

Aprendizagem e alfabetização de alunos com cegueira

ELIZABETH CANEJO*

Resumo: Mesmo no contexto da política de Educação Inclusiva, há necessidade de se discutir as especificidades de cada deficiência, principalmente no que se refere à alfabetização de alunos cegos. Portanto, é fundamental pensar que esse processo ocorra em um espaço que não necessariamente seja a classe comum, mas sim em um ambiente que potencialize o desenvolvimento do educando. Para tanto, o objetivo desse trabalho é discutir o modelo de Educação Especial vigente, mais especificamente a alfabetização e aprendizagem de pessoas cegas. Sabe-se, todavia, que o processo de aprendizagem de uma criança cega requer procedimentos e recursos didáticos especializados. Para que seu crescimento global se efetive verdadeiramente, faz-se necessário que lhe sejam oferecidas muitas oportunidades de experiências e sejam trabalhadas inúmeras situações problemas em que ela possa vivenciar, conscientemente, o aumento de sua capacidade de pensar.

Palavras-chave: Inclusão; Alfabetização; Alunos com deficiência visual.

Abstract: Even in the context of Inclusive Education policy, there is a need to discuss the specificities of each disability, especially regarding the literacy of blind students. Therefore, it is fundamental to think that this process occurs in a space that is not necessarily the common class, but rather in an environment that enhances the student's development. In order to do so, the purpose of this work is to discuss the current Special Education model, more specifically the literacy and learning of blind people. It is known, however, that the learning process of a blind child requires specialized procedures and didactic resources. In order for your global growth to truly take place, it is necessary for you to be offered many opportunities for experiences and to work through a number of situations in which you can consciously experience or increase your ability to think.

Key words: Inclusion; Literacy; Students with visual impairment.



* ELIZABETH CANEJO é Mestra em Educação Especial pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Articuladora da Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC); Professora do curso de Pós-Graduação da Universidade Veiga de Almeida (UVA) e do curso de Pós-Graduação de Educação Física Adaptada Universidade da Gama e Souza.

Introdução

Para iniciarmos a discussão, alguns questionamentos norteiam o pensamento: o aluno com cegueira deve frequentar a classe especial ou a classe regular? O que podemos caracterizar como um retrocesso ou um novo paradigma em nossa atualidade? Enfim, mais do que criar condições para as pessoas com deficiência, vislumbramos a inclusão como um desafio, que implica mudar a escola como um todo, incluindo o projeto político pedagógico, a postura diante dos alunos, a filosofia, entre outros fatores.

Daí a nossa proposta de mudança de paradigma! Acreditamos que a melhor forma de iniciar a inclusão de crianças cegas é em classes especiais dentro de escolas regulares, por conta das especificidades que envolvem o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento do aluno cego.

A escola historicamente se caracterizou pela visão elitista da educação que delimita escolarização como privilégio de um grupo - uma exclusão que foi legitimada durante muito tempo nas políticas e práticas educacionais. Com o processo de democratização da educação surge o paradoxo inclusão/exclusão, que advém da universalização do acesso, mas que ainda hoje continua excluindo pessoas e grupos considerados fora dos padrões homogêneos, imposto pela escola.

A reviravolta da inclusão exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais / diferentes, normais / deficientes. Em nível pessoal, implica em que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre essas dicotomias, que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações, sentimentos (MANTOAN, 2010).

A educação das pessoas com deficiência se organizou ao longo da história como atendimento especializado em substituição ao ensino comum, daí a criação das instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Esse tipo de organização mostra a Educação Especial, de caráter assistencialista, fundamentada no conceito de normalidade / anormalidade, que determinava formas de atendimento clínico terapêutico, pautado nos testes psicométricos e definia, por meio dos diagnósticos, as práticas pedagógicas para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento as pessoas com deficiência teve início à época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos em 1856, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é criado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição particular especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual; e em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (BRASIL, 2008).

Essas ações eram fundamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que assegurava o direito dos excepcionais termo utilizado na época, à educação, preferencialmente na rede regular de ensino. Em 1970 foi criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial CENESP, responsável pela gerência da Educação Especial, que sob o amparo do discurso integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com altas habilidades / superdotação, ainda com o cunho assistencialista (BRASIL, 1970).

