as condições para aprendizagem postas socialmente, em específico no âmbito da educação formal, possibilitam às pessoas com deficiência visual a condição de águias ou galinhas. Helen Keller já alertava que nunca se deve engatinhar quando o impulso é voar.

A partir da vivência profissional realizada na educação desses jovens e adultos, em contextos da escola regular, (EJA, EF e EM)⁹, constatam-se práticas homogeneizantes que se revelam inibidoras das possibilidades dessas pessoas constituírem-se águias. No entanto, ao propósito desta pesquisa de caráter exploratório é coerente que os sujeitos jovens e adultos com história de deficiência visual manifestem-se acerca da questão.

O processo de conscientização enquanto sujeito histórico cultural exige a ação no mundo, ação mediada por instrumentos e signos. Estar no mundo apenas na condição de deficiente pode constituir-se em obstáculo significativo. Nesse sentido, as marcas sociais determinam também o curso da aprendizagem, embora seja constatável que a aparência gerada pela deficiência em si não determina o que a pessoa é ou virá a ser (ROSS, 2000).

Fatores como a idade “avançada e inadequada”, de acordo com o que é estabelecido como tempo propício para a aprendizagem, segundo a lógica escolar que está posta¹⁰; o tempo reduzido para dedicar-se às atividades escolares; e as próprias histórias de vida podem impulsionar o desenvolvimento da suposta idéia de dificuldades na aprendizagem. No entanto, cabe refletir que, se o processo de aprendizagem é um tanto complexo para o aluno que enxerga, tal complexidade pode-se acentuar no caso do aluno com deficiência visual.

Ao adentrar na escola, todo aluno, seja criança ou adulto, espera encontrar um espaço acolhedor onde tenha a oportunidade de aprender e desenvolver-

⁹ Modalidade da Educação Básica, definida como Educação de Jovens e Adultos – EJA. Ensino Fundamental – EF e Ensino Médio - EM.

¹⁰ A idéia de que a aprendizagem acontece numa lógica linear, do simples para o complexo, dentro de cada etariedade, ou seja, conteúdos próprios para a idade x, y, e assim sucessivamente.

se enquanto sujeito histórico. No entanto, as “marcas” sociais que impregnam o contexto escolar encarregam-se também de “marcar” a vida de seus educandos.

O sujeito concebido enquanto um ser histórico e social é também compreendido enquanto um sujeito ativo, criador e reflexivo. Ao atuar sobre uma dada realidade adquire condições de criar novos elementos que atenderão novas necessidades. Esse movimento de constante produção reflete a condição em que se situa o sujeito, o que permitirá mudar ou aceitar.

Sob o ponto de vista inato, a presença da deficiência implica necessariamente em perda. Assim, estar no mundo na condição de deficiente visual é viver na suposta escuridão.

Compreender a PcD visual enquanto sujeito histórico implica na exclusão do silogismo que atrela a deficiência com perda ou escuridão. Ser sujeito é conhecer e contestar o mundo nas suas interações (ROSS, 2000).

Embora pareça um equívoco generalizar que no cotidiano há a relação deficiência-perda-escuridão, não o é. De fato, nas teorias, nas palavras desses sujeitos, essa relação não se evidencia. No entanto, essa forma de pensar a deficiência visual enquanto eterna escuridão se revela freqüentemente nas ações das pessoas que as cercam, nos modos como se toma as PcD visual, enquanto incapazes de locomover-se independentemente como numa simples descida de escadas, ou na impossibilidade de aprender uma linguagem artística de caráter visual, interagir, brincar, movimentar-se, enfim, uma ilimitada lista de restrições que gradativamente vai sendo tecida, segundo a lógica de quem detém o ‘poder’ da visão.

Essa forma de agir frente às PcD visual pode ser caracterizada como uma forma de exclusão oculta, a qual se configura por atitudes explícitas que provocam o isolamento real através dos freqüentes impedimentos acarretados a vida do sujeito, os quais geram impactos objetivos.

Compreender os sujeitos dessa forma revela bases fecundas em teorias cujos pressupostos explicam, ou ao menos tentam explicar o desenvolvimento humano a partir do determinismo biológico. Nessa lógica, o conhecimento é exclusividade do sujeito, ou seja, a partir de características natas predeterminadas. Essa condição a priori independe da participação do meio em qualquer atividade relacionada ao conhecimento e, o indivíduo nasce pronto, a

relação com o conhecimento se faz pelo conhecido processo “S → O” (BECKER 1993, p. 15).

A base desse pressuposto atribui ao fator hereditariedade e maturação considerável relevância. Logo, um sujeito cujo olho e funções visuais permanecem imaturos está fadado ao fracasso.

Foram inúmeros os estudiosos dessa teoria, com destaque aos trabalhos desenvolvidos nas primeiras décadas do séc. XX por Alfred Binet (TELFORD, 1983) e Arnold Gesell (MUSSEN, et al, 1995). Para os referidos teóricos, os fatores biológicos impõem-se como função central no desenvolvimento do sujeito. A inteligência e as aptidões próprias de cada um são atributos herdados dos pais, da mesma forma que as características físicas (cor dos olhos). Implica, pois, em prontidão desde o nascimento. Binet interessou-se pela psicologia da criança e pela área da deficiência, com o intuito de explicar as diferenças comportamentais, em específico às relacionadas à inteligência, que é compreendida como uma aptidão inata do ser humano, não tendo relação com as experiências e aprendizagens. Nesse processo a evolução do ‘sujeito psíquico’ é determinada biologicamente.

Ocorre, pois, que esse modo de compreender o desenvolvimento humano acarretou sérias implicações ao contexto pedagógico. O ápice desses fundamentos na escola manifestava-se na prática do período preparatório que antecedia a alfabetização. Tais fundamentos, obviamente, ecoaram também sobre as práticas na educação especial, vislumbrada pela espera do amadurecimento, do domínio manual para depois intelectual, da coordenação motora na reglete¹¹ para a posterior prática de leitura e assim sucessivamente, num processo de igual modo hierárquico, do simples para o complexo.

Essas práticas, embora pareçam distantes, se fazem tão presentes como nunca e se evidenciam nos anos e anos que os sujeitos com história de deficiência visual permanecem sob os domínios do profissional especialista até que saibam, respectivamente, escrever e ler em Braille, para aí então ingressarem no ensino regular.

¹¹ Espécie de régua, contendo seis celas Braille que permite à pessoa com história de deficiência visual, impedidas de escrever em tinta, realizar tal prática com a simbologia Braille.

Então, a fim de contrapor a visão estritamente biológica, apresentam-se, praticamente no mesmo período histórico, os fundamentos empiristas cuja preponderância se configura no papel das experiências.

A abordagem de desenvolvimento empirista reforça a idéia que o conhecimento é algo que vem do mundo objetivo. Portanto, o mundo dos objetos é determinante do sujeito, e não o contrário, como a priori essa relação se dá pela hipótese “S ← O” (BECKER, 1993 p. 15). O elemento mais importante nessa visão é a experiência.

As ações e habilidades próprias de cada indivíduo são determinadas por suas experiências no meio em que vive. Dentre os teóricos da referida abordagem, conhecidos como comportamentalistas ou behavioristas, destacam-se Ivan Petrovitch Pavlov (POZO, 2002), criador da teoria do condicionamento clássico, Edward Lee Thorndike (BEYER, 1996), autor da teoria Conexionista, e Burrhus Frederic Skinner (POZO, 2002), que elaborou a teoria do Condicionamento Operante.

Nessa visão, a relação experiência mais ambiente resulta em um determinado comportamento no indivíduo. Nega-se, com isso, a possibilidade de aptidões inatas que gerariam respostas comportamentais a determinados estímulos. Defende-se a idéia do comportamento observável, e, embora essa abordagem não negue a existência de fatores e processos internos no desenvolvimento do indivíduo, consideram que esses, por não serem observáveis, são impossíveis de comprovar. O fator possibilidade ou não de observação rejeita a introspecção e tudo que não possa ser comparado, testado e experimentado à luz da ciência natural. Com isso, o comportamento observável é determinado pelo repertório de experiência e aprendizagens que se acumulam ao longo da vida. Para Locke:

A experiência é o fundamento de todo o nosso saber. As observações que fazemos sobre os objetos sensíveis externos, ou sobre as operações internas de nossa mente, e que percebemos, e sobre as quais refletimos nós mesmos, é o que supre o nosso entendimento com todos os materiais de pensamento. Assim, o uso da razão, embora capaz de produzir idéias e conhecimentos, será exercido sempre, em última análise, sobre os dados da sensação (LOCKE, citado por PESSOTI, 1984, p. 22).

Com base nessas análises, os fundamentos empíricos ou ambientalistas se fazem presentes nas ações pedagógicas, revelando-se nelas as práticas de superproteção a espera da maturidade biológica e o excesso de recursos concretos, fazendo com que os sujeitos com história de deficiência visual permaneçam no plano da percepção do mundo real imediato.

Num primeiro momento, diante da supervalorização das condições biológicas inatas em detrimento da pessoa e, à medida que o sujeito começa a ser percebido, vê-se aflorar a idéia de que o acesso às diversas experiências, via sensação, resolveria os problemas frente à aprendizagem. Assim, para a pessoa com história de deficiência visual resta o percurso da própria sorte, uma vez que, justamente o canal sensitivo de maior vitalidade - segundo esses fundamentos - os olhos, estão afetados, logo, suas possibilidades para aprender estarão também limitadas.

A mente da pessoa com deficiência visual, considerada papel em branco, deixa então de ser preenchida. Não visualizar significa não ter a possibilidade de imprimir as marcas experienciais que dariam forma ao pensamento.

Constata-se, assim, uma forma redutora que ignora o fato de que a sensação em si e por si mesma não resulta em aprendizagem consciente. O ato de sentir não permite a conscientização, sequer dos elementos constituintes de determinadas sensações. Implica, pois, que o meio por si só não se constitui “estímulo”, e o sujeito, por si só, não se constitui “sujeito”, o que requer a necessidade da mediação (BECKER, 1993).

Assim, a aprendizagem das pessoas com história de deficiência visual se processa em meio à interação grupal, na qual suas experiências, opiniões e decisões sejam tomadas como base para o desenvolvimento do ensino. Salienta-se aqui que as experiências terão importância sempre que tomadas como base para a reflexão-ação-criação.

Corroborando essa idéia, García alerta:

Os adultos aprendem em situações diversas, em contextos mais ou menos organizados, em situações formais, organizadas, planejadas e que se desenrolam em instituições formativas. Nestas situações formais podem existir diversas modalidades de atividades em função do nível de responsabilidade e de autonomia dos adultos, como desde uma situação fortemente controlada pelo formador, devido à ausência de competência e conhecimento por parte dos adultos [...], até situações formais de aprendizagem nas quais são os próprios adultos que, no âmbito de um programa estabelecido e negociado, podem

dirigir a atividade de formação na medida em que possuem conhecimentos, experiência e motivação, (GARCIA, 1999, p. 50).

Nesse contexto, ao se tratar de pessoas com deficiência visual, entende-se que além de permitir-lhes a participação nos contextos sociais, como a escola, é preciso ainda garantir-lhes condições para que a aprendizagem aconteça (CUBERO, 2004).

No entanto, ao se atribuir papel relevante à visão nas relações que se estabelecem com o meio, pela capacidade de perceber imagens e representações visuais, incorre-se à exposição do sujeito a julgamentos equivocados que os identificam enquanto incapacitados. Essa condição nega principalmente a condição do desenvolvimento cultural do homem, enquanto aspecto fundamental para a constituição social.

Nessa perspectiva, aprender pressupõe a instrumentalização e a simbolização, por parte dos sujeitos, ainda na tenra idade. A partir disso, é importante analisar como se efetivou esse processo para a pessoa com história de deficiência visual, uma vez que a limitação visual revelava-se à medida que o sujeito se desenvolvia, constituindo-se perda total ou acentuada, no início do processo de escolarização formal.

Nesse sentido, embora, a “inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desse sistema no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo” (VYGOTSKY, 1991, p. 26).

Os processos psicológicos superiores se efetivam pela instrumentalização mediada. No entanto, como se dá essa relação no jovem ou adulto que apresenta deficiência visual adquirida? A atividade simbólica tem a função organizadora, que invade o processo do uso de instrumento para dar forma a novos comportamentos.

Nesse processo, “O momento de maior significado no curso de desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas” (VYGOTSKY, 1991, p. 27).

Ao perder a visão, importantes perdas vão se delineando na vida do sujeito, “a perda da percepção, perda na aquisição de informações, perda na habilidade de se manter atualizado ou perda do contato com o dia presente. É uma parada enquanto o mundo caminha, na verdade, é um retrocesso, pois coloca a pessoa cega em posição inferior à posição anterior” (CARROL, 1968, p. 23).

Essa nova forma de existência pode, então, conferir “ao sujeito um lugar para todo o sempre à margem dos homens sadios” (AMIRALIAN, 1997, p. 31).

Na perspectiva sócio-histórica, dentre as conseqüências da perda da visão estão os danos no processo de construção simbólica. A instrumentalização, um processo já comprometido pela baixa qualidade visual, agora se encontra totalmente dependente das ações de outros, pois, “as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos” (VYGOTSKY, 1991, p. 35). Desses fatos é possível refletir acerca das consideráveis perdas que o jovem ou adulto com história de deficiência visual vem agregando ao longo da vida.

A percepção visual é elemento essencial no processo de construção dos signos. Esse processo evolui de estágios elementares, evidenciados quando a criança, para nomear seus desenhos, precisa antes visualizá-los para, à medida que se desenvolve, adquirir independência em relação ao seu ambiente concreto imediato (VYGOTSKY, 1991).

Embora a observação não ocorra somente via visão, os prejuízos acarretados com a perda dessa são consideráveis, comprometendo até mesmo o processo de significação, uma vez que esse processo parte de um campo perceptivo para, com o auxílio dos signos, ampliar as possibilidades do controle da atividade.

Ressalta-se então que o processo psicológico engloba duas funções: “as intenções e as representações simbólicas das ações propositadas” (VYGOTSKY, 1991, p. 48). Isso pressupõe a evidência relacional entre necessidades e motivações que desencadeará a ação “voluntária como um produto histórico cultural [...] com destaque a uma liberdade exacerbada, a qual é

incomparavelmente menos característica nas crianças e, provavelmente, em adultos iletrados” (VYGOTSKY, 1991, p. 49).

A evolução dos processos psicológicos elementares até os níveis mais superiores se dá pela presença dos signos. No primeiro momento é predominante a relação determinada pelo estímulo ambiental e, com os avanços conquistados em níveis superiores, têm destaque a estimulação autogerada. Logo, o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura (VYGOTSKY, 1991).

Considerar a história cronológica da perda visual é importante para que se relacione também o processo de perdas pelo qual o aspecto cognitivo foi se desenvolvendo. Tais perdas tendem a separar o cego do mundo das pessoas, uma vez que em grande medida as pessoas que perdem a possibilidade de visualizar o mundo que as cercam são tolhidas na obtenção de informações visuais (CARROL, 1968).

Sobre esse fato é importante considerar que “o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado” (VYGOTSKY, 1991, p. 44).

Em âmbito especificamente educacional, a idade em que a perda visual ocorreu é extremamente relevante. Biologicamente, as funções visuais (BARRAGA, 1986) compreendem desde os movimentos fisiológicos até a percepção aguçada que permite ao sujeito identificar, discriminar, perceber detalhes, semelhanças, diferenças, cores, tamanhos, enfim, tarefas visuais que se iniciam no nascimento e se completam por volta da idade de cinco a seis anos de idade. Esse processo, embora muito ligado ao aspecto biológico, em grande medida necessita das “condições sócio-históricas” (LURIA, 2001) para que se complete. Algumas PcD visual sequer chegam a concluir essa etapa. É a partir dos estímulos visuais que se tem acesso a uma gama de informações e que as relações vão se estabelecendo de modo que chegue às condições de abstração e generalização. O processo de desenvolvimento visual ocorre ao longo da idade precedente à escola e qualquer comprometimento nesse ‘trajeto’ acarreta em prejuízos que serão evidenciados principalmente ao adentrar na escola.

É importante destacar que um adulto cuja perda visual se concretizou após a inserção na escola terá determinados impedimentos, e esses, no processo de aprendizagem, serão bem diferentes daqueles que perderam a visão na, ou antes da entrada no processo de escolarização.

Sem reduzir-se ao experiencionismo, é evidente a influência do meio na promoção de condições pelas quais a PcD visual possa aprender e desenvolver-se. Nesse contexto, Lima (2005, p. 10) afirma que “as possibilidades de construir o novo, novos comportamentos, movimentos, formas de comunicar-se ancoram nas aquisições anteriores”. As condições biológicas referentes à perda visual não serão determinantes, mesmo para os adultos, salvo se o olhar do educador desconsiderar a relevância de sua ação mediadora, que nesse caso consiste em ter também uma gama de recursos táteis que facilitarão a compreensão por parte do jovem ou adulto cego.

As pessoas que são acometidas pela cegueira ou baixa visão acentuada antes dos sete anos, já terão o processo de construção simbólica desenvolvido, desde que o meio tenha propiciado condições adequadas para tal. Se esse processo foi devidamente estimulado pelo meio, e “a criança já tenha desenvolvido habilidades que impulsionem a aquisição da leitura e escrita com aquisição da sintaxe, terá então recursos que a ajudarão a realizar operações mentais simbólicas e servirão, também, de suporte para a aprendizagem de sistemas simbólicos como o Braille” (LIMA, 2005, p. 10).

Nesse sentido, entende-se que o processo de aprendizagem escolar – estruturado especificamente pelas habilidades de leitura, escrita, análise e interpretação de fatos e fenômenos, bem como o uso autônomo dessas aprendizagens de caráter formal, resulta não apenas do processo pedagógico que envolve o processo ensino-aprendizagem propriamente dito, mas, de igual modo, das relações subjacentes a isto.

O pensamento é gerado pela motivação, isto é, por desejos, necessidades, interesses e emoções, aspectos que não são natos. Se a cada manifestação do pensamento há uma manifestação da vontade subjetiva (VYGOTSKY, 1991), permitir aos sujeitos falarem sobre os contextos de aprendizagem possibilitará uma melhor compreensão de como os jovens e adultos com história de deficiência visual sentem-se nas situações de escolarização.

1.2 O JOVEM E O ADULTO COM HISTÓRIA DE DEFICIÊNCIA VISUAL

Quem é o jovem ou adulto com deficiência visual?

Responder tal questionamento soa um tanto desafiador, pois inadvertidamente incorre-se em risco de categorizações que lamentavelmente configuram-se na própria história delineada socialmente acerca desses sujeitos.

Historicamente, a deficiência preponderou em diversas análises acerca desses sujeitos. De alvo de piedade até a categorização de seres sobrenaturais, foram transitando no mundo dos videntes e registrando suas marcas sob o enfoque da deficiência, “a alta visibilidade e a natureza da deficiência, a cegueira suscitou, efetivamente, a simpatia e a preocupação dos não-deficientes” (TELFORD e SAWREY, 1983, p. 467).

Esse modo de compreender a condição das PcD visual reflete a influência do olhar do outro, que, nessas condições, encarregaram-se culturalmente de cercear a pessoa, do mesmo modo que visualmente elas foram cerceadas.

A forma negativa de intervir na vida desses sujeitos acarretou-lhes um contexto que lhes impunha a imprestabilidade social, chegando mesmo a ser considerados um peso.

Em geral, a história das PcD visual assemelha-se a de pessoas com outros tipos de deficiências e, em sua essência, “os conceitos foram evoluindo conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que ocorreram nos diferentes momentos históricos” (BRUNO e MOTA, 2001, p. 25).

A análise acerca do jovem e adulto com deficiência visual está situada num contexto sócio-histórico em que as concepções acerca dessas pessoas oscilavam entre o bem e o mal. Contudo, acima da condição de pessoa com história de deficiência visual estava a capacidade de revelarem-se enquanto pessoas.

Num breve recorte da história de pessoas cegas que se destacaram, apresentado pela Secretaria de Educação Especial, verificam-se imensuráveis contribuições que revelam a infinita capacidade intelectual do ser humano. Dentre essas pessoas, destacam-se:

Homero – para alguma figura lendária – teria sido o responsável pelo registro de fatos sociais que possibilitaram o levantamento da história de um povo. Didymus de Alexandria, Séc. IV d.C., professor de Filosofia, Teologia, Geometria e Astrologia. Nicholas Saunderson (1682-1739) um dos mais renomados cientistas pessoa com história de deficiência visual. Matemático, foi professor de Cambridge e membro da Royal Society. John Gough, biólogo inglês, especialista na classificação de animais e plantas. Leonardo Euler, matemático, duas vezes premiado pela Academia de Ciências de Paris. François Huber, zoólogo inglês, Séc. XVIII, tido como a maior autoridade sobre o comportamento das abelhas (BRUNO e MOTA, 2001).

E ainda outros contemporâneos, dentre os quais Louis Braille e Helen Keller (BRUNO e MOTA, 2001). Além desses, destacam-se as imprescindíveis contribuições históricas dos muitos anônimos, como João, Valdir, e muitas Maria, Ana, enfim, pessoas que mesmo em condições adversas fizeram e fazem história. No entanto, a mesma história que revela as inúmeras contribuições dessas pessoas retrata ainda um modo de concebê-las enquanto deficientes.

A condição de deficiência desses jovens e adultos pode ser analisada sob vários enfoques. Para este momento, importa compreender a cegueira produzida socialmente, a qual, com base numa visão extremista e destrutiva, concebe a deficiência visual como a condição ápice da incapacidade.

A supervalorização da imagem, do belo, do estético e do perfeito acarreta ao desviante a penalização pelo próprio desvio, que se manifesta pelo que FREIRE (1987) denunciou de opressão e alienação. Nesse sentido, a cegueira instalada se alicerça na impossibilidade de ação ou mesmo na negação camuflada, na superproteção à presença da cegueira física.

Este fato se revela nas inúmeras situações cotidianas, como naquelas em que a PcD visual fica a espera de alguém que a conduza a um determinado espaço mesmo que já o reconheça diariamente, ou, como quando aguardam que lhe organizem seus materiais sabendo que poderia fazê-lo independentemente.

A princípio, ao atuar de forma passiva frente à realidade, esses jovens e adultos se negam na sua condição de sujeito. Ao negarem-se, expressam certa “aderência ao opressor [que] não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida” (FREIRE, 1987, p. 33). Trata-se de um ‘eterno’ acomodar-se às condições, tais quais como são.

Para Telford e Sawrey, pode acontecer de

[...] a pessoa com história de deficiência visual sucumbir-se às pressões e expectativas sociais engendradas pelo estereótipo cultural internalizando o papel e transformando-se num indivíduo desamparado e dependente, que requer e tem direito a uma assistência ampla, e/ou explorando deliberadamente, em seu próprio benefício, a compaixão e os sentimentos de culpa dos que são dotados de visão, através da mendicância (TELFORD e SAWREY, 1983, p. 479).

Embora o trajeto marcado por condições adversas em consequência da deficiência visual possa ser configurado pela desumanização do homem às incoerências da opressão, não se descarta, contudo, a possibilidade de resiliência, por parte desses sujeitos, a qual se orienta pela busca da humanização.

É, portanto, no jogo entre desumanização e humanização que se expressa a condição sócio-histórica do jovem e adulto com deficiência visual, a

[...] luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como 'seres para si', não teria significação. Esta, somente é possível porque a desumanização, embora seja um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultante de uma 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 1987, p. 30).

Assim, o processo de tomada de consciência de si, da condição sócio-histórica por parte do jovem e adulto com história de deficiência visual encontra fecundidade à medida que possa haver a humanização da PcD visual, por meio do resgate da memória, da solidariedade e, de igual modo, pela libertação das máscaras sociais, que alienam e aprisionam, pois, "o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade" (LEONTIEV, s/d, p. 279).

É preciso descortinar a principal forma de 'cegueira', aquela que se constitui impeditivo à percepção das reais condições intelectuais desses sujeitos, pois essas são marcadas pela alienação em que vive um grande número de PcD visual (SARAMAGO, 1995).

As sábias palavras de Saramago, através da metáfora da cegueira, induzem a reflexão de como seria a vida sem o sentido da visão - talvez o mais utilizado em tempos modernos. Esse convite à reflexão também foi salutarmente

preconizado por Helen Keller (2002), no seu belíssimo poema “Três dias para ver”.

Nesse sentido, ora por meio da ficção ora por meio da vida real, é oportuno refletir sempre sob as condições históricas sociais que são propiciadas às PcD visual, e se essas as conduzem a revelarem-se emancipadas ou alienadas.

A emancipação é condição inerente aos homens. Assim, a cegueira até aqui abordada não se define por uma deficiência física, e sim caracteriza a incapacidade adquirida por parte daqueles que enxergam em perceber as possibilidades do jovem e adulto cego constituírem-se sujeitos sociais. A cegueira, sob este enfoque, se efetiva muito mais na alma que no corpo e afeta tanto aquele que, dispondo da visão, deixa de enxergar o outro, quanto àquele que fisicamente foi cerceado desse sentido.

O desenvolvimento intelectual do sujeito com deficiência visual encontra-se articulado à mediação do outro. É pelo olhar do outro que a PcD visual, ‘tomará’ forma enquanto sujeito ou apenas deficiente.

Esse fato desvela a importância da interação social na vida do jovem e adulto com história de deficiência, uma vez que, na ausência do outro, o homem não se constrói homem. É no espaço de negociação e emancipação recíproca, sujeito visual e invisual, que ocorre a recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

Salienta-se aqui que as relações de reciprocidade se configuram numa relação respeitosa, em que um aprende com o outro. Importa atentar então que a reciprocidade também se dá entre os sujeitos com história de deficiência visual. Caso contrário, acreditar-se-ia que somente uma pessoa que enxerga pode mediar a pessoa com história de deficiência visual. Essa forma de compreensão se revelaria equivocada, uma vez que

[...] essa reciprocidade é o cerne do método emancipador, [...] o que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual à sua. A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. [...] só verifica sua inteligência aquele que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências (RANCIÈRE, 2005, p. 64-66).

Apresenta-se então, um convite irrecusável à reflexão sobre as possibilidades de aprendizagem do jovem e adulto com história de deficiência visual.

