



AS PRÁTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA INCLUSIVA: avanços e impasses na inclusão dos educandos com deficiência visual¹

Ana Cristina Felipe Miotto²

Programa de Pós-Graduação em Educação
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Resumo

Este artigo refere-se à pesquisa de mestrado que objetivava investigar como as necessidades educacionais especiais dos educandos com deficiência visual eram abordadas e trabalhadas em uma sala de aula comum da rede pública de ensino, cuja proposta pedagógica fosse anunciada como inclusiva. A pesquisa desenvolve-se em torno das implicações das práticas curriculares desenvolvidas em sala de aula, no processo educacional dos alunos com deficiência visual. Optou-se por assumir uma abordagem metodológica qualitativa, realizada mediante a metodologia do estudo de caso, e privilegiando a técnica de observação da sala de aula. Como resultado, constatou-se um currículo pouco flexível às necessidades dos alunos com deficiência visual, devido a uma prática curricular guiada por princípios homogeneizadores, definidas para um modelo fixo de aluno, de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Deficiência visual. Inclusão. Práticas curriculares. Sala de aula.

Abstract

Curricular Practices in the Context of Inclusive Classroom: advances and impasses in the inclusion of students with visual impairments

This article refers to a master thesis research that aimed to investigate how the special educational needs of students with visual impairments were addressed and worked in a regular classroom at a public school, whose educational proposal was advertised as inclusive. The research developed around the implications of the curricular practices developed in the classroom on the educational process of students with visual impairments. It was decided to take a qualitative approach, accomplished through the methodology of case study, focusing on the technique of observation of the classroom. As a result, it appeared a little flexible curriculum to the needs of students with visual

1 Agência financiadora: FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais).

2 Graduação em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2004). Especialização em Planejamento Ambiental Urbano pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2006). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2010). anamiotto@yahoo.com.br



impairment due to a practical curriculum guided by homogenizers principles, set to a fixed model of student, teaching and learning.

Key words: Visual impairment. Inclusion. Curricular practices. Classroom.

Introdução

A atual organização da educação nacional contempla, entre outras dimensões do direito à educação, o princípio da inclusão. Muitas vezes apontado como um modismo, na verdade tornou-se imposição legal, expressando a conquista de anos de luta pelo reconhecimento social por uma parte da população historicamente discriminada na sociedade. Apesar da seguridade legal, estamos vivenciando um processo de transição de paradigmas, transição do paradigma da integração, com resquícios do paradigma da segregação, para o princípio da inclusão. Desta forma, de acordo com o princípio da inclusão, que cada vez mais se estabelece na sociedade, é fundamental que os alunos não sejam apenas aceitos nas escolas, mas que estas lhes assegurem a sua permanência e sua efetiva participação nas aulas e demais atividades escolares, objetivando o seu desenvolvimento.

A proposta educacional atual, ou seja, a educação inclusiva, parafraseando Carvalho (2004), vai além do “eu” e do “nós”, objetiva o “todos nós”. A palavra de ordem no princípio da educação inclusão é equidade. É educar a todos independente de suas diferenças, e sem que as manifestações de dificuldades, por partes dos alunos, se transformem em impedimento à sua aprendizagem. A ênfase está na transformação da educação comum, e na ressignificação de concepções e de práticas curriculares para que se eliminem as barreiras que dificultam a aprendizagem e excluem desta forma, muitos alunos das escolas regulares.

Sabemos que cada escola apresenta suas peculiaridades, especificidades e particularidades. Assim como cada sala de aula possui suas características próprias. Estas realidades constituem o cotidiano e o processo educacional e pedagógico e são determinantes para as práticas curriculares observadas nas escolas. As práticas curriculares são entendidas como as ações envolvidas na elaboração e implementação do currículo, desde a sua proposição à sua recontextualização feita pelos discursos das escolas e pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No currículo produzido pelas práticas curriculares se expressa o que a escola entende como conhecimento, o que prioriza, que saberes privilegia e transmite, assim como que sujeito pretende formar. Portanto, tudo que acontece dentro da escola, mais especificamente dentro da sala de aula, pode ser definido como prática curricular, ou seja, o desenvolvimento do currículo no processo de ensino e aprendizagem. (SACRISTÁN, 2000)

Para a presente pesquisa, as práticas interessadas foram aquelas desenvolvidas no âmbito da sala de aula pelos professores no processo de



inclusão dos alunos com deficiência visual, ou seja, a relação entre a proposta da escola, e sua materialização, ou os limites desta materialização no contexto da sala de aula da “escola inclusiva”.

