

Luzia Guacira dos Santos Silva

Narrativas docentes

dos sentidos, significados e
aprendizados da prática docente
junto a estudantes com cegueira

encontrografia

Luzia Guacira dos Santos Silva

Narrativas docentes

dos sentidos, significados e
aprendizados da prática docente
junto a estudantes com cegueira

encontrografia

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Carolina Caldas

Design de capa: Nadini Mádhava

Efeito de capa: Freepik.com

REVISÃO

Paula Vigneron (Estagiária)

Leticia Barreto (Supervisora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Silva, Luzia Guacira dos Santos

Narrativas docentes : dos sentidos, significados e aprendizados da prática docente junto a estudantes com cegueira / Luzia Guacira dos Santos Silva. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2025.

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5456-116-7

1. Educação inclusiva
2. Inclusão escolar
3. Pessoas com deficiência - Acessibilidade
4. Pessoas com deficiência visual - Educação
5. Professores - Relatos I. Título.

25-264307

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Relatos de experiências pedagógicas : Educação 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-116-7

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Apresentação	11
Prefácio	16
O óbvio e a boniteza da formação continuada no campo das deficiências sensoriais	18

DAS NARRATIVAS DOCENTES

1. Das primeiras aprendizagens e experiência docente com estudantes cegos no e para além do campo formativo	35
2. Aprendizados mútuos: negociando os significados quando as palavras parecem perder o mundo	54
3. No horizonte da docência – a ressignificação da prática quando as certezas nos abandonam	67
4. Construindo referenciais na trilha da experiência concreta, do mundo imaginário e da palavra	91
5. De outros sentidos e significados para a docência – a estimulação precoce	106
Para não concluir....	118
Referências	123
Pequeno Glossário	128
Sobre a autora e colaboradoras	132

Dedico esta obra:

Aos profissionais e alunos do Instituto Benjamin Constant, nas pessoas de Elise, Tânia, Felício, Glorinha, Maria Helena, que, em 1998, acolheram 26 professores e professoras da rede pública de ensino de vários estados brasileiros e de Cabo Verde (África do Sul), compartilhando seus conhecimentos na intenção de que fossem ampliados e disseminados em prol da inclusão educacional de pessoas em condição visual de cegueira e baixa visão. A vocês, um tantinho do resultado dos ensinamentos aprendidos. GRATIDÃO!

Aos 26 colegas da turma de 1998, do curso de Especialização na área da Deficiência Visual, pela grandeza da alma. Aprendi muito com todos e todas vocês. GRATIDÃO!

Às colegas professoras colaboradoras, por cederem suas narrativas cheias da boniteza da “[...] politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista” (Freire, 2001, p. 21), só porque se encontrem, no caso, com a visão comprometida pela cegueira ou pela baixa visão. Pela coragem de abrirem-se ao “novo”, ao outro – sujeito da aprendizagem; ao conhecimento, à reflexão da prática pedagógica, ao diálogo, buscando a razão do que se faz e do porquê se está fazendo e, assim, tomando consciência e tornando cada vez mais científico e humano o ato de ensinar. Minha GRATIDÃO, RESPEITO E APREÇO!

Apresentação

“E toda a humana docência
Para inventar-se um ofício
Ou morre sem exercício
Ou se perde na experiência”.

Cecília Meireles

(Aluna. Obra Poética, 1989, p. 171)

Somos seres com história pessoal e profissional construída na relação que estabelecemos com o outro, mediatizados pela linguagem e pela cultura na qual estamos inseridos. É nesse percurso histórico que construímos a nossa identidade, na qual se mesclam as experiências vividas na relação com o outro e as nossas experiências interiores. Logo, somos quem somos porque aprendemos e lembramos (Dalmaz; Alexandre Netto, 2004).

Nós, professoras e professores, trazemos em nossa história pessoal as marcas profundas das experiências formativas e escolares que nos constituem. E também as marcas que deixamos naqueles com os quais dividimos, somamos e multiplicamos no cotidiano escolar por meio das diversas proposições didáticas pensadas, planejadas, empreendidas e do inusitado que apenas as relações humanas possibilitam. Somos marcados também pela luta para não sucumbirmos ao exercício da ação irrefletida; para não nos deixarmos levar pela apatia ou perdermo-nos numa experiência docente adestradora, moralizante, individualista, meritocrática e excludente.

Foi no percurso de construção da docência que, em 1998, eu e mais 26 colegas, professores e professoras de vários estados brasileiros e de Cabo Verde (África do Sul), encontramos-nos no Instituto Benjamin Constant, no Rio

de Janeiro, para participar, durante quatro meses, em sistema de internato, do *Curso de Especialização de professores na Área da Deficiência da Visão*. Sem dúvida, um grato tempo de descobertas, que nos fez reformular e ampliar o pensamento pedagógico em um campo até então desconhecido para muitos de nós que ali se encontravam.

Desse período formativo, no sentido mais amplo, e mais precisamente de um reencontro com parte do grupo dez anos após o referido curso, nasceu o desejo de reunir, em um livro, algumas memórias de nossas experiências educativas junto a estudantes com deficiência visual.

Penso que, se não tudo, mas parte do que vivenciamos, dos saberes construídos e das lições aprendidas não devem ficar apenas no campo das lembranças para serem ditas em conversas informais, mas para se dar a conhecer pelas novas gerações de professores e professoras a fim de que possam, nesses tempos em que autoridades educacionais vêm a público afirmar que “pessoas com deficiência atrapalham”, reafirmar o direito adquirido de crianças e jovens com cegueira e baixa visão de estudarem em escolas comuns. E também para que aprendam com experiências passadas a rever suas próprias concepções, evitando ações e atitudes compassivas, segregacionistas, capacitistas e/ou de abandono pedagógico daqueles estudantes com potencial visual insuficiente para leitura e escrita em tinta, que, porventura, estejam matriculados em suas salas de aula.

A ideia da escrita do livro foi lançada, portanto, para nove (09) professoras do grande grupo, num primeiro reencontro ocorrido em Alagoas/SE, e retomada em 2021, em conversas pelo grupo do *WhatsApp*, do qual onze, dos vinte e seis professores e professoras da época do curso, fazem parte. Apenas uma (01) professora do Rio Grande do Sul topou embarcar na aventura de colocar no papel um pouco de suas memórias da docência vivenciadas junto a estudantes com cegueira.

Mesmo diante da pouca adesão ao projeto do livro, pelo grupo, decidi lançar a mesma proposta a outras colegas professoras do Rio Grande do Norte, obtendo a adesão de três (03) delas. Esta obra, portanto, está composta por um texto introdutório e por narrativas docentes acompanhadas de elevada emocionalidade que, contudo, não chega ao pieguismo. Pelo contrário; em nosso entender, melhoraram a memória declarativa expressada através de

uma linguagem clara, objetiva, revelando muitos aprendizados co-apreendidos numa relação que somente quem é professora, ou professor, pode viver em sala de aula, ou fora dela, com seus alunos e alunas, quer na escola comum, quer na instituição especializada.

Para a escrita das narrativas, acerquei-me de estratégias próprias da pesquisa, elaborando um questionário com perguntas abertas sobre os caminhos, os meios e os procedimentos utilizados para oportunizar o acesso à comunicação e aos saberes produzidos pela humanidade aos alunos com cegueira, muitos deles desacreditados socialmente em sua capacidade de aprendizagem.

Saliento que, ao escrever sobre os sentidos, significados e aprendizagens da docência, vivida por mim e pelas colaboradoras desta obra, não utilizarei o termo “pessoa com deficiência” e, sim, o termo “pessoa em condição de cegueira e baixa visão”. Faço-o, considerando o modelo social de deficiência que recusa a noção desta, situada na pessoa tal como preconiza o modelo médico. Logo, assumo a cegueira e a baixa visão como uma condição humana, um jeito de ser da pessoa em sua totalidade. Quando citar o termo “deficiência”, esse deve ser entendido como uma construção social (Diniz, 2007), remetida às pessoas em condição de cegueira ou baixa visão, entre outras, nos textos legais ou por autores referenciados e/ou dos colaboradores desta obra, em que, porventura, são categorizadas de pessoas com deficiência.

É importante frisar que não nego a condição biológica, a existência da lesão visual que requer meios, instrumentos, intervenções didático-pedagógicas diferenciadas. Contudo, a ela associo a produção real da “deficiência” (anormalidade, insuficiência, enfraquecimento, incapacidade), por parte do contexto social, em virtude das inúmeras barreiras que se coloca em torno daqueles e daquelas que vivem com potencial visual insuficiente para o exercício de ações que uma pessoa com visão potencial poderá fazer sem nenhuma dificuldade. Posicionamento que ratifico na percepção de Omote (2010), quando afirma que “o alvo da intervenção fundada em concepções sociais precisa levar em conta condições geradoras da deficiência presentes nas coletividades humanas” (Omote, 2010, p. 334). Um exercício que paulatinamente tenho visto se expressar em atitudes e discursos pedagógicas de muitos professores e professoras com estudantes que a Educação Especial tem como público-alvo.

Nas narrativas, conforme orientam os princípios éticos da pesquisa científica, a identidade das colaboradoras será preservada com a substituição de seus nomes. Para tanto, escolhemos homenagear grandes mulheres cujas trajetória, garra, competência e ações se refletem na luta atual para a mudança de concepções reducionista e excludentes que a sociedade tem em torno de pessoas com cegueira e baixa visão, bem como para retirá-las da invisibilidade. Logo, homenagearemos: Hellen Keller,¹ Anne Sullivan,² Dorina Nowill,³ e Natalie Barraga.⁴ As três primeiras viveram a condição da cegueira dos olhos.

Para encerrar esta apresentação, afirmo que, além das análises das narrativas docentes, entre outros aspectos, instigamos a discussão do processo de ensino e da formação continuada, que, em nosso parecer, requer estar se reinventando por meio do registro reflexivo das ações didático-pedagógicas, do aprofundamento teórico e, essencialmente, da convivência atenta na corresponsabilidade e compromisso éticos assumidos para com o exercício da profissão docente.