1.3 A PALAVRA E A APRENDIZAGEM DO JOVEM E ADULTO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Embora a perda visual não impeça às pessoas de obterem novas informações, à medida que a pessoa vai sendo visualmente cerceada tem-se como resultado a limitação na capacidade de receber as novas informações. Dessas informações dependem em grande parte duas coisas importantes – a leitura e a observação de pessoas e coisas (CARROL, 1968).

Estar no mundo impedido de obter informações atualizadas pode afetar diretamente a posição que se ocupa na sociedade. É via informação que os conhecimentos vão se formando e, no caso de não ter condições adequadas, postas pelo meio, para adquirir tais conhecimentos é quase que inevitável à associação da falta do conhecimento à falta de inteligência, uma vez que, “a inteligência é, pois, instrumento que vai permitir ao homem discernir as situações em que esteja envolvido ou, em outras palavras, que lhe possibilita tomar consciência da realidade” (NÉRICI, 1976, p. 41). Ainda para esse autor, “consciência advém de com+ciência, que significa com conhecimento”. Isso quer dizer que é a apreensão da realidade acrescida de uma apreciação valorativa que se dá apropriação do mundo a sua volta. É nesse sentido que o homem toma consciência de si e do próprio mundo.

Aprendi a lidar com palavras para nomear, descrever e interpretar gráficos, figuras e imagens, graças ao constante exercício de atenção, raciocínio, memória e abstração. Impulsionada pela curiosidade e interesse, observava o ambiente para detectar pistas, referências e indícios que possibilitavam interagir com diferentes situações e produzir respostas esperadas (SÁ, 2002).

O processo de tomada de consciência se faz necessariamente pela ação de sujeitos históricos sociais. Se a pessoa com história de deficiência visual perde

sua historicidade com a perda visual, perderá também suas possibilidades de agir num mundo que agora não mais lhe pertence, ou seja, o mundo das luzes, aliás, luzes remetem às idéias, ao pensamento, à inteligência, à criatividade. Assim, instiga-se a refletir a que mundo pertence a pessoa com história de deficiência visual?

Para estabelecer uma analogia entre sujeitos analfabetos e sujeitos com história de deficiência visual, busca-se as pesquisas de LURIA (2001), o qual por meio de experimentos com adultos analfabetos constatou a necessidade que essas pessoas manifestavam nas suas tentativas de abstração de recorrerem às experiências concretas, aos fatos reais, para explicarem um determinado conceito ou fenômeno de forma consciente. A inclusão de fatos reais pode ser explicada pela ausência de diversas experiências que permitirão a generalização.

Nesse sentido, se levado em consideração o acesso precário às diversas informações presentes no mundo social no qual estão inseridos os referidos sujeitos, a pessoa jovem ou adulta com história de deficiência visual, pela condição biológica limitante, se encontra nas mesmas condições das pessoas que participaram do referido experimento de Luria.

As informações não estão acessíveis para as PcD visual do mesmo modo que estão para pessoas que enxergam. Essa condição torna-se um importante obstáculo no processo de aprendizagem, inclusive da leitura, da escrita e das habilidades de contagem as quais LURIA (2001) define como práticas essencialmente culturais.

O ver tem, do ponto de vista social, um papel imprescindível para a aprendizagem e de igual modo para a sua manifestação. Esse fato pode ser evidenciado cotidianamente, pois “quando desejamos assegurar que algo é efetivamente verdadeiro, dizemos ser “evidente” e sem “sombra” de dúvidas, reafirmando a certeza de que o conhecimento verdadeiro equivale à visão perfeita” (AMIRALIAN, 1997, p. 24). As contribuições da autora permitem a compreensão de como o sentido da visão vem historicamente articulado à idéia de verdade.

A junção visão e verdade produzem uma idéia cujos fundamentos se firmam em bases que ora atribuem todo o potencial de aprendizagem às condições biológicas, advindo daí a persistência no processo de reabilitação do

órgão defeituoso, ora ao papel da experiência, da constatação, da comprovação, tomando-se esses aspectos enquanto determinantes para a aprendizagem. Desse processo é que se verifica a insistente preocupação em se apresentar todo conhecimento na sua forma concreta para a pessoa com história de deficiência visual. Por serem posicionamentos extremos tanto um quanto o outro geram o ônus da incapacidade ao sujeito.

Contudo, extremismos a parte, o que se verifica a partir de experiências profissionais com pessoas cegas e com baixa visão acentuada é que as considerações acerca da questão biológica são importantes à medida que essas determinarão as condições sócio-históricas a serem propiciadas para que a aprendizagem aconteça. Como exemplo, cita-se o aspecto idade de ocorrência da perda da visão ou grau da deficiência visual. Nesses casos, se a PcD visual apresenta ainda algum resíduo luminoso, esse aspecto poderá ser importante na compreensão de determinados conceitos.

O tipo de patologia também é importante que se conheça, pois podem determinar as condições pedagógicas que se farão necessárias. Um exemplo a ser destacado refere-se a pessoas que apresentam a patologia “aniridia que é caracterizada pela ausência parcial da íris” (QUEIROZ, 1992, p. 63). Nessa situação, o comprometimento da íris gera desconforto à presença da claridade. Por isso, necessitam estar num local da sala de aula com o mínimo de incidência de luz, para que possam visualizar de forma mais precisa os estímulos visuais que lhes forem apresentados.

Nesses casos e em inúmeros outros, os conhecimentos acerca das condições biológicas são de extrema importância, uma vez que podem orientar as condições sócio-históricas a serem organizadas, a fim de atender as especificidades de cada sujeito com deficiência visual no caminho da aprendizagem.

Por outro lado, desconsiderando o extremismo, a possibilidade de experienciar, via manipulação, o meio no qual a pessoa com história de deficiência visual está inserida, tem sua importância com maior ou menor relevância segundo cada etapa da vida. No caso da criança cega, o mundo a ser conhecido passa necessariamente por suas mãos. Aliás, o tato apresenta maior

sensibilidade através das mãos, justamente pela constante manipulação a caminho das novas descobertas.

No entanto, o apoio de recursos concretos é importante em distintos momentos da vida. Esse fato alerta para a questão de que recorrer aos recursos concretos, visando o auxílio no processo de aprendizagem, também é importante para as pessoas adultas. Isso não significa reduzir as aprendizagens às experiências concretas, pois, sua história de vida, sua trajetória educacional e suas vivências sociais são condições significativas que lhes garantem a possibilidade de abstrair, simbolizar, sintetizar, divergir, seqüenciar, opinar, ironizar, exemplificar e realizar uma infinidade de ações mentais também via experiências concretas, mas não somente por meio delas.

Auxiliar o processo de aprendizagem de jovens e adultos com história de deficiência visual, utilizando-se em determinados momentos de recursos concretos, não significa em hipótese alguma um retrocesso, ou seja, um retorno ao processo de aprendizagem da criança, mas, sim a necessidade de caráter sócio-individual de cada momento histórico desses sujeitos.

É importante salientar que o homem, visual ou invisual, deve ser tomado acima de tudo enquanto sujeito de ação, no e com o mundo. É pelos modos e possibilidades de atuar no mundo que o homem manifesta suas inúmeras aprendizagens. O poder da manifestação de algo aprendido se configura em novas aprendizagens. Trata-se, então, de um ciclo intelectual cujo início ou fim são marcados necessariamente pela disponibilização da ação mediadora frente à PcD visual. Em se tratando da aprendizagem de pessoas com história de deficiência visual, esse fato será consubstanciado à medida que se possa “ver o homem na sua totalidade, no seu quefazer-ação-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele” (FREIRE, 1983, p. 23).

Nesse sentido, a aprendizagem da PcD visual se processa pela ação efetiva, o que requer a ruptura com as práticas depositárias, pois, “o homem não é apenas um produto do meio ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio” (LURIA, 2001, p. 25).

Ressalta-se então, que o adulto não apenas responde aos estímulos apresentados por um experimentador ou por seu ambiente natural, mas também altera ativamente aqueles estímulos e usa suas modificações como um

instrumento de seu comportamento (LURIA, 2001). Diante disso, tem-se a necessidade de que o meio proponha desafios para que o sujeito jovem ou adulto com história de deficiência visual possa utilizar-se plenamente de seu aparato intelectual.

Apostar no potencial intelectual da PcD visual implica negar posturas rígidas e tradicionais que atrelam deficiência à incapacidade, pois essa falácia pode conduzir a erros fatais frente à aprendizagem, como relacionar a premissa de que para aprender os conteúdos escolares normais, de uma escola normal, basta que ser uma pessoa normal. Espera-se que, ser normal no mundo, agora mundo dos 'videntes' é, pois, deixar de ter a história de deficiência, isso é possível? Então como aprender nesse estranho mundo?

Aprender no mundo das luzes implica a compreensão de que a pessoa com história de deficiência visual é capaz de aprender com as luzes, suas e do outro, luzes que, embora, se origine na "pseudo-escuridão", não se curvam à alienação. Isso refere-se ao fato que a aprendizagem da pessoa com história de deficiência visual segue o mesmo percurso que a aprendizagem de pessoas que enxergam, diferindo-se, portanto, na relação de acesso às condições sócio históricas que podem ou não impulsionar o desenvolvimento.

As condições sócio-históricas na perspectiva do plano intersubjetivo, ou seja, "da relação do sujeito com o outro" (GÓES, 1991, p.19), cujos mecanismos de aprendizagem substanciam o desenvolvimento, perpassa pela zona de desenvolvimento proximal (VYGOSTKY, 2001). O desenvolvimento próximo refere-se às funções emergentes no sujeito que dizem respeito às capacidades ainda manifestadas com o apoio em recursos auxiliares oferecidos por outros (GÓES, 1991).

Na aprendizagem da pessoa com história de deficiência visual toma-se o aspecto "recursos" sob o ponto de vista físico e social, pois, como já analisado anteriormente, as informações, as coisas e os objetos não estão ao acesso da pessoa com história de deficiência visual da mesma forma que estão para as pessoas videntes. Trata-se de um processo de aprendizagem que emerge da partilha e, pela internalização e generalização transforma-se em aprendizagem e desenvolvimento consolidado. Abre-se com isso novas possibilidades de aprendizagem, ao passo que novas oportunidades vão sendo oferecidas à pessoa com história de deficiência visual.

Conforme analisa GÓES:

A aprendizagem que se origina no plano intersubjetivo constrói o desenvolvimento. Todavia os dois processos não podem ser feitos equivalentes, pois nem toda a experiência de aprendizagem afeta o desenvolvimento de igual modo. Para ter repercussão significativa, a experiência tem de ser tal que permita conhecimentos de um grau maior de generalidade em relação a um momento dado do desenvolvimento do sujeito. A generalidade do conhecimento é entendida com base em duas dimensões: o espaço de abrangência de aplicação do conhecimento ao real e o nível de sua independência em relação ao imediato-concreto, ao sensível. [...] A 'boa' aprendizagem é aquela que consolida e, sobretudo cria zonas de desenvolvimento proximal sucessivas (GÓES, 1991, p. 21).

Ignorar as possibilidades de aprendizagens do jovem ou adulto com história de deficiência visual é expor esses sujeitos às condições de fracassados. E, em igual proporção, significa negar o fato de que o desenvolvimento psicológico, bem como seu conteúdo, não é de modo algum independente das condições históricas concretas em que se desenrola o desenvolvimento, pois é dessas condições que depende todo o desenvolvimento.

Os equívocos decorrentes da rejeição desses aspectos resultam em prejuízo cognitivo, uma vez que se desrespeitam as capacidades reais do sujeito. Essa forma de compreensão gera a fragilização da PcD visual em pelo menos duas dimensões. Uma, no sentido de impor obstáculo ao exercício pleno da possibilidade intelectual presente, e outra, no sentido do comprometimento das possibilidades futuras na direção de maior complexidade.

Contudo, se a pessoa com história de deficiência visual no seu processo de aprendizagem necessita de recursos mediadores sob as bases do concreto e só se oferece o abstrato, a aprendizagem pode não acontecer e, sob o plano de desenvolvimento e aprendizagem, é comum a associação da deficiência visual à deficiência mental. Em condições contrárias, também pode ocorrer e gerar prejuízos ao sujeito, pois se a inteligência manifesta plena condições de atuar sob a abstração e, somente se oferece recursos mediadores concretos, impõe-se a minimização das capacidades cognitivas revelada pela ausência de desafios, comprometendo com isso as inúmeras conquistas advindas do exercício de funções intelectuais superiores.

Nesse sentido, cabe ressaltar que

A presença de conceitos teóricos gerais, aos quais estão subordinados outros mais práticos, cria um sistema lógico de códigos. À medida que o pensamento teórico se desenvolve, o sistema torna-se cada vez mais complicado. Além das palavras, que assumem uma estrutura conceitual complexa e da sentença, cuja estrutura lógica e gramatical permite que funcione como base do juízo, este sistema inclui também "expedientes" lógicos e verbais mais complexos que lhe permitem realizar as operações de dedução e inferência, sem nexo de dependência com a experiência direta (LURIA, 2001, p. 53).

O pensamento humano não está fadado ao determinismo, e, se a dimensão biológica não é a única determinante, é necessário, então, descobrir quais são as especificidades que apresentam as PcD visual no processo de aprendizagem.

A aprendizagem também sofrerá prejuízos quando a formação de conceitos, a partir das experiências táteis-cinestésicas e auditivas, estiver comprometida pela inacessibilidade às informações. Sobre a aquisição dos conceitos (FRAIBERG apud AMIRALIAN, 1997, p. 64) “descobriu que a aquisição do conceito de objeto é retardada por estar relacionada à aquisição da coordenação ouvido-mão. O som em si não confere substancialidade aos objetos ou fatos”. Para exemplificar tal limitação retomam-se as situações constrangedoras, nas quais as pessoas cegas são solicitadas a adivinharem quem está lhe falando, ou em situações de sala de aula nas quais são solicitadas a registrarem o número de cima, as palavras em destaque, a figura ao lado do texto e assim sucessivamente.

O contexto ora citado visa elucidar as condições limitantes impostas pelo fator biológico às pessoas desprovidas da visão, e alerta para o fato que um olhar mais compreensível dessas limitações gera intervenções pedagógicas adequadas que garantirão a aprendizagem. Busca-se, contudo, desmistificar a idéia que a PcD visual forma conceitos diferenciados por causa da não visualidade, pois tal processo ocorre do mesmo modo para as pessoas que enxergam. Ou seja, a formação dos conceitos é marcada por vários elementos dos quais se destaca a historicidade, as expectativas próprias, do outro e ainda o uso das palavras. Essa formação resulta de uma complexa atividade em que todas as principais funções intelectuais interagem. No entanto, esse processo,

[...] não pode ser reduzido à associação, à tendência, à imagética, à inferência ou às tendências determinantes. Todas estas funções são indispensáveis, mas não são suficientes se não empregar o signo ou a palavra, como meios pelos quais dirigimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e o canalizamos para a solução do problema com que nos defrontamos (VYGOTSKY, 2001, p. 48).

No entanto, não basta apenas a apresentação de problemas aos jovens e adultos com história de deficiência visual, pois é preciso que as condições sócio-históricas sejam postas de modo a incitar a PcD visual a atuar sobre tarefas desafiadoras de forma que sejam imersas em novos desafios e com isso tenham seu aparato intelectual estimulado a cada novo objetivo a ser conquistado. O contrário pode incorrer em riscos no qual o pensamento desses jovens e adultos com história de deficiência visual permaneça em patamares mais elementares ou, mesmo quando demonstrem avanços, os evidenciem com grande atraso.

Os estágios do pensamento se desenvolvem do sincretismo, caracterizado pela tendência da unificação de imagens não articuladas, evidenciadas pela influência de uma impressão ocasional (VYGOTSKY, 2001).

Na fase do “pensamento por complexos”, o funcionamento intelectual se organiza pelo estabelecimento de agrupamentos agora articulados.

Os nomes de família são, talvez, o melhor exemplo disto. Todo o nome de família (“Petrov”, por exemplo) subsume o indivíduo duma maneira que se assemelha estreitamente ao modo de funcionamento dos complexos infantis. As ligações factuais que subjazem aos complexos são descobertas através da experiência. Por conseguinte, um complexo é, acima de tudo, e principalmente, um agrupamento concreto de objetos ligados por nexos factuais. Como um complexo não é formado no plano do pensamento lógico abstrato, os nexos que o geram, bem assim como os nexos que ajuda a criar, carecem de unidade lógica; podem ser de muitos e diferentes tipos. Todo e qualquer nexo existente pode levar à criação de um complexo. É essa a principal diferença entre um complexo e um conceito. Enquanto os conceitos agrupam os objetos em função de um atributo, as ligações que unem os elementos de um complexo com o todo e entre si podem ser tão diversas quanto os contatos e as relações existentes na realidade entre os elementos. [...]. Os objetos são agrupados com base em qualquer traço por que defiram, complementando-se, assim, mutuamente. [...] a imagem sincrética que leva à formação de “montes” baseia-se em nexos vagos e subjetivos; o complexo associativo fundamenta-se nas semelhanças existentes ou outras ligações necessárias entre as coisas; o conjunto complexo baseia-se nas relações entre os objetos observadas através da experiência prática. Poderíamos dizer que o conjunto baseado nos complexos é um agrupamento de objetos baseados na sua participação na mesma operação prática - da sua cooperação funcional, (VYGOTSKY, 2001, p. 78-81).

No estágio subsequente, observa-se então a formação dos conceitos potenciais:

[...] esses, podem ser formados tanto a partir do pensamento perceptual, como na esfera do pensamento prático, virado para a ação - com base na semelhança de significados funcionais, [...] É do conhecimento geral que os significados funcionais desempenham um papel muito importante no pensamento [...]. Até os conceitos abstratos são muitas vezes traduzidos na linguagem da ação concreta (VYGOTSKY, 2001, p. 98).

Até aqui interessou analisar como se dá a formação dos conceitos no pensamento humano, para se estabelecer uma relação com a aprendizagem do jovem ou adulto com história de deficiência visual. O processo de elevação do pensamento de níveis elementares para os mais complexos ocorre também para as pessoas invisuais. No entanto alguns diferenciais são importantes e merecem atenção para que a aprendizagem seja mediada.

No caso de adolescentes, constata-se que tanto as formas de pensamento sincréticas quanto as que se baseiam nos complexos vão desaparecendo gradualmente. Nesse processo, devido ao uso reduzido dos conceitos potenciais, emergem então os verdadeiros conceitos. Desse modo, mesmo “após o adolescente ter aprendido a produzir conceitos, não abandona as formas mais elementares” (VYGOTSKY, 2001, p. 100).

Nesse momento constata-se a discrepância que há entre a capacidade de formular conceitos e a capacidade para defini-los. Das afirmativas acerca desse fato extrai-se que

O adolescente formará e utilizará muito corretamente um conceito numa situação concreta, mas sentirá uma estranha dificuldade em exprimir esse conceito por palavras e a definição verbal, em muitos casos, será muito mais restritiva do que seria de esperar pela forma como o adolescente utilizou o conceito. A mesma discrepância ocorre no pensamento dos adultos, mesmo em níveis de desenvolvimento muito avançados. Isto está de acordo com o pressuposto de que os conceitos evoluem de forma muito diferente da elaboração deliberada e consciente da experiência em termos de lógica. A análise da realidade com a ajuda dos conceitos precede a análise dos próprios conceitos (VYGOTSKY, 2001, p. 101).

Esse ponto é importante na análise acerca da aprendizagem da pessoa com história de deficiência visual, pois notadamente as dificuldades encontradas pelas pessoas que enxergam podem vir a ser superadas à medida que dados concretos são percebidos visualmente e verbalizados por meio da palavra. As palavras assumem então a função de um conceito, embora demonstre oscilações entre o conceito e o complexo-práticas. Assim, se verifica que

[...] a maior de todas as dificuldades é a aplicação de um conceito que o adolescente conseguiu finalmente apreender e formular a um nível abstrato a novas situações que têm que ser encaradas nos mesmos termos abstratos - um tipo de transferência que habitualmente só é dominado pelo fim do período de adolescência. A transição do abstrato para o concreto vem a verificar-se tão árdua para o jovem, como a primitiva transição do concreto para o abstrato (VYGOTSKY, 2001, p. 101).

Trata-se de um movimento complexo que oscila ora do particular para o geral, ora do geral para o particular. Assim, “a operação intelectual se configura pela participação de todas as funções mentais e, é orientada pela utilização das palavras como meios para centrar ativamente a atenção, para abstrair certos traços, sintetizá-los e representá-los por meio de símbolos” (VYGOTSKY, 2000, p. 102).

A análise sobre a aprendizagem da pessoa com história de deficiência visual perpassa pela compreensão de como se formam os conceitos no pensamento humano. No caso em que o sujeito encontra-se limitado visualmente suas possibilidades de aprendizagens estarão sob a participação do outro. Todo o processo de formação de conceito revela-se num processo partilhado em que, partindo das experiências concretas, o sujeito passa à elaboração dos chamados conceitos verdadeiros.

Alguns aspectos merecem destaque em relação à aprendizagem da PcD visual. Dentre eles, o primeiro consiste que, em virtude da falta da visão, a necessidade de retorno a recursos concretos e práticos torna-se mais freqüente. No entanto, o retorno, nesse caso, não pode se confundido com um retrocesso e tão pouco à ingênua crença de que a PcD visual não tem condições de abstrair conhecimentos.

Outro destaque de igual importância refere-se ao uso da palavra, se a palavra é tomada como orientadora no processo de formação dos conceitos, pois para a aprendizagem da PcD visual a palavra é essencial em todo o processo. É pela palavra que o sujeito desprovido da visão tem a oportunidade de exteriorizar suas inferências mais subjetivas. A palavra nesse caso pode ser concebida como meio e fim sem a qual o processo de aprendizagem desses sujeitos estaria comprometido.

Contudo, na perspectiva desta pesquisa, ressalta-se que

A palavra não é o ponto de partida - a ação já existia antes dela; a palavra é o termo do desenvolvimento, o coroamento da ação. [...] as palavras têm por característica fundamental serem um reflexo generalizado do mundo. [...] As palavras desempenham um papel fundamental, não só no desenvolvimento do pensamento, mas, também no desenvolvimento histórico da consciência como um todo. Cada palavra é um microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 2001, p. 188).

Desse modo a palavra enquanto mediadora assume importante papel na vida desses sujeitos, logo, sem o 'poder' da palavra a aprendizagem da pessoa com história de deficiência visual consistiria num constante monólogo do educador.

No entanto, considera-se que

[...] o pensamento verbal mais não é do que um componente do pensamento sensorial, determinado pelos objetos. Por conseguinte, teremos que considerar este estágio como um estágio pouco desenvolvido e sincrético no desenvolvimento do significado das palavras. O surgimento do primeiro conceito generalizado, como, por exemplo, o conceito de "móveis" ou de "roupas" é um sintoma de progresso tão relevante como o surgimento da primeira palavra com sentido. Os níveis superiores de desenvolvimento do significado das palavras regem-se pela lei da equivalência dos conceitos, segundo a qual todo e qualquer conceito pode ser formulado em termos de outros conceitos, de um número ilimitado de maneiras (VYGOTSKY, 2001, p.139).

Para essas pessoas o curso do pensamento abstrato transcorre dos níveis mais elementares, fazendo freqüentes retornos aos mesmos. Nisso consiste o diferencial, pois enquanto para as pessoas que enxergam estão em ação diversos canais sensitivos, para a PcD visual as informações têm via de entrada restrita e por isso a palavra vai assumir importante papel no processo de elaboração do pensamento. Para tanto, há de se considerar que pensamento e palavra se expressam num processo contínuo, sem perder de vista o fato de que as "palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência" (VYGOTSKY, 2001, p.154).

Pela palavra, a pessoa invisual pode exprimir seus pensamentos e contribuir com o processo de ensino no tocante à forma que, em sua opinião, consiste num melhor caminho para sua aprendizagem. Assim, possibilitar a expressão do sujeito implica na compreensão de que

Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda, o seu sentido muda também. O significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido. O significado de uma palavra tal como surge no dicionário não passa de uma pedra do edifício do sentido, não é mais do que uma potencialidade que tem diversas realizações no discurso. [...] As palavras e os seus sentidos são relativamente independentes uns dos outros (VYGOTSKY, 2001, p.180-181).

A expressão do pensamento requer do sujeito a elaboração dos conceitos a serem emitidos. Esse fato indica que no plano subjetivo já houve a significação, ou seja, a interiorização. Nesse caso, pode-se afirmar que o pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras.

O desejo por expressar-se e fazer-se ouvido, é inerente à condição humana, por isso, o que se busca “é sentir que somos chamados ao ser pleno, e não ao pedaço do ser” (BOFF, 2000, p. 62).

O pensamento, portanto, tem suas raízes no desejo, na motivação, na necessidade, nos interesses e emoções, logo, “a verdadeira e exaustiva compreensão do pensamento de outrem só é possível quando tivermos compreendido a sua base afetivo-volitiva” (VYGOTSKY, 2001, p. 186), ou propriamente o contexto, no qual os pensamentos vão adquirindo significados na vida de jovens e adultos com história de deficiência visual.

Ao tomar a palavra dos jovens e adultos com história de deficiência visual para fins de análise, é necessário entender que, para

[...] compreendermos o discurso de outrem, não basta compreender as suas palavras - temos que compreender o seu pensamento. Mas também isto não basta - temos que conhecer também as suas motivações. [...] A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. [...] A conexão entre ambos não é, no entanto, algo de constante e já formado: emerge no decurso do desenvolvimento e modifica-se também ela própria (VYGOTSKY, 2001, p. 186-188).

Embora a palavra se constitua num significativo instrumento mediador, é necessário considerar que para cumprir a função de instrumento à expressão do pensamento se requer espaços de confiança, os quais se originam nas condições sócio-históricas dos sujeitos, pois

A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira (FREIRE, 1987, p. 82).

Essas contribuições são relevantes quando se trata da importância da mediação que ocorre nas interações. Na condição de 'vidente', a mediação é importante; no caso da pessoa com história de deficiência visual a mediação será determinante. Toda e qualquer possibilidade desses sujeitos evoluírem no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento perpassam agora pelo olhar pedagógico do outro, ou como Freire alertou, na confiança que se tem em relação ao outro.