Buscando auxiliar o esclarecimento a tais questões, através da realização de um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, procurou-se investigar como as necessidades educacionais especiais dos educandos com deficiência visual foram abordadas e trabalhadas em uma sala de aula comum da rede pública de ensino, cuja proposta pedagógica fosse anunciada como inclusiva.

Desta forma, através das observações em sala de aula das práticas curriculares desenvolvidas pelos professores, buscou-se verificar como a prática curricular inclusiva era desenvolvida, ou não, no cotidiano da sala de aula, visando atender às necessidades educacionais especiais dos educandos com deficiência visual.

Os sujeitos no universo da escola investigada

A turma escolhida para a presente pesquisa foi do 2º ciclo do ensino fundamental (alunos de 09 a 11 anos) na qual havia uma aluna com deficiência visual matriculada. Em relação aos sujeitos da pesquisa são estes: a aluna chamada Luana, as professoras regentes Clara e Dalva, e a professora de apoio, Rosa.³

A professora Clara leciona história e português para a turma do 2º ciclo. Este foi o primeiro ano dela como professora da Luana. Durante a entrevista quando indagada sobre sua formação inicial ou continuada, se foram dados subsídios para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, respondeu que não, mas que já participou de um fórum de debate sobre o tema.

A professora Dalva leciona geografia e matemática para a turma do 2º ciclo. Já foi professora da Luana no final do 1º ciclo. Disse não ter tido em sua formação inicial subsídios para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, mas que já participou de um curso de 40 h de Soroban oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Em relação às professoras regentes, pôde-se observar durante as aulas, uma postura bem tradicional, estas à frente apresentando e explicando o conteúdo e os alunos em fileiras escutando e anotando o que lhes era transmitido. A professora Clara apesar desta postura mais tradicional mantinha uma relação mais afetiva com os alunos, pôde-se perceber uma sintonia entre eles, talvez por ser a professora referência da turma investigada, ou seja, a professora responsável pelos alunos daquela turma junto à escola.

Já a professora Dalva primava pela capacidade de estabelecer a disciplina, buscando um ambiente propício ao aprendizado. Dalva era bastante enérgica, não permitia conversas que não fossem sobre a aula e, a qualquer

³ Nomes fictícios.



sinal de distração de algum aluno, ela logo intervinha. Era muito rígida e por vezes, ríspida com os alunos.

Durante algumas aulas quando Luana demorava a resolver algum cálculo ou demorava a registrar algo da aula na máquina de escrever Dalva dirigia-se a aluna: “*Vamos lá Luana, rapidão*”. E Luana respondia: “*Rapidão assim?*” Cortando o processo de desenvolvimento da aluna e não respeitando o seu ritmo durante a aula.

A professora Rosa é professora de apoio do CAP/BH - Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual de Belo Horizonte, sendo ela também cega. Em consonância com o Decreto nº 6.949/09 que estabelece o emprego de professores com deficiência visual para o ensino do Braille e das técnicas e dos materiais pedagógicos para apoio às pessoas cegas. Rosa é professora de apoio da aluna Luana desde que esta foi matriculada na escola investigada aos seis anos. Este acompanhamento será discutido mais adiante no artigo.

A aluna Luana é cega congênita. Antes de ingressar na escola não lhe foram ensinadas as atividades de vida diária e de orientação e mobilidade, e a aluna não havia tido acesso à preparação para a leitura e escrita em Braille. De acordo com a professora Rosa estas atividades começaram a ser desenvolvidas com Luana em seu primeiro ano na escola investigada. Estas foram suas primeiras experiências escolares.

Identificando situações de aprendizagem que favorecem ou dificultam a gestão da diversidade na sala de aula

Durante as observações em campo, pôde-se constatar que a maioria das aulas desenvolvidas pelas professoras ocorria sob a forma de explanação de conteúdo, respostas às perguntas dos alunos e resolução e correção de exercícios. No decorrer das aulas, era possível identificar o conteúdo sendo desenvolvido, mas ficava evidente que as professoras não tinham um plano de aula sistemático e escrito e as propostas metodológicas não se diversificavam muito. O esquema das aulas iniciava-se com a explicação do conteúdo ou com alguma leitura do livro didático, seguida por exercícios e finalizava-se com a correção destes exercícios. O livro didático era o guia das aulas.

Nas escolas inclusivas cabe ao professor tornar transmissíveis os saberes aos alunos que se pretende ensinar, reorganizando seu trabalho e reestruturando o conhecimento, visando torná-lo acessível. De acordo com Sacristán (2000), o planejamento curricular é uma das etapas mais importantes, pois os aspectos pedagógicos adquirem forma e ficam preparados para sua implantação na prática.