O registro reflexivo das práticas em momentos de formação continuada é uma boa estratégia para fazer pensar, a partir da realidade individual, *se e como* a ação docente está além ou aquém dos princípios éticos assumidos com o exercício da profissão, com a abordagem que norteia o ensino na escola; se essa abordagem tem levado à aproximação ou ao distanciamento dos princípios da inclusão escolar; sobre conceitos e concepções que trazemos sobre aspectos que envolvem a prática docente, para, então, buscar as providências

-
1. *Helen Adams Keller* (Tuscumbia, 27 de junho de 1880 – Easton, 1 de junho de 1968). Foi uma escritora, filósofa, conferencista e ativista social norte-americana. Deixou um extenso trabalho que desenvolveu em favor das pessoas com deficiência visual. Primeira pessoa surdocega da história a conquistar um bacharelado e a falar várias línguas.
 2. *Anne Sullivan – Johanna Mansfield Sullivan Macy* (Feeding Hills, Massachusetts, 14 de abril de 1866 – Nova Iorque, 20 de outubro de 1936). Professora de Hellen Keller, conseguiu romper o isolamento imposto pela sua quase total falta de comunicação, permitindo à menina florescer enquanto aprendia a se comunicar. Anne tinha baixa visão. Acompanhou Hellen Keller em toda a sua trajetória.
 3. *Dorina de Gouvêa Nowill* (São Paulo, 28 de maio de 1919 – São Paulo, 29 de agosto de 2010). Foi uma educadora, filantropa e administradora brasileira. Educadora de formação. Trabalhou intensamente para a criação e implantação de instituições, leis e campanhas em prol das pessoas com cegueira e baixa visão. Por seu trabalho, foi diversas vezes reconhecida e premiada.
 4. *Natalie Carter Barraga* (10/10/1915 – 29/12/2014). Professora e pesquisadora americana (Texas) em deficiência visual. Reconhecida por contribuições para a educação de crianças com baixa visão.

possíveis, em níveis micro e macro, considerando os princípios da Educação para Todos e da Educação Inclusiva.

Acredito que, assim, contribuímos para desmascarar qualquer mecanismo de segregação, humilhação, discriminação que se materializam de forma velada e, muitas vezes, explícita no contexto das práticas docentes em relação àqueles e àquelas que trazem como uma de suas características uma condição de deficiência, em específico àqueles estudantes com cegueira e baixa visão; para formar um estilo pedagógico mais inclusivo, estimulando a revisão de conceitos, de concepções e atitudes em torno do ensino a tais estudantes. Sigamos, pois a estrada ainda se faz longa!

Luzia Guacira

Prefácio

Apesar das crescentes denúncias, seja por meio de trabalhos científicos, seja através do ciberativismo, em relação a situações de preconceito e discriminação decorrentes da condição da deficiência, prática que, no Brasil, denomina-se capacitismo, observa-se que, no cotidiano dessas pessoas, contextos de negação e violação de direitos ainda são fortemente experienciados.

Situação ainda mais desafiadora consiste no fato de que a escola, espaço de formação humana e construção de conhecimentos, frequentemente reproduz discursos e atitudes que reforçam o capacitismo, que se fundamentam na ideia de menos valia e fracasso de pessoas em razão de uma deficiência. Esse é um fenômeno recorrente no caso de estudantes que têm como uma de suas características uma deficiência sensorial.

Historicamente, pessoas com deficiência têm sido silenciadas e, portanto, invisibilizadas. Sua presença nos espaços escolares e não escolares, por vezes, é motivo de estranhamento e interrogações que variam desde a forma como conseguem adentrar determinados ambientes até como se dará sua participação nos mais diversos grupos sociais.

Nessa perspectiva, a obra que nos é entregue oferece um contributo significativo, sobretudo no sentido de dar visibilidade às potencialidades de estudantes com deficiência, frequentemente negligenciadas nos espaços escolares, o que julgamos impraticável se considerarmos que o Brasil já ratificou compromissos com os princípios da Educação Inclusiva.

Nesse percurso, a formação docente, questão central do livro, constitui elemento basilar, posto que a maior parte dos discursos docentes versam sobre seu despreparo em relação à inclusão de estudantes com deficiência,

questão pouco explorada, seja na universidade, seja no processo de formação em serviço.

Mais que uma estratégia metodológica convidativa, parece-nos assertiva a ideia de a autora e colaboradoras buscarem, nas memórias, elementos significativos de seus percursos formativos. Os acontecimentos do tempo passado, portanto, não são estáticos, mas atuam como uma luz a iluminar e dar sentido às ações do momento atual, sendo determinantes à compreensão de quem somos e do modelo de inclusão para o qual desejamos colaborar.

É relevante sublinhar que o impulso para o resgate dessas memórias nasce justamente no contexto da pandemia do Covid-19, que, longe de ser um período silencioso e inerte, marca mudanças impactantes na educação geral e, particularmente, na educação de estudantes com deficiência.

Merece ainda destaque o estilo de escrita adotado pela autora, que, sem se desprender do rigor exigido pela ciência, parece, a todo momento, convidar o público leitor a dialogar com os temas em questão, que, aliás, ganham uma pluralidade ímpar, posto que as experiências potiguares se misturam às práticas docentes de outras regiões brasileiras.

Ademais, enquanto professora universitária pertencente ao coletivo de pessoas em situação de cegueira, ressalto a necessidade de ampliar publicações semelhantes a esta. Somente assim será possível despertar a consciência da nova geração de professores em relação ao fato de que o uso dos recursos mais inovadores de tecnologia assistiva, em articulação com o sistema Braille e os sentidos remanescentes, consiste em uma alternativa viável para a formação de estudantes críticos, reflexivos e conhecedores de seus direitos e responsabilidades perante a sociedade.

Uma boa leitura!

Profa. Dra. Adenize Queiroz de Farias¹

1. Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2017). Mestrado em Educação pela mesma universidade (2011). Especialização em Formação do Educador pela Universidade Estadual da Paraíba (2000). Especialização em Inclusão Escolar pela Faculdade Integrada de Patos (2006). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (1999). Atualmente, é professora da Universidade Federal da Paraíba, ministrando disciplinas e desenvolvendo projetos relacionadas à Educação Especial. Tem experiência na área de Inclusão Escolar e Social das Pessoas com Deficiência e discute a temática Gênero, Deficiência, Vulnerabilidades e Superação de Barreiras (Resiliência).

O óbvio e a boniteza da formação continuada no campo das deficiências sensoriais

Abrindo as narrativas docentes descritas nesta obra, trazemos uma discussão que se alinha ao seu tema central, “Dos sentidos, significados e aprendizagens da prática docente, envolvendo estudantes com cegueira”, elaborado para uma conferência por nós realizada em novembro de 2021, quando da abertura do seminário *Formação Continuada de professores no campo da Sensorialidade: o Braille e a LIBRAS em foco*, realizado pela Subcoordenadoria de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte.

A formação continuada e específica no campo em apreço aparece nos demais capítulos como o pilar central para a consecução de saberes e desenvolvimento assertivo de práticas pedagógicas condizentes com o processo de desenvolvimento da aprendizagem e do estabelecimento de relações sociais do público definido, ou seja, em particular, estudantes com cegueira. Portanto, expomos o texto da conferência na íntegra.

O texto da conferência

Quando a professora Maria do Desterro das Neves Souza me convidou para proferir esta conferência de abertura do “Seminário de Formação Continuada de Professores no Campo da Sensorialidade – o Braille e a Libras em foco”, incumbiu-me também da responsabilidade de nominá-la. Ao debruçar-me para a escrita do texto, ocorreram-me as seguintes questões:

1. Qual aspecto da temática do seminário formativo que eu posso tratar de forma a reacender “categorias de pensamentos” (Piaget) – noções gerais, conceitos – já existentes e que instiguem os/as colegas professores e professoras à curiosidade de revisitá-los, ou, nas palavras de Freire, “a ler o mundo” que envolve as práticas pedagógicas que se planeja e se desenvolve com o olhar voltado também para estudantes com cegueira, baixa visão, surdez e surdocegueira?

2. Como não cair na obviedade e na repetição daquilo que tantas vezes já foi dito nos processos formativos e sobre formação, principalmente nesses tempos de tanto desalento, violência, perda de direitos duramente conquistados, negacionismo da ciência, esgotamento físico e emocional que muitos educadores estão vivendo e que nos têm trazido tantos desafios?

Ao término e/ou concomitante à elaboração desse pensamento, veio-me à memória um encontro formativo ocorrido na década de 1990, que peço licença para relatar. Em meio a uma explanação sobre o ato da leitura e da escrita, uma colega professora disse: “Se eu soubesse que viria para cá para discutir o óbvio, teria ficado em casa”. Ao que respondi: “Mas você não acha que é desse óbvio que a nossa ação docente é feita e sobre a qual não podemos nos furtar de discutir/refletir para que possamos dar a ela um outro sentido/um outro significado e, assim, poder transformá-la?”

Recordo-me, também, do que Paulo Freire diz em sua obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1975/2002), no capítulo *Algumas notas sobre conscientização*, quando relata sobre sua experiência formativa e de autoformação nos quatro anos em que passou trabalhando para o Conselho Mundial de Igrejas. Diz ele (abro aspas):

[...] nestes quatro anos [de 1970 a 1974] em que [...] me tornei uma espécie de “andarilho do óbvio”, venha sendo o da desmistificação da conscientização. Nesta andarilhagem, venho aprendendo também quão importante se faz tomar o óbvio como objeto de nossa reflexão crítica e, adentrando-nos nele, descobrir que ele não é, às vezes, tão óbvio quanto parece (Freire, 2002, p. 174).

O que me serviu de alento e vigor para continuar na “andarilhagem” em busca das palavras e de sentidos para a escrita do texto desta conferência que, ao final, decidi nominar de *O óbvio e a boniteza da formação continuada no campo das deficiências sensoriais*. Com fins puramente didáticos, organiza-

mos o tema em dois eixos de apresentação que se entrelaçam: 1 — *Da obviedade da formação docente*; 2 — *Da boniteza da formação específica no campo das deficiências sensoriais*.

1. Primeiro eixo: Da obviedade da formação docente

Eu não poderia tratar do que há de óbvio na formação docente sem evocar o *Poema Canção Óbvia*, de Paulo Freire, publicado em *Pedagogia da Indignação* (2000), no qual toda a boniteza da vida aparece. Nesse poema, especialmente nos versos “[...] meus ouvidos ouvirão mais/ meus olhos verão o que antes não viam [...]” (Freire, 2000, p. 5), ele anuncia a necessidade de desvelar o óbvio na relação pedagógica, encaminhando para a percepção de que a linguagem e a fala que a perpassam são autônoma-dependentes da subjetividade do sujeito e precisam ser explicitadas, analisadas para se ver o que ainda não foi visto.