Com a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), ao referir-se ao tratamento especial para os alunos com deficiências físicas ou

intelectuais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, reforçou a organização da Educação Especial de forma paralela à educação comum, gerando o entendimento de que alunos atrasados em relação à idade/série eram deficientes intelectuais treináveis. E, portanto deveriam estudar em escolas ou classes especiais, retirando assim, a garantia de "preferencialmente na rede regular de ensino". Novamente a Educação Especial foi relegada ao segundo plano.

Alguns anos depois, acontece uma retomada das ações do ensino educacional especializado com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que era fundamentada na promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Em seu artigo 205, a Constituição define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece, ainda, no artigo 206, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, e no artigo 208, garante como dever do Estado, o acesso aos níveis mais elevados do ensino, bem como a oferta do atendimento educacional especializado.

No início da década de 90 os movimentos sobre inclusão de pessoas com deficiência se intensificam pós-convenções, conferências, declarações internacionais, como exemplo máximo a Declaração de Salamanca 1994, onde o Brasil foi país signatário (UNESCO, 1994). Em seguida, por conta desses movimentos em 1996, volta à tona a discussão da Educação Especial com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que define no artigo 58, a Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais. No seu artigo 59, recomenda que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades e a aceleração de estudos para que alunos superdotados possam concluir em menor tempo o programa escolar. Nesse sentido, o artigo 24, deixa claro, a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante o processo de aprendizado, como uma tarefa da escola.

Assim, a LDB define como responsabilidade do poder público, a efetivação da matrícula na rede regular de ensino e a oferta de serviços de apoio especializados. No entanto, manteve a concepção tradicional de educação, ao prever classes, escolas ou serviços especializados para alunos considerados sem possibilidade de serem incluídos no ensino regular, em razão de condições específicas.

Para corroborar com essas discussões, citamos também a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015 (BRASIL, 2015), que reforça a educação como direito da pessoa com deficiência, através do sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Nesse momento interrompemos essa pequena linha do tempo, que se refere à trajetória da Educação Especial em nosso país, para chamar atenção aos artigos citados em especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 1996, 2015), com a finalidade de discutir nesse artigo o modelo de Educação Especial vigente, mais especificamente a inclusão escolar de alunos com

cegueira, tendo como pano de fundo as políticas, culturas e práticas pedagógicas, na perspectiva da Educação Inclusiva.

A inclusão escolar de alunos com cegueira

Atualmente muito se fala sobre inclusão educacional de pessoas com deficiência, inúmeras são as teorias que discutem esse assunto, porém percebemos que não atingimos o ideal de inclusão, aquela que é feita com qualidade instrucional e dignidade humana. Para Sassaki (1997) inclusão é um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos.

Diante do exposto acima, pretendemos discutir uma proposta, de ressignificação para educação de pessoas com deficiência visual em classe especial, porém dentro da rede regular de ensino, mais especificamente discutir a alfabetização de crianças cegas.

No tocante à questão da deficiência visual (cegueira), cabe aqui conceituarmos o que é visão e cegueira: Visão é o sentido mais abrangente, 70% das informações que chegam ao cérebro provem da visão. Consequentemente, quem não possui ou perdeu terá "dificuldades", na construção do conhecimento.

É considerado cego, aquele que apresenta desde ausência total de visão até a perda da percepção luminosa, e sua aprendizagem se dará através da integração dos sentidos remanescentes. Além disso, terá como principal meio de leitura e escrita o sistema Braille (CANEJO, 2001). A escolarização e educação da pessoa cega é de modo geral viável em todos os níveis e também nas modalidades de ensino, desde que lhe sejam oferecidos os meios necessários para a sua evolução.

Uma questão muito inquietante é “por que retornar com esses alunos às classes especiais?”. Acredito¹ que essa ideia, não significa um retrocesso, e sim uma reavaliação do processo de inclusão desse grupo. Afinal, essa proposta vem sendo construída ao longo dos anos de minha prática profissional pedagógica, pois sou professora especialista na área da deficiência visual com experiência em sala de recursos, e através dessa experiência laboral positiva, pude observar, que alunos egressos de escolas especiais e de classes especiais, trazem consigo uma "bagagem pedagógica", muito superior do que os alunos vindos do ensino comum.

A aprendizagem e alfabetização de alunos com cegueira

Antes de iniciar o assunto propriamente dito, é preciso esclarecer algumas especificidades que envolvem a compreensão de mundo da pessoa cega. A visão é um sentido que se manifesta de forma sintética e o tato de maneira analítica, dessa forma a pessoa cega vai utilizar mais o tato como via de informação juntamente com os sentidos remanescentes, dificultando, assim a compreensão das coisas e do mundo vidente, ou seja, a pessoa cega "enxerga" através das partes até formar o todo.