O plano curricular tem o papel de dar forma à prática do ensino, bem como às características e expressões que este adota: os objetivos esperados, a probabilidade de alcançá-los, a facilidade na comunicação com os alunos em sala, a coordenação das atividades e a redução do estresse em



sala de aula pelo professor, uma vez que as atividades já foram previamente pensadas e desenvolvidas no planejamento da aula.

Planejar o currículo para seu desenvolvimento em práticas pedagógicas concretas não só exige ordenar seus componentes para serem aprendidos pelos alunos, mas também prever as próprias condições do ensino no contexto escolar ou fora dele. A função mais imediata que os professores devem realizar é a de planejar ou prever a prática do ensino. (SACRISTAN, 2000, p. 282)

Porém, as professoras, durante as aulas observadas, muitas vezes apresentavam-se como transmissoras dos conteúdos curriculares e não como condutoras do processo de aprendizagem, incumbidas de procurar soluções que levassem em consideração as necessidades de seus alunos. De acordo com os dados recolhidos durante as observações em sala de aula pôde-se perceber que as atividades eram desenvolvidas para o coletivo, não respeitando as diferenças presentes na sala de aula.

As práticas curriculares evidenciaram um ensino homogeneizador e uniforme, a organização do conhecimento a ser trabalhado em sala de aula apresentava-se fracionado em disciplinas acadêmicas e os conteúdos trabalhados não emergiam de situações reais em que estariam envolvidos os alunos, ou seja, em sua maioria, encontravam-se desvinculados das experiências dos alunos e de seus saberes. As professoras trabalhavam com conteúdos predefinidos para as disciplinas e tendo como referência o livro didático. As aulas eram desenvolvidas sem muita diversificação das estratégias didáticas.

Para possibilitar uma visão geral do desenvolvimento das práticas curriculares em sala de aula serão apresentadas algumas situações de aprendizagem observadas em campo, buscando identificar práticas que favoreceram ou dificultaram a inclusão da aluna nas atividades trabalhadas durante as aulas.

Aula de Português – Professora Clara

A professora distribuiu para a turma uma folha de exercício (não tinha em Braille para Luana) com o seguinte texto:

“Esta é uma bruxa muito desastrada. Só faz bruxarias esquisitas como: sair poeira das torneiras e chover canivetes. Invente um nome para ela e escreva um texto contando três bruxarias bem esquisitas.”

A professora entrega uma folha em branco para Luana colocar na máquina. Pede pra escrever a data do dia. E na linha de baixo escrever: produção de texto.

Professora: Luana inventa um nome para a bruxa.

Luana: nome? Pra bruxa?

Professora: vamos lá Luana inventa um nome para a bruxa. Se não, não vai dar tempo.



Luana: (em silêncio).
Professora: pensou?
Luana: pensei.
Professora: então qual é o nome?
Luana: (em silêncio).
Professora sai para dar visto no 'para casa' dos alunos.
Luana: pode vir professora, já pensei.
Professora: já vai, espera só um pouquinho.
Luana: vem professora quero falar com você.
Professora: só um minuto.
Luana: vem professora.
Professora: espera Luana.
Luana: vem professora, já tenho um nome. Bruxa Keka.
Professora: como você vai começar a história? É para dar três exemplos de bruxaria.
Luana repete os exemplos do texto.
Professora: é pra dar outros três exemplos, não estes dois.
Pensa aí que depois eu volto.
Luana: professora já pensei.
Professora: Luana espera aí um pouquinho.
Professora: fala.
Luana: não consigo falar de cabeça. Não lembro mais.
Termina a aula. A Professora pede para Luana retirar a folha da máquina e a grampeia junto à cópia em tinta da folha de exercício.
(Fonte: Anotações de campo)

Pôde-se observar durante as aulas, práticas pedagógicas que não respeitavam o ritmo e as necessidades educacionais de Luana em sala de aula. Nesta aula de português as diferenças aparecem como um fator dificultador para as práticas desenvolvidas em sala de aula, pois exige da professora tempo para dar atenção individualizada. O que acarretava, na maioria das vezes, em um atendimento superficial que não atendiam às particularidades da aluna.

Constatou-se nas aulas observadas, que as professoras buscavam terminar aquilo que haviam proposto para a aula naquele horário. Assim, o ritmo das aulas e conseqüentemente, o ritmo dos alunos, eram ditados pelo horário das aulas, terminado, finalizava-se aquela atividade, ou seja, aulas cuja referência era o aluno padrão.

No processo de ensino e aprendizagem de alunos cegos é fundamental a utilização dos recursos didáticos que explorem os sentidos remanescentes. Desta forma, para proporcionar um ambiente educativo ajustado às necessidades educacionais destes alunos é necessário dispor dos recursos didáticos especializados, pois, é através do manuseio destes que o aluno construirá o conhecimento, os conceitos e as representações da realidade.