Destacamos também os trechos “*Não te esperarei na pura espera/ Porque o meu tempo de espera é um Tempo de quefazer*”, “*Conversarei com os humanos, Sua-rei meu corpo, que o sol queimará; “Minhas mãos ficarão calejadas/ Meus pés aprenderão o mistério dos caminhos*” e “*Estarei preparando a tua chegada/ Como o jardineiro prepara o jardim*” (Freire, 2000, p. 5), por denotarem o *quefazer* pedagógico em processo, no qual a formação dialógica e contínua está presente na ação docente, na relação estabelecida com nossos pares professores e com os alunos.

Formação que compreendemos como *um dos movimentos pedagógicos* por meio do qual encontramos a boniteza capaz de provocar o desenvolvimento de posturas éticas e dinâmicas de observação – observar na ação – e compreensão de fenômenos ou fatos no comportamento didático-pedagógico de nós, professoras e professores, e dos nossos educandos na construção do conhecimento. Pois é por meio da formação que podemos, concordando com Campos (2015), “[...] aprofundar, detalhar e diversificar nossa percepção e raciocínio sobre qualquer coisa observada, sempre a problematizando, mesmo que o que saibamos sobre a coisa possa nos parecer verdade óbvia e já sabida” (Campos, 2015, p. 229), com vistas a imprimir mais qualidade ao ensino, à escola onde atuamos e, conseqüentemente, à educação.

Qualidade aqui compreendida como aquela que promove a busca de respostas por meio do estudo, da pesquisa e da formação contínua para as inúmeras questões que envolvem os processos de ensino e aprendizagem e a escola que

temos. É, no dizer de Gadotti (2011), “desenvolver a capacidade de decidir e de pensar autonomamente; de contribuir para a formação de sujeitos de direitos e deveres, inclusão cultural e social e qualidade de vida para toda gente” (Gadotti, 2011, p. 73). Porém, a qualidade da educação não depende apenas da formação geral ou específica de professores e professoras, como tem sido comumente evidenciado no senso comum. Requer, para além da formação, “[...] investimentos de longo prazo, participação social e reconhecimento das diversidades e desigualdades sociais presentes na nossa realidade” (Gadotti, 2011, p. 75), por meio de ações conjuntas, engajamento, persistência e luta política.

Na formação de professores, encontra-se a obviedade que importa na discussão do *quefazer* pedagógico, composto por concepções e abordagens de ensino; métodos; estratégias e recursos didáticos; planejamento; relação; afetividade; convivência aluno/ aluno, aluno/professor e professor/professor; atividades, avaliação, e, não menos importante, *quem ensina*.

Essas particularidades carecem ser revisitadas constantemente, em detrimento da diversidade do alunado, das realidades vivenciadas, dos tempos e espaços onde as práticas se desenvolvem, partindo sempre das questões: *para que, para quem e para que tipo de sociedade* se está desenvolvendo o fazer pedagógico. Isso porque nem tudo é tão óbvio quanto parece ser, uma vez que a educação não é neutra; está impregnada de ideologias, de valores, de cultura local. Por haver entre os educadores diferentes compreensões em torno do educar, do incluir, do ensinar e, portanto, impregnada de outras obviedades, que mesmo diante de modelos prontos de ensino devem ser refletidos, questionados e reformulados.

Dentro do paradigma da escola inclusiva, a obviedade e a boniteza estão no desenvolvimento do fazer pedagógico para que todos os alunos, indistintamente, possam participar e aprender na relação uns com os outros e obter sucesso em suas aprendizagens, vivenciando os princípios de uma sociedade democrática, a experiência da amizade, do acolhimento, do respeito à sua condição humana. Entre o “todos” para quem o fazer pedagógico se direciona, estavam, no ano de 2020, de acordo com dados do Sistema Integrado de Gestão da Educação – SIGEDUC,¹ 487 crianças, jovens e adultos categorizados

1. SIGEDUC – É um sistema aberto para consulta de dados de matrícula pela comunidade: educadores, estudantes e familiares.

com deficiência visual matriculados em escolas comuns das 16 Diretorias Regionais de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, dentre os quais: 41 com cegueira, 434 com baixa visão e 11 com surdocegueira. Logo, não podem e não devem, na escola, ficar na posição de invisibilidade e de terceirização pedagógica, tampouco fora da discussão dos elementos óbvios que imprimem a ação docente.

Outro grupo que não pode ser desconsiderado na formação continuada, em relação à discussão das particularidades óbvias do fazer pedagógico, é o *daqueles e daquelas que ensinam* – professores polivalentes, especialistas e especializados. Que também desejam se sentir valorados, incluídos, atendidos em suas necessidades, sejam da ordem pedagógica e/ou da ordem do humano. Profissionais que precisam discutir e compreender a boniteza de sua função, de seu papel ético na construção de uma escola inclusiva e democrática.

Entre esses professores, chamo a atenção para aqueles e aquelas com cegueira (4) e baixa visão (6), que somam um total de 10 profissionais, lotados em escolas da rede estadual da 1^a, 3^a, 4^a, 9^a e 12^a DIRECs (Silva; Silva, 2021), principalmente por trazerem outras demandas, outros meios de conduzir o ensino, as relações e tudo o mais que nele está imbricado. Esses profissionais não podem ficar de fora dos processos formativos, uma vez que também devem desempenhar, com qualidade, a função docente para a qual se submeterem nos concursos públicos; para que não se sintam obrigados a se desviar da função para a qual se prepararam nos cursos de graduação, devido a sua condição de cegueira ou baixa visão e pelas inúmeras dificuldades que a inexistência de acessibilidade pedagógica, entre outras, impõe.

Não basta que seja possibilitado, pela força da lei, o acesso desse grupo de professores/as ao exercício da profissão, tampouco, estando no exercício desta nas escolas, serem alvo apenas de demonstrações de afeto e carinho como ato sensível à sua condição. As questões operacionais precisam ser atendidas, como sinaliza uma das professoras com baixa visão entrevistada por Silva e Silva (2021):

*Tenho uma equipe muito humana, sensível às minhas necessidades especiais, apenas isso. Porém precisaria de **livro didático adaptado**, uma **lousa com marcações ampliadas** para eu poder escrever reto, um **sistema** [SIGEDUC] **com acessibilidade**, uma **auxiliar em sala** para me ajudar a*

observar os alunos e corrigir as atividades, tendo em vista que é difícil enxergar a letra com grafite (Professora Ana) (Silva; Silva, 2021, p. 12).

Sabedores disso e diante de tal realidade, não podemos compactuar com discursos políticos rasos, leigos e capacitistas que depositem apenas no trabalho pedagógico de professoras e professores, com ou sem deficiência, a total responsabilidade pelo processo de inclusão escolar e de um ensino de qualidade, quando não se oferecem as condições necessárias para o bom exercício de suas funções. Reforçamos que a qualidade do ensino é determinada por diversos fatores. Não é apenas sujeito às ações solidárias dos professores, mas essencialmente ao compartilhamento de todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos (Mantoan, 2015) nos processos educativos. Na mesma medida, não se pode negar/negligenciar o direito de ser professor/a com deficiência, tendo as suas necessidades específicas atendidas para o exercício efetivo da docência, com dignidade e equidade de boas condições laborais e formativas.

Uma das bonitezas encontradas nas ações formativas para o exercício de práticas inclusivas está na obviedade do aprendizado conjunto entre professoras e professores, pois:

[...] cada um pode aprender com o outro. O que leva ao compartilhamento de evidências, informação e a buscar soluções para os problemas importantes que surgem no cotidiano escolar e que podem ser enfrentados com a colaboração entre todos (Imbernón, 2000, p. 78).

Nessa perspectiva, a formação assume a lógica investigativa-formativa, pois a ação põe problemas ao(s) docente(s); a reflexão sobre os problemas induz à investigação; as conclusões dessa orientam a nova ação em benefício dos alunos, que, por sua vez, colocam situações novas, num autêntico processo dialético (Pires, 2011) e qualitativo.

Logo, é pertinente que se levantem questões como: qual o valor e qual espaço/tempo a formação continuada tem na vida profissional de cada professor/a? O que os tem movido, principalmente nesses dois últimos anos, a enveredarem pelo caminho da formação? Qual papel a formação recebida tem desempenhado, por exemplo, nesses últimos três anos, para a qualificação do ensino e as relações estabelecidas nos espaços escolares, bem como no

combate a tantos ataques ao saber, à ciência, à condição humana? Quanto tem contribuído para o pensar reflexivo sobre a prática, a diversidade humana, a comunicação estabelecida com os colegas de profissão?

Sim, porque pensar reflexivamente a prática, ou, como diria Paulo Freire (2018), “‘pensar certo’ não é quefazer de quem se isola, de quem se ‘aconchega’ a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante” (Freire, 2018, p. 38), dialógico, coparticipado; portanto, que se dá na interação com outro, mediado pela linguagem em suas diferentes formas e por objetos/instrumentos/ferramentas que incidem no próprio pensar e aprender.

Podemos afirmar, com base em pesquisas científicas realizadas, por exemplo, por estudiosos em níveis nacional e local, do campo da Educação Especial, como Caiado, Jesus e Baptista (2011), Duek (2011), Omote (2018), Martins (2011), Mendes (2015), entre outros, que a formação continuada de professores tem contribuído para a mudança de concepções de ensino e aprendizagem, de atitudes e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas desenvolvidas em muitas escolas de nosso país. O investimento em formação continuada específica tem repercutido na melhoria dos saberes e fazeres docentes de muitos de nossos colegas professores, que se percebem mais empoderados e confiantes para o exercício da docência em salas de aula com alunos público-alvo da Educação Especial. Contudo, conscientes de que, conforme as vivências, perceberão e “traduzirão” os conhecimentos de acordo com o referencial que trazem introjetados por experiências subjetivas anteriores.

Trabalhar a formação docente, considerando a existência do óbvio na relação pedagógica numa perspectiva inclusiva, é compreender que o que é dito não possui um único significado, um único sentido, pois depende, entre outros fatores, da conjuntura social e política, do contexto em que se insere, da cultura e de por quem é dito.