Os pressupostos formulados acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal reforçam a idéia da necessidade da mediação, uma vez que é pela possibilidade oferecida pelo outro que a pessoa com história de deficiência visual assume a condição de sujeito de aprendizagem.

Nesse sentido, “[...] com o auxílio de uma outra pessoa, todo [sujeito] pode fazer mais do que faria sozinho - ainda que se restringisse aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento. [...] o que a PcD visual é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1991, p. 89).

Considera-se, no entanto, que favorecer o processo de aprendizagem, pedagogicamente, implica na proposição de recursos e estratégias que possibilitem as PcD visual à apropriação e manifestação do aprendido que pode ocorrer também via sentido remanescente. Esse fato não significa a supervalorização desses sentidos, pois acima de tudo está a pessoa com deficiência visual em suas plenas capacidades de abstração e generalização.

Os esforços empenhados pelo outro, na figura do professor, configuram-se então na proposição de desafios e não apenas à reprodução e sensação do mundo real imediato, por isso argumenta-se acerca da importância que a palavra adquire nesse processo.

A ação mediadora no processo de aquisição das informações, bem como na transformação dessas, no caso de pessoas que ficaram cegas ou com baixa

visão acentuada, no momento do ingresso na escola, se constitui elemento importante para os avanços no plano das funções psicológicas superiores. Cabe ressaltar que os avanços, a transformação de um estado inicialmente elementar, se dão necessariamente pela mediação do outro (VYGOTSKY, 1991).

No caso de adultos que por longo período deixaram de frequentar os espaços escolares, embora manifestem avanços na sua forma de pensar, esses permanecem no momento elementar dos processos psicológicos, nos quais o contato concreto e imediato faz-se extremamente necessário.

As necessidades humanas não são dadas naturalmente, embora se evidencie num primeiro momento o aspecto biológico, pois é na ação mediada pelo adulto, na família, na sociedade, que se evidenciará a diferença no processo de aprendizagem e desenvolvimento. É por meio dessas ações que o jovem ou adulto com história de deficiência visual terá a possibilidade de sentir-se pertencente e, com isso, sair da condição de isolamento praticamente inevitável, em virtude da perda visual. As capacidades, as necessidades, as formas de negociação, etc., “[...] objetivadas na realidade social-material se convertem, por sua apropriação, em elementos intrínsecos, de conteúdos, do ser humano, do indivíduo, e, a individualidade concreta especificamente humana não se originam senão através da participação ativa no mundo produzido pelo homem, através de uma determinada apropriação deste” (MÀRKUS, 1974, p. 31).

Aprender implica então na possibilidade de manifestar as aprendizagens em outros espaços e com isso expressar outras possibilidades de interpretar o mundo. O homem é por essência o ser do trabalho, da atividade, portanto, não está fadado a inércia.

Assim, as possibilidades de ação e de transformação se dão necessariamente pelas aprendizagens que são reveladas pela própria necessidade. Trata-se de um processo dialético pelo qual, passo a passo, o homem aprende, se desenvolve e cria a si próprio novas demandas, “o ser humano é um ser nunca pronto” (BOFF, 2000, p. 26).

Em outras palavras, o homem, independente de suas condições físicas, biológicas e sociais, é por excelência um ser pensante, um sujeito de ação que se experimenta e se amplia na ação que exerce sobre si do mesmo modo que nas suas interações.

Efetivar processos de mediação, no âmbito educacional, requer a compreensão que o jovem ou adulto cego tem plenas possibilidades de aprendizagem. Embora do ponto de vista biológico a implicação da deficiência seja inevitável, as condições para aprendizagem não são por ela determinadas, pois todos os educandos são iguais nas capacidades de pensar, raciocinar e aprender, no entanto, sob que condições aprendem precisa ser questionado (ARROYO, 2004).

Nesse sentido é válido apresentar a idéia de que o “[...] homem não é pura passividade, não é a estampa de seu entorno/meio material e social. Como já foi dito os elementos de seu entorno não se convertem em momentos intrínsecos de sua individualidade, se não à medida que se apropria isto é, como consequência de sua própria atividade” (MÀRKUS, 1974, p. 31).

Isso implica, pois, no caso de PcD visual, que suas possibilidades de ação estão sob a compreensão que o outro tem do sujeito que, mesmo desprovido da visão, pode em grande medida aprender e manifestar a aprendizagem. Afinal, garantir a aprendizagem a essas pessoas é acima de tudo permitir-lhes processo de independência, o qual se efetiva pelo uso da palavra falada, por ser essa um importante signo que pode ser definido como um elemento que substitui algo perante alguém, expressa um significado ao interlocutor que o interpreta. É por meio dos signos que os homens se comunicam, transmitem uns aos outros o conhecimento e os significados da cultura em que estão imersos, e, por meio desse compartilhar é que o próprio psiquismo se constitui ao passo que constitui o próprio sujeito (VYGOTSKY, 1991).

2 METODOLOGIA

Que nossos olhos que vêem, possam apreciar e aprender com olhar da alma, humanizado, arguto e generoso... (KLEIN, 2006)

Estudar fenômenos do contexto educacional constitui importante desafio no campo das ciências sociais. Diante da complexa e dinâmica realidade que se verifica no processo educativo, é eminente a organização de práticas investigativas que busquem no contexto das vivências e experiências a face qualitativa presente nos modos de produção e existência do ser humano.

A prática da pesquisa implica ao pesquisador uma opção teórica. A opção assumida definirá também “a escolha do método, metodologia e técnicas a utilizar” (RICHARDSON, 1999, p. 32).

Nesse sentido, inúmeros desafios se colocam a respeito da organização metodológica e conseqüente escolha do tipo de pesquisa que atenda as demandas do outro, desafio este que consiste em compreender como se sente o jovem ou adulto com história de deficiência visual adquirida no processo de aprendizagem formal. A realidade desses sujeitos envolve um conjunto de sinais procedentes de um mundo que, na sua maior abrangência, é visual. E, nesse caso, embora a PcD visual adquirida tenha registros mentais de informações visuais, ao terem reduzida ou mesmo eliminada a capacidade visual no momento do ingresso à escola, vivenciará importantes mudanças no que tange ao processo de aprendizagem.

Com base nesses dados, a forma de pesquisa coerente ao problema que se propõe é caracterizada pelo caráter crítico dialético, por considerar que “a dialética está vinculada ao processo dialógico de debate entre posições contrárias, [...] e investigação das contradições da realidade” (RICHARDSON, 1999, p. 45). Trata-se de uma forma dialética de analisar o mundo (TRIVINOS, 1987).

Essa idéia é corroborada por Vygotsky (1996), ao afirmar que estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança. Este é o requisito básico do método dialético que explicita uma concepção de homem histórico

e social. Nesse contexto, qualquer contradição que se almeje investigar, será significativa à medida que se busque “compreender a essência dos fenômenos” (RICHARDSON, 1999, p. 54). É pela significação e simbolização dos elementos presentes na cultura que se evidencia a condição social em que as relações são produzidas.

Nesta lógica, opta-se pela abordagem qualitativa, pois essa forma de pesquisa é “a justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente” (LÜDKE e ANDRE, 1986, p. 12).

Realizar a pesquisa no meio onde o sujeito está inserido se faz necessário, com o fim de refletir acerca dos valores e os significados que o jovem ou adulto com história de deficiência visual atribui à condição de ser ou estar no espaço educativo escolar. Diante disso, realizar a pesquisa com fundamentos qualitativos é coerente à medida que se aspira mais pelo “processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN e BIKLEN, apud LÜDKE e ANDRE, 1986).

Essa forma de pesquisa é consistente, uma vez que direciona as ações da pesquisadora, pois, “o contexto no qual, os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades” (TRIVINOS, 1987, p. 122).

Constitui-se característica essencial desse tipo de pesquisa o fato de o ambiente natural ser a fonte direta dos dados e o pesquisador como peça-chave. É descritiva por preocupar-se com o processo e não apenas com os resultados e produtos. A análise dos dados se dá na forma indutiva e centra-se nos significados atribuídos pelos sujeitos acerca de seu entorno social e cultural. Buscam suas raízes, suas causas, suas relações com vistas a explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana nas suas relações de existência histórica, cultural e social (BOGDAN; BIKLEN apud LÜDKE; ANDRE, 1986), corroborado por (TRIVINOS, 1987).

Na abordagem qualitativa a técnica investigativa de caráter exploratório é marco para a compreensão e análise dos fenômenos em questão, uma vez que esses são vividos e revelados nas inferências de cada um dos jovens e adultos

que contribuíram para a realização desta pesquisa. Para Sampieri, “[...] os estudos exploratórios se efetuam, normalmente, quando o objetivo é examinar um tema ou problema de investigação pouco estudado ou que não tenha sido abordado anteriormente, isto é, quando a revisão da literatura revelou que há linhas não investigadas e idéias vagamente relacionadas ao problema de estudo” (SAMPIERI, 1998, p. 58).

Ouvir o que as PcD visual têm a manifestar acerca dos contextos de aprendizagem escolar é importante por considerar que, sobre essa questão, têm-se alguns pressupostos, mas, jamais a veracidade, a não ser pela palavra daqueles que constituem os sujeitos da análise. No entanto, a veracidade aqui referida diz respeito aos sujeitos desta pesquisa.

Cabe ressaltar que os

[...] estudos exploratórios em poucas ocasiões constituem um fim em si mesmo, [...] apresenta características mais flexíveis em sua metodologia em comparação aos estudos descritivos ou explicativos, são mais amplos e dispersos que os outros dois tipos. Porém, implicam um maior risco e demandam grande paciência, serenidade e receptividade por parte do investigador (SAMPIERI, 1998, p. 59).

A pesquisa científica não se encerra num único tipo de investigação, sob o risco de apresentar sérias limitações. Em consequência desse fato, Sampieri (1998) aponta que uma pesquisa pode apresentar elementos dos diferentes tipos de estudo. Para efeito desta investigação entende-se que, apesar do caráter exploratório, a mesma apresentará importantes características, as quais se fundamentam no seguinte arcabouço teórico:

Nenhum tipo de estudo é superior aos demais, todos são significativos e valiosos. A diferença para eleger um ou outro tipo de investigação baseia-se no grau de desenvolvimento do conhecimento a respeito do tema a estudar e aos objetivos levantados. Os estudos **exploratórios** têm por objetivo essencial familiarizar-nos com o tema desconhecido ou pouco estudado ou novo, [...]. Os estudos **descritivos** servem para analisar como é, e se manifesta um fenômeno e seus componentes. Os estudos **correlacionais** pretendem ver como se relacionam ou vinculam diversos fenômenos entre si, ou se não se relacionam. Os estudos **explicativos** buscam encontrar as razões ou causas que provocam certos fenômenos (SAMPIERI, 1998, p. 71).

O caráter descritivo desta pesquisa se efetivará na medida em que se busque analisar os fenômenos e os fatos em questão segundo as inferências de cada sujeito entrevistado. “Os estudos descritivos, buscam especificar as propriedades importantes das pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenômeno que seja submetido à análise” (SAMPIERI, 1998, p. 60). É com essa compreensão que se atribui a esta pesquisa a condição descritiva.

Outra importante característica diz respeito aos estudos correlacionais, pelo fato de se tomar como critério de seleção dos sujeitos pessoas com deficiência visual inseridas em contextos educacionais situados enquanto inclusivos e em contextos situados enquanto instituição especializada. Este tipo de estudo permitiu uma análise reflexiva e comparativa buscando fatores implícitos nas falas desses sujeitos referentes aos distintos espaços, como meio de viabilizar a compreensão sistematizada da forma como esses sujeitos sentem-se frente à aprendizagem formal. Situa-se, ainda, característica significativa os estudos explicativos, considerados por sua relevância na organização sistematizada das inferências dos sujeitos reveladores das “razões ou causas que provocam certos fenômenos” (SAMPIERI, 1998, p. 71).

2.1 O CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com sujeitos em processo de aprendizagem formal, participantes do CAEDV e em Escolas de Ensino Regular. No entanto, todo o processo de entrevistas foi realizado no CAEDV, local onde os referidos sujeitos recebem atendimento especializado em contra turno escolar. Na Escola Regular foram realizadas, ainda, observações de caráter assistemático na sala de aula de cada um dos sujeitos, com o fim de agregar informações às entrevistas realizadas. A observação se deu em dias aleatórios da primeira e segunda semana do mês de outubro de 2006, com o caráter de visita. Foi importante, pois possibilitou maior clareza de aspectos apresentados no relatório da professora itinerante¹², bem como nas inferências dos sujeitos.

¹² O serviço Itinerante consiste na prática em que a professora do CAEDV realiza visitas semanais na escola de Ensino Regular, com o fim de organizar as adaptações, transcrições e apresentar orientações metodológicas que facilitam o processo de aprendizagem da PcD visual.

O Centro de Atendimento Especializado na Área da Deficiência Visual – CAEDV está localizado no espaço da Escola Municipal 26 de Janeiro, no Município de Fazenda Rio Grande. Está regulamentado através da Resolução nº. 1148/06-SEED/DEE. O início das atividades no CAEDV se deu em 1999, organizadas pela própria pesquisadora. O atendimento está em consonância com a Deliberação nº. 02/03 do Estado do Paraná, que fixa normas para a Educação Especial, no sistema Estadual de Ensino, no seu artigo 1º, parágrafo único:

Esta modalidade assegura educação de qualidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica, e apoio, complementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares, bem como a educação profissional para ingresso e progressão no trabalho, formação indispensável para o exercício da cidadania (CEE/SEED, 2003).

No art. 3º da mesma Deliberação constata-se a seguinte orientação: “[...] o atendimento educacional especializado será feito em classes e escolas especiais ou por serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular” (CEE/SEED, 2003).

A realização desta pesquisa no contexto do CAEDV se fez necessário pelo fato de os alunos freqüentarem distintos espaços no ensino regular, conforme o que se apresenta a seguir no QUADRO 2. Logo, a opção por realizar a pesquisa no CAEDV se justifica pela facilidade de locomoção dos próprios sujeitos, pela disposição de salas reservadas para a realização das entrevistas e ainda pelo fato de estarem, segundo um dos sujeitos, à vontade para tecer determinados comentários sobre a situação que vivenciam no contexto de ensino regular.

2.2 OS SUJEITOS

Os sujeitos desta pesquisa são seis alunos, entre jovens e adultos matriculados em Escolas de Ensino regular, no contra turno, no CAEDV. Todos os sujeitos têm, nesta pesquisa, a identidade preservada e estão identificados com nomes fictícios. O QUADRO 1 apresenta a caracterização dos sujeitos segundo as condições visuais atuais, a causa da perda ou baixa visual e a idade em que

essa condição se instalou. No QUADRO 2, identifica-se a idade atual dos sujeitos e a modalidade ou nível do Ensino Regular em que os mesmos estão matriculados.

QUADRO 1- PERFIL DOS SUJEITOS SEGUNDO A CAUSA E A IDADE DA PERDA VISUAL

ESTUDANTE	CONDIÇÕES VISUAIS	CAUSA	PERDA VISUAL/IDADE
Fabiana	Baixa visão	Glaucoma hereditário	Perda visual acentuada - 7/8 anos
Renato	Cego	Glaucoma hereditário	Perda visual total - 7/8 anos
Getúlio	Cego	Diabete	Perda visual total - 8 anos
Felipe	Baixa visão	Aniridia/glaucoma	Perda visual acentuada - 5/6 anos
Vander	Baixa visão	Catarata	Perda visual acentuada - 6/7 anos
Valter	Cego	Retinose pigmentar	Perda visual - 7/8 anos

QUADRO 2 - PERFIL ETÁRIO E ESCOLAR DOS SUJEITOS

ESTUDANTE	IDADE	CONDIÇÕES VISUAIS	CURSO/PERÍODO/LOCAL
Fabiana	25 anos	Baixa visão	- EJA - F. II - Diurno - Curitiba
Renato	18 anos	Cego	- Ensino Médio - Diurno - Fazenda Rio Grande
Getúlio	17 anos	Cego	- EJA - F. I - Diurno - Fazenda Rio Grande
Felipe	15 anos	Baixa visão	- Ensino Fundamental - Diurno - Fazenda Rio Grande
Vander	15 anos	Baixa visão	Ensino Fundamental - Diurno - Fazenda Rio Grande
Valter	49 anos	Cego	- EJA - Noturno - Fazenda Rio Grande

A seleção dos sujeitos permeou-se pelos seguintes critérios:

- Sujeitos com história de deficiência visual adquirida, com histórico de perda total ou parcial acentuada no ingresso ao processo de escolarização formal, com conseqüente utilização do sistema Braille ou recursos sonoros;
- Estar freqüentando o CAEDV e a Escola Regular. Selecionar sujeitos com base nesse critério é justificável à medida que se busque compreender como se efetivam as relações e interações no processo de aprendizagem escolar em convívios entre pares e não pares;
- Sujeitos com história de deficiência visual, usuários do sistema Braille e bengala, ou com baixa visual a ponto de não responderem mais a recursos impressos, mesmo quando ampliados. Esse critério é justificável em virtude de haver casos de PcD visual que utilizam recursos diferenciados - como sonoros, pessoas que ainda apresentam resíduo visual para se locomoverem sem a bengala.

Para a caracterização dos sujeitos foi solicitado, via contato telefônico, a Coordenação da Educação Especial do Município de Fazenda Rio Grande e a Equipe de gestão da Escola Municipal 26 de Janeiro a permissão para a realização do estudo piloto e posteriormente as entrevistas necessárias ao estudo. Solicitou-se ainda à professora do CAEDV, responsável pelo atendimento aos referidos alunos jovens e adultos, documentos como: laudos médicos, relatório de avaliação educacional e ficha de acompanhamento itinerante¹³ nas escolas de Ensino Regular. As análises dos referidos documentos possibilitaram a definição dos critérios para seleção dos sujeitos, além de delinear questões necessárias no processo de entrevista.

¹³ Atendimento especializado, garantido na legislação de Educação Especial, através do qual o professor com formação e atuação em Educação Especial realiza acompanhamentos pedagógicos especializados aos alunos inseridos em escola regular. O atendimento ocorre semanalmente e consiste no deslocamento da professora do CAEDV às escolas dos referidos sujeitos para a coleta das atividades realizadas, pelos alunos em Braille e também para a preparação de materiais, atividades, avaliações adaptadas em Braille, relevo, ampliadas ou gravações sonorizadas que auxiliarão o aluno no processo de aprendizagem.

2.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS

Para investigar os objetivos expostos na introdução deste trabalho realizou-se o estudo exploratório através do estudo piloto, utilizando como meio para coleta de dados a entrevista semi-estruturada, por ser “uma técnica que permite o desenvolvimento de uma relação estreita entre as pessoas” (RICHARDSON, 1999, p. 18).

A aplicação do estudo piloto em dois sujeitos com história de deficiência visual, participantes do Centro de Atendimento Especializado na Área da Deficiência Visual – CAEDV, possibilitou a aproximação da pesquisadora com os demais sujeitos que seriam entrevistados, totalizando sete pessoas. Explicitou também a compreensão dos sujeitos acerca das questões propostas e propiciou o delineamento das questões que constituiriam o roteiro final de entrevista (APÊNDICE 2). Os sujeitos que participaram do estudo Piloto não responderam ao roteiro final e, dos sete participantes previstos, uma pessoa não compareceu no dia pré-agendado em virtude de problemas pessoais em família.

As análises realizadas após a aplicação do estudo Piloto e a apreciação de professores desta linha de pesquisa contribuíram para a organização do roteiro final da entrevista. As reflexões propostas pelos professores foram de extrema importância por terem possibilitado o redirecionamento das questões de modo a suprimir repetições, reduzir o número de questões e a readequação de determinadas questões à pré-organização em cinco grandes categorias (APÊNDICE 2).

Outro instrumento utilizado na realização desta pesquisa foi a “observação assistemática [...] tal observação geralmente é utilizada nos estudos exploratórios” (RICHARDSON, 1999, p. 26). Foi fundamental no processo de entrevista um olhar acurado das situações que ocorreram no entorno como o visível cansaço dos sujeitos que culminou na readequação do roteiro.

O caráter qualitativo possibilita ao pesquisador ver no cotidiano de vida das pessoas o que há de essencial para análise do problema em questão, “os investigadores dessa corrente aprofundaram, especialmente através de entrevista

semi-estruturada e da observação livre, o estudo do que pensavam os sujeitos sobre suas experiências, sua vida, seus projetos” (TRIVINOS, 1987, p. 130).

A pesquisa na área educacional é um fenômeno social o qual “é constituído por atos, atividades, significados, participação, relação e situações” (LOFLAND citado por TRIVINOS, 1987, p. 126). Por isso se justifica a premência da prática de observação, ainda que na forma assistemática. Para tanto, foi adotado o diário de campo, com o fim de anotar elementos observados, tais como: pausas, expressões, hesitações e demais manifestações não verbais que contribuíram para a interpretação dos dados.

As observações assistemáticas cumpriram a função de registrar situações vivenciadas pelos sujeitos, tanto no contexto individualizado no momento das entrevistas quanto no espaço de trabalho em sala, por ser esse espaço propício as possíveis interações e participações frente à aprendizagem formal.

No CAEDV os sujeitos foram convidados, individualmente, em uma sala reservada, a participar da entrevista semi-estruturada com a pesquisadora, que tomou como direcionamento o roteiro do APÊNDICE 1. As perguntas foram lidas pela pesquisadora, e as respostas, com a devida autorização dos sujeitos, foram gravadas e transcritas para efeito de análises. Cada entrevista teve a duração média de 45 minutos.

Nesse sentido, todo o processo foi direcionado buscando uma ampla compreensão dos aspectos:

- participação oral em sala;
- o estudo e a condição de deficiência;
- rótulos, impedimentos e restrições vivenciadas em sala de aula em virtude da deficiência;
- interação e participação entre os pares e não pares;
- perdas e as novas aprendizagens à presença da deficiência;
- habilidade e conquistas frente à condição de deficiência.

Direcionar a entrevista pelo roteiro semi-estruturado possibilitou maior flexibilidade aos sujeitos no ato de expor suas idéias e inferências e contribuiu para o cumprimento dos objetivos propostos na parte introdutória desta pesquisa.

O roteiro de entrevista contemplou ainda questões de ordem geral, perpassando por: identificação, idade, causa da deficiência, idade em que a perda

visual se instalou de forma acentuada ou total, e ainda o curso em que o aluno encontra-se matriculado.

A coleta dos dados ocorreu nos meses de setembro a outubro de 2006, sendo considerado o momento em questão, sem descartar, no entanto, inferências correspondentes aos anos de escolaridade anterior, como o próprio início no processo educativo formal. Todos os relatos foram transcritos adequando-se à condição de escrita e acrescidos de anotações observadas durante o processo de entrevista e das visitas em sala de aula.

2.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Orientando-se pelos princípios da pesquisa qualitativa e considerando-se a abrangência no trato de fenômenos não-quantificáveis, a coleta de dados efetivada por meio de entrevistas semi-estruturadas e observação livre centrou-se em buscar a essência dos fenômenos, bem como as possíveis interpretações dos sujeitos sobre os contextos de aprendizagem formal. Para tanto, a análise a que se propõe toma forma e sentido à medida que os sujeitos têm a possibilidade de expressar suas inferências por meio da linguagem manifestada em cada palavra.

O aporte teórico sócio histórico reforça a importância de ouvir o que os sujeitos com história de deficiência visual têm a dizer sobre o processo de aprendizagem escolar. No entanto, os discursos dos sujeitos foram analisados a partir de grandes temas, por ser considerado o meio mais rápido e eficaz, que consiste em isolar temas específicos bem como as partes de maior relevância consoante ao problema pesquisado (RICHARDSON, 1999).

A organização, a priori, apresentou as seguintes categorias:

- a palavra e a constituição do sujeito;
- restrições e rotulações do sujeito;
- as interações e participações no processo pedagógico;
- trajetórias escolares e trajetória de vida;
- a história da superação.

O objetivo desta organização prévia era direcionar as análises dos dados. No entanto, sofreu alterações em virtude de expressar limitações. Desse modo, seguindo orientações recebidas no exame de qualificação, a fim de abranger

reflexivamente o máximo de informações dos sujeitos entrevistados acerca do problema e objetivos propostos, houve a necessidade de reorganização das categorias iniciais em temas que são definidos “frequentemente como uma oração ou uma indicação a respeito de algo” (SAMPIERI, 1999, p. 296). A partir da transcrição e análise mais cautelosa das respostas dos sujeitos entrevistados, constatou-se a proximidade das respostas entre as categorias iniciais. Desse fato, a reorganização facilitou a análise, por permitir o trabalho a partir de três temas e questões norteadoras. São eles:

Tema 1 - A participação oral em sala de aula como possibilidade de se constituir sujeito de aprendizagem.

Questões para análise:

Em que momento sua participação oral nas aulas lhe possibilita manifestar seus pensamentos, inferências, dúvidas e questionamentos? Considera esse momento importante? Justifique.

Tema 2 - A deficiência no olhar do outro.

Questão analisada:

A deficiência visual é um limite para sua participação?

Tema 3 - Dos limites às possibilidades.

Questões analisadas:

Para você, o que significa estudar?

Quais são as habilidades/talentos que você julga ter hoje? Você acha que tem condições de aprender? Justifique.

Como você reage frente à condição de deficiência visual?

3 ANÁLISE DOS DADOS

De vez em quando testo meus amigos que enxergam para descobrir o que eles vêem. Há pouco tempo perguntei a uma amiga que voltava de um longo passeio pelo bosque o que ela observara. "Nada de especial", foi a resposta (KELLER, 2002).

3.1 REPRESENTAÇÕES CONCEITUAIS NAS VOZES DOS SUJEITOS

3.1.1 A participação oral em sala de aula como possibilidade de se constituir sujeito de aprendizagem

A vivência profissional com PcD visual implicou o entendimento acerca da importância de possibilitar situações em sala nas quais essas pessoas pudessem falar, manifestar suas dúvidas e compreensões sobre conceitos, atividades de textos e contextos que circundam a sala de aula. A palavra é um importante signo que permite ao jovem ou adulto cego ou com baixa visual acentuada se constituírem sujeitos no espaço escolar.

É pela palavra que os sujeitos são solicitados a expressar suas inferências acerca de situações nas quais são oportunizadas ou não práticas de interação entre esses jovens e adultos com seus professores e os colegas da sala de aula no ensino regular e no CEDV. A palavra é tomada enquanto categoria de maior relevância na capacidade do ser humano de estabelecer relações no e com o mundo.