Em relação aos recursos didáticos, os mais usados nas aulas pelas professoras, foram o quadro negro, o livro didático e as folhas de



exercício. As professoras regentes não repassavam à professora de apoio as folhas de exercícios para serem transcritas em Braille pelo CAP-BH, para que Luana pudesse ter autonomia para resolvê-las durante as aulas. E o livro didático, tão usado nas aulas, não havia para a aluna transcrito no sistema Braille.

Ainda em relação aos recursos didáticos, serão descritas a seguir uma aula de geografia com a professora Dalva e uma aula de história com a professora Clara, visando ilustrar como poderiam ser trabalhados nestas aulas os recursos específicos para as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência visual.

Aula de Geografia – Professora Dalva

Os alunos se dirigem à sala da professora Dalva para a aula de geografia. Ao chegarem lá a professora os avisa que a aula será no laboratório de informática. Os alunos deixam o material na sala e vão para o laboratório.

Nas aulas na sala de informática, além da professora regente, os alunos são também acompanhados por um professor responsável pelo laboratório.

Os alunos são divididos em duplas, cada dupla em um computador.

O professor de informática escreve no quadro os *sites* da internet a serem pesquisados pelos alunos.

Para a aluna Luana a professora Dalva havia confeccionado um mapa das regionais de Belo Horizonte feito com barbante. Porém, apenas passa o dedo da aluna rapidamente pelo mapa sem muita explicação. Deixa o mapa com a aluna e vai ajudar os outros alunos.

Os alunos demonstraram bastante dificuldade ao trabalhar com o computador, muitos não sabiam como acessar a internet. Assim, a atenção de ambos os professores voltou-se para estes alunos.

Os computadores do laboratório de informática não possuem sintetizador de voz para que Luana pudesse também seguir a aula pelo computador. Assim, enquanto os professores davam assistência aos alunos, a aluna ficou o resto da aula balançando e rodando na cadeira.

(Fonte: Anotações de campo)

Nesta aula a professora mostrou estar atenta às necessidades de Luana ao ter confeccionado um mapa, feito de barbante, das regionais de Belo Horizonte para que a aluna pudesse visualizar o que os outros colegas estavam seguindo pelo computador. Porém, o recurso usado na aula pela turma foi o computador. O mapa seria muito útil para complementar a aula, apesar de não ter sido realmente explorado pela professora Dalva.

Luana poderia ter acompanhado a aula pelo computador e usado o mapa como um recurso complementar para a visualização das regionais de



Belo Horizonte. Mas os computadores não estavam equipados com os programas para acesso através de sintetizadores de voz e o professor de informática precisaria também conhecê-los para trabalhar com a aluna.

A informática, como instrumento de apoio pedagógico, tem se mostrado uma ferramenta indispensável. Para disponibilizar este recurso didático aos alunos com deficiência visual, na informática adaptada, existem programas (*softwares*) que viabilizam este acesso. Estes programas permitem: ampliar a tela, para pessoas com baixa visão, ler a tela para pessoas cegas e digitalizar textos para transformar textos em som.

Estes programas permitem ao usuário cego ou de baixa visão ampliar o texto ou imagem, fazer marcação de textos, inserir comentários e selecionar partes de um texto para posterior estudo. Os programas ampliadores de tela não se limitam a aumentar o tamanho de fontes, também estabelecem contrastes, alinham colunas, formatam a melhor forma de visualização, sem modificar o documento original. E os programas leitores de tela falam o que aparece na janela ativada.

Aula de História – Professora Clara

A professora explica a atividade da aula. Ler o texto “A Lenda das Esmeraldas”⁴ do livro didático e fazer uma história em quadrinhos sobre o texto lido.

A professora fala para os alunos lerem o texto em silêncio. Pede a colega ao lado de Luana para ler o texto em voz alta para que ela pudesse acompanhar a leitura. Após a leitura a professora faz uma última leitura do texto para a turma. E avisa que as histórias em quadrinhos feitas pelos alunos serão fixadas no mural da sala.

Distribui as folhas para os alunos desenharem. Entrega uma folha em branco para Luana colocar na máquina e pede para a aluna escrever o título da história.

Uma professora chama a professora Clara e esta sai para conversar com ela. Enquanto isto Luana fica mexendo na máquina de escrever.

A professora Clara retorna. Pede a Luana para retirar a folha da máquina. Luana pergunta: “vou fazer o que com a folha?”

A professora responde: “desenhar a história que você ouviu do texto”.