É aceitar as inter-relações existentes entre o saber já construído, as vivências subjetivas e o que está sendo “ouvido”. É entender que escutar é uma das ações mais generosas que o ser humano pode desenvolver, uma vez que nos possibilita “[...] abrir-se para a experiência, acolhendo a vulnerabilidade e a contingência na qual ela – a escuta, nos coloca” (Dunker; Thebas, 2021, p. 64). E, assim compreendendo, escutar o/a aluno/a com cegueira ou baixa visão, atentando para os seus anseios, suas curiosidades, sobre os seus saberes

adquiridos nos percursos de aprendizagem escolar e social é imprescindível para a ocorrência de práticas pedagógicas inclusivas.

É acolher o mundo que a ele/a se apresenta e sobre o qual pouco se sabe. Mas a escuta é para também desequilibrá-lo, no sentido de provocá-lo, desafiando-o a novas aprendizagens. Lembro-me bem de um aluno cego com o qual trabalhei anos atrás. Quando era desafiado a fazer algo e algum colega dizia que ele não poderia fazer, de imediato, dizia: “*Por que, só porque sou cego? Eu vou tentar, professora. Se eu não conseguir, aí você (nome do colega) poderá dizer que não posso fazer*” (F. P., 2001). Uma das muitas lições que aquele menino, de nove anos de idade, com cegueira adquirida devido a um retinoblastoma,² deu a mim e aos colegas de turma. Já chamava a atenção para o fato de que não é a cegueira que incapacita e, sim, o nosso preconceito, a falta de oportunidade e de equiparação dos recursos e estratégias condizentes com as possibilidades de cada pessoa.

2. Segundo eixo: Da boniteza da formação específica no campo das deficiências sensoriais

A formação continuada específica tem tomado um grande relevo no processo de inclusão escolar de estudantes da Educação Especial, visto que uma das perguntas que mais se ouve entre os educadores tem se voltado para o *que fazer* e o *como fazer*. Entendemos que a educação escolar para tais estudantes se constitui em um direito humano e constitucional e que, para bem possibilitar-lhes acesso, acessibilidade, participação e aprendizagem com sucesso, é preciso conhecer as vias, as ferramentas e instrumentos que utilizam para o acesso ao conhecimento.

Porém, para vislumbramos a boniteza da formação continuada específica, é importante frisar que ela não deve cair na exclusividade da mera aprendizagem de novas técnicas, da renovação de modelos pedagógicos ou da aprendizagem das inovações tecnológicas para sua implementação em busca por resultados. O que, em nosso parecer, serve tão somente para distanciar ainda mais professoras e professores do questionamento das intencionalida-

2. Retinoblastoma, segundo Everton Lima, é o tumor ocular mais comum em crianças. Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz, 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/retinoblastoma-o-tumor-ocular-mais-comum-em-criancas>. Acesso em: 26 fev. 2023.

des do ensino e do reconhecimento da importância que cada *um e todos* têm no desenvolvimento dos alunos, como aqueles *com cegueira, baixa visão, surdos e surdocegos*, bem como da compreensão dos saberes da prática docente como interdependentes e/ou complementares.

A boniteza à qual nos referimos se materializa, na perspectiva freireana, como uma linguagem da possibilidade e da esperança. Algo que não se encontra na espera imobilizante do vir a ser, mas, sim, no movimento, na capacidade de se indignar e se posicionar diante das injustiças, do preconceito, do negacionismo pedagógico, das atitudes capacitistas, das “faltas e falhas” que vamos encontrando no decorrer de nossas vidas, seja no campo pessoal, seja no profissional, e que requerem tomada de decisões éticas e responsivas. Para Paulo Freire (2002), essa presença ativa do ser humano no mundo e na história exige consciência como processo. Dizia ele (abro aspas):

Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervem, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade (Freire, 2002, p. 112).

Assim considerando, poderemos encontrar boniteza na formação específica quando essa também tem o propósito de nos fazer pensar, de nos tornar conscientes e presentes do/no processo educativo, e não apenas meros reprodutores de técnicas e modelos prontos e generalizados, como se o aprendizado se desse da mesma forma e ao mesmo tempo para todos. Quando possibilita:

- Formação de atitudes de reconhecimento e valorização do outro e dos saberes específicos e faz enxergar os meios que assegurem a igualdade na consideração das diferenças grupais, sociais e culturais, as quais podem permitir e levar a encontrar formas particulares de se viver e ser o que se é.
- Desmistificação de ideias capacitistas que tem levado, por vezes, ao descrédito das potencialidades que estudantes com deficiência visual, surdez e surdocegueira têm para se desenvolver e participar ativa-

mente das proposições didáticas planejadas e aplicadas em sala de aula e/ou outros espaços formativos;

- Entendimento dos processos de aquisição do conhecimento por estudantes com cegueira, baixa visão e com surdocegueira, a fim de que se possa incluir/orientar no planejamento das aulas os elementos necessários para uma melhor apreensão e aprendizado dos conteúdos previstos.

Outras razões que apontam para a boniteza existente na formação continuada em temas específicos, na área proposta nesse seminário, estão no fato de que poderá possibilitar:

- Percepção da cegueira, da baixa visão, da surdez, da surdocegueira como mais uma condição do ser humano estar no mundo e considerar o estudante que esteja dentro dessa categoria sensorial como um sujeito, visto em sua totalidade, na sua estrutura de relações com as coisas do mundo.
- Novas aprendizagens que levam ao conhecimento sobre como bem utilizar, em sala de aula, recursos, serviços, materiais, tecnologias assistivas e tecnologias de informação e comunicação acessíveis, que, ao final, atendem a todos os alunos.
- A percepção de que a cegueira, a baixa visão, a surdez e a surdocegueira, em si, não são os fatores mais limitantes na vida de uma pessoa, mas, sim, as barreiras estruturais, políticas, econômicas, físicas, emocionais e atitudinais que ferem a dignidade humana, impondo isolamento e invisibilidade social.
- A inovação da prática pedagógica e, conseqüentemente, de cada um(a) como pessoa e profissional comprometido com a educação de todos e não apenas de alguns poucos privilegiados pelos padrões social e culturalmente impostos como modelo do bom e do belo.
- A reafirmação de que os princípios da Pedagogia são os mesmos para ensinar a todos os alunos. Que as mudanças mais significativas estão nas atitudes, nas estratégias, nos recursos, meios e instrumentos que se usa para favorecer e individualizar o ensino, mediar os percursos

para a aprendizagem seguidos pelos próprios estudantes com deficiência sensorial.

É preciso entender que o objetivo de individualizar aspectos do ensino não é particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno com deficiência sensorial dos demais alunos, marcando-o como um ser estranho no ninho, mas “[...] incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que a sua participação seja efetiva. É atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar em decorrência das especificidades do seu desenvolvimento” (Marin; Braun, 2013, p. 56) de aprendizagem, via sentidos remanescentes.

A criança cega ou surda pode atingir, no desenvolvimento, o mesmo que a criança sem nenhum comprometimento sensorial. Mas as primeiras o conseguem de forma diferente, por um caminho diferente, por outros meios, e, para o pedagogo, é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir o ensino à criança cega e/ou com surdez (Vigotsky, 1997).

Outra razão que aponta para a boniteza existente na formação continuada em temas específicos é o fato de cada professor e professora poder obter *clareza das ações colaborativas* com a comunidade escolar – professores, gestores, técnicos, professores, famílias – como propulsoras do processo inclusivo. Afinal, como bem diz o sábio provérbio africano: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

Pensamos que uma das maiores bonitezas da formação continuada está na possibilidade de professores e professoras vivenciarem o pensar, a reflexão por meio de estratégias colaborativas que provocam a autopermissão para irem ao encontro dos/as estudantes com deficiências sensoriais; de exercitarem a escuta sobre as vias alternativas que utilizam para construir o desenvolvimento desses estudantes, de entenderem como aprendem, o que sabem, o que esperam e não apenas para aprenderem a respeito da etiologia e patologia da sua condição sensorial, do aprendizado do braille, da Libras. E, conhecendo, de extrapolar as estratégias de ensino baseadas, fundamental e exclusivamente, na palavra oralizada e nas imagens.

Estratégias que instiguem o pensar, o refletir, a colaboração são elementos que se tornaram ainda mais urgentes à formação na atualidade, que tem trazido a todos nós tantas incertezas, perdas e danos, mas também provocado mu-

danças significativas em nossa forma de nos relacionar, de interagir, de estar com nossos pares e seguir com os vínculos e o trabalho da docência por meio do uso mais constante da tecnologia. Mudanças essas que têm implicado na vivência urgente e diária dos valores da colaboração, da solidariedade, da ética, da interdependência e da complementaridade na revisão de atitudes e de atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência, em todos os níveis de ensino. Que têm nos mostrado o quão é importante manter a mente aberta ao conhecimento que se ressignifica a cada instante e em meio ao caos.

É importante frisar que a formação continuada específica no campo das deficiências sensoriais tem sido um compromisso registrado legalmente em documentos oficiais em nível nacional, tal como no Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Principalmente, no tocante ao disposto no artigo 5º, à “educação bilíngue para a pessoa surda ou com deficiência auditiva e do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão” (Brasil, 2011, art. 5, inc. III), o que tem sido garantido com a viabilização de cursos para professores da rede estadual do Rio Grande do Norte.

Em nível estadual, a formação de professores está na ordem da Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, reverberada nos referenciais básicos para organização do trabalho pedagógico das escolas estaduais do Rio Grande do Norte – RBOPT (s.d) e também, na Dimensão 2 – Qualidade da Educação Básica: condições de aprendizagem, avaliação e melhoria do fluxo escolar, Meta 3, Estratégias 18 e 20, contidas no Plano Estadual de Educação (2015-2025), aprovado pela Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016:

Meta 3: Item 18 – Desenvolver uma política de formação continuada especializada em serviço, para os educadores e profissionais de apoio pedagógico e demais profissionais que atuam com diferentes deficiências, como transtorno global do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades, nos níveis da Educação Básica, voltada, especificamente, para a garantia da aprendizagem dos estudantes, de acordo com seus ritmos e características de desenvolvimento.
20 – Contribuir com a formação continuada de gestores escolares, de forma articulada com as secretarias estadual e municipais de educação, a fim de favorecer e ampliar os diálogos para legitimar a escola inclusiva (Rio Grande do Norte, 2016, p. 18).

Plano esse que incorporou, em seus eixos norteadores, os princípios constantes na *Declaração de Incheon para a Educação 2030*, que reforça a visão humanística da educação e do desenvolvimento sustentável, com base nos direitos humanos e na dignidade, na justiça social, na inclusão, na diversidade cultural, linguística e étnica.