Enquanto prática de comunicação e interação imbuída de significado, a palavra é tomada aqui como elemento expressivo da prática social, configurada pela ação e interpretação dos sujeitos no mundo através de processos socialmente partilhados e constituídos em práticas cuja fertilidade se dá pelas significações da cultura (SÁEZ, 1974).

A linguagem é função humana primordial, é condição fundamental que propicia o desenvolvimento. Pela linguagem é possível verbalizarmos o mundo que nos cerca, e com isso ampliarmos nosso conhecimento e satisfazermos nossas necessidades.

Para os cegos, a linguagem e a fala, além de servirem para estas mesmas funções, são usadas também para outros fins. A falta de visão estimula a criança cega a usar as palavras como substitutas de coisas que não vê. Ela descobre usos para a fala em diferentes atividades: para se orientar, para catalogar características que diferenciam as pessoas, para descobrir alguma marca pela qual um objeto possa ser reconhecido [...] (AMIRALIAN, 1997, p. 63-64).

A construção do eu se dá necessariamente pelo reconhecimento do outro. Nessa perspectiva, ocorre então que o sujeito com história de deficiência e demais representantes de seu meio precisam se ver e se reconhecerem enquanto sujeitos.

Na necessidade de responder aos objetivos um, três e sete desta pesquisa se apresenta as inferências dos sujeitos à questão: Em que momento sua participação oral nas aulas lhe possibilita manifestar seus pensamentos, inferências, dúvidas e questionamentos? Considera esse momento importante? Justifique.

Getulio apresenta a seguinte contribuição: *“na aprendizagem eu preciso saber de muitas coisas, por isso eu pergunto sempre”* (Getúlio, aluno entrevistado em setembro de 2006).

A afirmativa “eu preciso saber muitas coisas” é confirmada por FREIRE (1987), na idéia do inacabamento humano que se faz ao longo da própria vida por meio das experiências vividas e partilhadas, pois “não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo” (FREIRE, 1987, p.74).

O sujeito com história de deficiência visual não é um ser mudo no mundo. Ele está cheio de palavras interiores, porque a realidade vivida é o seu mundo (VYGOTSKY, 1991). Esse sujeito inacabado que busca pelo conhecimento tem sua história de vida escolar marcada por situações adversas como as limitações biológicas que lhe chegam de forma inesperada no auge da infância, causam também sérias conseqüências sociais.

A possibilidade de se constituir sujeito passa pelo reconhecimento do outro. No entanto, na continuidade, Getulio denuncia: *“eu gosto muito de falar, fazer várias perguntas para as pessoas. Fazia muito isso, enquanto eu tinha sete, oito*

*anos, depois [...]*¹⁴ *que fiquei cego parei de conversar, de perguntar, de falar na sala” (Getúlio, aluno entrevistado em setembro de 2006).* Esse desabafo não pode ser analisado como um processo de vitimização, pois se trata de uma denúncia do fato de que após a condição de deficiência o sujeito sai de uma condição de diálogo com o mundo para o monólogo da escola (ALVES, 2003). Nessas condições, a escola pode libertar como também pode aprisionar.

É pela participação ativa do homem, em específico o jovem e o adulto com história de deficiência, que suas possibilidades de estar no mundo se ampliam, para um pertencer e agir no mundo, um mundo que é por ele também construído, rompido e transformado (MÀRKUS, 1974; FREIRE, 1987; BOFF, 2000).

As palavras de Renato, ao mesmo tempo em que denunciam, anunciam uma perspectiva sobre a participação oral nas aulas ao corroborar as palavras dos autores com a seguinte afirmativa, *“acho que é muito importante, eu utilizo da escrita, mas, a fala, é muito usada nas provas orais e em debates. Tirando as provas, não tem muita freqüência destas práticas, não. Acho que é um ganho poder falar, é uma forma de exercitar o próprio conhecimento” (Renato, aluno entrevistado em setembro de 2006).*

O processo de construção de uma fala tem origem muito antes do falante dizer (CAGLIARI, 1999), portanto, no pensamento. Isso porque antes da escrita o aluno já demonstra uma leitura de mundo com olhar das experiências sensíveis e sensoriais. É com esse olhar de sensibilidade que a reflexão de Renato extrapola o limite do imediato tocado e tateado.

É conveniente salientar que mesmo em condições de diversidade biológica essas pessoas inseridas em contextos sociais apresentam condições de se constituírem sujeitos de suas ações, pois “é na participação ativa e na apropriação do mundo que se origina a individualidade concreta, o homem social universal” (ROSS, 2000, p. 14).

Na continuidade, Renato reforça: *“não é muito exigido a fala, tem dia que eu entro quieto e saio mudo de lá. Os conteúdos não possibilitam isso, não tem muito que falar. Na matéria que tenho que perguntar me obrigo e até sugiro formas de trabalho” (Renato, aluno entrevistado em setembro de 2006).* É a

¹⁴ [...] cumpre a função de identificar pausas nas falas dos sujeitos entrevistados.

denúncia de uma lógica arraigada na escola firmada pela prática conteudista¹⁵. Na medida em que se expropria desses sujeitos todas as possibilidades de manifestação, se estabelece também um ciclo de dependência e submissão em relação às pessoas que os cercam.

Esse tipo de prática sem o objetivo da emancipação reforça a idéia de incapacitados. As condições limitantes desses supostos contextos de aprendizagem convertem-se em impeditivos ao propósito da aprendizagem. A necessidade da bengala intelectual torna-se uma realidade e, estar sem essa é em igual proporção estar sem a condição de expressar o que fora aprendido.

Nesse sentido, Fabiana tece suas considerações com a seguinte afirmativa:

Na hora dos debates – relembra momentos de discussões entre os alunos, ocorridos na EJA - eu gosto de me envolver, se for coisa que eu não aceito eu falo mesmo, mas, eu nunca vi práticas que os alunos possam falar opinar. No regular é quase impossível. No regular é você longe do seu mundo, não tem muitos diálogos, não tem desafios para isso, não (Fabiana, aluna entrevistada em setembro de 2006).

As inferências de Fabiana, além de denunciar as condições de pouco desafio no sentido de explorar o que fora aprendido por esses sujeitos, revelam ainda a dicotomia da forma de conceber esses sujeitos no espaço do CAEDV e no espaço de ensino regular. A falta do diálogo, como se confirma nas próprias palavras de Fabiana, afeta a todos os alunos e não apenas os que apresentam Deficiência Visual. Essas inferências refletem o aprisionamento do diálogo que para Vygotsky (1986) é toda forma de interação no mundo.

Esse contraponto revela uma forma de conceber a PcD visual bem como os demais alunos enquanto incapazes, pois a emancipação consiste em “que todo o homem do povo pudesse conceber sua dignidade de homem, medir a dimensão de sua capacidade intelectual e decidir quanto a seu uso” (RANCIÈRE, 2005, p. 37).

As denúncias e anúncios vão sendo verificados nas falas de todos os sujeitos e, não obstante, se revelam em praticamente todas as inferências ao

¹⁵ Termo utilizado por Freire (1987) ao analisar a pedagogia bancária.

longo de todas as entrevistas. Por isso, apresenta-se respectivamente as falas de Felipe, Valter e Vander:

De vez em quando falo, mas no meio de todos aqueles jovens numa sala de aula é bem difícil, porque, cada um quer mostrar aquilo que eles têm em mente. Eu quero mostrar, mas, às vezes não é possível, para uns e para outros sempre tem. Na escola, para mim, não tem isso não (Felipe, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Eu não gosto muito de falar quando tem muitos alunos principalmente os que enxergam, mas perguntar se for preciso eu pergunto. Sobre o conteúdo eu gosto de perguntar, de esclarecer dúvidas e curiosidades. Eu estou gostando da professora desse módulo, ela explica bem, não só para mim, mas para todos. Eu acho importante a fala e a escrita também, às vezes só de falar a gente pode esquecer algumas coisas, e na escrita, sozinho, a gente pode se concentrar e escrever o que pensa. E também nem tudo eu consigo mostrar que aprendi só pela escrita. Eu não lembro de ter feito isso (diálogos) não, também nem tem muito espaço para isso, não tem muita prática assim não (Valter, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Eu prefiro debater. Eu me sinto à vontade nos dois espaços, se é para perguntar das matérias eu pergunto só isso. No CAEDV me sinto mais à vontade, eu solicito ajuda e oriento também os professores nas adaptações. Não gosto de falar muito. Pergunto só de vez em quando, mais para a menina que me ajuda. Os professores são iguais, mas no CAEDV é melhor porque ali tem mais espaços para falar e interagir com os colegas (Vander, aluno entrevistado em setembro de 2006).

O homem é visto como realidade social não porque se agrupa em sociedade, mas porque necessariamente é incompreensível fora do social (FARACO, in BAKHTIN, 1981). A superação das contradições vivenciadas no espaço de ensino formal consiste na compreensão de que a interação verbal constitui a realidade fundamental da linguagem [...], a dialogicidade (BAKHTIN, 1981).

Esses jovens e adultos em suas inferências sobre o contexto de aprendizagem revelam-se de certa forma não participativos. Essa informação é também encontrada no relatório itinerante e foi observada no momento da visita às Escolas. Trata-se de uma situação que deve ser analisada sob o ponto de vista das condições que são propiciadas para a participação ativa. A falta das condições sócio-históricas com o fim de mediar o diálogo reforça então a necessidade do monólogo, fato que nega a concepção do homem inserido numa realidade dialógica (FARACO in BAKHTIN, 1981).

As inferências ao mesmo tempo em que denunciam uma situação sinalizam para as necessidades que se fazem presentes na vida desses jovens e

adultos com história de deficiência para que os mesmos possam de fato se constituir sujeitos. A compreensão dessas necessidades só pode ser visualizada a partir de mudanças significativas na prática escolar.

Com base nesse pressuposto pode-se inferir que é na possibilidade de atuar interativamente que se permite ao outro a condição de ser sujeito. Contudo, a constituição da identidade segundo os fundamentos sócio-históricos se faz pela diferenciação eu-outro, processo no qual a linguagem desempenha importante papel.

A linguagem é um dos mais importantes signos, que num determinado momento do desenvolvimento do indivíduo passa a ser instrumento de estruturação e organização do pensamento, possibilitando o desenvolvimento deste último. Esse processo é significativo à inserção, ainda precoce, da PcD visual no mundo da linguagem. Tal inserção não está atrelada à natureza ou grau da deficiência visual, por isso considera que

[...] a aprendizagem é sempre mediada por instrumentos, signos e procedimentos que possibilitam relações entre os sujeitos e objetos e entre os sujeitos. Todo indivíduo pode dar sua participação e contribuir com sua experiência acumulada e seu poder de decisão, uma vez que o especialista não pode ser mais o portador de todas as verdades. Toda manifestação deverá ser respeitada porque assim se produz e se respeita a individualidade (ROSS, 2000, p. 21-22).

As contribuições de Vygotsky (2001) são de extrema importância uma vez que possibilitam a compreensão de que a linguagem desempenha uma função social e, por ser um instrumento histórico cultural, influi na formação do pensamento e do caráter dos sujeitos.

Permitir aos sujeitos significar suas ações e interações implica a compreensão de que é no significado que o pensamento e o discurso se unem em pensamento verbal.

A palavra não apenas nomeia objetos isolados, se não uma classe maior [espécie], o que reflete na capacidade de generalização acerca de uma dada realidade. Há, portanto, indícios de que a distinção qualitativa entre a sensação e o pensamento se dá pela capacidade de generalizar a realidade. Assim, a palavra [exteriorizada] constitui a essência do significado e, por conseguinte, o significado é um ato de pensamento no sentido completo da expressão (VYGOTSKY, 2001).

Não se descarta, porém, que um silêncio exprime significado e pode indicar a pouca acessibilidade em práticas nas quais sejam desafiados a expressar suas vivências. É pela palavra que se pode constatar o que Freire (1987) denominou “um anúncio - uma denúncia”, nesse caso, a palavra não expressada, também anuncia e denuncia. Nesse sentido, se considera que a palavra é essência e “[...] o significado é uma parte inalienável da palavra enquanto tal, pertencendo, portanto, tanto ao domínio da linguagem como ao do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, já não fazendo parte do discurso humano. Como o significado das palavras é, simultaneamente, pensamento e linguagem, constitui a unidade do pensamento” (VYGOTSKY, 2001, p. 188).

A educação, considerada um ato político, não é neutra (FREIRE, 1982) e, por ser assim, pode constituir num significativo alicerce para o desenvolvimento e a estruturação do sujeito. No entanto, a história mostra um trajeto marcado por desafios frente aos obstáculos, como o preconceito e a crença na incapacidade. Enfim, uma árdua trajetória, principalmente para aqueles que estiveram à margem do processo, por terem a declarar uma história de deficiência, como o que se verifica nas inferências de Fabiana, Valter e Getulio:

Não tem muito que falar, nas matérias não (Fabiana, aluna entrevistada em setembro de 2006).

Nas outras turmas, a gente ia conversar com eles, mas eles procuravam se distanciar da gente, não sei por que isso, também não tinha nem porque conversar muito [...] (Valter, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Na aprendizagem, eu simplesmente fazia sozinho, era só eu e a professora, não tinha isso de conversa, diálogo, não (Getulio, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Educar é substantivamente formar, a isso devemos vincular noções éticas (valores morais) e estéticas, para não incorrerem em situações de exclusão dentro do processo de inclusão (FREIRE, 1996).

Assumir a pessoa invisual enquanto sujeito implica a necessidade de assumi-las enquanto seres humanos que apresentam potencial para aprender, desenvolver-se, humanizar-se e, portanto, constituir-se sujeito.

Jacques Rancière, em suas análises acerca da concepção de homem defendida por Jacotot, afirma que:

[...] Eu quero olhar e vejo. Quero escutar e ouço. Quero tatear e meu braço se estende, passeia pela superfície dos objetos ou penetra em seu interior; minha mão se abre, se desenvolve, se estende, se fecham, meus dedos se afastam ou se aproximam para obedecer à minha vontade. Nesse ato de tateio, só conheço minha vontade de tatear. Essa vontade não é nem meu braço, nem minha mão, nem meu cérebro, nem o tateio. Essa vontade sou eu, é minha alma, é minha potência, é minha faculdade. Sinto essa vontade, ela está presente em mim, ela sou eu; quanto à maneira como sou obedecido, não a sinto, não a conheço senão por seus atos [...] Considero a ideificação como um tatear. Tenho sensações quando me apraz: ordeno a meus sentidos fornecê-las. Tenho idéias quando quero: ordeno a minha inteligência buscá-las, tatear. A mão e a inteligência são escravos, cada um com suas atribuições. O homem é uma vontade servida por uma inteligência (RANCIÈRE, 2005, p. 83).

Nessa ótica, a constituição do sujeito é evidenciada na emancipação intelectual efetivada pela apropriação dos elementos culturais, os quais, ao serem construídos pelos sujeitos, os constroem também. Nessa perspectiva a constituição do sujeito se efetiva pela interação bio-social.

O desenvolvimento cultural humano, portanto, encontra sustentação nos processos biológicos, no crescimento e na maturação orgânica, formando um processo complexo. Porém, esse desenvolvimento em grande medida se dá pela ação dos elementos culturais. Sobre esse fato, Lima (2005, p. 6) afirma: “há, portanto, partes do desenvolvimento biológico que dependem das condições de vida e do contexto em que está o indivíduo”.

Compreender que o homem não é apenas produto, se não também, produtor do meio no qual está inserido, implica assumir o princípio da mediação como condição inquestionável, pois, o processo de aprendizagem e desenvolvimento é configurado principalmente pelas relações mediadoras, através dos signos.

A constituição do sujeito, bem como as atividades humanas, são operacionalizados ao longo do desenvolvimento humano. A mediação então se efetiva como condição essencial na relação eu-outro. As inferências de Renato sobre a questão em pauta revelam o seguinte: “*sempre fui meio ‘sortudo’, as pessoas me ajudavam muito na aprendizagem, sentavam comigo, reforçavam a matéria, isso foi bem importante no começo, para mim mesmo conseguir superar o momento da perda*” (Renato, aluno entrevistado em setembro de 2006). Ao inferir sobre a participação oral em sala de aula o sujeito retoma fatos que aconteceram no momento em que perdera a visão, se referindo ao princípio da Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, preconizada por Vygotsky (1991), o

qual afirma que entre o desenvolvimento real e o potencial existe o ponto de mediação, nesse caso, o outro.

A mediação pela palavra permite os processos de interação entre as pessoas, logo, a mediação não se configura numa ação determinada, se não por um processo dialético e intencional. Isso implica na compreensão que somente a presença física do outro não garante a mediação.

A constituição de significados depende efetivamente da ação do próprio sujeito, pois o significado de uma palavra é estável e preciso, enquanto essa apenas compõe o dicionário. Os sentidos a ela atribuídos dependerão da natureza do contexto da relevância de experiências que o sujeito vivencia. Os sentidos do conhecimento encontram-se na articulação das trajetórias de vida e escolares de cada educando histórico-social (ARROYO, 2005).

O significado não se restringe ao objeto, nem ao signo, nem a palavra e nem ao pensamento, o significado pertence à consciência. Os conteúdos da consciência e sua lógica estrutural são inseparáveis. A consciência só se objetiva quando está constituída para o sujeito, por intermédio da linguagem e do trabalho (MOLLON, 2003). Essas idéias se expressam também nas inferências de Fabiana:

Tinha algumas coisas que eu nem abria a boca, porque eu não tinha conseguido ler, então eu ficava quieta, deixava outra pessoa comentar, perguntar. Eu deixava, se eles fossem falar alguma coisa, eles falavam dela, e não de mim, porque ela não tinha problema, se não conseguiu, ou não leu ou não entendeu. Eu não, não consegui ler mesmo a apostila. Só se eu tivesse certeza eu ia falar, meu colega falou e errou. Ainda bem que ele falou, se eu errasse eles poderiam falar que era por causa do problema, agora, se a professora perguntar eu ia falar não professora eu não entendi, mas, se fosse no especial - se refere ao CAEDV-, ia contar a verdade e não consegui ler mesmo, não estou enxergando mais a letra desse tamanho (Fabiana, aluna entrevistada em setembro de 2006).

A consciência de suas limitações esbarra, então, nas expectativas do outro. A aluna denuncia uma forma de relação em que o erro precisa ser punido. Nessa lógica a mediação preconizada por Vygotsky perde o sentido, uma vez que o erro passa a ser determinante e não mais possibilidade, ou seja, aquilo que a criança pode fazer com ajuda. Só existe significação quando significa para o sujeito. A PcD visual pertence ao mundo das significações quando é reconhecida pelo outro e, consciente disso, constitui-se sujeito.

Por meio de um processo dialético se efetiva uma tríade, ou seja, a relação do sujeito com o outro sujeito e a mediação. Nessa lógica o eu só é sujeito à medida que, constituído como tal, na relação constitutiva eu-outro no próprio sujeito. É preciso ser, então, o outro de si mesmo. Logo, é necessário reconhecer o eu constituído no outro, e o reconhecimento do outro enquanto eu próprio, na conversão das relações interpsicológicas em relações intrapsicológicas. É neste processo que se constata o reconhecimento do eu alheio e do eu próprio, e também o conhecimento enquanto auto-conhecimento e o conhecimento do outro enquanto diferente de mim (MOLON, 2003).

No processo de constituição do sujeito não há prevalência do interpsicológico ou intrapsicológico (MOLON, 2003), se não um movimento dialético que se efetiva na expressão do semelhante e do diferente, considerando-se que

[...] esse processo pode ser caracterizado como um curso de transformações pelas quais competências emergem e se diferenciam no plano intersubjetivo, configurado pelas ações do sujeito mediadas pelo outro, e passam ao plano intrasubjetivo, configurado pelo processo de internalização. Isso significa que, dependendo das condições de aprendizagem, essas transformações vão conduzir à autonomia do sujeito em relação a algumas competências e abrir possibilidades para o surgimento de outras (SMOLKA, 2001, p. 53).

Esse fato afirma a condição interativa gerada na relação eu outro e a mediação, que se realiza pela consciência e exige a busca dos significados que não são observados diretamente. O sujeito se constitui nas e pelas interações com o outro. É nas inúmeras possibilidades de relações sociais estabelecidas que os sujeitos vão se constituindo. Trata-se de um contexto marcado pelo princípio dialético e evidenciado pela tomada de consciência via linguagem (MOLON, 2003), que ocorre também para pessoa com história de deficiência visual.

É nessa linha de raciocínio que a escola deve atuar no trato com a diferença. O imperativo atual consiste em que as práticas pedagógicas estejam fundamentadas na prática do diálogo, da participação ativa e reflexiva de todos os seus alunos, uma vez que “o alfabetizando já sabe que a língua também é cultura, que o homem é sujeito: sente-se desafiado a desvelar os segredos de sua constituição, a partir da construção de suas palavras – também construção de seu

mundo” (FREIRE, 1987, p.12). Considera-se, no entanto, que as palavras não se produzem para serem colecionadas na memória, mas para que cada pessoa consiga “dizer e escrever o seu mundo, seu pensamento, para contar a sua história” (FREIRE, 1987, p. 13).

Engajar-se pela complexa totalidade de cada sujeito remete ao desenvolvimento de espaços para falas e escutas, de modo a “prestar atenção nas emoções que as palavras suscitam como alterações de vozes, sensação de conforto ao dizê-las. Escutar é construir juntos, um diálogo prazeroso” (BRUNEL, 2004, p. 24).

3. 1.2 A deficiência no olhar do outro

As análises que se apresentam tomam como fundamento a deficiência no olhar do outro delineando as inferências dos sujeitos entrevistados pela questão: A deficiência visual é um limite para sua participação? As análises aqui anunciadas visam responder os objetivos dois, quatro e oito desta pesquisa.

Constata-se em contextos históricos e sociais de diferentes épocas que todas as formas de deficiência “afetam antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações com o ambiente físico” (VAN DEVEER & VALSINER, 1991, p. 75). Fabiana confirma essa idéia ao responder a questão proposta: *“às vezes eles te olham de um jeito, que parece que você é uma pessoa de outro mundo, eles não conseguem ver adiante, tem a visão muito curta, eles pensam que são perfeitos” (Fabiana, aluna entrevistada de setembro de 2006).*

A presença da deficiência marca os limites das ações dos sujeitos, ou seja, o meio tende a tratar uma pessoa com deficiência de uma maneira muito diferente das outras pessoas, de um modo positivo ou negativo (VAN DEVEER & VALSINER, 1991).

Na prática, constata-se que ambas as situações culminam num fato negativo, ou seja, o tratar positivamente, para o meio mais próximo, implica em superproteção e pouco desafio. A consequência disso é a aprendizagem e desenvolvimento precários, portanto, a negatividade do processo. Renato corrobora essa idéia ao responder: *“muitos professores fizeram aquele*

comentário de dó, assim - ai que pena dele. Eu não acho esse sentimento legal, não” (Renato, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Nessa perspectiva, o ponto de partida é a preponderância das informações visuais nas relações com o meio. Assim, é facilmente aceitável a idéia de que a visão é um sentido primordial ao desenvolvimento humano e, em consequência, a supervalorização da visão, de forma a ultrapassar sua real significação (AMIRALIAN, 1997). Ou seja, para os professores: Como Renato irá aprender se não pode ver?

As concepções acerca da cegueira a colocam em posições contraditórias e obviamente o modo de concebê-la infere sobre a forma de compreender e permitir a constituição do sujeito com história de deficiência visual. Conceitos de inaptos, indefesos, incapazes, pobre-coitados, dignos de piedade oscilam no imaginário social e de igual modo interferem nas relações que serão estabelecidas ou não à pessoa acometida de perda visual (AMIRALIAN, 1997).

A análise da autora é evidenciada no exposto por Fabiana:

Alguns alunos tiram sarro, minha filha está sofrendo isso também, quando eu sofria isso ficava quieta, agüentava, [...] tenho um pouco de vergonha já não estou conseguindo ler, tenho dificuldade no Braille, nem faço pergunta nenhuma para professora, estou lá, mas tenho vergonha, às vezes fico sem perguntar, para eles não falarem nada (Fabiana, a aluna entrevistada em setembro de 2006).

A conotação valorativa atribuída ao ato de ver recheia-se de valores e simbologias construídos socialmente e, historicamente, “o ver parece ocupar cada vez mais, um lugar de destaque em nossa vida. Os educadores consideram que 80% de nossa informação é recebida pela visão: a televisão, os *outdoors*, a vitrine, substituem o rádio e a propaganda sonora” (AMIRALIAN, 1997, p. 24).

Essa forma valorativa atribuída à imagem visual pode negar o fato de que essa imagem pode constituir-se num elemento de atração física, mercadológicas, comerciais, artísticas, dentre outras possibilidades que conferem à visualidade um chamado à forma para sobrepujar o conteúdo. Por outro lado, é verdade que a visualidade remete à subjetividade, à personalização, o que fornece outros critérios ou parâmetros de análise da realidade. No entanto, no processo de civilização do humano, a visualidade representa um estágio anterior ao uso da palavra (ROSS, 2000).

O olhar, em grande medida, adquire posições de destaque na forma de se conceber o sujeito, a ponto de ser “via por excelência para a compreensão e expressão dos desejos mais profundos do ser humano, sendo possível por seu intermédio conhecer os desejos e as características das pessoas” (AMIRALIAN, 1997, p. 26). É possível que seja dessa análise a idéia equivocada de que as pessoas cegas não conseguem expressar sentimentos.

Como na afirmativa da autora cabe ressaltar o afirmado por Vander: “*Eu fiquei triste, e com medo de como as pessoas iriam me tratar, será que iam me ajudar ou me deixar de lado? Vivi as duas coisas*” (Vander, aluno entrevistado em setembro de 2006).

A conscientização de ser e estar no mundo são mensurados pelas possibilidades de ações. É pela reflexão da atividade exercida que o sujeito conscientiza-se da própria atividade: “conscientizar é dar consciência do que é o homem – consciência de si, do que é o mundo, do que são os outros homens” (LANDIM citado por BRANDÃO, 1986, p. 32).