A professora pega alguns gizes de cera e entrega para Luana. Luana fica bastante empolgada. Para cada parte do desenho a aluna pegava um giz de cera diferente e perguntava a professora qual era a cor. Ao fazer o desenho a professora perguntava o que a aluna havia desenhado usando aquela cor.

4 Uíara é uma sereia que mora na lagoa Vupabuçu e que seduz os guerreiros indígenas com seu canto. Os guerreiros, atraídos por seu cântico, chegavam à margem da lagoa e eram puxados para o fundo, de onde nunca mais voltavam. Os índios mapaxós, pediram ao Deus da guerra (Macaxera) que salvasse seus jovens guerreiros. Assim, o Deus Macaxera fez a Uíara dormir e ordenou aos mapaxós que vigiassem o seu sono e a sua vida. E avisou que a vida de Uíara estava em seus cabelos, um fio a menos, era um dia a menos de vida para Uíara, e se ela morresse uma desgraça aconteceria.

A aluna faz dois desenhos.



Figura 1: desenho da Uíara na lagoa. O amarelo é a lagoa, o vermelho é a Uíara e o preto é o cabelo da Uíara.



Figura 2: desenho da Uíara dormindo na lagoa e do guerreiro. O verde é a lagoa, o azul escuro é a Uíara dormindo e o azul claro é o guerreiro.

(Anotações de campo)

De acordo com Duarte e Piekas (2009) as crianças desenhavam desde muito cedo (a partir dos dois anos e seis meses de idade) por imitação ao ato de escrever do adulto. Desenhando, elas vão narrando seu aprendizado sobre as coisas: os objetos que conhecem, as paisagens e as cenas que vivenciaram. A criança cega congênita não desenha naturalmente por imitação. Ela não pode imitar o que não vê. Mas, geralmente ela também não é ensinada a desenhando. Deste modo ela cresce sem qualquer contato com as imagens visuais, ainda que elas necessariamente surjam como referências indispensáveis em alguns conteúdos do currículo escolar.

Em uma aula em que a professora queria trabalhar com o desenho é fundamental que o aluno cego participe da aula, utilizando os materiais adequados e sendo auxiliado pela professora, pois com certeza esta experiência será inédita para o aluno, e é preciso que a professora o ensine a desenhando, a reconhecer as formas e as convenções que fazem parte do ato de desenhando. Como foi visto, os desenhos de Luana eram ainda rabiscos numa folha.

Durante esta atividade faltou, além do auxílio da professora, o material adequado para a atividade, uma tela ou prancha de desenhando.⁵ A tela de desenhando funciona da seguinte forma: coloca-se a folha em branco sobre a tela de desenhando fixando-a na tela por um clipe numa das extremidades. O

5 Orientações para a confecção da tela de desenhando. Materiais: tela de mosquiteiro de náilon, duas folhas de papelão e grampeador. Esticar bem a tela de mosquiteiro e embrulhar uma das folhas de papelão, fixar a tela de mosquiteiro à folha de papelão com grampos de grampeador. Colar a segunda folha de papelão na parte de trás da folha com a tela de mosquiteiro, tampando os grampos para que o aluno não fure o dedo ao passar a mão.

desenho do aluno, feito com o giz de cera na folha sobre a tela, ficará com uma textura possível de ser identificada pelo toque. O aluno, desta forma, poderá visualizar o seu próprio desenho, ao passar o dedo sobre ele.

O que as práticas curriculares desenvolvidas em sala de aula revelaram

Uma leitura possível das práticas desenvolvidas em sala de aula pelas professoras Clara e Dalva é que estas tentavam se envolver com a aprendizagem da Luana, porém, pôde-se observar um equívoco em suas práticas quanto ao desenvolvimento de um trabalho individualizado, respeitando as necessidades educacionais da aluna.

Pesquisadora: Como é o seu trabalho em sala de aula com Luana?

Professora Clara: “Tento trabalhar as mesmas atividades da turma, porém a aluna necessita de um atendimento individual, que muitas vezes fica dificultado pela demanda da turma, que apresenta também outras dificuldades.”

Professora Dalva: “É muito difícil trabalhar com a Luana porque a gente não tem ajuda de ninguém. A gente não consegue atendê-la o tempo inteiro, se ela estivesse caminhando com a turma seria mais fácil. As adaptações que a gente desenvolve são feitas muito por intuição por não ter orientação.”

Para as professoras, o trabalho individualizado, na verdade, consistia em ir à carteira da aluna, ler os textos e ajudar a fazer os exercícios. Porém, as atividades continuavam voltadas para o coletivo, ou seja, para os alunos capazes de caminhar com autonomia. Nesta lógica, os alunos com dificuldades eram apontados como problema, pois exigiam uma atenção maior que os outros alunos. Em vários momentos durante conversas em campo com as professoras regentes, estas cogitaram que Luana deveria, neste primeiro momento de escolarização, estar matriculada numa escola especial e não na escola regular.