Em atenção a tais prerrogativas, entre os anos de 2016 (data de aprovação do Plano Estadual de Educação) e 2019, foi promovido, pela Secretaria do Estado em parceria com a SME/CAP e UFRN, o curso modular “Tecendo Práticas Pedagógicas para a Educação Inclusiva das pessoas com deficiência visual”, que, segundo Juliana Pinheiro Magro, uma das coordenadoras, a cada edição, pequenas modificações advindas da análise da equipe organizadora junto às avaliações dos cursistas iam sendo feitas.

Nesse ano de 2021, com a oferta desse seminário que hoje se inicia, esperamos que a boniteza presente nas temáticas e nos conteúdos e atividades propostos possa ser percebida, assimilada, provocando a reflexão individual e coletiva também em torno de “[...] como habitamos as instituições no presente, entre a ideia de homogêneo e a ideia do diferente?” (Skliar, 2019, p. 29); entre a ideia da “inclusão e da exclusão”, de forma a perceber se caímos no abismo da naturalização do fracasso escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, atribuindo-o exclusivamente à sua condição de deficiência.

Não é óbvio nem está comprovado cientificamente, pois existem várias pesquisas desmentindo a ideia, que pessoas com deficiência ou moradoras de rua, com fome, frio, oriundas de lares desestruturados ou criadas apenas pela mãe, não aprendam (Silva, 2008; Mantoan, 2015). Esse, porém, tem sido um fator bem aceito por quem estava de 2019 a 2022 no poder e, infelizmente, por alguns colegas professores e famílias, para negar os avanços ocorridos na história da pessoa com deficiência em nosso país, a ponto de se organizar e propor uma política de educação “inclusiva” com o retorno de escolas e classes especiais para aqueles que, na linguagem deles, “*não aprendem, só atrapalham e são de impossível convivência*”³ em razão de sua deficiência.

Isso demonstra preconceito e desconhecimento do que é o processo de inclusão e das capacidades de nossos alunos e alunas com deficiência, assim

3. Fala do então Ministro da Educação Milton Ribeiro, no dia 19/8/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/08/19/ministro-da-educacao-criancas-impossivel-convivencia.ghtml>.

como das infinitas contribuições que podem e trazem para a escola e para a sociedade. Reflete também desconhecimento da capacidade profissional e compromisso ético e político para com a vivência de uma escola pública de qualidade, democrática e inclusiva que professoras e professores têm protagonizado em nosso país.

Encaminhando-nos para o término da nossa fala, apontamos alguns desafios da ordem política e pedagógica. Sem a luta coletiva constante, consciente, ética, dialógica, criativa, colaborativa, afetiva e estética, tardaremos ainda mais no estabelecimento do direito humano à educação adquirido pelos movimentos políticos de pessoas com deficiência, entre eles aquelas com DV, surdez e surdocegueira:

Desafios da ordem política:

— Fazer valer o que está posto em documentos legais que regem a educação em nosso estado e municípios, os quais, considerando o conceito de educação inclusiva à qual toda escola brasileira deve se adequar, assumem como condição *sine qua non* que “a proposta político-pedagógica das unidades de ensino apresente uma característica de atuação democrática, marcada pela participação coletiva, colaborativa e dialógica entre os membros de toda a comunidade escolar e desta com a comunidade em geral” (Natal, 2009, cap. III, art. 9), tal posto na Resolução nº 05 de 29 de dezembro de 2009, que fixa normas relativas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino do Natal/RN.

— A luta pela minimização do ceticismo, ainda presente em muitos dirigentes políticos e educadores, em torno de um projeto de educação para todos e pela efetivação das políticas já existentes.

— A opção pela autonomia dentro dos princípios democráticos e da inclusão educacional e social; pela abertura ao mundo ao invés do nacionalismo extremo; pelo respeito e valorização das diferentes culturas ao invés do desprezo e da intolerância (Freire, 2002; Perrenoud, 2001).

Desafios da ordem pedagógica:

— O estabelecimento de articulação interdisciplinar entre os professores da sala de aula comum, demais profissionais da escola e professores do aten-

dimento educacional especializado e de Educação Especial,⁴ afinando o planejamento dos conteúdos na consideração das especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de sua deficiência.

— A compreensão de que, para fazer acontecer uma escola inclusiva, é preciso se desprender das raízes de abordagens tradicionais; adquirir o gosto pelo risco intelectual ao invés da demanda de certezas; revestir-se do espírito de indignação ao invés do dogmatismo; estimular os alunos, envolvendo na prática docente o sentido de cooperação e da solidariedade, ao invés do dogmatismo e do individualismo desmedido. (Freire, 2002; Perrenoud, 2001)

Encerro, portanto, desejando, a cada um(a) que irá participar desse seminário de formação que os saberes adquiridos se tornem *colheitas do futuro se afirmando no presente* (Neruda, 2006, p. 73), fortalecendo-os para que não temam a boniteza que é a luz que brilha dentro de vocês e de cada um dos alunos e alunas que venham a ter com cegueira, surdez, baixa visão e surdocegueira.

Sigamos a nos fazer docentes na dialogicidade do óbvio do nosso *quefazer* pedagógico, em direção à boniteza da *aquisição de conhecimentos* que traz a luz, libertando-nos dos *medos pedagógicos* de ir *ao encontro das diferenças* e fortalecendo o que sabemos fazer de melhor – ensinar – e a continuar na luta para que o direito à educação de qualidade, democrática e inclusiva se estabeleça para todos, indistintamente! Pois sempre haverá um começo possível. Sigamos confiantes e esperançosos, assim como o foi, em sua época, a grande pensadora política, Hannah Arendt (2000), que refletia:

A diferença decisiva entre as “infinitas possibilidades” sobre as quais se baseia a realidade de nossa vida terrena e o caráter miraculoso inerente aos eventos que estabelecem a realidade histórica está em que, na dimensão humana, conhecemos o autor dos “milagres”. São homens que os realizam - homens que, por terem recebido o dúplice dom da liberdade e da ação, podem estabelecer uma realidade que lhes pertence de direito (Arendt, 2000, p. 220).

4. O cargo de professor de Educação Especial foi criado no estado do Rio Grande do Norte em abril de 2016, com a função de acompanhar alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação em seu processo de aprendizagem em sala de aula comum.

Referências

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. São Paulo: Editora Forence, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto (orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação; CDV; FACITEC, 2011.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores para a educação inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, n. 1, p. 209-227, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/625>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CANTAVELLA, Francesc *et al.* **Introducción al estudio de las estereotipias en el niño ciego**. Barcelona: Masson; ONCE, 1992.

DUEK, Viviane Preichardt. **Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**. 2011. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Ed. L., 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000. 119 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Para uma escola do século XXI**. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *In*: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Editora Eduerj, 2013. p. 49-64.

MARTINS, Lúcia de A. Ramos. **Fundamentos em Educação Inclusiva**. Natal: Editora da UFRN, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo; CALHEIROS, David dos Santos. A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do observatório nacional de educação especial. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 84–95, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/3775>. Acesso em: 14 dez. 2024.

NERUDA, Pablo (1904-1973). **Presente de um poeta**. Trad. Thiago de Mello. Cotia, SP: Vergara & Riba Editoras, 2006.

OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em Pesquisa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 21-32, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na Escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIRES, José; LUZ PIRES, Gláucia Nascimento da. **Práticas de educação e de formação**. João Pessoa: Ideia, 2011.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº03/2016-CEB/CEE/RN de 23 de novembro de 2016**. Fixa normas relativas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino do Natal/RN. Disponível em: http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec_cee/DOC/DOC00000000254042.PDF. Acesso em: 13 dez. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Natal, RN: Diário Oficial do Estado, 2016. Disponível em: <http://www.al.rn.gov.br/storage/legislacao/2016/01/29/be5a8e56ae78b3174b64f1275f8a27ed.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

SILVA, Linda Carter Sousa da; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Professores(as) com deficiência visual na prática docente: o que revelam as pesquisas? **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 63, 2021. p. 2-17. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/issue/view/122>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Inclusão, uma questão, também, de visão**. O aluno cego na escola comum. João Pessoa: Ideia, 2008.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2023.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V** – Fundamentos de defectología. Madrid: Visor Dis. S.A., 1997.

DAS NARRATIVAS DOCENTES - I

Das primeiras aprendizagens e experiência docente com estudantes cegos no e para além do campo formativo

Ah, as pessoas
que escolheram conhecer
apenas as outras pessoas
iguais a elas mesmas.
Ah o que estão perdendo...
Ah, perdendo sem querer,
sem querer sequer
saber o que é que está
sendo perdido.
*O que se encontra em si mesmas –
esperando que se revelem:
é isso que estão perdendo –
as pessoas que escolhem
conhecer apenas outras pessoas
iguais a elas mesmas.*
(Doris Pell *apud* Buscaglia, 1997, p. 177)

Ir ao encontro do outro que foge dos padrões convencionais, da idealização cultural do “bom, belo e perfeito”, não parece ser uma tarefa fácil para muitos de nós, educadores. Talvez pelo medo inconsciente, como refere Do-

ris Pell, citado por Buscaglia (1997) no poema descrito na página anterior. O medo de se encontrar no outro, a quem se nomeia como significativamente diferente, desviante, anormal em razão de sua condição de deficiência ou outra qualquer que fuja do padrão social.

Contudo, há aqueles profissionais que, abertos ao conhecimento, predis põem-se a conhecer e a compreender, no cotidiano da convivência com os sujeitos “desviantes do padrão”, como se relacionar, ensinar, avaliar, produzir recursos facilitadores da aprendizagem, ao invés de simplesmente estereotipá-los e negar-lhes o direito à educação escolar.

Salientamos que a palavra *compreender* assume aqui um significado que vai além da ideia de *entender* ou *saber*. Assume o seu significado original, que é o de “incluir, envolver e abraçar” (Cortella, 2014, p. 52). Feita essa ressalva, peço licença ao leitor para, a partir deste capítulo, utilizar a narrativa como tom do discurso e, portanto, contar experiências de “ser professora de estudantes com cegueira”, tecendo algumas ponderações com base em saberes já estabelecidos nos campos da pedagogia, psicologia, filosofia. Início, portanto, com a narrativa de minha própria experiência docente junto a tais estudantes para, na sequência dos capítulos, fazê-lo a partir das narrativas das colegas colaboradoras da escrita desta obra.

