

INCLUSÃO E IDENTIDADE: CONCEPÇÕES DE ALUNOS CEGOS SOBRE OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

doi: 10.4025/imagenseduc.v3i2.20170

Roseneide Maria Batista Cirino*

Gilmar Carvalho da Cruz**

Sonia Maria Haracemiv***

* Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/FAFIPAR-Paranaguá. roseduc@yahoo.com.br

** Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. gilmailcruz@gmail.com

*** Universidade Federal do Paraná – UFPR. sharacemiv@gmail.com

Resumo

Este artigo, por meio de análise teórico-prática, busca instigar reflexões acerca do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, sob a perspectiva do *ser* e *estar*. Mediante interpretações de depoimentos de jovens e adultos com história de deficiência visual, sobre as situações e contextos de aprendizagem, buscou-se analisar como esses sujeitos se constituíram. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, entendendo a educação como um fenômeno social cujas contradições e possibilidades só podem ser desveladas nos contextos reais em que ocorrem. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas a entrevista semiestruturada e a observação assistemática em salas de aulas dos anos finais de ensino fundamental e em turmas do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos, nas quais se encontravam matriculados seis alunos com deficiência visual. Os resultados denunciam o espaço de exclusão marcado pela dicotomia do *ser* e *estar* e apontam para a necessidade de esses alunos serem reconhecidos como sujeitos no mundo e para o mundo, com plenas capacidades para aprender, participar e interagir. Além disso, ficou evidente a necessidade de o professor ter formação para o trabalho com as especificidades de aprendizagem da pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Deficiência visual. Educação de jovens e adultos.

Abstract. Inclusion and identity: concepts of blind students on school learning contexts. This article, by means of theoretical and practical analysis, instigate reflections on the process of inclusion of students with special educational needs in mainstream schools, from the perspective of *being* and *living*. By interpretation of testimony from youths and adults with history of visual impairment on learning contexts analyzed as these subjects constituted. It's is a qualitative research, understanding education as a social phenomenon whose contradictions and possibilities can only be unveiled in the real contexts in which they occur. As instruments of data collection were used semi-structured interview and asystematic observation in classrooms of the final years of elementary school and middle school of the Education of Youth and Adults in which were enrolled six students with visual impairments. The results indicate the space of exclusion marked by dichotomy of *being* and *living* and point to the need of these students to be recognized as subjects in the world and for the world, with full capacity to learn, participate and interact. Furthermore, it became evident the need for teachers to have training to work with the specificities of learning of the person with disability.

Keywords: Inclusive education. Visual impairment. Youth and adult education.

Introdução

Em plena fase de discussão acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nos espaços de ensino regular, os autores desta pesquisa, imersos em estudos teóricos sobre a temática, não se permitiram tecer qualquer análise sem antes ouvir aqueles que, de fato, constituem o foco da inclusão. Abordar a temática da inclusão apenas sob o viés teórico poderia se assemelhar ao que Saramago, em *Ensaio sobre a cegueira* nos alertou: “queres que te diga o que penso, [...] penso que estamos cegos, cegos que veem, cegos que, vendo, não veem” (SARAMAGO, 1995, p. 310).

Os contextos históricos acerca das pessoas com deficiência evidenciam as condições de isolamento, a não interação e a fragmentação teórico-metodológica nos encaminhamentos direcionados a alunos com deficiência em contextos escolares. Essa realidade excludente revela também a defasagem de conhecimentos formais por parte dos alunos, em que muitos não conseguem ler e escrever seus textos e contextos, apenas fazem repetidamente exercícios de coordenação motora, apesar de possuírem uma história de vida rica em conhecimentos não reconhecidos pela escola. O fato de haver um nítido desconhecimento a respeito da forma como as Pessoas com Deficiência – PcD podem aprender e extrapolar os limites impostos pela deficiência impulsionou a busca de um referencial teórico que desse sustentação à referida problemática.

A constante busca pela reflexão teórico-prática acerca dos sujeitos com história de deficiência permitiu-nos perceber a capacidade intelectual e de vivência de pessoas com deficiência no enfrentamento de obstáculos, as dificuldades de aceitação, bem como a descrença nas capacidades individuais para locomoção e orientação no espaço que culminam num processo perverso de desconstituição da identidade de sujeito de aprendizagem.

Na nossa trajetória profissional e acadêmica, verificamos, acompanhamos e mediamos inúmeras discussões sobre a inclusão, ou não, de pessoas com necessidades especiais no sistema regular de ensino. 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 instigaram-nos a entender por que se discute tanto sobre as pessoas com história de deficiência sem, tampouco, questioná-las, apesar de serem pessoas plenamente capazes de opinar, criticar e apreciar uma dada situação, quando instigadas a falar.