Outro ponto a ressaltar é a detecção de cores. Cor é presença de luz, se não há luz não haverá como detectar cor, pois cor não tem textura, cor não tem temperatura, cor não tem cheiro, essa informação terá que ser dita ao cego. No entanto, são essas vias e mais a audição, que possibilitarão o cego a "enxergar" o mundo.

¹ Optei, neste momento, escrever na primeira pessoa do singular, devido à necessidade de me apresentar e de expor minha experiência, para que a partir disso, possa desenvolver melhor a proposta.

O processo de aprendizagem e alfabetização da criança cega deverá seguir os mesmos critérios da alfabetização da criança não cega, porém, guardando as devidas proporções, levando em consideração, principalmente o letramento e as experiências adquiridas na infância.

A criança, desde bebê, interage com o meio no qual está inserida, o que possibilita várias experiências de conhecimento e de aprendizagem de forma natural. O mundo em que vive é impregnado de atrativos como cores, formas e imagens. Antes mesmo, de aprender a falar, a criança associa as palavras às coisas, aprende a apontar e a buscar com os olhos ou com as mãos aquilo que quer pegar. Engatinha, anda, pula, corre, brinca, enfim, estabelece uma relação com tudo que se encontra ao seu redor. A todo instante, é estimulada a movimentar-se e a explorar o ambiente, guiada pelo sentido da visão.

Porém as crianças cegas, principalmente com cegueira congênita devem ser estimuladas o mais cedo possível, para que não haja um atraso em seu desenvolvimento, quando essa intervenção não é feita precocemente pode haver um "retardo" em seu desenvolvimento biopsicossocial, levando a crer que possui outros comprometimentos. Mais complicado ainda é quando não existe essa intervenção, pois isto resultará em uma defasagem enorme, que muitas das vezes é difícil de ser revertida.

Garcia, Moraes, Mota (2001) corroboram com a ideia evidenciando que a criança vidente incorpora hábitos de leitura e escrita desde muito cedo. No entanto a criança com deficiência visual tem um atraso a entrar no universo do ler e escrever, uma vez que o Sistema Braille não faz parte do cotidiano como um objeto estabelecido socialmente.

Em suma, é muito importante que a criança cega participe de todas as experiências e movimentos próprios da infância, não somente com seus pares, mas também com crianças videntes, pois essa interação é extremamente relevante para desenvolver habilidades nas áreas cognitiva, motora e social, que repercutirá em seu processo de alfabetização e aprendizado, levando-o assim para uma inclusão “sem sofrimento”.

Para estas crianças, um ambiente favorável à alfabetização deve provocar a exploração dos sentidos remanescentes, porque elas não têm as mesmas possibilidades de entrar em contato direto, casual e espontâneo com a leitura e com a escrita. É preciso compreender, no entanto, que a alfabetização não depende unicamente da integração dos sentidos. O fato de poder ver por si só não é condição suficiente para aprender a ler e escrever, pois muitas crianças dotadas de visão não conseguem alfabetizar-se no tempo esperado.

Neste caso, o que se observa entre os professores é a tendência de buscar em diagnósticos psicológicos ou neurológicos a confirmação de alguma incapacidade ou déficit intelectual e, associam a dificuldade de aprendizagem à falta da visão. Em outras palavras, estes professores estabelecem uma relação direta de causa e efeito entre a ausência da visão e os "atrasos" no processo de aprendizagem.

Contudo, as dificuldades de compreensão, assimilação e formação de conceitos ou de construção do conhecimento, observadas em crianças com cegueira, não podem ser confundidas com dificuldades de aprendizagem, déficit intelectual ou consequência natural da ausência da visão.

As crianças com cegueira e as crianças videntes, podem aprender a ler e a escrever. O fato é que a cegueira gera condições particulares no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades táteis e verbais no processo de alfabetização e no de outras aprendizagens. O tato, a audição e a linguagem são as principais vias de aprendizagem da criança com cegueira. Segundo Lewi-Dumont (*apud* JALBERT, 1997), as mãos são instrumentos essenciais de conhecimento para uma pessoa com cegueira. Para ele, a criança com cegueira se serve de suas mãos não apenas para pegar, jogar ou dar os objetos, mas, também para perceber seu peso, sua forma e a textura. Ela explora o entorno de maneira fragmentária por meio das mãos e do reconhecimento de fontes sonoras.