A partir das observações feitas em sala de aula e das conversas em campo com as professoras regentes, foi possível identificar que algumas das ações realizadas com a aluna Luana, por estas professoras, eram feitas de forma muito intuitiva, não havendo um planejamento antecipado para o desenvolvimento das práticas curriculares.

Pôde-se perceber que em grande parte do tempo, Luana ficava ociosa, esperando a atenção das professoras ou a ajuda de algum colega. A aluna não tinha autonomia para desenvolver as atividades durante a aula, pois faltavam os recursos materiais necessários para atender às suas necessidades, como, por exemplo, as folhas de exercício e o livro didático em Braille. Além disto, outra consequência da falta de estimulação, produto da falta



de respostas às necessidades da aluna durante as aulas, foi que esta desenvolveu alguns maneirismos.

De acordo com Bueno (2003) os maneirismos são condutas repetitivas, que crianças com deficiência visual desenvolvem com o próprio corpo na busca por um estado mais gratificante, devido às dificuldades adaptativas.

Toda conduta estereotipada se produz de maneira independente da consciência do indivíduo, ou seja, considera-se como ato automático que não tem significado evidente para o observador, embora possa daí inferir-se que a conduta é um processo de isolamento. (...) O balanceio rítmico, as pressões oculares com as mãos, seriam consideradas como condutas específicas das crianças cegas congênitas ou perinatal. Uma estimulação variada num ambiente afetivo adequado favorece na criança a desapropriação dos maneirismos. (BUENO, 2003, p. 156-157)

No caso da Luana, quando ociosa, realizava movimentos rápidos e repetitivos com os dedos das mãos na altura do rosto, ou então, movimentava o corpo balançando-o para frente e para trás. Para frente até encostar o rosto na máquina de escrever em cima da carteira e para trás até encostar-se ao encosto da cadeira. Pôde-se identificar em Luana a voz silenciada num espaço homogeneizador, espaço, este, que deveria ser capaz de oferecer respostas educativas para a efetivação do trabalho na diversidade, desenvolvendo práticas que favorecessem a colaboração e a solidariedade. (APPLE, 2006)

De acordo com o diagnóstico levantado pela escola em seu Projeto Político Pedagógico, parte de seus professores não tinham contemplado em seu trabalho o grupo com necessidades educacionais especiais. Durante a entrevista, realizada com as professoras Clara e Dalva, isto ficou bem claro. Foi-lhes indagado sobre o processo de inclusão na escola. As duas professoras acreditavam ser possível a inclusão educacional, mas para elas a escola investigada não pode ser considerada inclusiva.

Pesquisadora: Você considera esta escola inclusiva?

Professora Dalva: “Não. Existem tentativas, mas fica sendo responsabilidade de quem assume a turma com alunos “incluídos”, não necessariamente da escola.”

Professora Clara: “Não. Não há projeto educacional para se atender os alunos. Inexiste uma formação, preparo por parte dos professores, direção, funcionários e não existe também um movimento de atendimento articulado com outras políticas públicas.”



De acordo com as professoras, não havia um apoio pedagógico efetivo para buscar respostas educativas para as necessidades educacionais dos alunos dentro da sala de aula. Considerando a situação específica de Luana, as professoras, Clara e Dalva, buscavam se aproximar, conversar com ela, durante a explicação do conteúdo buscavam a atenção da aluna, procuravam atendê-la. Entretanto, nos momentos em que Luana precisou de um auxílio mais sistemático, faltou-lhes o conhecimento de práticas pedagógicas e também dos recursos materiais apropriados para um trabalho diferenciado que atendesse às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência visual.

Porém, ao mesmo tempo em que as professoras diziam não saber como trabalhar com Luana, que não existia um apoio pedagógico efetivo, a aluna se encontrava em acompanhamento com a professora de apoio Rosa duas vezes por semana no contra turno das aulas regulares, e ambas as professoras Clara e Dalva encontravam-se na escola durante este atendimento.

O atendimento educacional especializado: as atividades desenvolvidas com a professora de apoio

As aulas com a professora de apoio constituem-se em um atendimento educacional especializado realizado por professores capacitados na área da deficiência visual. Vinculado ao CAP - *Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual*, este serviço de apoio pedagógico integra equipamentos, tecnologias e profissionais capacitados, e sua finalidade é a suplementação didática e pedagógica, orientação à comunidade escolar e o atendimento aos alunos com deficiência visual matriculados nas escolas de ensino regular. Este serviço responsabiliza-se pelas adaptações de materiais com a finalidade de complementação curricular e pela transcrição de provas e outros materiais a serem utilizados pelas professoras regentes em sala de aula.