A forma de compreender a pessoa com história de deficiência visual excluída de sua subjetividade nega a possibilidade da existência do eu e nessa relação se configura a inexistência do outro. Nessa contradição verifica-se o caráter irreversível da condição de deficiente, portanto, da incapacidade de se constituir sujeitos. Essas análises são confirmadas por Renato na seguinte afirmativa:

Ah! Na aprendizagem, explicavam lá na frente, aprendeu, aprendeu, se não aprendeu passou, vão para outro assunto, [...] assim, ia ganhando nota e já que eu não aprendi, eles não podiam exigir muito daquilo, né. Eles davam notas para não ter problema de chegar junto e explicar no tipo individual. Eles preferiam dar nota. Ainda acontece isso, aconteceu em matemática, não aprendia, a professora estava dando a nota, ela não sabia explicar a matéria, não sei por que isso, tentei ajudar ela um monte, mas, ela não dava importância, acho que é falta de vontade mesmo, eu até adaptei um gráfico, assim, mas, acho que foi perda de tempo porque ela nem pegou no gráfico, nem se interessou, hoje ainda acontece, isso é péssimo, porque eu não adquiero conhecimento algum (Renato, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Embora essas situações impeditivas não sejam conscientemente forçadas, resultam em limitações no desenvolvimento histórico cultural do sujeito. Na vivência profissional com pessoas cegas, é comum depararmos com crianças que

sequer sabem anunciar o próprio nome e, obviamente, as conseqüências desse momento histórico podem perdurar ao longo da vida.

O aluno Valter corrobora a idéia ao inferir: *“eu já ficava meio nervoso, porque os colegas ficavam falando: ceguinho, vesguinho, está atrapalhando, está na nossa frente, eu já enxergava pouco. Eu não me preocupava com nenhum sentimento, eu só queria estudar. Mas meu pai simplesmente falou, não tem nada o que fazer, está cego”* (Valter, aluno entrevistado em setembro de 2006).

As inferências do sujeito revelam uma forma padrão pré-estabelecida, no entanto, o meio familiar reforça o estereotipo da incapacidade, ao afirmar: “não há o que fazer”. A contradição se apresenta no esforço do sujeito em superar ‘o sentimento da perda em função da deficiência’ e o reforço do meio em lembrar não há mais nada a fazer. Em se tratando de adultos que vivem numa sociedade mediatizada pela relação de trabalho, cabe a escola despertar nos sujeitos a consciência da necessidade de instruir-se e favorecer pelo conhecimento a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica (FREIRE, 1987).

As dificuldades relacionais são gestadas desde muito cedo, ainda no bojo familiar, com predominância ora da superproteção materna ou de parentes mais próximos, ora por meio do total esquecimento dessas crianças num “canto” da casa. Contudo, não se nega a necessidade de o próprio sujeito ansiar pela independência em concomitância a uma grande demanda de ajuda. Tal condição, por si só, pode gerar um contexto de passividade e alienação. Mais uma vez retomo as vivências no trabalho com crianças cegas para reafirmar que o meio mais próximo, embora inconscientemente, impõe restrições significativas ao processo de constituição do sujeito, e essas se constituíram importantes obstáculos à aprendizagem, mesmo na idade adulta.

Getulio, por meio de suas inferências, confirma a idéia:

Lá na minha casa, o Rodrigo, um dia chegou, e falou bem assim, ‘eta mesmo, esse piá é muito cego, muito cego, muito paioso esse piá, dá licença’. Eu fiquei triste e acabei quase chutando ele. Até que eu sinto vontade de chegar [...] Oi pessoal, oi tudo bem, eu tenho uma novidade para falar, para poder contar a vocês, eu sou simplesmente cego, por favor, vocês cuidem muito bem de mim, está bom, muito obrigado. Não, claro que eu não falo, claro que não professora, eu tenho tanta vergonha de ser cego. Eu vivo feliz, mas, perto das pessoas que enxergam eu tenho vergonha (Getulio, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Essas afirmativas denunciam por um lado a condição imposta pelo meio, quando se foge a um padrão, mas por outro lado reafirmam o desejo por libertar-se dessa condição, pois "os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (MARX, 2000, p. 4).

As pessoas que ficaram cegas nos primeiros anos de vida apresentam alguns diferenciais em relação àquelas que nasceram cegas. Nesse sentido a idade em que a cegueira se apresentou é importante, pois determinará as possibilidades e demandas da nova condição. O aluno Renato confirma essa idéia: *"acho que porque eu já enxerguei, tenho assim uma noção de como é, acho que eles julgam ser mais fácil de lidar assim, eles podem falar de uma montanha, que eu já sei o que é, diferente para um DV que não sabe o que é, né, que é cego desde nascença"* (Renato, aluno entrevistado em setembro de 2006).

O fato de a criança ter apresentado resíduo visual torna-se um diferencial, uma vez que inúmeras informações visuais e imagens mentais vão se constituindo por meio das representações simbólicas.

O processo de constituição do sujeito ocorre pela "operacionalização do eu, já que o contato com os outros sujeitos permite o reconhecimento do outro e, através disso, o auto-conhecimento" (MOLON, 2003, p. 84). Contraditoriamente, é exatamente por esse movimento, ou melhor, esse não movimento eu-outro, que o sujeito vai se desconstituindo.

Na continuidade, sobre a questão da deficiência se constituir um limite, Renato infere:

Não sei, acho que não, eu tenho condições de aprender normal como os outros. Não se torna um obstáculo não, sou uma pessoa de vontade própria de aprender, muitas pessoas ajudam a conseguir o que quero, os colegas ditam. Mas há condição de eu não participar por causa da deficiência visual. Como na educação física, [...] Sempre tem alguns professores que excluem, principalmente Educação Física que é mais prática, tipo assim, futebol, vôlei acaba sendo excluído, isso é [...] coisas básicas assim, isso é sempre coisas que vão ter, né [...] os professores sempre vêm com a desculpa que eles não estão preparados para isso. Então, é bem isso mesmo (Renato, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Constata-se, na inferência do sujeito, a contradição posta, pois para ele a

deficiência não se constitui limite, no entanto, ao pensar nos contextos com os quais se relaciona, afirma “*não sei, acho que não...*”. Essas palavras expressam a possibilidade subjetiva de se constituir sujeito mesmo em situações adversas como a presença da deficiência. No entanto, o olhar do outro, nesse caso, é o que irá determinar ou não a condição de sujeito.

No contexto de experiência com as pessoas cegas é constatada a condição social do meio mais próximo que se configura pela desconstituição, uma vez que o sujeito com história de deficiência visual está determinado ao isolamento e, se não se relaciona com o outro, não conhece a si mesmo. As palavras de Vander reforçam essa idéia com a seguinte afirmativa:

No jogo de bola, eles me xingavam de ceguinho, eu sentia um pouco de tristeza, né, [...] Acabava parando de jogar. Os professores ficaram preocupados, parece, uns me ajudavam, outros, acho que tinham medo de chegar perto de mim” (Vander, aluno entrevistado em setembro de 2006).

O estigma do fracasso expresso nas inferências de Vander é explicado por FREIRE, (1987, p. 14), o qual afirma que “a partir de uma concepção de educação domesticadora é possível que o aluno com **[história de deficiência visual]** seja apontado como seres passíveis e dóceis”.

A história desses sujeitos vai sendo marcada pela luta em superar os limites da “escuridão adquirida”, suas ações persistentes confrontam com os limites da superproteção ou piedade. Nesse sentido, Felipe infere:

Já presenciei na escola, na rua, em casa, mas eu tento sempre desviar minha atenção do preconceito. Desviar o que vem me atingir. Eu acho que hoje em dia o preconceito é um fato inescrupuloso que não deve existir na nossa vida. Eu, muitas vezes já fui discriminado como tantos outros deficientes, mas, de qualquer forma eu tento suportar e mostrar que eu sou capaz (Felipe, aluno entrevistado em setembro de 2006).

A afirmativa “eu sou capaz” confirma o que Miguel Arroyo nos ensina: todos os educandos e educandas se igualam em termos de capacidades para pensar, raciocinar, na capacidade de ser sujeitos éticos, culturais, humanos, cognitivos e de aprendizagem (ARROYO, 2004). No entanto, se o outro visualiza um eu incapaz, incapacitado será. Assim sendo, a consciência do eu camufla-se na

ineficiência e ao interiorizar-se dessa forma pode se desconstituir enquanto sujeito.

Na continuidade, o aluno infere: *“acho que qualquer deficiência é uma barreira, e a gente tem que superar ela de qualquer forma. Com a deficiência se perde muitas coisas, o trabalho, o convívio com as pessoas, porque muitas pessoas, né, discriminam você pelo fato de você ter um problema diagnosticado e não se aproximam”* (Felipe, aluno entrevistado em setembro de 2006).

As palavras do sujeito por um lado reforçam a idéia que é o olhar do outro que determinará a condição de sujeito ou não, mas, por outro lado, revelam o que Leonardo Boff definiu como a condição humana de protest-ação, ou seja, o sujeito está em constante protesto contra os determinismos históricos, por isso reafirma: *“a gente tem que superar de qualquer forma”*. Contudo, denuncia o que se verificou nos apontamentos teóricos, pois em grande medida prevalece a ‘lei do esforço próprio’, se as condições inatas não são favoráveis, cabe ao sujeito se esforçar para que essas sejam superadas.

Ironicamente, o meio, nesse caso escolar, que por concepção contribui na formação dos sujeitos, encarrega-se de desconstituí-los, e, mais uma vez os sujeitos, agora jovens e adultos com história de deficiência visual, se vêem novamente imersos, ora em práticas superprotetoras, ora numa suposta aceitação. O que prevalece nesses contextos é a condição da deficiência determinando as ações dos sujeitos e, inevitavelmente, para a perpetuação dos estigmas, pois os próprios sujeitos ao longo das suas entrevistas esclarecem que as adaptações não estão nas pautas das preocupações pedagógicas.

A aceitação superficial desses sujeitos em sala de aula, revela-se por meio de práticas pedagógicas que negam a presença de especificidades a serem consideradas para que a aprendizagem se efetive. Nesse sentido, ressalta-se: *“o cego é feito, não nascido”* (SCOTT, citado por AMIRALIAN, 1997). Renato tece suas inferências confirmando a idéia apresentada pelo autor com as seguintes palavras:

Não adianta o cara está lá no quadro, explicando os números do quadro, que eu não estou vendo, me dá uma raiva disso. O professor fica explicando: - ‘esse número aqui’, eu não estou vendo o que está mostrando, depois eu pergunto para quem está ditando para mim. Essa pessoa me ajuda mais que o próprio professor, ele não tem muito contato comigo. Já falei, é preciso sentar comigo e explicar melhor, utilizar o material concreto e

em relevo, como réguas, material adaptado de forma que pudesse entender (Renato, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Os instrumentos culturais constituem-se elementos sociais, cuja origem assenta na história da humanidade como produto da convivência em grupo.

Neste sentido, o sujeito constituído numa visão histórica exige o reconhecimento do outro para se constituir enquanto sujeito em um processo de relação dialética. Trata-se de um ser que mesmo com a história de deficiência é um sujeito que tem o que dizer, fazer, pensar e sentir. Esse sujeito tem consciência do que está acontecendo e reflete todos os eventos da vida humana.

Sobre os impedimentos em atividades e participações em grupo na condição de deficiência, Felipe confirma essa idéia ao inferir que *“eu não participo sempre. Na verdade as pessoas não chamam, não convidam. Às vezes, aqueles que convidam eu vou, aqueles que não querem que eu participe, simplesmente eu não participo, faço sozinho, e pronto. Isso acontece bastante na escola, acho que é preconceito mesmo” (Felipe, aluno entrevistado em setembro de 2006)*. As inferências do aluno são também confirmadas no relatório de atendimento itinerante no qual se verifica a realização de diversos trabalhos escolares com o apoio do CAEDV, ou seja, não são realizados junto aos grupos de trabalho da turma.

Não é a presença das funções psicológicas superiores que determinam a constituição do sujeito, mas as relações conscientes ocorridas pelas mediações semióticas que manifestam diferentes dimensões do sujeito, entre elas: a afetividade, o inconsciente, a cognição, o semiótico, o simbólico, a vontade, a estética, a imaginação, e etc. (MOLON, 2003). Em outras palavras, o sujeito constituído e constituinte nas e pelas relações sociais é desconstituído à medida que interioriza a condição de incapaz diante de um grupo.

É no contexto das restrições sociais que o sujeito ao ficar cego se desconstitui nos limites de sua deficiência, isso implica o fim de certa maneira de viver a qual era parte do homem vidente que agora se ‘vê’ cego (CARROL, 1968). Essa idéia é corroborada por Fabiana, ao responder:

*Eu me sinto meio tímida porque eles **[alunos que enxergam]** não entendem, me sinto bem diferente deles, uma certa inveja, inveja boa porque eu gostaria de ver, mas, se não posso, fazer o quê? Conviver com eles, me incomoda um pouco porque eles podem olhar*

longe e comentar alguma coisa, por isso, se me perguntam: você está vendo? - eu falo que estou para não passar vergonha (Fabiana, aluna entrevistada em setembro de 2006).

A constituição do sujeito reflete o modelo social. Assim, da condição de inferiores passam à posição de possuidores de poderes sobrenaturais, com a condição de detentores de conhecimentos que estão além da visível aparência (VYGOTSKY, 1989).

O olhar determinante das pessoas que dispõem do sentido da visão sobre a PcD visual é também denunciado nas inferências de Vander, ao afirmar: *“quando perdi a visão fiquei muito triste, pois as pessoas pensam que a gente é diferente delas, mas, na verdade a gente não é [...] elas ficam com pena”* (Vander, aluno entrevistado em setembro de 2006). Trata-se da expressão de um medo interior sentido em consequência das expectativas que o outro exerce sobre a pessoa com deficiência, um olhar de aprisionamento, de impossibilidade e de limitações.

O jovem ou adulto, ao ficar cego ou com baixa visão acentuada, não “perdem” somente o olho ou apenas a visão. Trata-se de uma perda mais dolorosa e mesmo trágica a considerar pelas reações aferidas pelo meio (CARROL, 1968).

O aluno Renato faz suas inferências contribuindo para a compreensão de que o conhecimento sobre quem é a pessoa com deficiência visual, suas necessidades e especificidades podem eliminar a dicotomia que há entre as práticas desenvolvidas no Centro de Atendimento Especializado e a Escola Regular, com a seguinte afirmativa:

Há uma diferença nas práticas, acho que no CAEDV tem um atendimento melhor, porque os professores já estão por dentro do assunto, conhecem sobre o deficiente visual. A desculpa dos professores do regular, assim, é que eles vão falar - a gente não teve essa matéria na faculdade, a gente não sabe como trabalhar com você. É isso, então, vamos levando no que dá, é sempre a desculpa deles. Não tem o que fazer, tento relevar isso, dou a volta e tentar fazer o máximo possível para mim – [...]. Preconceito, sempre tem né, mas sempre consegui [...] eu mesmo achava que uma pessoa com deficiência visual nunca ia mexer no computador, corri atrás, fiz um curso e mexo tranquilo hoje (Renato, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Conhecer o sujeito significa conhecer o seu mundo e seus meios de interações (VYGOTSKY, 1989). As inferências desse sujeito, embora revelem a

diferenciação entre o atendimento do CAEDV e da Escola Regular, assim como as dos demais entrevistados, não explicitam o interesse em sair do espaço regular, mas lutar para se firmar enquanto sujeito.

Esse fato indica a necessidade de que as práticas desenvolvidas tanto num espaço quanto no outro precisam buscar um ponto de complemento, para que as PcD visual não permaneçam nesse histórico conflito. O problema consiste no senso de pertencimento, configurado na relação eu e o outro. Contudo, o contexto de escolarização no qual o sujeito está inserido é constituído por uma única face, a do outro, que insiste em não reconhecer a diferença no eu, a qual dialeticamente é também outro.

A diferença, quando não problematizada enquanto princípio de aprendizagem, passa então a ser determinante e, nesse caso, da condição de fracassado, que gradativamente vai se desconstituindo.

*Às vezes falam - lá vem a ceguinha, os professores não falam assim, só ficam mais quietos não dão muita atenção, pensam que a gente não vai ser capaz de estudar e aprender. Tem muitos professores que precisam, ainda, de conhecimentos. Igual nos trabalhos de escola, se tem um trabalho lá, ninguém te chama, te deixam fora pensando que você não vai ser capaz de fazer o que eles vão fazer - principalmente isso - trabalho de escola sempre foi difícil, aí eu fazia sozinha, agora já não é muito assim, mas, também não tem trabalhos. No módulo de inglês fiquei em sala com os que enxergam. Só que a turminha da gente **[todos com deficiência]** ficava num canto e a deles ficava num outro, não por excluir a gente, é porque tinham medo de chegar e conversar com a gente. Eles não sabiam como chegar para ajudar, eu percebia que eles olhavam queriam ajudar a gente, mas ficavam quietos, (Fabiana, aluna entrevistada em setembro de 2006).*

O contexto marcado por estereótipos é construído socialmente e imposto ao sujeito com história de deficiência visual, de modo que seja premente “(re) significarmos o lugar simbólico destes alunos, superarmos o rótulo de fracassados que freqüentemente a comunidade escolar os impõe, e, retomar com eles sua posição de sujeitos no processo educativo” (BRUNEL, 2004, p. 21).

Os sujeitos entrevistados, ao fazerem suas inferências, vão situando os impedimentos e perdas que foram ocorrendo em função da deficiência, sendo essas identificadas ora no plano subjetivo, apresentando relação direta, nesse momento histórico com uma condição perfeita do sentido da visão, e outras indicam uma necessidade de caráter social ainda não atendida.

Tive que parar de ir à escola, desde o dia que eu fiquei doente. Fiquei cego de repente, não sabia que tinha diabetes. Tive que parar de jogar bola, de desenhar. Desenhar para mim era muito importante (Getulio, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Tive a perda na segunda série e acabei reprovando por causa da visão (Renato, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Por conta da deficiência tem coisa que a gente perde né, meu sonho era dirigir. Quando fui fazer a cirurgia para tentar recuperar a visão tive que parar de estudar, não reprovei, mas, perdi muitos conteúdos (Felipe, aluno entrevistado em setembro de 2006).

As condições biológicas se revelam nessas inferências determinantes das condições sócio-históricas, sobretudo na forma impedimentos. Inúmeras situações em benefício do aluno podem ser propositalmente planejadas, no entanto, esse modo de conceber a deficiência acarretou a esses sujeitos os limites de sua expressão. É possível que possam pensar, tocar, criar, desejar e agir, porém, o fato de se ter a deficiência gera impedimentos, os quais serão sempre sociais (VYGOTSKY, 1989).

A prática se revela na grande falácia de contribuir para a formação de sujeitos críticos, ativos, atuantes, e impregna-se de contradições aonde o sujeito a ser constituído vai a doses homeopáticas absorvendo a condição de incapacitado, interiorizando-a e desconstituindo-se, ou seja, vai convencendo-se da incapacidade que lhe é reafirmada cotidianamente. Essa idéia é confirmada nas inferências de Valter, ao afirmar que:

Muitos professores, até falam que é difícil de lidar com isso – aponta para os olhos - alguns professores falam: para mim é difícil lidar, o que eu posso fazer”? Muitos querem ajudar, mas, não sabem como. Fiquei sem fazer atividades algumas vezes, a professora não tinha conhecimento, até que não era má vontade dela (Valter, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Na visão desse sujeito o processo está de tal forma naturalizado a ponto de se verificar nessas inferências a ausência de um olhar crítico frente às condições de limitações vivenciadas, que sequer são percebidas como consequência da inadequação social em atender a diversidade. Essa prática recheia-se da linearidade padronizada e rejeita a possibilidade de propiciar de fato a constituição do sujeito, ao se eximir de “praticar um método crítico de educação

de adultos que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e de seu mundo” (PINTO, 1997, p. 84).

A ênfase na dimensão biológica à presença de uma determinada deficiência constitui-se elemento limitador que vai marcar o percurso individual e social do sujeito. Para Fabiana, essa análise se expressa da seguinte forma: “quando perdi a visão tive medo. Medo do jeito que as pessoas iriam me tratar, medo de perder até o pouquinho que tenho hoje, né” (Fabiana, aluna entrevistada em setembro de 2006), ou seja, trata-se de uma forma consciente da limitação visual e das limitações do mundo que a cerca, no trato com o diferente.

Sobre a mesma questão Felipe apresenta importantes contribuições, com a seguinte afirmativa:

Mesmo com a perda visual eu procuro participar da melhor maneira, sempre que possível, não participo muito porque falta oportunidade. Acho que por causa do desenvolvimento, né, é um universo totalmente diferente e desigual, quando você tem oportunidade de expor suas idéias, quando há práticas para isso, nem sempre você tem chance. As oportunidades são para poucos, acho que por causa do desenvolvimento dos demais alunos. Acho que eles pensam que eu estou me expondo, por isso, me convidam pouco para a participação (Felipe, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Nota-se que o aluno está ciente do que ocorre a sua volta, percebe as limitações impostas pelo meio como uma forma de proteção por parte dos colegas, o que na visão desse sujeito também é negativo, pois, como Felipe afirma: “quando há práticas para isso, nem sempre você tem chance”. Assim, os conhecimentos, valores e conceitos, que se constroem socialmente não existem a priori, se não pela forma e conteúdo que se adquire no processo de apropriação das práticas sociais, um processo marcado pela mediação do outro.

Nessa perspectiva, tudo que é internalizado resulta necessariamente daquilo que fora num primeiro momento externo, mediado pelas relações entre os sujeitos e o mundo externo. O contexto das relações sociais, portanto, é destacado como espaço de produção de signos e sentidos, de significação e, como tal, de produção da subjetividade (MOLON, 2003).

A prática se revela no fato desses jovens e adultos com história de deficiência visual apresentar trajetórias escolares marcadas por desencantos que se dão, na sua maioria, em virtude dos valores atribuídos pelo outro, no contexto educativo, o professor. Sobre essa questão cabe ressaltar a inferência de

Fabiana: *“eu lembro de uma professora, ela cismou que meu problema era de enxergar longe, me jogou lá no fundo da sala, aquele dia não fiz nada mesmo. E como é que eu ia fazer se eu enxergava pouco?” (Fabiana, aluna entrevistada em setembro de 2006).*

Nesse contexto é importante compreender que “não é o que o indivíduo é, a priori, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se” (SMOLKA 2000, p. 30). As palavras da autora são corroboradas por Felipe, Fabiana e Renato:

Acho que é difícil você expor o seu pensamento no meio de muitas pessoas que enxergam, acho que elas ficam reparando (Felipe, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Na sala de aula não faço muitas perguntas, mesmo gostando de colocar minha opinião, a gente se sente meio fora do mundo da gente, quando estou entre os cegos eu participo mais (Fabiana aluna entrevistada em setembro de 2006).

O professor passa a matéria ali, se tem dúvida pergunta a eles. Não tem muito debate, tipo mesa redonda assim, isso não tem nos colégios não. Eu acho bom se tivesse (Renato, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Nas inferências desses sujeitos fica o registro explícito do “olhar” que o outro – sujeito que enxerga - tem sobre a pessoa com deficiência visual. Esse “olhar” não acontece de forma planejada conscientemente, pois os próprios sujeitos denunciam que isso se relaciona à falta de conhecimento.

É, portanto, nesse processo que os sujeitos com história de deficiência visual vão se desconstituindo, como afirma Sá: “não existo, pois, aos olhos daqueles que só conseguem perceber e projetar estereótipos e convenções tão arditosamente formatados no imaginário social” (SÁ, 2002, p. 32).

É assim, sob o olhar do outro, que o eu vai se cons - e/ou desconstituindo, “a construção do eu é um processo condenado ao inacabamento, exposto à aprovação do outro” (DANTAS, 1992, p. 95). Libertar-se do outro expulsando o que está alheio dentro de si é um caminho seguro para a constituição do eu. Portanto, é pela possibilidade de expulsar o olhar aniquilante do outro que se liberta das marcas indelévels deixadas em cada sujeito.

O contexto de desconstituição do sujeito se configura pela negação das capacidades inerentes a todo o ser humano. Diante disso é preciso considerar que o fracasso, a passividade, a baixa expectativa em si próprio não é uma condição isolada de responsabilidade única do aluno, é acima de tudo uma situação socialmente construída que vai se configurando ao longo da vida do sujeito.

Superar essas contradições implica em deslocar o olhar da (im) possibilidade de se constituir sujeito por conta da atribuição de incapacidade para as inúmeras possibilidades que se configuram nos contextos das relações sociais desses jovens e adultos.

3.1.3 Deficiência e eficiência: a trajetória de superação no contexto de limites e possibilidades

As contribuições de Vygotsky foram contundentes ao negar separação de “normais dos anormais”, salvo em “fundamentos da defectologia” (VYGOTSKY, 1989), com o fim de propiciar a compreensão de que uma história de vida marcada pela presença de determinada deficiência pode delimitar as trajetórias de vida e escolar, conforme o olhar que o meio exerce sobre esses sujeitos. Os contextos de aprendizagem, como afirmado pelo autor, devem seguir as mesmas leis gerais, pois “não existe nenhuma diferença de princípio entre a educação da criança vidente e da criança cega” (VYGOTSKY, 1989, p. 35). Assim, no intuito de responder aos objetivos, cinco, seis e nove desta pesquisa, as análises nas inferências dos sujeitos perpassarão pelo aspecto Limites e Possibilidades, considerando que todos os seres humanos apresentam esses aspectos. As análises serão permeadas pelas seguintes questões: Para você, o que significa estudar? Quais são as habilidades/talentos que você julga ter hoje? Você acha que tem condições de aprender? Justifique. Como você reage frente à condição de deficiência visual?

A escola, espaço institucional privilegiado à difusão do saber histórico e social, preconiza como uma de suas principais funções a de contribuir para a formação de sujeitos ativos, criativos, participantes consolidados num processo democrático e emancipatório.

O processo educativo em específico direcionado a jovens e adultos adquire significância à medida que intrinsecamente se relaciona à prática de vida desses sujeitos, nos diferentes modos de viver e atuar no mundo com seus desejos, necessidades, limites e possibilidades. Atender essa demanda requer, necessariamente,

[...] um trabalho pedagógico em que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é a expressão da classe social à qual os educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento ao outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relativamente significativo para a formação do educando. Isso não deve e não pode ser feito através do depositar informações para os alunos. Por isso, repudio “a pedagogia bancária” e defendo uma pedagogia crítico-dialógica (FREIRE, 1987, p. 83).