Em consequência da precária formação do profissional que atua com deficientes nas instituições escolares, cumpre destacar as ideias preconizadas por Pimenta (2005) quando afirma que a formação inicial de professores, ao desenvolver um currículo formal com conteúdos e atividades distanciados da realidade escolar, pouco ou nada tem contribuído para novas atitudes pedagógicas frente aos desafios que se apresentam à escola. Assim, com uma formação alheia ao que se concretiza no cotidiano escolar, o professor sai da academia como um tecnólogo do ensino. O tecnólogo do ensino parece ser a figura predominante, também nas reformas educacional e, detalhadas nas diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001). Ainda sobre as condições precárias de formação do professor, cabe destacar os apontamentos de Veiga (2009, p. 17):

A formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseando-se no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. [...] Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas, não conhece os fundamentos do seu fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla, que, em última instância, influencia a escola e é por ela influenciada.

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

atualmente por autores como Jannuzzi (2004), Mendes (2006) e Garcia (2013).

O fato de a inclusão ser discutida pelos educadores, pelo aspecto da legalidade, torna-se um inconveniente a cada momento que se verifica a exclusão explícita de pessoas com necessidades educacionais especiais. Todavia, o convívio com a diversidade tem impulsionado algumas escolas e seus sujeitos a repensarem sua função política e social.

Marcado por discussões, questionamentos, exclusões, descaso teórico-metodológico, bem como, pela insuficiente formação do professor, esse contexto mostrou-nos a necessidade de buscarmos fundamentação teórico-prática no intuito de contribuir e aprofundar discussões com ênfase na melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual, por um olhar para além da deficiência, portanto, para a constituição do sujeito de aprendizagem no espaço escolar.

Assim, buscamos, neste trabalho, questionar os paradigmas implícitos no conformismo em certas naturalizações (AMIRALIAN, 1997) acerca da deficiência, dando visibilidade a mecanismos como: a fala, o concreto e a sinestesia, recursos que os sujeitos utilizam para representar e significar a realidade.

O caminho trilhado

O caminho trilhado para a realização deste estudo foi 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. Esse direcionamento possibilitou-nos questionar a forma como os sujeitos com história de deficiência se sentem frente ao processo ensino-aprendizagem, ou seja, quanto às suas formas de participação e interação nas aulas.

A opção pela abordagem qualitativa é “a justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 12). Realizar a pesquisa onde o sujeito está inserido se deve à necessidade de reflexão sobre os 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. Ao mesmo tempo, realizar uma pesquisa com fundamentos qualitativos é coerente à medida que se aspira

mais pela perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, apud LÜDKE; ANDRE, 1986). Essa forma de pesquisa é consistente, uma vez que direciona as ações do pesquisador, 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).

A convicção de que o ser humano, em situações de aprendizagem, precisa atuar como sujeito fez do tema escolhido objeto de questionamento e reflexão, mesmo antes do nosso contato profissional com pessoas com deficiência. Reflexão exige ação. Nesse sentido, a palavra falada, para efeito deste trabalho, foi tomada como possibilidade que os homens têm de se fazer presentes e atuantes. Logo, analisar as falas dos sujeitos com história de deficiência visual adquirida e/ou acentuada no início da escolarização significou muito mais do 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 aprisiona e oprime.

Para tanto, nossa pesquisa foi permeada pela grande questão: que interpretações esses jovens e adultos com história de deficiência visual manifestam sobre as situações e contextos de aprendizagem? A pesquisa assentou-se numa perspectiva sócio-histórica a fim de que as investigações possibilitassem análises das representações efetivadas desses jovens e adultos no âmbito da cultura produzida nas e pelas relações sociais. Assumimos, portanto, que sucessivos fracassos podem acarretar marcas indelévels que culminam num processo gradativo de anulação do próprio sujeito.