A minha experiência docente com os estudantes referidos se deu no ano de 1988, a partir de uma inquietação pessoal e profissional que me fez aceitar a proposta do então secretário de educação do município de Natal, Prof. Waldson José Bastos Pinheiro (*in memoriam*), para fazer o *Curso de Especialização de professores na Área da Deficiência da Visão – Carga Horária de 600h*, no Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro.

Numa atmosfera de busca por novas experiências profissionais, numa bela e ensolarada manhã de agosto, viajei de avião, pela primeira vez, rumo ao desconhecido. Lembro-me da emoção sentida, das nuvens bem definidas na atmosfera celeste formando um tapete de algodão. Poderia andar sobre ele se fosse possível. A única certeza era a de que, chegando ao IBC, eu me reuniria a outros profissionais com suas histórias e razões para passar quatro meses longe de suas famílias e amigos. Um tempo de convivência e de muito aprendizado iniciado em 10 de agosto de 1998 e concluído uma semana antes das festas natalinas daquele mesmo ano.

Éramos vinte e seis professoras e professores (foto 1) dos estados do Rio Grande do Norte, Sergipe, Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás, Tocantins, Roraima, Amapá e dos países Angola e República de Cabo Verde (África Ocidental). Alguns com experiência no ensino para estudantes com deficiência visual; outros, assim como eu, incumbidos pelas secretarias de educação estadual ou municipal, das quais fazíamos parte, de obter conhecimentos para, ao retornarmos aos estados de origem, iniciarmos o trabalho de formação dos demais professores das redes ou nos instalarmos como professores especializados em Salas de Recursos Multifuncionais ou, ainda, em instituições especializadas de atenção a pessoas em condição de deficiência visual.

Imagem 1 – Grupo de professores cursistas no Instituto Benjamin Constant¹



Fonte: Arquivos da autora, 1998.

Quatro meses aprendendo, entre teoria e prática, a exercitar o respeito às diferenças culturais, a paciência, os limites de cada um(a), a solidariedade, as crenças e os valores que constituem cada um(a) em sua individualidade. Não foi muito fácil, longe das famílias e da terra natal. Diante da saudade, tínhamos que contar conosco e, para tanto, era imperativo manter as boas re-

1. Descrição da imagem: fotografia colorida em plano geral, em efeito esponja de aquarela. Grupo de quinze pessoas em área aberta no Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ago./1998. Onze são mulheres e quatro são homens. Uns dispostos em pé e outros sentados na grama verde, posando para a foto. Ao fundo, parte da parede do prédio do IBC com várias janelas.

lações, a alegria e focar no objetivo que ali nos levava, cientes da responsabilidade e compromisso assumidos.

Com duas semanas naquela instituição, deu-se a minha primeira experiência docente com alunos sem o sentido da visão. De forma repentina e sem planejamento prévio, fui conduzida pela supervisão pedagógica a assumir, por uma semana, uma turma da 2ª série do Ensino Fundamental em razão do adoecimento da professora titular.

Ao chegar à sala de aula, ainda na porta, perguntei aflita ao supervisor que me acompanhara: “*O que eu vou fazer aqui?*”. Ele respondeu: “*Ué, a senhora não é professora?*”. Senti como se um balde de água gelada caísse sobre a minha cabeça, trazendo-me à razão e dando-me ciência de que, sim, eu era uma professora, trazia conhecimentos de minha formação acadêmica e experiências docente e de vida, que, certamente, serviriam para aplicar naquela sala de aula, com aqueles alunos em específico. Afinal, eram crianças! E não tardou para eu perceber que elas traziam consigo todas as características próprias dessa fase da vida: curiosidade, alegria, esperteza, inquietude, sabedoria.

Uma menininha, muito falante, foi logo indagando sobre meu sotaque nordestino arrastado e cantante, o que levou a turma toda a cair na gargalhada. Falei que também considerava o sotaque deles engraçado, mas que percebia a beleza nele existente e o quanto eram interessantes as diferenças que se faziam notar nos dois, pela carga cultural que traziam. A conversa se estendeu com perguntas e respostas, tanto minhas quanto deles, a fim de conhecermos o lugar de onde vínhamos, o que fazíamos, do que gostávamos. Ao final, contei da finalidade de minha estada no Instituto, do que estava estudando, da minha inexperiência como professora de estudantes cegos e de que estava aberta para que eles também me ensinassem o que já sabiam, como o Sistema de Escrita Braille, por exemplo, que eu estava em processo de aprendizado.

Curioso perceber que era uma turma de oito crianças repetentes há três anos e que ainda não sabiam sequer escrever o nome completo. Tal constatação acendeu, em mim, a luz dos primeiros questionamentos quanto à abordagem de ensino e o método de alfabetização utilizado – que eu já havia aprendido nas aulas que deveria partir da letra para a palavra, uma vez que o tato é analítico – e quanto à ideia corrente no meio social de que *lugar de criança cega é em escola especial porque lá sabem ensinar melhor*. Uma frase muitas vezes ouvida naquele tempo em que se iniciava o processo de inclusão escolar de estudan-

tes com deficiência em salas de aula comum. Perguntei àquelas crianças o que elas gostariam de aprender. Em uníssono, a resposta foi: “*Meu nome*”.

Alfabetizar a partir do nome, um texto repleto de sentido e de significados. Eis o ponto de partida para o planejamento das aulas que se sucederam no resto da semana, envolvendo as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Uma boa oportunidade para programar atividades que tivessem início em suas próprias casas, estendendo-se na coletividade da sala de aula; descobrindo-se capazes, agindo, produzindo saberes da cultura, reconhecendo suas habilidades, competências e a si mesmos (Arroyo, 2004). Assim, pedi para que, ao chegarem a suas casas, perguntassem aos pais por que deram a eles os nomes que tinham para, no dia seguinte, fazermos uma roda de conversa e iniciarmos o processo da escrita dos seus nomes.

Olhei para o relógio e vi que ainda tínhamos tempo naquela manhã, antes de tocar para o recreio, para darmos continuidade àquele precioso momento de interação. Eu queria saber o que conheciam sobre a escrita, contudo de forma lúdica e dialógica. Então, lembrei-me da estratégia de aplicação do *ditado cego*, que costumava fazer com minhas turmas em sala de aula. Expliquei-lhes como a tarefa seria realizada, colocando vários objetos em cima do birô e pedindo para virem até ele e explorarem tatilmente os materiais, retornando em seguida às suas carteiras para escreverem os nomes dos objetos.

Foi uma algazarra! Igual à que meus alunos videntes faziam nas salas de aula do meu querido Nordeste. Com esses, após verem e tocarem nos objetos, eu colocava uma toalha de mesa para ocultá-los e para que cumprissem a tarefa de escrever os nomes daqueles que retiveram na memória. Para as crianças daquela turma do Instituto Benjamin Constant, em específico, não precisava usar esse procedimento. O resultado da atividade possibilitou analisar o nível de escrita em que se encontravam, o que favoreceu formar grupos produtivos em atividades planejadas e aplicadas durante aquela semana.

O ver, nessa atividade, para as crianças com cegueira tomava um sentido mais amplo e mostrou-me que o essencial não é apenas ver com os olhos, mas com todos os sentidos ou com aqueles de que dispomos, pois todos eles funcionam como canais de recepção de informações. Logo, proporcionar experiências multisensoriais seria tão importante quanto fomentar a formação de conceitos por meio de processos de significação, promovendo, portanto, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, prin-

cialmente a atenção, a memória, a linguagem, a consciência e as emoções (Vigotsky, 1997).

Também me fez entender a dimensão da importância do aprendizado e disseminação da leitura com os dedos, por meio do Sistema de Escrita Braille, que deixa cair por terra toda a convencionalidade de acesso à leitura e à escrita, assim como revela a mobilidade das formas culturais de comportamento frente à aquisição do conhecimento (Vigotski, 2021) por meio dessas duas formas de linguagem.

Como bem salientava Louis Braille, o criador desse sistema de leitura e escrita:

O acesso à comunicação em seu sentido mais amplo é o acesso ao conhecimento, e isso é de importância vital para nós se não quisermos continuar sendo depreciados ou protegidos por pessoas videntes compassivas. Não necessitamos de piedade nem que lembrem que somos vulneráveis. Temos que ser tratados como iguais, e a comunicação é o meio pelo qual podemos consegui-lo. (Abelallán, 2009, p. 16).

A título de informação, no Brasil, o resultado do experimento realizado pelo jovem Louis Braille – o sistema de escrita em relevo, denominado, após a sua morte, de Sistema de Escrita Braille – começou a ser difundido em meados do século XVIII, pelo jovem, também cego, José Alvares de Azevedo (Silva, 2021). Tal feito, em conjunto com outros protagonizados com parceiros sensibilizados à causa, podemos considerar que fora uma alavanca para os avanços na educação e protagonismo social em diferentes áreas, como: na escolarização em escolas comuns da Educação Infantil ao Ensino Superior; nas pesquisas em torno dos processos de ensino e aprendizagem; no uso de novas tecnologias de acesso ao conhecimento, a exemplo dos dispositivos de acessibilidade ao livro digital acessível via Mecdaisy,² que possibilitam a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado e o NVDA, uma plataforma para a leitura de tela, um programa em código aberto que vai “ler” o *Windows*.

2. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/mecdaisy/>. Acesso em: mai. 2023.

Desde a criação do Sistema de Escrita Braille, gerações de educadores, com o passar dos séculos, têm tirado muitas lições do vivido no campo educacional especializado e comum, no tocante ao bem comunicar via escrita braille e co-aprender saberes, conhecimentos e fazeres docentes para bem ensinar a estudantes privados do sentido da visão. Contudo, neste século XXI, ainda há, por grande parte da sociedade, o não reconhecimento de que pessoas cegas também podem levar vidas notáveis e que podem ser intelectualmente competentes em diversas áreas, tal como afirmava Diderot (1713 – 1784), no século XVIII, quando publicou a *Carta sobre os cegos para uso daqueles que veem*, em 1749.

Essa afirmação é fruto da vivência de Diderot com Nicholas Saunderson (1682-1739) e Maria Theresa Von Paradis (1759-1842), ambos cegos. O primeiro, um notável professor de Matemáticas na Universidade de Cambridge, patrocinado por Isaac Newton (1643-1727), e a segunda, uma pianista vienense e professora de música para quem Mozart (1756-1791) compôs o concerto para piano e orquestra em B-bemol (Abelallán, 2009).