Durante a observação às aulas de apoio com a professora Rosa, realizadas duas vezes por semana, pôde-se evidenciar a complexidade do trabalho complementar a ser desenvolvido com os alunos com deficiência visual. Nestes encontros semanais com a aluna, que duravam aproximadamente quatro horas, Rosa desenvolvia, concomitantemente, as atividades de vida diária, as atividades de orientação e mobilidade, a prática de leitura e escrita em Braille e a aprendizagem do Soroban.

Nas atividades de vida diária (AVD) foram observadas inúmeras atividades realizadas com a aluna: servir-se de líquidos contidos em garrafa ou jarra; arrumar o fichário por disciplinas; usar o computador; cortar usando a tesoura; introduzir chave na fechadura; entre outras várias atividades. Estas tinham como objetivo proporcionar-lhe uma vida independente. É importante que a criança com deficiência visual consiga dominar os vários ambientes de que faz parte, assim, é necessário que saiba localizar os diversos objetos existentes em cada ambiente, identificá-los e estabelecer as relações



existentes entre estes e sua finalidade nas atividades do dia a dia. (SEESP/MEC, 2005)

O processo conjunto de orientação e mobilidade (OM) permite que o aluno com deficiência visual adquira a capacidade de locomover-se e de orientar-se nos diversos espaços, tais como a escola, a casa, o bairro e a comunidade. Ao dominar estes espaços e sentir-se inserido neles, o aluno adquire confiança em si e domínio pessoal, condições estas, favoráveis a sua integração social. As atividades trabalhadas com a aluna Luana durante as aulas de apoio com a professora Rosa estavam ainda desenvolvendo atividades para que ela conhecesse e se relacionasse efetiva e eficientemente com o seu próprio corpo. E buscavam também auxiliar na locomoção segura e eficiente nas áreas internas da escola, trabalhando com a aluna para que ela reconhecesse os espaços da escola. (SEESP/MEC, 2005)

Nas atividades para o domínio do Sistema Braille e do Soroban, a professora Rosa buscava vincular este trabalho aos conteúdos ministrados pelas professoras regentes, buscando nos registros da aluna em sala de aula os conteúdos que estavam sendo trabalhados pela turma. Assim, Rosa conciliava o ensino do Soroban ao conteúdo das aulas de matemática da professora Dalva, introduzindo as operações matemáticas com o uso do Soroban e apoiando-se também em outros recursos materiais, como o material dourado, ou mesmo balas e brinquedos, procurando desenvolver a compreensão do processo das operações matemáticas e da resolução dos cálculos, através de objetos concretos do dia a dia da aluna.

Nas atividades para domínio do Sistema Braille, a professora Rosa buscava treinar a leitura, através de livros de histórias infantis em Braille, e também treinar a escrita, trabalhando com a reescrita direcionada das frases ou palavras escritas pela aluna nos registros feitos em sala de aula com o uso da máquina Perkins.

_ Quaição ospomtos cardeaise
Norte,su,lestih o este,
_ amde o sounasce
noleste.

(Fonte: Registros da aluna cedidos pela professora Rosa)

Ficou claro durante a pesquisa que a escola e o serviço especializado trabalhavam separadamente. As professoras Clara e Dalva e mesmo a coordenação da escola não dialogavam com a professora de apoio Rosa, mesmo esta realizando seu trabalho dentro da própria escola. Nas falas das professoras regentes, o aprendizado da aluna Luana parecia ser uma responsabilidade da professora de apoio e não da escola.

Quando as professoras tentavam avançar com algum conteúdo durante as aulas e a aluna não conseguia acompanhar a explicação, era comum as professoras perguntarem à Luana se a professora de apoio Rosa já havia lhe ensinado aquele conteúdo. Geralmente completavam dizendo que



iam pedir a Rosa que lhe ensinasse aquela matéria, ou seja, delegavam a função de ensinar à professora de apoio.

A natureza do serviço de apoio é oferecer serviços especiais, não disponíveis no programa educacional comum, pois, não se pode esperar que educadores comuns supram completamente as necessidades especiais das crianças com deficiência visual. Porém, a escolarização deste aluno é função da escola, mais especificamente do professor, e não se pode relegar ao serviço de apoio uma tarefa que é da escola.