Também foram realizadas observações em salas de aula em que se encontravam os sujeitos alvo da pesquisa (deficientes visuais), bem como entrevistas com esses mesmos alunos, realizadas em período contrário à aula, no espaço do atendimento especializado. A entrevista com cada aluno teve a duração de 30 minutos, tendo sido gravadas e transcritas para posterior análise. A transcrição foi feita na íntegra considerando-se as peculiaridades verbais e utilizando-se de colchetes para marcar as pausas. Com o intuito de preservar a identidade, os sujeitos são identificados neste artigo por nomes fictícios. As observações foram realizadas com foco na participação dos sujeitos no processo

ensino-aprendizagem; foram registradas em diário de campo, cujos dados serão aqui apresentados como *Situação 1* e *Situação 2*. As observações ocorreram em dias aleatórios da primeira e segunda semanas do mês de outubro de 2006, com o caráter de visita. Foi importante, pois possibilitou-nos maior clareza de aspectos apresentados no relatório da professora itinerante e da professora especialista cuja função é a de mediar o processo ensino-aprendizagem que ocorre no Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Visual (CAE-DV) e na escola regular, bem como nas inferências dos sujeitos.

Participaram desta pesquisa seis sujeitos jovens e adultos matriculados na rede pública de ensino e no contraturno na escolar do CAE-DV. A seleção dos sujeitos foi permeada 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 consequente utilização do sistema Braille ou recursos sonoros.

- Sujeitos que frequentavam o CAE-DV e a escola regular.

- 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.

A seleção dos sujeitos com base nesses critérios se justifica à medida que se busca compreender como se efetivam as relações e interações no processo de aprendizagem escolar em convívios entre pares e não pares. O critério “usuários da escrita braille e bengala” se fez necessário em virtude de haver casos de PcD visual que utilizam recursos diferenciados – como sonoros, pessoas que ainda apresentam resíduo visual para se locomover sem a bengala.

Para a caracterização dos sujeitos, foi solicitado, via contato telefônico, à Coordenação da Educação Especial do Município de Fazenda Rio Grande e à Equipe de gestão da Escola Municipal 26 de Janeiro, do mesmo Município, análise dos documentos de matrícula do CAE-DV, como laudos e pareceres e, além disso, a permissão para a realização das entrevistas necessárias ao estudo. Foi solicitado, ainda, o acesso aos relatórios de avaliação educacional e fichas de acompanhamento itinerante, por considerar que os dados apresentados nos referidos documentos

auxiliariam na elaboração das questões da entrevista e do roteiro de observação. As Escolas onde ocorreram as observações estão indicadas no quadro 2 e, por solicitação das direções, não são identificadas.

Para melhor identificação dos sujeitos no que se refere às condições da perda visual e à escolaridade, apresentam-se dois quadros, sendo que o primeiro caracteriza os 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, identificam-se a idade dos sujeitos no momento em que foi realizada a pesquisa e a modalidade ou nível do ensino regular em que eles estavam matriculados.

Quadro 1: Perfil dos sujeitos segundo a causa e a idade da perda visual

Aluno	Condições Visuais	Causa	Perda Visual	Idade da perda
Fabiana	Baixa visão	Glaucoma hereditário	acentuada	7/8 anos
Renato	Cego	Glaucoma hereditário	acentuada	7/8 anos
Getúlio	Baixa visão	Diabetes	Total	8 anos
Felipe	Baixa visão	Aniridia/glaucoma	acentuada	5/6 anos
Vander	Baixa visão	Catarata	acentuada	6/7 anos
Valter	Cego	Retinos e pigmentar	Total	7/8 anos

Fonte: Cirino (2007)

Quadro 2: Perfil etário e escolar dos sujeitos

Aluno	Idade	Condições Visuais	Curso/Turno/Local
Fabiana	18	Baixa visão	- EJA: Fundamental II - Diurno/Curitiba
Renato	17	Cego	- Ensino Médio - Diurno - Fazenda Rio Grande
Getúlio	15	Baixa visão	- EJA: Fundamental I - Diurno - Fazenda Rio Grande
Felipe	15	Baixa visão	- Ensino Fundamental - Diurno - Fazenda Rio Grande
Vander	49	Baixa visão	- Ensino Fundamental - Diurno - Fazenda Rio Grande
Valter	49	Cego	- EJA - Noturno - Fazenda Rio Grande

Fonte: Cirino (2007)

A palavra e a aprendizagem dos jovens e adultos com deficiência visual

O caráter sócio-histórico e suas relações com a aprendizagem de jovens e adultos com

história de deficiência visual remete à compreensão de 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, que torna o sujeito direcionado socialmente tendo como base a experiência cultural difundida ao longo das gerações (MOLL, 1996). A aprendizagem é um processo inerente ao ser humano, contudo o modo como o homem se relaciona com seus pares o constitui também sujeito de aprendizagem (ROSS, 2000).

Esse fato reforça a ideia 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 se igualam em termos de capacidade para pensar, raciocinar, capacidade de serem 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.