Tal notabilidade apontada ao matemático e à pianista, na maioria das vezes, é tratada pela sociedade pela via do transcendente, do sobrenatural. É muito comum ouvirmos frases capacitistas ou que exprimam pena, medo, repulsa para se referir a pessoas com cegueira que se sobressaíram na sociedade, tais como: “Ele é um exemplo de vida”; “Deus foi generoso com ele, pois, apesar de ser cego, é um guerreiro”; “Tão inteligente e bonito, se não fosse cego...”.

Ou, como disseram recentemente a três colegas professores: “Mulher, seu filho é autista, pior seria se fosse cego”; “Filho, fique tranquilo. Tem gente em situação bem pior que a sua, sabia?” (Camargo, 2018, p. 66); “Vamos abrir, vamos abrir que a ceguinha está chegando!”, entre outras expressões, que, muitas vezes, são incorporadas pelas pessoas com cegueira, que entram no jogo desse discurso próprio das tradições culturais e referendado na arte e na religião, colocando pessoas em condição de cegueira num permanente estado de trevas, em um lugar de sombras, de silêncio e de mistério (Souza, 2015), passando a se autoconsiderar “iluminadas” ou autopiedosas, compassivas, dignas da benevolência divina e social daqueles de bom coração.

Mediante essa realidade, é oportuno que nos provoquemos a pensar: todo o esforço feito por pessoas com cegueira para conquistar seu espaço, para demonstrar suas capacidades, não conta? Conheço e tenho convivido com pro-

fissionais cegos e com baixa visão que se sobressaem no esporte, por exemplo, e que, para alcançarem tal feito, treinam em torno de oito horas, diariamente; músicos e coralistas que estudam, ensaiam horas a fio para executarem concertos com qualidade. Isso não conta? Profissionais da educação que continuam no processo formativo, qualificando-se em níveis mais elevados, apesar das barreiras impostas em todo o processo educativo e nos postos de trabalho onde assumem a docência. Dedicar a vida para alcançar seus objetivos, enfrentando toda ordem de barreiras por serem pessoas com cegueira ou com baixa visão, isso também não conta?

É imperativo que, em meio à evolução científica e tecnológica, as concepções que se traz sobre cegueira e sobre a pessoa com cegueira sejam revistas. Esses profissionais não são bons apesar da cegueira. Eles são bons no que se propõem a fazer, porque são humanos que buscaram, muitas vezes com ousadia, teimosia e persistência, agarrar as oportunidades que se apresentavam em meio do caminho; que tiveram de vivenciar a cultura e a educação escolar por meios possíveis e nem sempre favorecedores.

Após essas provocações, retomemos a narrativa sobre a experiência docente vivida no IBC. Em outro momento do período formativo, a minha turma de cursistas recebeu, na disciplina de Alfabetização, ministrada pela professora Profa. Dra. Maria da Glória de Souza Almeida, a tarefa de contar histórias para as crianças que ali estudavam. Poderia ser contada ou musicada.

No grupo do qual eu fazia parte, escolhemos a música “Flor de Mamulengo”, composta pelo cearense Luiz Fideles, para cantar e encenar. Um jeito lúdico de apresentar um pouco da cultura nordestina àquela comunidade educativa, expressada na forma popular e tradicional do teatro de bonecos (imagem 2), reconhecido, em 2015, como Patrimônio Cultural do Brasil.

Imagem 2 – Bonecos de Mamulengo³



Fonte: http://www.mamulengofuzue.com.br/?page_id=7.

A música escolhida fala da paixão não correspondida da Flor do Mamulengo por um boneco. Esses dois personagens da história cantada foram representados por mim e por outra colega do grupo, professora no estado do Tocantins, fantasiadas de boneca e boneco de pano, respectivamente, tal como se vê na imagem 3.

-
3. Descrição da imagem: Figura representando um Teatro de Mamulengos. Em primeiro plano, seis bonecos, quatro em pé e dois sentados, por trás de uma base de madeira. Da esquerda para direita, em pé, uma boneca de cabelos longos, vestido com um cinto na cintura, braços soltos ao longo do corpo e um boneco de chapéu, olhos grandes e bigode espesso. Sentados ao centro da mesa, uma boneca de cabelos longos, olhos grandes e sorriso no rosto, toca um violão ao lado de um boneco de rosto oval, cabelo curto, olhos grandes e bigode fino, cantando. Ao lado deste, em pé, uma boneca de cabelos curtos, olhos grandes e sorridentes, vestindo uma blusa e saia rodada. Entre os dois bonecos sentados, em pé, um boneco negro, com os braços erguidos. Todos os que estão em pé parecem dançar animados.

Imagem 3 – Personagens: Bonecos Flor do Mamulengo e Neco⁴



Fonte: Arquivo da autora. Rio de Janeiro: IBC, 1998.

A tarefa foi cumprida, primeiro em sala de aula para a minha turma e, depois, a pedido da professora, no auditório do Instituto Benjamin Constant para todos os alunos da instituição. Em ambos os momentos, foi permitida a exploração tátil, auxiliada pela audiodescrição de nossos rostos e vestimentas, a exemplo da imagem 4, onde se vê a professora Maria da Glória e eu.

-
4. Descrição da imagem: Fotografia colorida em primeiro plano, efeito esponja de aquarela. Cinco mulheres em pé, em cima de um palco, posando para a câmera. As duas do centro estão fantasiadas de bonecos de pano. A do lado esquerdo, representando a boneca Flor do Mamulengo, de cabelos presos formando dois rabos de cavalo, acima de cada orelha. Braços e mãos cobertos por uma malha preta e luvas brancas. Veste um avental branco sobre um vestido azul. Nos pés, tênis e meias pretas até os joelhos. No rosto, um largo sorriso e o desenho de um coração em cada face. A outra mulher, o boneco Neco, de cabelos curtos, penteados para trás. Veste uma camisa azul de mangas compridas, uma gravata, calça comprida branca e sapatos pretos masculinos. No rosto, com expressão séria, óculos escuros e um bigode.

Imagem 4 – Exploração tátil⁵



Fonte: Acervo da autora.

No auditório, com os alunos, antes da performance, foi explicado que se tratava de uma música do cancionero popular nordestino e que as professoras estariam representando dois personagens: um boneco e uma boneca de pano. A cena era audiodescrita por outras professoras que estavam sentadas junto às crianças e adolescentes. Após a apresentação, os alunos foram convidados para conhecerem de perto as personagens da música, via exploração

-
5. Descrição da imagem: Fotografia colorida em primeiro plano, com efeito esponja de aquarela. Duas mulheres de pele branca, em pé de frente uma para a outra, numa sala de aula. A primeira, à esquerda, tem os braços e mãos cobertos com uma meia, vestida com vestido curto azul e, sobre ele, um avental branco. Nos pés, um tênis preto e uma meia de cano longo azul escuro. A mulher da direita, de cabelos escuros e lisos, soltos na altura dos ombros, está vestida com calça comprida preta e blusa azul de mangas compridas. Ela toca levemente com a mão espalmada na altura do queixo da primeira mulher. As duas sorriem.

tátil. Foram muitos os comentários e perguntas, tais como: “Você é uma boneca linda!”, “Adorei!”, “O que é mamulengo?”, “Por que o boneco não gostou de você?”, “Que boneco chato”, entre outras, que a memória me falha.

Na ação, aprendemos que o encantamento, a alegria, a satisfação e o entusiasmo com uma história contada, no caso cantada, pode ser vivenciados por qualquer criança, independente de ela enxergar ou não por meio do sentido da visão. Que, na ação lúdica protagonizada,

[...] registros de audibilidade confrontam-se com os registros táteis de tal maneira que as descrições desencadeadas pela palavra são orientadas pela apreensão auditiva e operam com o pressuposto da distância que é construída pela visão e reproduzida pelo procedimento tradutório da audiodescrição. Já a exploração tátil implica a construção semiótica orientada pela proximidade visceral do toque, por meio do qual a atribuição de sentido se dá por uma relação de verdade material inquestionável (Alves; Nascimento, 2018, p. 17).

Ludicidade também experienciada junto às crianças da Pré-Escola, durante o estágio da disciplina Alfabetização, ao ensinar atos de higiene pessoal, como a escovação dos dentes, nas tarefas de colagem, desenho e pintura, na contação de histórias (imagem 5) ou nas aulas de campo. Em todas elas, aprendi o quanto a contextualização, os elementos concretos, o estímulo multissensorial, a audiodescrição e a exploração tátil fazem a diferença na aquisição do conhecimento pelas crianças no período da pré-alfabetização.

Imagem 5 – Contação de histórias⁶



Fonte: Acervo da autora.

Chamo a atenção para elementos imprescindíveis também em sala de aula comum, cotidianamente: o estímulo multissensorial, a audiodescrição e a exploração tátil para que a criança com cegueira se sinta mais próxima da realidade concreta e imprima mais sentido e significado ao que lhe é apresentado a partir de suas próprias percepções. Um objeto passa a fazer sentido para uma criança cega quando ela é capaz de reconhecê-lo em qualquer si-

6. Descrição da imagem: Fotografia colorida com efeito esponja de aquarela. Duas mulheres e oito crianças com fardamento do Instituto Benjamin Constant. A mulher mais jovem, de macacão jeans e blusa sem mangas branca, sentada no chão com as crianças em semicírculo; são observadas pela outra mulher, de camiseta branca com estampa no centro e calça rosa, que está sentada em uma cadeira. A que está no chão apresenta uma boneca para uma das crianças sentada do seu lado direito que faz a exploração tátil.

tuação, por meio de qualquer modalidade sensorial de que dispuser (Piñero; Quero; Díaz, 2003; Soler, 1999).

O estímulo multissensorial deve ser sistemático e abrangente, compreendendo todas as capacidades da criança. Deverá despertar nela a consciência da presença das sensações para, assim, ir adquirindo informações por meio das partes do seu corpo. Logo, toda experiência sensorial deve começar pelo processo de recolhimento de informações do objeto, reconhecimento e interpretação, periodicamente, a fim de a criança recordar e interiorizar o conceito (Piñero; Quero; Díaz, 2003; Soler, 1999).