Sem pretensão em demasia, é preciso conhecer quem são os alunos e alunas que freqüentam a Educação de Jovens e Adultos, pois é conhecendo-os que se toma ciência do quanto o modelo social excludente os atinge e os aniquila, de forma desumana. Esse modelo é permeado por uma lógica escolar homogeneizante, discriminatória, classificatória, avessa a qualquer hipótese de contribuir de fato para a formação de sujeitos. Atender a diversidade que está posta é um desafio que se coloca à escola, e, para tanto, terá que se adaptar a nova realidade.

Historicamente, as pessoas cegas foram deixadas à margem das preocupações sociais, de modo que,

O simples fato de o homem possuir a condição biológica-física-sensorial distinta (especificidade) passa a constituir-se num impeditivo para fazer, ser e realizar-se em nossa sociedade. A redução do âmbito de objetos e necessidades geradas culturalmente acentua e reproduz no indivíduo a imediaticidade biológica, o espontaneísmo prático-elementar em sua localidade alienada e carente (ROSS, 2000, p. 7).

Embora a história revele distintos processos de exclusão da pessoa com deficiência, esses foram consequência da inadequação social, no tocante a forma de concepção de homem, as possibilidades de aprendizagem que todas as pessoas apresentam e as concepções educacionais que atribuíam ao fator biológico a

supremacia em detrimento de outros fatores que se configuram na constituição de cada sujeito.

Mesmo imersos em contexto adverso pela condição biológica e social, essas pessoas, conforme suas inferências, não se condicionaram em função disso, como o que se apresenta nas inferências dos sujeitos acerca da primeira questão: Para você, o que significa estudar?

O sentimento de pertença se constrói do plano social para o individual. Trata-se de um movimento que se efetiva pelas e nas interações com os demais membros do meio no qual está inserido: “pertencer é estar no palco sem ser herói ou vilão” (ROSS, 2000).

As palavras de Ross são reveladas nas inferências de Fabiana, com a seguinte afirmativa: *“ah! é bom né, porque você está junto com pessoas iguais a você, não tem diferença. Não é diferente de ninguém, só tem um problema a mais. Bom, eu acho que tem que ser assim. Não pode excluir pessoas que tem problema, das que não tem”* (Fabiana, aluna entrevistada em setembro de 2006). O desejo por estar junto não pode descaracterizar a necessidade de ser e estar sujeito de aprendizagem.

O homem, ao constituir-se sujeito, constitui também formas individuais. Sua individualidade se configura por meio de suas relações e participações sociais na manifestação de seus sentimentos, dos desejos e de seus anseios que lhe garantirão o sentimento de pertença, à espécie humana, ao grupo no qual convivem, para si e para o outro.

O aluno Renato corrobora essa idéia com a seguinte afirmativa sobre o que significa estudar: *“acho que hoje, isso significa tudo, né, [...], ficar sem estudo hoje, é não ser nada, tem que concluir tudo, faço o que puder”* (Renato, aluno entrevistado em setembro de 2006). As inferências de Renato podem ser facilmente interpretadas como a reprodução do discurso midiático. No entanto, analisando a ficha de atendimento itinerante, a visita em sala e as demais inferências desse sujeito, seus objetivos consistem em lutar e vencer profissionalmente e academicamente.

O sujeito vai se constituindo nas inúmeras relações que vão sendo estabelecidas desde o seu nascimento. O mundo no qual o sujeito vai sendo imerso é carregado de valores simbólicos, as trocas afetivas e o interesse pessoal

vão se configurando e formando, por um lado, uma forma de ser, estar e pertencer ao mundo, pois “para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 1987, p. 73).

A análise acerca da trama de valores sociais que vão permeando a própria existência humana se verifica também nas inferências de Vander, ao afirmar: *“significa que a gente tem que estudar para aprender, né. Eu acho muito importante porque ajuda a gente ter um futuro melhor”* (Vander, aluno entrevistado em setembro de 2006). Nas palavras de Vander fica explícito o valor atribuído ao conhecimento escolar e a relação deste com sua prática de vida.

Com a afirmativa *“acho que é uma oportunidade de você aprender na vida e pôr tudo aquilo que você aprendeu, em prática [...] Acho muito importante para poder trabalhar e ser um homem de caráter”* (Felipe, aluno entrevistado em setembro de 2006) corrobora a idéia de que o homem, no seu processo de constituição enquanto sujeito histórico, precisa experimentar novas coisas. Nas palavras de Freire (1983), na ação consciente da vida e na ação consciente da cidadania. Logo, o homem não se constitui sujeito tão somente pelas condições biológicas / sensoriais, senão pelas possibilidades de experiências que serão propositalmente organizadas.

As condições para a aprendizagem não são postas naturalmente, no entanto, no processo de aprender há também o sentimento de capacidade subjetivo que influencia diretamente nas possibilidades. Para tecer suas inferências sobre a questão, Felipe retoma o processo inicial da perda visual e faz a seguinte afirmativa: *“bom, eu senti tristeza, né, mas eu sei que só porque eu perdi a visão não vou deixar de viver a minha vida, pular os obstáculos que estão na minha frente, e seguir os objetivos que tenho. Eu quero e vou estudar, aprender uma profissão e ter uma família, né”* (Felipe, aluno entrevistado em setembro de 2006). Constata-se nessa inferência a conscientização de si enquanto sujeito com possibilidades de aprendizagem, evidenciada na eliminação da suposta incapacidade e na esperança que se configura pelo anseio do convívio social. Para tanto, é necessário que o meio, pelas inter-relações, permita a PcD visual se constituir sujeito, considerando que “o homem não vê apenas porque tem olhos para ver. O homem vê com a experiência acumulada” (ROSS, 1993, p. 28), que é vivida e partilhada pelos pares homens. A afirmativa do autor é revelada nas inferências de Fabiana, ao afirmar: *“hoje, me sinto uma pequena*

areinha, mas não esmoreço, não posso ficar parada no tempo, e vou lutar para não acontecer com minha filha o que aconteceu comigo [...]” (Fabiana, aluna entrevistada em setembro de 2006).

As inúmeras possibilidades de ações da pessoa com deficiência visual se revelam a partir do reconhecimento das especificidades de cada sujeito. Nesse sentido, Amiralian esclarece que a

[...] característica específica da cegueira é a qualidade de apreensão do mundo externo. As pessoas cegas precisam utilizar-se de meios não usuais para estabelecerem relações com o mundo dos objetos, pessoas e coisas que as cercam: esta condição imposta pela ausência da visão se traduz em um peculiar processo perceptivo que se reflete na estruturação cognitiva, na organização e constituição do sujeito psicológico (AMIRALIAN, 1997, p. 23).

A idéia da autora é confirmada nas inferências de Getulio, Renato e Felipe, sobre as condições de aprendizagens diante das novas especificidades, com as seguintes afirmativas:

Eu penso que a bengala significa uma amiga, uma amiga que eu uso. Eu ando de bengala na escola, na casa e na rua (Getulio, aluno entrevistado em setembro de 2006).

O Braille, professora, é o modo que eu escrevo. A bengala eu não sei, porque eu prefiro andar com guia. A bengala não dá confiança, né, é um objeto sem vida, não sei [...] não tenho tanta confiança nela, (Renato, aluno entrevistado em setembro de 2006).

É uma segunda chance, porque, se eu não tiver condições de escrever vou poder usar o Braille, já aprendi. A bengala não uso ainda, mas já aprendi (Felipe, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Cada um dos sujeitos, a seu modo, vai se organizando e se firmando na sua historicidade desprovida do sentido da visão total ou parcial.

Em meio a tantos limites e não rara exclusão é fundamental que se afirme de acordo com a análise de ARROYO (2005), acerca dos excluídos do processo educativo, quando diz: “há luminosidades nas sombras de suas vidas”.

Fabiana, por meio de suas palavras, confirma a afirmativa do autor com as seguintes inferências:

Eu sempre aprendo, aprendi a conviver com as pessoas na escola. Também tenho condições de aprender os conteúdos, só depende de mim e dos materiais adaptados, mas se isso falta! Sempre tive, vontade de estudar. Agora tem apoio, é importante para gente saber coisas novas

me ajuda no dia a dia, igual a minha filha, ela pergunta muitas coisas que antes eu não sabia, agora eu sei. A gente aprende a lidar mais com as pessoas, agora as pessoas estão mais dentro do problema. Antigamente as pessoas nem conheciam quem tinha problema. Quem tinha problema de visão era excluído nem entrava na escola. (Fabiana, aluna entrevistada em setembro de 2006).

O aluno Renato contribui com a seguinte afirmativa: “acho que aprendi muito e estou aprendendo. No ano passado descobri um dom especial para a psicologia, tenho feito muitas pesquisas, isso foi significativo para mim, acho que a escola ajuda na vida a conquistar muitas coisas, assim, a própria independência, tudo na vida, eu acho” (Renato, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Nesse contexto, entende-se que o conhecimento é parte inerente da vida dos sujeitos. Cabe então ao mestre explicador a tarefa de emancipar intelectualmente o homem (RANCIÈRE, 2005). Isso implica na compreensão de que todos os seres humanos, em condições de diversidade físico-biológica ou não, têm igual potencial para aprender. Assim, o aluno Renato, na continuidade de suas inferências sobre a mesma questão, reafirma a idéia de que todos os seres humanos têm igual potencial para aprender: “*computador, Judô, xadrez, foram aprendizagens que tive após a deficiência visual, tenho muita vontade de aprender, não gosto de ficar parado não. A condição de deficiência faz ficar parado, se você não correr atrás, você estaciona*” (Renato, aluno entrevistado em setembro de 2006).

O conhecimento é via pela qual se tem as possibilidades de perceber o mundo que o cerca, sem a venda que imprime uma falsa sensação de poder. Logo, não há como viver sem conhecer.

Tradicionalmente, a ação educativa fundou-se na idéia de que o conhecimento, por ser externo ao sujeito, precisava ser transferido na relação dominante e dominado, ou seja, do professor ao aluno. Contudo, essa idéia é refutada pelos próprios sujeitos do processo. O fato é que pouco ou nunca se pergunta aos jovens e adultos com história de deficiência visual sobre as condições de aprendizagem. Nesse sentido, o aluno Renato continua a inferir:

[...] teve uma aluna que perguntou pra um certo professor - mas ele cego assim, vai aprender mesmo? [...] Pô! claro que aprendo, né, meu [...] eu só não enxergo mas minha mente está normal. Eu aprendo em qualquer situação, mas depende do que vou aprender, matemática é uma coisa bem abstrata eu preciso de ajuda [...] em tudo, desde o professor até o material adaptado (Renato, aluno entrevistado em setembro de 2006).

As palavras de Renato expressam o que as teorias afirmam: todos os seres humanos têm plenas condições para aprender, no entanto, o que determina ou não a aprendizagem são as condições sócio-históricas (VYGOTSKY, 2001).

Cabe ressaltar a seguinte reflexão: “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar de política” (SAVIANI, 1985, p. 59-60).

Conhecer exige posicionar-se frente aos desafios, desafios mediados pelo educador através de seu compromisso “ético político” (FREIRE, 1996). É pela necessidade de resolver os desafios que se colocam cotidianamente, que a condição de sujeito “cognoscitivo” se efetiva (FREIRE, 1987). As inferências de Felipe acerca da questão: Quais são as habilidades/talentos que você julga ter hoje? - corroboram com essa afirmativa de Freire:

Eu tenho muitos talentos, um deles que tenho em prática é como expressar as palavras. Acho também que na parte de artes, pintar, desenhar. As pessoas também vêem isso em mim. Posso aprender sempre, mas tem que ter algumas condições adaptadas, e também a minha liberdade de expressão (Felipe, aluno entrevistado em setembro de 2006).

No entanto, só se pode situar o conhecimento enquanto resultante da ação e interação dos sujeitos. Portanto, o conhecimento é social, construído pelas inferências individuais no processo de partilha, conforme o sujeito esclarece: eu preciso “*ter a minha liberdade de expressão*”. Cada vez que novas informações são incorporadas, novos conhecimentos são construídos. É agindo e pensando que os jovens e adultos com história de deficiência visual construirão seus conhecimentos, é por esse fato que os seres humanos construíram a ampla bagagem histórica cultural e social da civilidade.

A ação e reflexão geram o conhecimento, e, por obviedade, transformam a realidade. Contudo, essa ação vivida e assumida pessoalmente por cada um dos

sujeitos no processo educativo revela experiências, valores, aspirações, um modo peculiar de viver e atuar individual e social. Disso pode-se afirmar que as vivências podem ser comunicadas, mas jamais transferidas.

O homem é o ser da comunicação e se constitui nas múltiplas interações, pois ninguém ensina ninguém, mas ninguém aprende sozinho (FREIRE, 1996). Esse fato pressupõe a efetivação do diálogo. O inigualável processo do conhecer humano se faz pela articulação das contradições - esforços pessoais às condições de interdependência. As idéias apresentadas pelo autor são corroboradas nas inferências de Valter:

Agora que eu estou fazendo português, a professora acha que eu estou muito bem. Eu ajudo meus colegas de vez em quando e faço as operações só de cabeça, eles ficam admirados, dizem que eu sou bom nisso. Eu tenho muitas condições de aprender, porque a cabeça da gente funciona. Precisa força de vontade em primeiro lugar, né, os outros alunos são importantes, porque um ajuda o outro, tanto os alunos com alunos e alunos com os professores (Valter, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Incluir esses sujeitos nas escolas regulares é uma prática um tanto antiga. Contudo, as condições de aprendizagens precisam ser frequentemente questionadas, pois incluí-los vai muito além da ação legalizada de inserção de sujeitos com necessidades educacionais especiais nos espaços escolares. Requer a compreensão de que todo o ser humano se apresenta nas diversas dimensões: ontológica, política, ética, estética, epistemológica e pedagógica (ARROYO, 2005), e por isso precisam ser testemunhados e vividos.

O desrespeito a essa diversidade nega a possibilidade do desenvolvimento da autonomia crítica e da dignidade conferida, enquanto um direito no ato de ser e estar no mundo. Configura-se na transgressão do direito de ser sujeito, em qualquer espaço social (FREIRE, 1996).

A prática educativa que compreende a pré-condição da emancipação intelectual de qualquer sujeito deve ser precedida pelo conhecimento dos alunos, suas capacidades, limitações, necessidades e expectativas, assim como de suas famílias e da comunidade em que vivem. Essa prática é uma forma de intervenção no mundo e essa intervenção vai além do conhecimento de conteúdos pré-existentes, implica num esforço de transformação da realidade. Nesse sentido, Gadoti (2001) corrobora a idéia de que as pessoas, crianças,

jovens ou adultas, se envolvem em processos educativos com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Essa idéia é também confirmada nas inferências de Vander:

Eu vou bem nas matérias. Eles falam que a gente é bom nas aulas, eles ficam falando isso porque a gente termina primeiro que eles. Eu tenho condições de aprender, só preciso que o professor auxilie mais, ajude a explicar a lição, às vezes eles vêm na carteira me explicar. Aprender ajuda muitas coisas. Aprendi a conviver com as pessoas, eu gosto de conviver mais com as pessoas que não enxergam, porque elas não vão querer falar coisas que elas também têm, são iguais, elas também têm a mesma dificuldade, né. Tem pessoas que enxergam, que falam coisas, que tiram sarro da gente, se afastam. Aprender é importante, quando eu não estava na escola não sabia ler, agora eu ajudo minha mãe que não sabia ler, é o meu novo talento (Vander, aluno entrevistado em setembro de 2006).

As inferências de Vander corroboram com as palavras dos autores já anunciados anteriormente e confirmam indícios da dicotomia entre as vivências no espaço do CAEDV e a escola, denunciam a situação de preconceitos ainda vivenciados, mas ao mesmo tempo anunciam uma vontade em transcender os espaços escolares, na sua condição de sujeitos sócio-históricos, portanto, sujeitos da superação. Confirmam-se com isso as contribuições da visão sócio-histórica no tocante ao conceito de inteligência, o qual postula que o indivíduo, qualquer que seja sua problemática, tem um nível de inteligência em potencial a ser desenvolvido (MOLL, 1996).

O conceito de inteligência, baseado nos fundamentos da zona de desenvolvimento próximo, é a

[...] possibilidade de superar a "fetichização" dos sentidos remanescentes pelo trabalho escolar, a parcelarização e a mecanicidade das atividades organizadas em seu cotidiano, o processo de infantilização do indivíduo, a naturalização e imediaticidade das relações educacionais, à dimensão biológica e prática de sua educação (ROSS, 2000, p. 9).

Nessa perspectiva a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento não se faz diretamente, mas mediada pelo outros – pais, professores, colegas e demais sujeitos, – caracterizando-se nesse processo duas importantes formas de mediação: a pedagógica e a semiótica, que ocorre através dos signos, considerando-se que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 22).

O homem é o mesmo homem que, em condição visual ou invisual, apresenta plenas possibilidades de se constituir sujeito, uma vez que

[...] o homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não – eu. Isso o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair; de projetarem-se nos outros; e de transcender (FREIRE, 1987, p. 30).

O ensino se efetiva por um processo que assume seu real significado à medida que promove a aprendizagem. Para tanto, há de se considerar que a aprendizagem é atividade do aluno, o qual deve estar situado como sujeito no processo de aquisição de conhecimento.

Nesse contexto, Rancière afirma:

[...] para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos nós mesmos, emancipados, isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita, ele o pode e obriga a si mesmo a atualizar sua capacidade... (RANCIÈRE, 2005, p. 34).

A vida, marcada por perdas, também se delinea por conquistas e novas aprendizagens, as quais são situadas nas inferências de Fabiana como situações importantes que lhes permitirão a continuação de sua história de sujeito, conforme o relato a seguir, sobre a questão: Como você reage frente à condição de deficiência visual?

Eu pensava, quando mocinha [...] eu falava para minhas amigas que eu nunca ia namorar ou casar, elas me diziam - capaz, não tem nada a ver não, claro que você vai arrumar. Mas isso aí sempre ficou na minha mente eu achava que não ia ser capaz de ter um relacionamento, então foi importante ela acreditar em mim, é minha amiga até hoje. Na minha família, também tinha minha irmã que faleceu, ela sempre me dava força para eu não me abater (desabafo e choro) (Fabiana, aluna entrevistada em setembro de 2006).

Na continuidade, Fabiana tece considerações sobre suas novas possibilidades:

Hoje, se eu tenho que decorar alguma coisa eu busco pistas, pelo toque, pelo ouvido e assim vou descobrindo novas formas de guardar na memória. Essas aprendizagens são importantes e acontecem em situação em que você está sozinho e tem que achar um meio pra resolver um problema, é aí que você aprende mesmo. Para escrever um texto eu busco recursos na memória, nas imagens, vejo as pessoas na minha mente e vou organizando as idéias (Fabiana, aluna entrevistada em setembro de 2006).

O conhecimento é resultado das ações humanas. Pensar é uma atividade inerente ao ser humano. Contudo, só se pensa sobre algo que se conhece, logo o conhecer usa o pensamento como um instrumento.

Essa constatação foi comprovada através dos experimentos realizados por Luria com adultos analfabetos. Nesses, o autor verificou que, ao tratar de questões que mesmo apresentando silogismo, porém, com material não familiar aos sujeitos, esses se recusavam a responder, chegavam a declarar “se você quer uma resposta... deveria perguntar a quem tenha estado lá...” (LURIA, 2001, p. 55).

Escutar é questionar a condição na qual se encontram esses sujeitos, é compreender a impossibilidade de se atribuir tal condição à presença da deficiência, pois parte-se do pressuposto de que todas as pessoas são sujeitos de aprendizagens, desde que as condições sócias históricas sejam postas para tal.

Ao ler um material em braille, por exemplo, a PcD visual passa o dedo em letra por letra, a fim de formar a palavra. Ao trabalhar com sólidos geométricos, precisará tatear parte a parte “no recurso” adaptado, para que se tenha condições de sintetizar o todo. Essas mesmas variáveis acontecem também para as pessoas que apresentam baixa visual acentuada, sendo diferenciado, contudo, em virtude dos resíduos visuais que pode demandar outros recursos. Nesse sentido, Valter, ao responder sobre a questão anterior, infere:

Ah! eu aprendi muito, aprendi a observar melhor antes de atravessar a rua, mesmo, que o trânsito esteja parado, eu paro e escuto para ter certeza se dá para passar. Na leitura e escrita, sou vagaroso para ler no Braille. No Braille é um pouco mais lento que em tinta. A memória está boa, parece que está melhor que antes. Eu procuro memorizar mais as coisas, para ajudar na leitura, assim, quando estou lendo, antes do final, já dá para saber o que é, são aprendizagens muito importantes, por isso não acho que essa condição seja o fim do mundo, tenho outras formas de levar a vida (Valter, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Compreender a forma como as PcD visual apreendem os novos conhecimentos implica, como já afirmado, na necessidade de adaptação. Contudo, ao propor adaptações é preciso romper com a idéia da exclusividade, isso vale para todos os aspectos. No caso do Braille, por exemplo, cabe considerar que a escrita através desse sistema não é exclusividade do aluno que

não enxerga. Trata-se de uma forma um tanto desafiadora de enviar e receber mensagens, elaborar e produzir idéias, e pode estar acessível a qualquer aluno da sala.

A diversidade se constitui, então, em ricas oportunidades para socializar um conhecimento que historicamente permaneceu atrelado à condição de deficiência.

O caráter da exclusividade também acontece na relação inversa, podem ocorrer situações em que o educador utiliza o quadro de giz ao explicar uma certa matéria que exige desenhos, gráficos, e, se nesta sala há um jovem ou adulto com deficiência visual, sem ter em mãos o material concreto, irá perder o conteúdo. Nesse caso, o recurso pedagógico utilizado pelo professor cumpre a função de atender apenas aos alunos que enxergam, deixando à margem o aluno com deficiência visual. O princípio da diversidade rompe com a idéia da exclusividade, desde que haja um planejamento adequado, é permissível que os materiais diversificados estejam ao acesso de todos os alunos, e não apenas de um determinado grupo ou pessoa (ROSS, 2000).

Ao serem questionados sobre: Como você reage frente à condição de deficiência visual? Os sujeitos entrevistados revelam sentimentos de tristeza pela perda visual e ao mesmo tempo os limites que persistem e precisam ser superados, expressando com isso a consciência da condição biológica limitante, mas que de nenhuma forma implica em conformismos.

As inferências de Vander são importantes e confirmam essa idéia ao afirmar que *“eu posso jogar bola, mas não com muitas pessoas, bicicleta eu ando com cuidado e até tento jogar bulica (risos)”* (Vander, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Conforme assinala Fabiana ao responder sobre a questão:

Foi muito difícil perder a visão, ficou difícil andar na rua, estudar por não enxergar no quadro. Lutei pelo menos aquele ano, mas no outro ano sem apoio, o jeito foi parar de estudar. Também tinha o desejo de ser modelo e não pude realizar. Considerei como a maior de todas as perdas os próprios professores, pois, eles próprios não davam apoio aos alunos é para desistir mesmo. Se o professor não apóia, o que vai virar a escola? Já superei esses sentimentos e como já disse luto por mim e por minha filha também (Fabiana, aluna entrevistada em setembro de 2006).

O que se verifica é que mesmo em contextos de perdas, obstáculos e limites, esses jovens e adultos lutam por se sentirem sujeitos. Ao se constituir nas relações sociais se constitui também uma história de vida. Ao expressar suas inferências, Fabiana revela o que ARROYO (2005, p. 153) questiona: “há uma conquista nesse sentimento: recuperar sua voz. Como não reconhecer que a adolescência, a juventude e os adultos que freqüentam as aulas esperam ter sua própria voz”?

É pela possibilidade de falar e de expressar que o jovem e o adulto com história de deficiência se revelam sujeitos com capacidade de aprender e manifestar o aprendido. No entanto, as suas manifestações refletem diretamente o meio e as expectativas desse acerca das condições da pessoa com deficiência visual, que será ou não marcada pela ineficiência.

Na continuidade das inferências sobre a mesma questão, vê-se misturados o sentimento de luta com o de incapacidade, como se verifica na seguinte afirmativa: “*na locomoção, ainda tenho que aprender a aceitar mesmo, a bengala é difícil para mim, as pessoas vão ficar olhando, eu não me aceito assim, por isso, eu prefiro andar com guia*” (Fabiana, aluna entrevistada em setembro de 2006).

Reconhecer a diversidade compreendida nas pessoas com história de deficiência visual enquanto sujeitos capazes de realizar ações e intervenções é uma possibilidade de superação dos limites que ainda persistem na vida desses sujeitos e cumpre a função de ampliar a reflexão, no sentido de que

O reconhecimento das diversidades humanas está na possibilidade de nos reconhecermos como iguais. [...] A riqueza decorre da valorização de que cada um é e de como se caracteriza. Isso significa que somos independentes e interdependentes. Como seres humanos, devemos lutar por estratégias de autonomia em nossas inter-relações sociais. Se necessitamos receber, igualmente necessitamos dar. Reconhece-se a dignidade humana à medida que se serve aos demais. Esse grau de valoração adquire-se nas interações espontâneas entre desiguais. Esta oportunidade permite comprovar que servir ao mesmo tempo satisfaz e contribui com a formação humana. Trata-se de reconhecer o outro como a fonte de todos os valores (ROSS, 2000, p. 153).

Atuar pedagogicamente frente à diversidade implica na necessidade de possibilitar materiais diferenciados. Contudo, embora sejam diferenciados, não significa que sejam exclusivos, pois o que se defende é que com a diversidade todos aprendem.

Nesse sentido, viabilizar a manipulação por meio de recursos concretos ou em relevo para que a PcD visual possa conhecer e explorar o mundo que a cerca significa o respeito que se tem ao sujeito e suas especificidades. A PcD visual aprende por meio de outros sentidos, mas também aprende. Ocorre que, devido a especificidade em virtude da ausência da visão, o aprendizado pode ocorrer do particular para o todo. Isso acontece em todas as aprendizagens que, em dados momentos pode se dar de um modo bem diferenciado.