Para isto, necessita comunicar para reunir impressões, identificar os estímulos, interpretar as informações coletadas, estabelecer semelhanças e diferenças, criar esquemas e fazer conexões entre os diferentes componentes e dados de realidade. Se ela não tiver oportunidades de manusear os objetos, terá dificuldade para reconhecer coisas que serão representadas por meio de imagens táteis.

A Educação Especial caracterizou-se sempre por oferecer um atendimento um tanto padronizado aos indivíduos que apresentavam necessidades educativas especiais. Considerando todas as pessoas capazes de desenvolver-se por meio de teorias comportamentalistas, fortaleceram-se os estigmas que rotulavam cada deficiência.

O período do letramento / alfabetização é aquele em que afloram os mais graves problemas verificados no decurso do desenvolvimento mental da criança cega ou com baixa visão. Nessa fase, acionam-se esquemas interpretativos de fundamental importância. Se tiverem ocorrido falhas na construção das estruturas cognitivas durante as etapas evolutivas desse desenvolvimento, o processo de alfabetização sofrerá atraso, tornar-se-á empobrecido, mecânico e trará ao alfabetizando enormes dificuldades e profundos fracassos.

Sabe-se, todavia, que o processo de aprendizagem de uma criança com deficiência visual requer procedimentos e recursos didáticos especializados. Para que seu crescimento global se efetive verdadeiramente, faz-se necessário que lhe sejam oferecidas muitas oportunidades de experiências e sejam trabalhadas inúmeras situações-problemas em que ela possa vivenciar, conscientemente, o alargamento de sua capacidade de pensar. Nada justifica que uma criança com deficiência visual venha a ser educada sob a orientação de meros exercícios de condicionamento. Urge que esse enfoque, antigo e superado teoricamente, deva mudar.

A alfabetização é um processo complexo e dinâmico que envolve muitos fatores. Sendo, assim, o educador, precisa compreender "como se dá o processo de construção do conhecimento por meio da experiência não visual e criar condições adequadas de acesso aos conteúdos pedagógicos". Para que essas condições propostas se materializem é que propomos o retorno das classes especiais para crianças cegas dentro de escolas regulares, somente para o processo de alfabetização.

Considerações finais

O presente estudo discutiu sobre questões referentes à Educação Especial, aprendizagem e alfabetização de crianças cegas em classes especiais. Dados foram levantados e analisados e a partir dessa reflexão, constituiu-se a proposta de uma nova configuração, ressignificando assim o modelo atual da Educação Especial de alunos

com deficiência visual – cegos, e a retomada às classes especiais, por conta das especificidades que envolvem as questões da aprendizagem deste sujeito, aqui elencadas. Afinal, segundo Glat e Blanco (2009), a implementação de um modelo não significa a extinção de outro, pois nosso país possui dimensões continentais com diferentes configurações de redes educacionais, de modo a propiciar aos educandos cegos uma base alicerçada em conhecimentos pedagógico e sociocultural, afim de, edificar resultados na vida acadêmica, social e profissional desses indivíduos.

A intenção do trabalho é suscitar a discussão desse modelo, que como, já mencionado anteriormente, e muito influenciado pela minha práxis, afirmo como proposta funcional e de resultados significativos. Sendo, assim, encerro com a sensação de dever cumprido de educador pesquisador, que vem contribuir e compartilhar com suas experiências e inquietações, e mais uma vez, com base nessas reflexões, convido todos ao diálogo, parafraseando o filósofo Humbolt "A formação intelectual só é possível, através da polêmica", porém eu prefiro acreditar que é através do diálogo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva**, Brasília. 2008.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146**. Brasília 2015.

CANEJO, E. **Deficiência Visual. Escola Excluindo Diferenças**. Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Coordenação de Educação Especial. Rio de Janeiro, 2001.

GARCIA, M.; MORAES, B.; MOTA, M. G. B. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual v.1**, Ministério da Educação: Brasília, 2001.

GLAT, R.; BLANCO, L. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009. p.15-35

MANTOAN, M. T. E. **O direito de Ser, sendo Diferente, na Escola: por uma escola das diferenças**. Curso de Formação Continuada de Professores para o AEEUFC / SEESP / UAB / MEC, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 1994.

Recebido em 2018-06-14
Publicado em 2018-06-20