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 está 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. 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 aquilo que o meio lhe impõe a ser.

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

relações, sem perder de vista que os “homens devem estar em condições de poder viver [consciente], a fim de fazer história” (MARX, 1999, p. 19).

As contribuições teóricas aqui apresentadas reafirmam a ideia de 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 implica na 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 consequências da deficiência serão todas em termos sociais (VYGOTSKY, 1989).

Para Boff (2000, p. 23), os “[...] seres humanos, têm uma existência – condenada a abrir novos caminhos, sempre novos e sempre surpreendentes”. É nas surpresas que as pessoas cegas se revelam como sujeitos com potencial de aprendizagem tão significativo quanto o 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, é importante para todas as pessoas, independentemente da classe social ou das condições biológicas que apresentam (CARROL, 1968). O sujeito concebido como um ser histórico e social é também compreendido como um sujeito ativo, criador e reflexivo. Ao atuar sobre uma dada realidade adquire condições de criar novos elementos que atenderão a novas necessidades. Esse movimento de constante produção reflete a condição em que se situa o sujeito, o que lhe permitirá mudar ou aceitar determinadas condições. Compreender a PcD visual como 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). Essa ideia é corroborada por Getúlio, um dos alunos que participaram desta pesquisa: “na aprendizagem eu preciso saber de muitas coisas, por isso eu pergunto sempre” (Getúlio/Baixa visão).

A afirmativa “eu preciso saber muitas coisas” é confirmada por FREIRE (1987), na ideia 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). Contudo, nas relações e interações expressas nas palavras desses sujeitos e nos contextos observados constata-se tratar-se de uma realidade estranha quando o tema é a inclusão da PcD no ensino regular.

Sabe-se que o processo de tomada de consciência se faz necessariamente pela ação de sujeitos históricos e 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 que remetem às ideias, ao pensamento, à inteligência, à criatividade. Isso instiga a se refletir sobre a seguinte questão: a que mundo pertence a pessoa com história de deficiência visual? 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, em acordo com (LURIA, 2001, p. 26) que o adulto, neste caso com deficiência visual, “[...] 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”, portanto, tem todas as possibilidades de se constituir sujeito de aprendizagem.

Nesse direcionamento, 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 frequente. No entanto, o retorno, nesse caso, não pode ser confundido com um retrocesso, tampouco com a ingênua crença de que a PcD visual não tem condições de conhecer. Outro destaque de igual importância refere-se ao uso da palavra. Se a palavra é tomada como orientadora no processo de formação dos conceitos para a aprendizagem da PcD visual, ela é essencial em todo o processo. É pela palavra que o sujeito desprovido da visão tem a oportunidade de exteriorizar suas inferências mais subjetivas.

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 como 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. 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).

O desejo por expressar-se e fazer-se ouvido é próprio da 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). Logo, os esforços empenhados pelo outro, na figura do professor, configuram-se, então, na proposição de desafios e não apenas na reprodução e sensação do mundo real imediato, por isso argumenta-se acerca da importância que a palavra adquire nesse processo.

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 pelos alunos Felipe, Fabiana e Renato, respectivamente, ao afirmarem:

É difícil você expor o seu pensamento no meio de muitas pessoas que enxergam. Acho que elas ficam reparando (Felipe/Baixa visão).

Às vezes, eles te olham de um jeito que parece que você é uma pessoa de outro mundo. Eles não conseguem ver adiante,

têm a visão muita curta, eles pensam que são perfeitos (Fabiana/Baixa visão).

Não adianta o cara estar 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/Cego).

É assim, sob o olhar do outro, que o eu vai se (des)constituindo, pois “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 pode libertar das marcas indelévels deixadas em cada sujeito.

O contexto de desconstituição do sujeito se configura pela negação das capacidades inerentes a todo ser humano. Diante disso, é preciso considerar que o fracasso, a passividade e a baixa expectativa em si próprio não se constitui em 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. Para sintetizar, o processo de constituição do sujeito no espaço escolar sobrepõe a relação entre conteúdo e aprendizagem, uma vez que para aprender é preciso ser, ou seja, muito além do estar na escola. Nesse sentido, Freire (1987) apresenta a seguinte argumentação:

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, p. 120).

Contudo, é preciso considerar o que analisa Molon (2003), ao ressaltar que a possibilidade de se constituir sujeito passa pelo reconhecimento do outro. No entanto, o aluno Getúlio expressa: “eu gosto muito de falar, fazer várias perguntas para as pessoas. Fazia muito isso, enquanto eu tinha sete, oito anos, depois [...] que fiquei cego parei de conversar, de perguntar, de falar na sala” (Getúlio/Baixa visão).