Ainda sobre os limites que persistem frente à condição de deficiência visual, o aluno Felipe infere que:

Eu queria mesmo enxergar, essa foi uma perda que marcou, mas eu tenho a esperança que essa perda não se torne realidade. Acho que a infância, embora não brinquei muito pelas dificuldades que já apresentava, mas, na adolescência eu tentei viver e reviver aquilo que eu não tive oportunidade na infância. Eu não me importava muito com a deficiência, mas com o passar do tempo isso mudou. Minha locomoção é legal, ainda tenho visão. A leitura e escrita têm dificuldades à tinta por causa da baixa visão. O Braille foi muito difícil, estou assumindo o Braille e já se utilizando do mapa mental para guardar imagens (Felipe, aluno entrevistado em setembro de 2006).

O convívio com a diversidade, do ponto de vista pedagógico, exige que se busque conhecer cada sujeito, a fim de, ao conhecê-lo, conhecer suas especificidades e organizar momentos de aprendizagem que atendam de fato a demanda. É pelo reconhecimento do outro que o eu se reconhece. As inferências de Felipe revelam essa idéia quando ele anuncia a tristeza por não dispor da visão e ao mesmo tempo a possibilidade da luta persistente por superar os limites impostos socialmente.

As condições de aprendizagem que se efetivam na relação alunos-professores ao longo da história educacional são marcadas por práticas monológicas em relação ao conhecimento. O professor domina o conteúdo a ser recebido pelo aluno, e, com conseqüência óbvia, se o aluno não detém conhecimentos prévios, não pode participar, apenas receber. Essa idéia é verificada também nas inferências de Fabiana que, ao tecer suas afirmativas, apresenta uma retrospectiva de seu processo escolar inicial na condição de deficiência visual: *“eles não desafiavam não, as professoras não prestavam muita atenção, deixavam a gente para lá, explicava uma vez, se não entendia, ia*

lá explicava para outro aluno e deixava, se fizer, fez, se não fizer, tanto faz” (Fabiana, aluna entrevistada em setembro de 2006).

Os conteúdos escolares, historicamente distanciados da realidade, co-habitam espaços descontextualizados para um sujeito concreto, e, por isso, resultam em fracasso cujo ônus é exclusivo do aluno.

Trata-se, portanto, da necessidade de relacionar o contexto que vivenciam, suas lutas, seus conflitos e angústias às situações de aprendizagem formal:

[...] isso significa que o trabalho educativo deve organizar os instrumentos e mediações, adaptando-os aos indivíduos, tendo como pressuposto teórico de que as formas de intercâmbio material e cultural são modificadas por estes e, portanto, são modificadas para e pelo portador de deficiência (ROSS, 2000, p. 12).

No entanto, a idéia defendida por Ross permanece sob os enfoques teóricos, com isso, os processos de participação em sala configuram-se em momentos esporádicos, conforme infere Fabiana:

Na escola! Só quando cada um tem que responder uma coisa que a professora esteja perguntando, só nessa parte. Com os colegas não trabalhei muito, não tinha parte de trabalho em grupo, e, se tivesse era só entre a gente - os cegos. A gente mesmo não gostava de ficar com outras pessoas, eu nem gostaria de ficar juntos, eu preferia fazer com as pessoas que me conhecem que tem o mesmo problema que eu. E também é difícil sermos chamados para fazermos trabalhos em grupo (Fabiana, aluna entrevistada em setembro de 2006).

O processo de ação e reflexão acontece em virtude da necessidade do homem se humanizar. Logo, o modo pelo qual o sujeito, com história de deficiência ou não, se apropria dos instrumentos historicamente produzidos, determina seu processo de humanização ou de desumanização. Contudo, as necessidades do sujeito também são de caráter social para individual. As expectativas e as demandas sociais determinam o percurso sócio-histórico de todo o homem.

A participação e interação social se configuram numa demanda que é socialmente dada e, culturalmente, pouco valorizada nos espaços educativos. Nota-se nas inferências de Fabiana que os limites para participação em sala de

aula não se dão necessariamente em virtude da condição de deficiência, pois, como a aluna afirma, essas práticas não acontecem com freqüência, pois a prática de falar e se expressar em sala de aula só acontece em virtude de planejamentos exclusivos para isso.

Na continuidade, Fabiana vai tecendo suas inferências, apontando importantes dicotomias sobre a participação no espaço do CAEDV e na Escola Regular, com a seguinte afirmativa:

Acho melhor na escola regular mesmo, porque ficar naquele mundinho aonde todos têm problema, a outra parte não conhece a gente e o dia em que precisarmos estar juntos, eles vão excluir, é o que eu penso. Quanto aos professores, eles não davam muita atenção, tentavam enfiar na cabeça da gente que tinha problema, que era só ir ao médico que se resolvia, quantas vezes me perguntaram - o óculos não resolve? Eu odiava isso. Na escola a professora especial sempre ficou junto com a gente para ajudar, mesmo no coletivo. Mesmo assim, algumas coisas a gente deixava de perguntar por vergonha. Quando algumas pessoas te conhecem um pouco melhor elas se aproximam e te ajudam, e eu também posso ajudá-las. No CAED é bom, porque todo mundo te entende, mas tem que ter uma pessoa que enxerga para ajudar a gente. Você fica até feliz no meio deles, conversa, a gente se entende, a gente se abre. Um ajuda o outro, é mais fácil, é diferente do regular, no regular chega uma hora que se você conversar muito com a pessoa do lado, a pessoa perde a paciência de querer te ajudar, é isso que eu sinto. Acho que no CAEDV é bom para aprender, eu sinto que as dúvidas que a gente tem eles também têm, aí a gente conversa, tira a dúvida, se abre. Já no meio dos outros que enxergam, a gente não fala muito, ficaria em dúvida se conversava ou não, se falava ou não, fico meio com medo, um medo estranho, sei lá, medo de tirarem sarro pensando que é porque eu tenho problema, penso assim em relação ao professor também (Fabiana, aluna entrevistada em setembro de 2006).

Em meio à retórica da inclusão, se faz necessário compreender como estão garantidas à PcD visual as possibilidades de situarem-se como sujeitos no processo de aprender. Historicamente, as práticas pedagógicas centram-se em garantir por ora apenas a presença física no espaço educativo, na qual, analogicamente, se efetiva a desumanização do sujeito, ora a humanização, por meio das práticas, do diálogo e da ação direcionada à aprendizagem.

Constata-se que, embora alguns dos sujeitos nas suas inferências acerca da participação tentem valorizar a face positiva desse contexto em virtude da realidade vivenciada, dia após dia não sustentam a tentativa: “os professores até elogiam a minha aprendizagem, aqueles que me conhecem. Tem uns que não se interessaram em me conhecer, mas quando eles tiverem que me conhecer eles vão saber que estão lidando com uma pessoa que realmente quer aquilo, quer aprender” (Felipe aluno entrevistado em setembro de 2006). É evidente o

contexto de lutas e conflitos nos quais vivenciam esses alunos. Importante salientar que, em específicos casos como o de Felipe, aluno com baixa visão acentuada, alguns diferenciais se colocam, no entanto, há a expectativa que Felipe tenha as mesmas condições de respostas das pessoas que visualizam, pelo fato dele dispor ainda de resíduo visual.

Na continuidade das inferências, Felipe reforça a questão da dicotomia que há entre o CAEDV e a Escola, com a seguinte afirmação:

Na escola os professores ajudam a gente, dão maior apoio e a gente tenta retribuir com amizade, com a aprendizagem. Com os colegas também, porque acho que para mim eles estão lá e eu também, eles não são diferentes, eles são todos iguais, têm a mesma dificuldade né, e também nós estamos lá unidos né, isso ajuda. Eles tentam ajudar de uma maneira diferente como no Braille, eu ajudo quando eles precisam né. Já ajudei o F, já discutimos várias coisas, e ele vai colocando em prática. A participação, para mim não tem nenhuma diferença [...] para mim todos os dois – escola e CAEDV. Para apresentar um trabalho eu apresentaria nos dois espaços. Mesmo com os preconceitos, eu não me importo (Felipe, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Felipe anuncia aspectos positivos sobre a participação na escola, porém denuncia: “*mesmo com os preconceitos eu não me importo*”. É importante também destacar a inferência de Getulio acerca da mesma questão, no intuito de reforçar a idéia de que ambos os espaços, Escola e CAEDV, se complementem entre si, que esses jovens e adultos sintam-se valorizados e respeitados como sujeitos capazes de aprender sempre e não apenas em determinadas práticas ou disciplinas, tanto num espaço quanto no outro: “*no CAEDV, com os professores até que me relaciono bem, mas eu gosto mais da Escola*” (Getulio, aluno entrevistado em setembro de 2006). Fica evidente a perspectiva do sujeito que em ambos os espaços é possível aprender, ser e estar sujeito de aprendizagem.

Não se projeta aqui toda a responsabilidade da redefinição ao papel do professor do ensino especial ou regular, e tão pouco ao espaço propriamente dito, se não a uma radicalização pública de todo o “sistema educacional, de tal modo que aqueles que apresentem necessidades específicas de aprendizagem possam ser peculiarmente atendidos” (ROSS, 2000, p.18).

O reflexo de qualquer tentativa radical de mudança somente será evidenciado ou mesmo questionado ao passo que haja a conscientização de que,

[...] o olhar nivelador dos professores é que condiciona e limita. Esse olhar não percebe as diferentes formas de manifestação da vida nesses grupos sociais, a indignação de suas falas e comportamentos, a riqueza de suas expressões e criações, a valoração ética de suas lutas e de seus trabalhos, as preferências individuais e, ainda, a apatia e tristeza no olhar de outros (ROSS, 2000, p. 18-19).

A premissa sobre a inclusão cuja afirmativa defende que o mais importante é favorecer a socialização da pessoa com necessidades educacionais especiais é questionável, pois esse tipo de entendimento constitui-se numa profunda e disfarçada forma de exclusão por se negar a esses sujeitos o acesso ao currículo. Além disso, incluí-los com base nessa perspectiva não gera mudanças em relação à situação de excluídos na qual já se encontram.

Sem a pretensão de se aprofundar na questão da inclusão, retomam-se alguns pontos importantes verificados nos marcos legais, os quais esclarecem que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...], (UNESCO, 1994, p. 6).

Há um paradoxo nesse movimento que diz respeito a uma cultura de exclusão, perpassando até mesmo as instituições que se autodenominam democráticas. Não é fácil construir uma escola inclusiva em uma sociedade altamente excludente, ao mesmo tempo em que se defronta com o constante desafio de construir uma escola que acolha e trave realmente um compromisso com a qualidade do ensino para todos os alunos (ARROYO, 1997). Essas idéias são também corroboradas nas inferências de Valter:

Olha! Nessa turma agora eu estou bem entrosado com eles, com todos. Nas outras turmas não acontecia isso, eles nem chegavam perto, talvez, a culpa estava em mim, que não falava muito. Na sala de aula é bom ter o professor de Braille, ajuda a professora da sala entender o que a gente está fazendo, mas às vezes ficava tudo para o professor especial, o professor de sala não chegava muito perto. Ele dá atenção mais para o coletivo, não que ele deixe a gente de lado, mais, como vai olhar os outros? Não é culpa dele, isso não é errado, porque ela está ali para dar aulas para todos. Mas, quando eu necessito de apoio dela, ela explica bem para mim, só essa professora está fazendo isso

direto, os outros não faziam muito. Hoje, minha participação é boa né, eu gosto muito de conversar com os alunos, é bom, eu gosto do pouco que sei repassar para eles. Mas, acho melhor estudar em turma mesmo, porque além da gente poder ajudar a gente pede ajuda não só no Braille – ditado do conteúdo, mas em todo o conhecimento. O atendimento do CAEDV tem diferença, é que estar só entre deficientes, pouca gente, em dados momento ajuda. Eu acho que quando só há alunos cegos, o professor tem melhor forma para explicar, ele pega na mão do aluno, mas em turma tem mais entrosamento, quanto menos alunos, menos entrosamento, acho que é até por isso que eu não converso muito, pois vivi a maior parte do tempo escolar entre os cegos (Valter, aluno entrevistado em setembro de 2006).

No final da inferência Valter relembra os anos que permaneceu somente com pessoas cegas, alegando ser desse fato suas dificuldades para falar com as pessoas. O sujeito esclarece o que está vivenciando hoje, com a atual professora, mas denuncia o que já vivenciou em outras turmas. Estabelece uma relação entre os atendimentos desenvolvidos no CAEDV e Escola e, embora aponte diferenciação entre um espaço e outro, salienta sua preferência por ser e estar na escola com os demais alunos, ao afirmar, sabiamente: *“em turma tem mais entrosamento, quanto menos aluno menos entrosamento”*. Contudo, ao manifestar sobre a atenção dispensada pela professora aos demais alunos, compreende essa necessidade, no entanto, logo, em seguida reforça: *“mas quando eu necessito de apoio dela, ela explica bem para mim...”*, expressando, com isso, o desejo por se constituir sujeito de aprendizagem.

Parece claro que caberá a escola atender a uma parcela social que até então esteve excluída de seus projetos e planos de trabalho, ainda que estivesse presente em suas dependências, seja na classe especial, na escola especial, na sala de recurso ou mesmo na escola regular.

Diante disso, salienta-se o que dispõe o MEC (1999, p. 40) no documento intitulado “Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares - estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais”, o qual estabelece que as adaptações curriculares sejam entendidas como um processo a ser realizado em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido em sala de aula; e no nível individual. Esclarece ainda que não se trata de adotar um novo currículo, mas sim realizar uma planificação pedagógica e nas ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de

aprendizagem e ainda como e quando avaliar o aluno (MEC, 1999). Assim, ao planejar um currículo inclusivo, é preciso que se reflita acerca de algumas questões:

A primeira é: o aluno pode participar desta aula da mesma maneira que os outros alunos? Frequentemente, até os alunos com deficiências mais graves podem participar de muitas aulas e atividades sem apoio ou acomodação especiais. A segunda é, se o aluno é incapaz de participar plenamente sem acomodação, que tipos de apoio e/ou modificações são necessários para a plena participação do aluno nesta aula? [...] Estas modificações podem incluir adaptações do ambiente de aprendizagem ou dos materiais de aprendizagem, ou a provisão de tecnologia de apoio. A terceira pergunta é: que expectativas devem ser modificadas para garantir a plena participação do aluno nesta aula? Modificar as expectativas significa mudar: 1- a maneira como os alunos demonstram o que sabem 2- a quantidade ou o padrão de trabalhos geralmente esperados ou 3- os objetivos da aprendizagem prioritários de uma determinada aula. [...] Os objetivos da aprendizagem prioritários podem ser modificados, adaptando-se o conteúdo ou concentrando-se mais intensamente na comunicação, no movimento e nas habilidades organizacionais e/ou sociais incorporadas na unidade (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 262-264).

São questões fundamentais que possibilitam identificar e analisar, segundo a faixa etária, como, quando e onde ocorrerão às adaptações. É por meio “de processos educativos, que podemos rever formas de ser e de estar no mundo, tecendo compromissos comuns em torno de utopias de fraternidade e de alegria compartilhada entre todos” (MOLL, 2003, p. 22).

Na continuidade das inferências de Vander, é possível verificar os conflitos vivenciados na luta por ser e estar aprendendo no espaço escolar, quando afirma:

Os professores dão atenção e os colegas também. Mas já ganhei nota sem fazer nada. Na escola, agora, ajudam, já teve professor que nem queria ajudar, não estava nem aí se estava aprendendo ou não. Agora, eu participo sempre, eles convidam, me chamam. Os colegas me ajudam, e eu os ajudo quando precisam. Os que enxergam não precisam muito da ajuda da gente (Vander, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Nota-se também a diferenciação aferida pelo sujeito nos trabalhos desenvolvidos na escola e no CAEDV, na seguinte afirmativa: “mas, no CAEDV, é melhor porque eles têm a mesma dificuldade que a gente, eles me ajudam muito. Os que são iguais a gente, é bom de ajudar, mas os que enxergam, não pensam assim”. Ao retomar o início das inferências desse sujeito, constata-se a satisfação por se sentir sujeito no momento atual, na escola regular e com os demais

colegas. Essa manifestação revela a necessidade da escola e do CAEDV buscarem um caminho para a efetivação de práticas que se complementam.

Não se nega, contudo, como já afirmado anteriormente, a necessidade de uma mudança radical nas organizações pedagógicas e institucionais das escolas, uma vez que se auto-afirmam espaços de aprendizagem. Logo, propiciar práticas nas quais os sujeitos da aprendizagem possam perceber-se, de fato, capazes, é um desafio posto à escola e obviamente à própria prática pedagógica. Tal desafio não se refere tão somente às questões de cunho metodológico, pois “faz-se necessário um trabalho que atinja as mentalidades e, portanto, a valorização da diferença no processo democrático” (VIZIM, 2001, p. 170).

O convívio com a diversidade possibilitará, então, prescrever uma trama de novas demandas nas quais os sujeitos do processo vão constituindo-se e firmando a própria identidade (LIMA, 2005).

Nesse, sentido é importante analisar as inferências de Renato:

Na escola, assim, participo de quase tudo [...] A minha participação vai depender do tempo e do tamanho do trabalho, [...] eu consigo pesquisar, é só ter tempo. O tempo geralmente é pouco. Por isso, eu acho que tanto faz eles fazerem, eles fazendo economiza tempo para mim... (risos). Agora, se eu quero aprender acho que é bom eu fazer, né, a busca e a pesquisa vai melhorar a minha aprendizagem (Renato, aluno entrevistado em setembro de 2006).

O aluno Renato demonstra plena consciência da limitação que ainda persiste nesse processo, como no fato de sempre esperar que alguém lhe faça as pesquisas, julgando que isso compromete a aprendizagem. Embora ciente disso, acha cômodo deixar que os colegas façam o trabalho. Ouvir o que dizem esses sujeitos permite por um lado a participação ativa no processo e por outro a compreensão e assunção das PcD visual, enquanto sujeitos de aprendizagens. Nas palavras de Renato constata-se a diferenciação entre os trabalhos desenvolvidos no CAEDV e a Escola, ao afirmar que:

No CAEDV, é tranqüilo assim, né, há troca de experiência, não é só você que tem aquele problema. Com mais pessoas que tenham o problema dá uma troca de experiência legal, na escola também é bom, estou sempre interagindo tem um pessoal que está sempre ditando, quando um falta o outro acaba ajudando [...] Eu também os ajudo no próprio convívio, muitos tinham preconceito não só contra o deficiente visual, mas com outras coisas da vida. Acho que acabaram superando. Tem a dona Clarice, ela fala que sou uma lição de vida, voltou até estudar, diz que ter me visto estudando foi um incentivo para ela. Eles me vêem como um incentivo [...] sei que eles olham a deficiência visual primeiro,

mas, eu acho até legal, se, eu sou deficiente visual e estou indo, passando, eles devem pensar - se o deficiente visual está conseguindo isso, eu que enxergo normal tenho condição igual a ele tenho que ir também (Renato, aluno entrevistado em setembro de 2006).

A própria fala do sujeito afirma que as pessoas olham a sua deficiência primeiramente. No entanto, isso não se constitui um impeditivo, pois de algum modo se sente útil no processo de aprendizagem ao se perceber um sujeito que também contribui com o outro na superação de suas barreiras individuais. Articula sua vivência na escola e CAEDV à possibilidade de trocas de experiência e, como afirma, *“dá uma troca de experiência legal”*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PONTO DE CHEGADA É SEMPRE UM RECOMEÇO

Nunca se deve engatinhar quando o impulso é voar.

(KELLER, 2002)

Nos limites desta pesquisa e durante toda a minha caminhada como professora de pessoas com deficiência visual encontrei, dentro dos limites da escola, as ilimitadas possibilidades desses sujeitos, conforme o que declara um dos entrevistados: *“quando eu não estava na escola não sabia ler, agora eu ajudo minha mãe que não sabia ler, é meu novo talento”* (Vander, aluno entrevistado em setembro de 2006). Neste dizer está implícito que o ponto de chegada é sempre um recomeço.

Foi a partir das vivências com esses sujeitos que se deu o início desta pesquisa, no intuito de contribuir para que essas pessoas fossem percebidas pela escola como sujeitos históricos que possuem capacidades, as quais, em ambientes favoráveis, permitem as PcD visual extrapolarem e superarem muitos dos alunos cujos professores consideram normais.

As inquietações profissionais vivenciadas no contexto escolar, marcado por práticas cada vez mais excludentes, evidenciam o que há de mais corajoso e inventivo na produção existencial dessas pessoas, que se configura na luta de cada uma delas em se constituírem sujeitos de aprendizagem, refletindo o quanto é ainda difícil para a escola reconhecê-los como sujeitos capazes de superar a limitação física.

Neste entendimento, esta pesquisa intencionou propor reflexões a partir das falas desses sujeitos sobre os contextos em que se encontram, como se percebem e como se sentem em situações de aprendizagem formal. A partir de suas falas buscou-se compreender as condições sob o ponto de vista pedagógico, humano e social, desencadeando inúmeras indagações não apenas da PcD visual, mas de todos os alunos que se encontram em processo de aprendizagem e que, de certa forma, também lhes são expropriados o direito de falar, de ter vez e voz na escola.

Fica evidente nesta pesquisa o primeiro pressuposto de que os jovens e adultos com história de deficiência visual, ao estabelecerem relações entre seus pares, no CAEDV, revelam-se sujeitos de aprendizagens, ou seja, são e estão. O que não acontece na escola regular, pois eles não se sentem à vontade para falar, questionar, opinar, propor, sugerir, criar, recriar, modificar. Este pressuposto foi confirmado nas análises das falas, as quais representam apenas um pequeno recorte da realidade deste momento histórico, expressando, sobretudo, a veracidade desses sujeitos que contribuíram para a realização desta investigação.

Ao dar vez e voz aos sujeitos sobre como se sentem no contexto escolar, esses jovens e adultos indicam o caminho pelo qual se há de trilhar, sugerindo que se minimizem os processos de exclusão amplamente combatidos pela legislação e que são camuflados na aceitação dessas pessoas no ensino regular. O caminho indicado nas falas dos sujeitos com deficiência visual preconiza alternativas de superação dessas dicotomias: a) reconhecendo-os como sujeito no mundo e para o mundo; b) o acesso ao conhecimento, por parte do professor, sobre as pessoas com história de deficiência e, nesse caso das pessoas com deficiência visual; c) o reconhecimento das pessoas com história de deficiência visual, sua história de vida e aprendizagem, seus processos de interação e participação, a forma pela qual têm mais facilidade para expressar o que fora aprendido. Estes indicativos seriam uns dos mais importantes passos a se efetivar em direção a garantia da aprendizagem significativa para esses sujeitos.

Na sua maioria, os sujeitos em questão anseiam por práticas pedagógicas diferenciadas que possibilitam maior participação: práticas dialógicas, prática de pesquisas, seminários de modo a serem tratados como qualquer outro sujeito considerado normal.

O contexto habitual escolar foi confirmado nas falas como um impeditivo à participação da PcD visual, de forma que estes chegam a ponto de anularem-se enquanto sujeito do espaço educativo quando afirmam preferir esperar que os colegas que enxergam perguntem, pesquisem, participem das aulas, enquanto eles, os sujeitos com história de deficiência visual, ficam como expectadores, anulando suas capacidades mental e cognitiva. Esta constatação não significa que os mesmos aceitam tal fato com naturalidade, pois apenas um dos sujeitos

atribui a essa condição certa normalidade, enquanto que todos os outros deixam evidente em suas falas a condição de luta contra esse tipo de prática.

O segundo pressuposto reforça que o contexto demonstra que os sucessivos fracassos acarretam marcas indeléveis e estas culminam num processo gradativo de anulação do próprio sujeito. Esse pressuposto merece maior investigação com o fim de não se cometer equívocos em afirmar algo que, embora presente nas inferências dos sujeitos, foi gradativamente eliminado pelos mesmos, por meio da manifestação consciente da forma como o outro os vêem. Contudo, esse fato requer um olhar criterioso, pois os sujeitos, ao serem tratados como alguém incapaz que não tem algo a contribuir, podem gerar uma forma de ser e estar alienada, passiva e fracassada, na qual todas as possíveis conquistas somente acontecerão se o outro atuar como bengala intelectual.

Com isso vê-se a negação dos processos de emancipação intelectual desses jovens e adultos em contexto escolar. No entanto, se faz necessário e importante considerar que, das situações de avanços e superação evidenciadas nas falas desses sujeitos, a maioria refere-se ao esforço próprio, à conquista de espaços na sociedade.

Buscou-se nesta pesquisa evidenciar a superação, nos objetivos - um, três e sete¹⁶ -, realizando análises a partir do tema: a participação oral em sala de aula como possibilidade de se constituir sujeito de aprendizagem. Constatou-se nestas análises que todos os sujeitos entrevistados concordam que poder falar em sala de aula sobre o que fora aprendido é um ganho, no entanto, denunciam que essas práticas não se fazem presentes nos contextos de aprendizagem, salvo em determinadas apresentações de trabalhos, provas orais ou mesmo no CAEDV, quando estão no convívio entre os pares.

Todos os seis sujeitos entrevistados denunciam a prática conteudista da lógica formal, responsável por engessar o poder criativo dos alunos no espaço

¹⁶ 1. Analisar como os Jovens e adultos com história de deficiência visual inseridos em contextos de aprendizagem formal se constituem sujeitos. 3. Analisar as condições de participação, ação e simbolização decorrente dessas interações em contexto de aprendizagem formal. 7. Identificar situações pedagógicas em que o jovem ou adulto com história de deficiência visual é desafiado para manifestar argumentos acerca de textos, contexto, fatos e histórias trabalhadas no espaço escolar.

educativo. Apontam à necessidade da mediação no processo de aprendizagem, considerando, segundo suas inferências, a importância de se estabelecerem vínculos com os sujeitos da escola regular, como a que ocorre entre os cegos. Esse fato gera outros questionamentos passíveis de melhor investigação e nos leva a induzir que o preconceito pode estar presente tanto da parte das pessoas cegas quanto das pessoas que enxergam. Em outras palavras, o que se verifica é que, se há certo receio por parte das pessoas que enxergam em ajudar as pessoas cegas, há também por parte das pessoas cegas, no sentido de procurar a aproximação. No contexto geral das práticas pedagógicas, em específico na escola regular, pode-se inferir que os sujeitos se apresentam numa postura mais passiva que ativa. Esse fato deve ser analisado, sobretudo, a partir das condições sócio-históricas que nesses casos também não estão postas adequadamente.