Considerações Finais

É notório que o professor se vê diante de um alunado heterogêneo com individualidades totalmente diferenciadas e ampla dimensão de características. Todos trazem sua bagagem histórica que não pode ser ignorada no processo de ensinar. Cada um tem necessidades educacionais específicas e cabe ao professor responder pedagogicamente para que possa cumprir com o seu papel de mediador na transmissão do conhecimento necessário à inclusão destes alunos na vida sociocultural em que se inserem.

O foco de análise desta pesquisa foram as práticas curriculares, no contexto da sala de aula, em uma escola com proposta de inclusão, objetivando esclarecer como a diferença de uma aluna com deficiência visual era vista e trabalhada em sala de aula. Foi possível constatar na escola investigada uma prática curricular guiada por princípios homogeneizadores, definidas para um modelo fixo de aluno, de ensino e de aprendizagem. O aluno que não se enquadrasse a este modelo era visto como inadequado ou mesmo incapaz, desta forma às práticas curriculares resultavam em exclusão daqueles, como no caso de Luana, que não se encaixavam no modelo idealizado pelo professor.

Aprender é atribuir significado e construímos significados integrando ou assimilando o que desejamos aprender (...) o que o aluno aprende não coincide inteiramente com aquilo que o professor ensina: ambos têm percepções diferentes da vida concreta e têm objetivos, intenções e motivações diferentes. (CORRÊA, 2001, p. 59)

Ao se deparar com a diversidade, que constitui o alunado de uma sala de aula e a necessidade de respostas educativas para a efetivação do trabalho pedagógico diante das individualidades destes alunos, o professor precisa adotar uma postura que busque sair do programa predeterminado, de conteúdos uniformes, e agir como um articulador, um mediador, no processo de desenvolvimento e aprendizagem. (SEESP/MEC, 2005)

Para que a inclusão educacional seja realmente efetivada, é necessário que se eliminem as barreiras existentes no espaço da ambiência escolar. É necessária a reestruturação do ensino, reestruturação esta, que contempla a reformulação dos objetivos do ensino e a celebração da



diversidade. No princípio da inclusão a ênfase está na transformação da educação comum, na ressignificação de concepções e de práticas curriculares para que se eliminem as barreiras que dificultam a aprendizagem e excluem desta forma muitos alunos das escolas regulares.

É fundamental que as escolas e principalmente os professores conheçam quais são as necessidades educacionais especiais de seus alunos ao elaborarem o currículo, pois este deve revelar um projeto pedagógico que contemple o direito à diferença. A inclusão se concretizará, portanto, quando existir uma mudança na forma de tratar e de educar as pessoas, respeitando-lhes as diferenças e as singularidades. Falta, na escola investigada e nas práticas curriculares de seus professores, um aprofundamento teórico sobre o processo de inclusão e sobre o papel das escolas inclusivas, e, conseqüentemente, das práticas curriculares desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

A instituição investigada nesta pesquisa enquadra-se legalmente como escola inclusiva, recebendo alunos com necessidades educacionais especiais e declara-se desafiada para educá-los. De fato, a escola está buscando caminhos, mas ainda não revela uma proposta evidente de inclusão nas suas práticas cotidianas. As situações evidenciadas reforçam as muitas críticas que a escola inclusiva vem recebendo ao constatar que a maior parte dos educadores do ensino regular desconhece como lidar com os alunos com deficiência visual, baixa visão ou cego, e para que a aprendizagem ocorra, é necessário que as condições sejam favoráveis para a aquisição do conhecimento.

Em linhas gerais, nota-se, ainda que lento, um movimento da escola e de alguns professores na busca por respostas educativas que atendam às diferenças em sala de aula. Reforçando a possibilidade de que alunos com necessidades educacionais especiais sejam, de fato, escolarizados na escola comum, contanto que esta se organize e se comprometa com este processo. Contudo, é de fundamental importância que se tenha um olhar mais refinado por parte da coordenação e dos professores para as práticas curriculares desenvolvidas em sala de aula, pois estas sofrem interferências que conduzem a um processo de escolarização excludente dentro do espaço escolar.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – SEESP. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BUENO, Salvador Toro. Motricidade e deficiência visual. In: MARTÍN, Manuel Bueno e BUENO, Salvador Toro. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educacionais**. SP: Editora Santos, 2003. p.145 – 160.



CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORRÊA, R. M. **Dificuldades no aprender**: Um outro modo de olhar. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat e PIEKAS, Mari Ines. Desenho infantil e invisibilidade: fatores educacionais e comunicativos. In: 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Transversalidades nas Artes Visuais, 09, 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2009. p. 3572-3585.

SACRISTÁN, José G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEESP/MEC. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: Ministério da Educação & Secretaria de Educação Especial, 2005.

Enviado em: 08/04/2010

Aceito em: 04/05/2010