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 aprisionar, como nas situações apresentadas a seguir.

Situação 1: Os alunos em grupos são chamados a discorrer sobre um texto lido. No grupo em que estava Renato (cego), num total de cinco alunos, apenas quatro falaram. Por orientação da professora, Renato permaneceu sentado no seu lugar.

Nessa, e em outras observações, ficou evidente que as oportunidades para participação coletiva nas aulas são poucas. Como na situação anterior, a fala ficou restrita aos alunos normovisuais, enquanto o aluno cego, por descrença ou, quem sabe, por “proteção” por parte do professor, sequer foi solicitado a levantar-se e participar com o grupo. Na continuidade, a aula permanece sob o domínio docente.

Em outra observação na sala do aluno Vander, o professor instigava a participação do aluno num dos grupos de trabalho, mas no momento da apresentação efetiva, observou-se a situação abaixo, quando o professor disse:

Situação 2: – “Vander [...] como você participou, ouviu a leitura e contribuiu com o grupo, não precisa vir à frente, deixe que seus colegas venham falar [...] deu um sorriso, [...] pra quê? Se os colegas podem falar [...] apresentar a sua parte”.

Ao dar vez e voz aos sujeitos sobre como se sentem no contexto escolar, esses jovens e adultos indicam o caminho que há de ser trilhado, sugerindo que se minimizem os processos de exclusão amplamente combatidos pela legislação, porém, camuflados na aceitação dessas pessoas no ensino regular, como ratifica Renato:

[...] 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/Cego).

Na fala de Renato fica reforçado o fato de que as formas de organização das aulas não excluem da participação efetiva apenas os alunos cegos, contudo, como assinalado ao longo deste texto, a fala se constitui para a pessoa cega um meio imprescindível para interação e ação no mundo.

Considerações finais

Nos limites desta pesquisa, e em contato com pessoas com deficiência visual, encontramos na escola várias possibilidades de esta instituição contribuir para a formação das pessoas com deficiência visual, 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/Baixa visão). Nesse dizer está implícito que o ponto de chegada é sempre um recomeço, ou seja, apesar de as limitações impostas pela escola, ela não determina a condição de aprendizagem, por isso, a questão que fica é: se, sem a possibilidade de participar ativamente, os alunos com deficiência visual não deixam de valorizar a escola, como seria se tivessem oportunidades mais efetivas de participação?

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. Esse fato reflete também o quanto ainda é difícil para a escola reconhecê-los como sujeitos capazes de superar a limitação imposta pela deficiência.

Nesse entendimento, esta pesquisa intencionou propor reflexões mediante depoimentos de alunos com deficiência visual sobre os contextos em que se encontram, como se percebem e como se sentem em situações de aprendizagem formal. Com base em suas falas e nos dados obtidos por meio de observações, 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 os quais, de certa forma, também têm expropriados o direito de falar, de ter vez e voz na escola.

O caminho indicado nas falas dos sujeitos com deficiência visual preconiza alternativas de superação dessas dicotomias: a) reconhecê-los como sujeito no mundo e para o mundo; b) acesso ao conhecimento, por parte do professor, sobre as pessoas com história de deficiência e, nesse caso, das pessoas com deficiência visual; c) 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. Em breves considerações, pode-se afirmar que a superação da dicotomia entre o Ser e Estar passa pelo reconhecimento das capacidades que as PcD possuem para se constituírem sujeito de aprendizagem.

Referências

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.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BOFF, L. **Tempo de transcendência**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília. MEC, 8 de maio.

CARROL, T. J. **Cegueira: o que ela é, o que ela faz, 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. São Paulo, dezembro de 1968. Disponível em: <http://www.cmdv.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=699&friurl>

CIRINO, R. M. B. **Concepções de jovens e adultos com deficiência visual sobre os contextos de aprendizagem escolar**. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

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.

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

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p.101-119, jan./mar. 2013.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: _____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-34.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Versão para eBooksBrasil.com, versão eletrônica. Disponível em <<http://www.jahr.org>>, 1999. Acesso em: 16 jan. 2007. (capítulo I).

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

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

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

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

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**, ano XX, n. 50, p. 26-40, 2000.

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

ROSS, P. **Educação e exclusão: um projeto de cidadania das pessoas com necessidades especiais**. 2000. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da Defectologia**. Havana: Pueblo y Educación, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em: 15/03/2013

Aceito em: 05/06/2013