Os objetivos - dois, quatro e oito¹⁷ - desta pesquisa foram analisados nas inferências dos sujeitos a partir do tema *A deficiência no olhar do outro*, pelo qual se constatou que as práticas de interações são restritas e se configuram mais em função do suposto padrão da normalidade. Os jovens e adultos estão em constantes conflitos de limites à participação, principalmente em se tratando de espaço de ensino regular. Entendem haver uma maior possibilidade de participação no espaço do CAEDV.

No entanto, nenhum dos sujeitos entrevistados descarta a possibilidade de estar freqüentando o ensino regular, pois acreditam que o convívio acarreta em conhecimento para as pessoas que enxergam, o que faz com que as situações de rotulações e restrições sejam sanadas. Participam sempre que convidados, porém, não brigam por esses espaços, até porque atribuem à falta de oportunidades a todos os alunos, independente da presença de deficiência. Estas contribuições são de extrema importância, uma vez que denunciam a lógica arraigada na escola, marcada pela figura de um único detentor do saber. Alerta para a necessidade de se repensar o espaço educativo escolar com o objetivo de que as práticas possam de fato emancipar os sujeitos.

¹⁷ 2. Investigar as práticas de interação social e de aprendizagem formal desses sujeitos. 4. Identificar as situações que se configuram como restrições ou rotulações negativas, e que significados atribuem os sujeitos a essas condições. 8. Comparar a relação ensino aprendizagem no CAEDV e na escola regular.

Quanto aos objetivos - cinco, seis e nove¹⁸ - a análise se deu a partir do tema: *Deficiência e Eficiência: a trajetória de superação no contexto de limites e possibilidades*, constatando-se que todos os sujeitos entrevistados se reconhecem enquanto sujeitos com capacidades para aprender, desde que sob condições de adaptações de currículo e material. Estar em processo de aprendizagem configura-se para todos os sujeitos aspecto de grande relevância que contribuirá para a auto-realização. Não são modestos em afirmar que têm muitos talentos, e nem deveriam sê-lo, pois meu convívio profissional com esses sujeitos comprova tal capacidade, a cada dia letivo com eles vivenciado.

Os contextos de vida, marcados inicialmente por vultos que, embora precários, lhes permitiram direcionar-se rumo à condição de sujeito social, adentraram na escola. O ingresso na vida escolar marcado pela perda efetiva ou significativa da visão presenteou-lhes com estigmas de fracassados e, em consequência, a ruptura no processo de se auto-conhecer e reconhecer o outro. Essa contradição se evidencia nas ações em que esses sujeitos revelam a negação de si próprios para reforçar ao outro a sua capacidade. É nesse processo de ter que se firmar para o outro que o eu, na sua essência, se desconstitui. Portanto, tal desconstituição não é evidenciada como algo consciente e independente, senão pela impulsão do próprio meio.

Os fundamentos teóricos de cunho histórico social apontam que o meio no qual se está inserido exerce grande influência na constituição do sujeito. A linguagem assume vital importância neste processo. Pela fala expressaram suas formas de percepção e interpretação do mundo. Inferiram que o sujeito não se constitui isoladamente, senão sob o olhar do outro, cujos julgamentos e padrões pré-estabelecidos permitem que o sujeito/eu se desvele ou mesmo se aniquile. Conforme as análises realizadas, apenas um dos sujeitos entrevistados parece estar de certa forma imerso e corrompido pelo olhar e ações do outro, ou seja, apenas esse sujeito acha todas as formas de inadequações sociais, por ele mesmo apontadas, como algo normal.

¹⁸ 5. Analisar como os sujeitos compreendem os desafios, as necessidades e exigências do contexto social e do contexto escolar. 6. Identificar que significados atribuem às aprendizagens escolares para a sua prática social. 9. Identificar as habilidades para aprender, reconhecidas em si, pelo próprio sujeito com história de deficiência visual.

Segundo a perspectiva assumida neste trabalho, é pelas interações que o processo de constituição do sujeito se efetiva e, no caso das pessoas com história de deficiência visual, a mediação recíproca pela palavra constitui-se aspecto de extrema importância. No entanto, as inferências de todos os sujeitos entrevistados denunciam a ausência dessas práticas no espaço escolar, ou seja, os processos de interação são suprimidos em função da rigidez curricular e não raro da indisponibilidade de se permitir tais práticas na escola. Ressalta-se que a denúncia feita sobre esse aspecto afeta não apenas os alunos com história de deficiência visual, mas a todos.

Os dados dão visibilidades de que a palavra constitui o complexo processo psíquico de interpretação global e possibilita o acesso e manifestação da realidade não vista. Nas inferências estão presentes as peculiaridades de cada sujeito, as significações e sentidos que perpassam e perpassaram a vida de cada um deles, as marcas da cultura, do imaginário social que permeia suas vivências e sua relação com a realidade. A palavra foi tomada como categoria de maior relevância por assumir a concepção sócio-histórica como fundamento para realização deste trabalho. A linguagem verbalizada foi, então, de extrema importância, por revelar subsídios para reflexões futuras.

Os relatos que abordam sua história escolar inicial mostram dificuldades encontradas com desdobramentos em suas vidas. Assim como a escola, tantos outros âmbitos da vida desses jovens podem ter significado sua cegueira como incapacitante, motivo de exclusão e descrédito. O imaginário social sobre a cegueira permeia todas as instituições e afeta a todos. É preciso estar alerta para poder descentrar o olhar, ver o outro a partir de sua perspectiva, isto não é tarefa fácil.

O pesquisador é parte daquilo que investiga, é afetado pela mesma tessitura de significados, mas pode estar atento às múltiplas vozes que ecoam em seu imaginário. Neste caso, esteve disposto a abrir-se para outros sentidos e para outras interpretações, se desvencilhando do aparato legal para analisar o processo em que os alunos entrevistados participam segundo suas próprias perspectivas.

A ação pedagógica, com algumas restrições, não possibilita condições para que esses jovens e adultos possam ser e estar no mundo, pelo fato de o

contraponto imaginário associar a presença da deficiência à condição de ser deficiente, embora inconscientemente. A superação dessa realidade consiste em que a escola assuma o importante papel social que se configura em assumir a emancipação intelectual de cada um dos sujeitos no processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Tem-se, portanto, a necessidade de efetivar o processo de conscientização, o qual ocorre num movimento cujo fundamento principal é a negação da negação, através do contato consigo mesmo. Ao negar a baixa expectativa do outro o eu se constitui sujeito com plenas capacidades, pois ambos são mediados e determinados socialmente, como os próprios sujeitos afirmam terem condições de aprender sempre.

Contudo, ao espaço educativo escolar, ao intitular-se social, não cabe mais se manter atuando no sentido contrário a inclusão dessas pessoas. A escola, na sua dimensão relacional, constituída por inúmeros sujeitos educadores e educandos, incluindo os visualmente cerceados, precisa adaptar-se de modo a responder às expectativas desses sujeitos, assumindo-os enquanto pessoas com plenas condições de aprendizagens, o que requer uma reflexão criteriosa sobre o fazer pedagógico. Essa reflexão pode ter como impulso a seguinte referência:

Muitas vezes a escola ajuda, acho que é o objetivo da escola, mas outras vezes não, porque depende de todos os professores, têm muitos que não estão nem aí para aquilo. Muitos chegam na sala, passam o que devem passar da matéria, nem falam com os alunos, vira e vai embora, para ele, fez o trabalho. No final do mês pega o dinheiro e fica tranqüilo. Além disso, falta oportunidade para o deficiente visual (Renato, aluno entrevistado em setembro de 2006).

Nessa perspectiva, a ação pedagógica, no intuito de aproximar-se às múltiplas dimensões do ser humano, precisa fundar-se tanto no cotidiano vivido quanto nas teorias. Considera-se, no entanto, que o processo de constituição do ser humano, no caso o jovem e adulto com história de deficiência, não se finda pela passagem escolar, pois o ser humano é um ser do inacabamento e da finitude. Esse fato implica, então, a disposição à mudança, com vistas à aceitação do diferente, diferença que não se expressa apenas pela condição físico-biológica, mas pela condição sócio-histórica da existência humana, visto que

[...] não garantir as condições materiais objetivas que permitam ao homem o fazer e a apropriação da riqueza cultural, ou seja, tomar parte na realização de um trabalho social na produção de vida cerceia o desenvolvimento de suas potencialidades e, nega, por conseguinte, sua própria essência humana (ROSS, 2000, p. 7).

Portanto, diante de todos os apontamentos, reflexões e inferências, entende-se que face à condição de sujeitos histórico-sociais, dada pela existência no mundo, é premente que se repense o espaço escolar sob a ótica do direito de estar na escola, sobretudo o direito de aprender, de anunciar suas conquistas, de proclamar-se sujeitos com capacidades para participarem e interagirem com seus colegas e professores por meio do diálogo, dos questionamentos, das dúvidas e sugestões que esses sujeitos possam apresentar frente ao processo de ensino e aprendizagem. Suas inferências foram significativas ao passo que revelaram aspectos a serem refletidos e melhorados no interior da escola e do CAEDV, bem como sobre os indícios de quais caminhos se devem seguir para responder às demandas de sua aprendizagem.

Assim, em meio às possibilidades de humanização ou desumanização, no processo de inclusão das PcD visual em contextos de aprendizagem formal, exige-se a redefinição da própria função e objetivos da escola, seja ela de ensino especializado ou regular. Embora os sujeitos expressem o aspecto positivo de conviver com seus pares e professores que os conhecem, pouco revelam quanto aos desafios que são postos em relação às práticas. Não se nega, contudo, os inúmeros avanços, em específico nos locais onde esses sujeitos participam. No entanto, se propõe o estabelecimento de diálogos com os sujeitos, a fim de aprimorar ainda mais as práticas pedagógicas e de convívio possibilitadas nos referidos espaços, sendo urgente que isso aconteça na escola regular.

Na essência de cada inferência é possível, sob um olhar crítico e reflexivo, verificar a trama de contradições que as PcD visual vivenciam cotidianamente. Embora, testemunhos dessas práticas, não contrapõem ao desejo de ser e estar no espaço escolar, por isso, é facilmente identificável em suas falas situações de anúncios e denúncias, mesmo em palavras silenciadas.

Em síntese, esta pesquisa evidencia, sobretudo, significativas contribuições, as quais são apresentadas a seguir:

- Questiona as políticas compensatórias que atrelam o fato de estar no espaço escolar a possibilidade de inclusão. Nega-se com isso que a inclusão vai muito além da inserção. Ela implica, pois, na garantia de aprendizagem para todos os sujeitos inseridos na escola. Aprendizagem é, portanto, o ato de significar o conhecimento aprendido, o qual, para a pessoa com história de deficiência visual, pode ser expresso também através da fala.
- Questiona a formação continuada dos professores, a qual deve estar pautada na possibilidade de ação-reflexão dos alunos sujeitos no espaço escolar.
- Instiga a formação dos professores do ensino regular direcionada aos conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais.
- Questiona a breve formação de professores acerca das necessidades educacionais especiais pelas Instituições de Ensino Superior.
- Instiga a assunção desses conhecimentos com a mesma importância que qualquer outro fundamento da educação ou áreas do conhecimento.
- Contribui para a importância de se dar vez e voz aos alunos com deficiência ou não, o que pressupõe assumi-los enquanto sujeitos que têm conhecimentos a ser considerados pela escola.
- Evidencia a necessidade de que a Educação especial e regular busque um ponto de complemento no processo ensino aprendizagem.
- Denuncia que não são apenas os alunos com história de deficiência que estão silenciados na escola, mas sim a maioria dos alunos considerados "normais". Alerta para a mudança nas políticas de formação continuada, no âmbito do Município, Estado e País, com a elaboração de estratégias efetivas que garantam formação em todas as áreas específicas, relacionadas às deficiências, instigando a participação em cursos de todos os professores, inclusive do quadro de ensino regular.

Ao ouvir a voz do outro foi possível presenciar a insatisfação e a falta de liberdade para as PcD visual terem confiança em si mesmo, entusiasmo em cada conquista cognitiva que os torna capazes de progredir em suas tarefas culturais. Respeitar os jovens e adultos com história de deficiência visual, considerando o que eles são e o que podem vir a ser é nosso desafio, pois a escola cuja função social preconiza a liberdade para brincar com o fogo da inteligência não se dará por fracassada, uma vez que, poderá dar 'ouvidos' a voz que o outro sussurra nos

ouvidos do outro, como afirma Alceu Valença: “eu já escuto os teus sinais“. Por isso escutar a voz desses jovens e adultos, entrelaçada às vozes da polêmica sobre a inclusão das pessoas com história de deficiência visual, me fez pesquisar e valorizar muito mais o que eu já valorizava, ou seja, a capacidade do outro.

Sobretudo, esta pesquisa indica urgência para que a escola se re-signifique, com o fim de atender não apenas os jovens e adultos com deficiência visual, mas a todos os sujeitos inseridos no processo. Essa re-significação da escola torna-se necessária para que não sejamos nós, a sociedade, acometida de uma cegueira em relação à PcD, pois, “queres que te diga o que penso,[...] penso que estamos cegos, cegos que vêem, cegos que, vendo, não vêem” (SARAMAGO,1995, p. 310).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. S. (org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, M. G. S. Alfabetização da Pessoa Cega. In: MEC. **Anais I Simpósio Brasileiro sobre o Sistema Braille**. Salvador, 2001.

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir**. São Paulo: Papirus, 2003.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Desenhos-Estórias. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. (org.) **Educação especial**: temas atuais. Marília: Unesp, Publicações, 2000.

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A; MOLL. J. (orgs.) **Para além do fracasso escolar**. Campinas, Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 1997.

_____. **Imagens Quebradas**: trajetórias e Tempos de alunos e mestres. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1981.

BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BEYER, H. O. **O Fazer Psicopedagógico**. Na abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Vygotsky e Piaget. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do ser humano – compaixão pela terra. Rio de Janeiro, 1999.

_____. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana**. 40. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **Tempo de transcendência**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BRANDÃO, C. R. **Saber e ensinar**: três estudos da educação popular. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1986.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência CORDE -. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre**

Necessidades Educativas Especiais. Brasília, 1994. Acesso em: 22 de fev. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - adaptações curriculares. Brasília. 1999.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:** deficiência visual. MEC, Secretaria de Educação Especial, vol.1. Brasília, 2001.

CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo. In. PATTO, M. H. S. (org), **Introdução à Psicologia Escolar.** 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. (p. 193-224).

CARDOSO, C. M. **A canção da Inteira:** visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CARROL, T. J. **CEGUEIRA:** Cegueira - O que ela é? O que ela faz e como viver com ela? Tradução e edição patrocinada pela Campanha Nacional de Educação dos Cegos do MEC. Revisão Técnica da Tradução por: Jurema Lucy Venturini e Ana Amélia da Silva. Edição eletrônica. São Paulo, dezembro de 1968.

CEE. **DELIBERAÇÃO Nº 2/03-** Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. SEED. Curitiba, 2003. Acesso em: 15 mar. 2005.

CUBERO, R.; LUQUE, N. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e aprendizagem. In. COLL, C; PALÁCIOS, J. E.; MARCHESI, A. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia e educação escolar. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

DANTAS, H. A afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: La Taille, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** 16. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Trad. de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Poder, desejo e memórias da libertação.** Peter Maclaren, Peter Leonard, Moacir Gadotti... [et al]. (orgs). Trad. Márcia Moraes. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTI, M.; ROMÃO. J. E., (orgs). **Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa.** Trad. Isabel Narciso. Portugal: Porto, 1999.

GENTILI, P. A escola e cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (orgs) **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados.** São Paulo: Mercado das Letras, 2001. (p. 41-55).

GÓES, C. M. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos CEDES** 24. Pensamento e Linguagem – Estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética. São Paulo: Papyrus, 1991.

KELLER, H. **Três dias para ver.** Disponível em: <<http://www.cerebromente.org.br/n16/curiosidades/helen.htm>> Acesso em: 04 de mar. 2007.

LIMA, E. S. **Diversidade e Aprendizagem.** São Paulo: Editora Sobradinho, 2005.

LOMÔNACO, J. F. B. A natureza da aprendizagem. In: WINTTER, G. P.; LOMONACO, J. F. B. **Psicologia da aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1984.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Epu, 1986.

LURIA, A. R., VYGOTSKY. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001. (p 21-37).

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARBACK, R. L.; QUEIROZ, J. M.; SÉ, D. C. S. **Patologia Ocular.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1992.

MARCHESI, A (org.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: psicologia da educação escolar. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 2, 2004.

MARKUS, G. **Marxismo y “Antropologia”**. Barcelona: Gribaldo, 1974.

MARX, K. **Ideologia alemã**. Versão para e Books Brasil.com, versão eletrônica disponível em <<http://www.jahr.org>> , 1999. Acesso em: 16 jan. 2007. (capítulo I).

_____ **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Versão para eBooksBrasil.com, versão eletrônica disponível em <<http://www.jahr.org>>, 2000. Acesso em: 25 nov. 2006.

MASINI, E. F. S. (org.). **Do sentido... pelos sentidos...para o sentido....** São Paulo: Vetor, 2002.

MOLL, J. A escola, a comunidade, a cidade: reinventar espaços para ressignificar a vida, In: PREFEITURA MUNICIPAL DE GETULIO VARGAS: **Saberes e fazeres Educativos**, v. 2, n.1, 2003. (p.22-25)

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Trad. Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MUSSEN, P.H. (et al), **Desenvolvimento e Personalidade da Criança**, 3. ed. São Paulo: Harbra, 1995.

NÉRICI, I. G. **O homem e a educação**. Atlas. São Paulo. 1976.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, vol. 4, 1984.

PFROMM, N. S. **Psicologia da Aprendizagem e do Ensino**. EPU/EDUSP, 1987.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1997.

POURTOIS J. P.; DESMET. H. **A Educação Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.

POZO, J. I. **Teorias Cognitivas da aprendizagem** Trad. Juan Acuña Llorens. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante** - cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSS, P. R. **Educação e Exclusão: um projeto de cidadania das pessoas com necessidades especiais**. São Paulo. Tese de Doutorado, 2000.

SÁ, E. D. A bengala e a mulher invisível. In. MASINI, E. F. S. (org.) **Do sentido... pelos sentidos...para o sentido...** São Paulo: Vetor, 2002. (p. 27-32)

SÁEZ, A. **Las artes del lenguaje en la escuela elemental**. Buenos Aires: Kapelusz.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de la investigación...**, México: McGraw-Hill, 1998.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: **Cadernos CEDES**, Relações de Ensino: Análises na perspectiva Histórico-Cultural. n. 50, São Paulo, 2000.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TELFORD, C. M. e SAWREY, J. M. **O Indivíduo Excepcional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, M. L. R. Educação, homogeneidade e diversidade cultural. In: GONÇALVES, M. A. R. (Org.) **Educação e cultura: pensando em cidadania**. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 1999, v. 1 (p. 87-112).

UEPG. **O desenvolvimento da criança na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Ponta Grossa. s/d.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky uma síntese**. Trad. Cecília C. Bartalotti. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VIZIM, M. A linguagem: elemento fundante na integração escolar das pessoas com deficiência mental. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (org.) **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001. (p. 163- 177)

VYGOTSKY, L. S. **Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos:** Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Pensamento e Linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Fundamentos da Defectologia.** Pueblo y Educación, Havana.1989.

_____. **A Formação social da mente.** Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA – APLICAÇÃO DO ESTUDO PILOTO

1 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

- 1.1 Para você, o que significa estudar?
- 1.2 O que você sentiu quando perdeu a capacidade visual (total ou parcial)?
- 1.3 Para você, o que significa o Braille e a bengala?
 - 1.3.1 Como as pessoas te [vêm] com esses recursos?
- 1.4 Como você reage frente à condição de deficiência visual?

2 A PALAVRA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

- 2.1 Em que momento sua participação oral nas aulas te possibilita manifestar seus pensamentos, inferências, dúvidas e questionamentos?
 - 2.1.1 Considera esse momento importante?
 - 2.1.2 Justifique
- 2.2 Solicita espaço para defender ou sugerir ao professor outras formas de trabalho que facilite sua aprendizagem?
 - 2.2.1 Em que espaço, entre escola e CAEDV, se sente à vontade para propor sugestões ou orientações ao professor?
- 2.3 Você gosta de falar e expor suas opiniões, questionamentos, angústias, e/ou incompreensões acerca de assuntos escolares ou de vida?
 - 2.3.1 Em que momentos?

3 AS RESTRIÇÕES E ROTULAÇÕES

- 3.1 Vivenciou situações que representassem uma forma de preconceito?
- 3.2 Qual foi a reação de seus professores quando receberam a notícia de que você havia ficado cego (a) ou com a visão muito reduzida?

3.3 Apresentar baixa visual acentuada ou a perda total da visão, quando começou o seu processo de escolaridade, lhe ocasionou algumas perdas, rótulos ou atitudes preconceituosas?

3.3.1 E agora, na condição de adulto?

3.4 Espaços onde há somente você na condição cego ou deficiente visual, você se sente à vontade para falar?

3.5 A deficiência visual é um limite para sua participação?

3.5.1 De que forma?

3.6 Há situações, trabalhos e atividades escolares em que você se sente impedido de participar?

3.6.1 Justifique.

4 AS INTERAÇÕES E PARTICIPAÇÕES NO PROCESSO PEDAGÓGICO

4.1 Como acontece a interação, a aprendizagem, entre você e os colegas, e entre você e seus professores no CEDV?

4.1.1 E na escola?

4.2 No CAEDV são propiciadas as condições de participação, interação e aprendizagem?

4.2.1 Quais e de que forma?

4.2.2 E na escola?

4.3 O fato de você estudar somente com pessoa com deficiência visual, lhe favorece a buscar e oferecer ajudas?

4.4 Em que momento?

4.4.1 Como e em que lhe ajudam e como você ajuda o outro?

5 TRAJETÓRIAS ESCOLARES E TRAJETÓRIAS DE VIDA

5.1 Que perdas você teve após a condição de deficiência visual que você considera mais marcante?

5.2 Que aprendizagens e/ou histórias você viveu na escola, na família e na vida, que lhe trazem boas lembranças?

5.3 Como aconteceram e acontecem com você as aprendizagens relacionadas à: locomoção, leitura e escrita, memorização, interpretações, mapa mental?

5.3.1 São aprendizagens importantes?

5.3.2 Justifique.

6 A HISTÓRIA DE SUPERAÇÃO

6.1 Quais são as habilidades/talentos que você julga ter hoje?

6.1.1 Quais as habilidades/talentos que as pessoas dizem que você tem?

6.2 Você acha que tem condições de aprender?

6.2.1 Justifique.

6.3 Que conquistas pessoais, em relação à aprendizagem, você teve ao retornar à escola?

6.4 De quais estratégias você se utiliza para responder a um conteúdo ou para escrever um texto?

APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTA – APLICADO NOS SUJEITOS UNIVERSO DA PESQUISA

1 A PALAVRA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

1.1 Em que momento sua participação oral nas aulas lhe possibilita manifestar seus pensamentos, inferências, dúvidas e questionamentos?

1.1.1 Considera esse momento importante?

1.1.2 Justifique.

1.2 Solicita espaço para defender ou sugerir ao professor outras formas de trabalho que facilite sua aprendizagem?

1.2.1 Em que espaço, entre escola e CAEDV, se sente à vontade para propor sugestões ou orientações ao professor?

1.3 Você gosta de falar e expor suas opiniões, questionamentos, angústias, e/ou incompreensões acerca de assuntos escolares ou de vida?

1.3.1 Em que momentos?

1.4 Para você, o que significa estudar?

1.4.1 O que você sentiu quando perdeu a capacidade visual (total ou parcial)?

1.5 Para você, o que significa o Braille e a bengala?

1.5.1 Como as pessoas te [vêm] com esses recursos?

1.6 Como você reage frente à condição de deficiência visual?

2 AS RESTRIÇÕES E ROTULAÇÕES

2.1 Vivenciou situações que representassem uma forma de preconceito?

2.2 Qual foi a reação de seus professores quando receberam a notícia de que você havia ficado cego (a) ou com a visão muito reduzida?

2.3 Apresentar baixa visual acentuada ou a perda total da visão, quando começou o seu processo de escolaridade lhe ocasionou algumas perdas, rótulos ou atitudes preconceituosas?

2.3.1 E agora, na condição de adulto?

2.4 Espaços onde há somente você na condição cego ou deficiente visual, você se sente à vontade para falar?

2.5 A deficiência visual é um limite para sua participação?

2.5.1 De que forma?

2.6 Há situações, trabalhos e atividades escolares em que você se sente impedido de participar?

2.6.1 Justifique.

3 AS INTERAÇÕES E PARTICIPAÇÕES NO PROCESSO PEDAGÓGICO

3.1 Como acontece a interação, a aprendizagem, entre você e os colegas, e entre você e seus professores no CEDV?

3.1.1 E na escola?

3.2 No CAEDV são propiciadas as condições de participação, interação e aprendizagem?

3.2.1 Quais e de que forma?

3.2.2 E na escola?

3.3 O fato de você estudar somente com pessoa com deficiência visual, lhe favorece a buscar e oferecer ajudas?

3.4 Em que momento?

3.4.1 Como e em que lhe ajudam e como você ajuda o outro?

4 TRAJETÓRIAS ESCOLARES E TRAJETÓRIAS DE VIDA

4.1 Que perdas você teve após a condição de deficiência visual que você considera mais marcante?

4.2 Que aprendizagens e/ou histórias você viveu na escola, na família e na vida, que lhe trazem boas lembranças?

4.3 Como aconteceram e acontecem com você as aprendizagens relacionadas à: locomoção, leitura e escrita, memorização, interpretações, mapa mental?

4.3.1 São aprendizagens importantes?

4.3.2 Justifique.

5 A HISTÓRIA DE SUPERAÇÃO (no contexto dos limites e superações)

5.1 Quais são as habilidades/talentos que você julga ter hoje?

5.1.1 Quais as habilidades/talentos que as pessoas dizem que você tem?

5.2 Você acha que tem condições de aprender?

5.2.1 Justifique.

5.3 Que conquistas pessoais, em relação à aprendizagem, você teve ao retornar à escola?

5.4 De quais estratégias você se utiliza para responder a um conteúdo ou para escrever um texto?