A audiodescrição se constitui em um instrumento valiosíssimo de mediação, possibilitando o acesso ao universo imagético da sala de aula e do contexto escolar, ampliando as oportunidades de aprendizagem não somente de alunos cegos e de baixa visão, mas também de alunos com deficiência intelectual, com dislexia, déficit de atenção e dos demais em condição visual normal. Isso porque permite uma observação mais detalhada da imagem, possibilitando o desenvolvimento do senso de observação, repertório e fluência verbal (Motta, 2012).⁷ A audiodescrição pode ser utilizada na escola, por exemplo, em momentos como:

[...] conhecer a escola, assistir a filmes, documentários, apresentações teatrais, ver fotografias e desenhos, participar de experimentos científicos, ler mapas e gráficos, explorar as ilustrações em histórias infantis e livros didáticos, participar de passeios, feiras de ciências e outros eventos culturais (Motta, 2012, p. 5).

Vale salientar que, ao fazer audiodescrição para um aluno com cegueira ou baixa visão, estamos ajudando-o a ver e não vendo por ele. Logo, segundo Motta (2012), deve-se fugir da descrição que imprime juízo de valor e contemplar os seguintes pontos:

Fornecer elementos para a construção da interpretação; Não traduzir opiniões pessoais; Organizar os elementos descritivos em um todo significativo; Cores e ou-

7. MOTTA, Maria Livia Villela de Mello. **O uso da audiodescrição na escola**. 2012. Disponível em: <http://vercompalavras.com.br/download/O-USO-DA-AUDIODESCRICAO-NA-ESCOLA1.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

tros detalhes deverão ser mencionados; Os orientadores de uma descrição são: o que/quem, como, onde, quando; Mencionar (quando possível) o enquadramento de câmara em fotos (Motta, 2012, p. 11).

Assim procedendo, será oportunizado aos estudantes cegos e com baixa visão o acesso às informações que os demais recebem, possibilitando, assim, a tradução do visual para o verbal junto com outros recursos táteis e tecnológicos, contribuindo sobremaneira para a remoção das barreiras comunicacionais na escola (Motta, 2012), proporcionando maior integração desses estudantes em sala de aula, dando fluência ao ritmo de aprendizagem e igualando o nível de acesso às informações e saberes escolar.

Quanto à exploração tátil, favorece a percepção de características básicas dos objetos (forma, tamanho e textura), possibilitando a relação entre esses e o ambiente, assim como de sensações (frio, quente, pressão, dor, arrepio), além de outras que nos protegem de estímulos nocivos. Por meio da percepção tátil, a pessoa cega desenvolve a capacidade de organizar, transferir e abstrair conceitos. Logo, as informações obtidas por meio do tato devem ser estimuladas e provocadas, sistematicamente, na escola e em outros espaços e reguladas de acordo com o desenvolvimento da criança e atividades propostas.

Retomando a narrativa, outra experiência, no mesmo período formativo no Instituto Benjamin Constant, que muito me marcou e me fez continuar no caminho dos questionamentos e da procura por conhecimentos relativos ao ensino e à aprendizagem de pessoas na condição visual de cegueira e baixa visão.

Certa feita, no período de estágio no Instituto Benjamin Constant, fui conduzida a uma sala de aula para trabalhar com duas crianças com baixa visão. No primeiro dia, junto à professora das crianças, coloquei-me no lugar de observadora, mas, no dia seguinte, de protagonista da ação e sem a presença da professora das crianças. A situação ocorreu com uma delas. Uma criança negra, de nove anos de idade, com a pele cheia de manchas brancas, resultado da medicação em decorrência do processo da perda da visão que vinha se instalando

apressadamente. Num repente, a criança joga o caderno e o lápis no chão e desata a chorar. Perguntei, tentando acalmá-la, sobre o que estava acontecendo, se sentia alguma dor. Ela respondeu: “Sou um desgraçado! Quero morrer! A vida não presta, Deus não gosta de mim, ‘tô ficando cego”. As palavras fugiram da minha boca e meus olhos se encheram de lágrimas. Mas eu não podia chorar. O que dizer naquele momento de tamanha dor e aflição daquela criança? Não me ensinaram a lidar com possíveis situações como aquela. Ao fim, fui tomada pela decisão de abraçá-la, tentando acalmá-la e para que se sentisse acolhida. Nisso, toca o sinal de término da aula e saio daquela situação com uma sensação de total fracasso, de impotência. Falo ao supervisor do ocorrido, apontando a necessidade de ajuda psicológica para aquela criança e de orientações sobre como agir nesses momentos.

Situações como essa nos mostram que ser professora vai muito além de ter competência técnica, de ser profissional de práticas e de discursos. Que nossos alunos, assim como nós, vão inteiros para a escola, que, muitas vezes é o único lugar em que encontram segurança para falar de suas dores, seus medos, para pedir socorro em uma situação aflitiva. Portanto, atitudes de acolhimento e de escuta passam a ser imperativas na interação entre professor/a e aluno. Se não temos como resolver de imediato situações como a relatada, o mínimo que se pode fazer é buscar conversar com os dirigentes das instituições nas quais se trabalha, a fim de que se encontrem alternativas de ajuda, de orientação, e jamais deixar passar despercebido.

Também faz refletir sobre a solidão no enfrentamento dos problemas, conflitos, incertezas e dificuldades pelas quais podemos passar no exercício da docência. Da necessidade de apoio institucional, da escuta e da solidariedade de colegas mais experientes, de fortalecimento do que já sabemos e controlamos: nossas práticas, produtos e trabalho, além da valorização das escolhas assertivas que fazemos e traduzimos em ações.

Daquele tempo formativo muito enriquecedor no Instituto, tirei muitas lições e aprendizados que trouxe para a realidade da minha função de assessora pedagógica, mais especificamente no trabalho com a formação de professores da rede municipal de ensino de Natal/RN, onde trabalhei de 1997 a 2007,

assim como para a sala de aula e para a vida, pois acredito que nós nos formamos na completude do ser. Desde então, tenho colhido muitos frutos nessa área que abracei como pesquisadora, professora e militante.

Sem dúvidas, uma das experiências formativas mais ricas em virtude da aproximação constante entre teoria e prática, dado ter ocorrido na própria instituição, e pelas várias oportunidades de estar aprendendo na ação direta e colaborativa com meus pares, demais profissionais do Instituto Benjamin Constant e com os estudantes. Um tempo formativo no qual pude encontrar o sentido de continuidade tão necessário à formação da minha identidade docente e de quantos participaram da produção do conhecimento e aprendizados específicos voltados a estudantes sem o sentido da visão naquela instituição formativa.

Ao retornar para casa, desenvolvi meu projeto de doutorado e ingressei, oficialmente, na área da Educação Especial de vertente inclusiva, atuando, desta feita, na Educação Básica como técnica pedagógica e, no Ensino Superior, como professora a partir do ano de 2006, desenvolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão na formação inicial e continuada, verticalizando-as para os processos de ensino e aprendizagem de pessoas com cegueira e baixa visão.

A minha primeira experiência docente com alunos na condição de cegueira, no Rio Grande do Norte deu-se dois anos mais tarde, precisamente em 2008, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em razão do ingresso do primeiro estudante cego no curso de Pedagogia e, depois, com graduandas e uma mestranda com baixa visão do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição de Ensino Superior. Duas experiências no mesmo contexto acadêmico, mas em níveis de ensino diferenciados, com conhecimentos e perspectivas educacionais diferentes.

Uma das experiências com o trabalho docente em sala de aula com estudante cego no Ensino Superior, relatei no livro *Cartas Pedagógicas: processos de ensinar a quem enxerga sem o sentido da visão* (2017). Nele, descrevo, sucintamente, o primeiro dia de aula na turma em que meu primeiro aluno cego, nesse nível de ensino, estava matriculado. Em seis meses, foram diversas as situações de aprendizagem mediadas com e sem recursos específicos, mas planejando e aplicando os conteúdos e estratégias metodológicas com as adequações necessárias e possíveis e sempre na dialogicidade com o aluno.

Também foram muitos os momentos tensos e de gerenciamento de atitudes de rejeição e desconsideração daquele aluno por parte dos demais alunos da turma; conversas reflexivas necessárias com o aluno sobre a sua trajetória percorrida, sobre os avanços, os recuos, a corresponsabilidade em fazer a mudança acontecer naquele espaço e na sociedade. Sim, porque são comuns as queixas como se nada tivesse sido feito, nada tivesse mudado institucionalmente e nas atitudes provocadas pelo ingresso de estudantes em sua condição visual, entre outras, no contexto universitário.

As experiências narradas, além do somatório das demais vividas nesses mais de 30 anos de docência, fizeram-me enxergar a pessoa cega e com baixa visão pelo prisma da naturalidade, ou seja, um ser humano com qualidades e defeitos como qualquer outra pessoa, presença ativa e inteira no mundo e na história. Levaram-me também a entender a cegueira e a baixa visão como mais uma condição de o ser humano estar no mundo. A questionar em que lugar me coloco na profissão que abracei. A refletir sobre o contexto em que o ato de ensinar se edifica, sobre a formação recebida e as relações estabelecidas com o outro e com os diferentes saberes. A reconhecer os conhecimentos teórico e técnico adquiridos ao longo da formação inicial e continuada e os conhecimentos práticos advindos da experiência cotidiana e da reflexão crítica alcançada por meio do exercício do autoconhecimento e no diálogo com nossos pares e estudantes (Tardif, 2002).

Ter sido professora de estudantes com cegueira e baixa visão, tanto na escola especializada – no período formativo no Instituto Benjamin Constant – quanto no Ensino Superior, no município de Natal/RN, fez-me compreender, com mais clareza, os desafios *da ordem política e pedagógica* em torno da educação inclusiva, já apontados no primeiro capítulo desta obra, os quais, sem o engajamento pedagógico coletivo e colaborativo, constante, consciente, reflexivo e ético, tornam-se fumaça solta ao vento, gritos sem eco.

Entre os desafios, também se encontra a tomada de decisão política dos educadores pela escolha de abordagens de ensino que considerem a autonomia – mesmo que relativa – ao invés do conformismo pedagógico; a opção pela abertura ao mundo ao invés do nacionalismo, que fecha possibilidades de reconhecimento e valoração de outras culturas; pela consideração ao invés da indiferença e despreço às diferenças (Bourdieu, 1998).

Também percebemos como desafios o desenvolvimento, pelos docentes, do gosto pelo risco intelectual; pela pergunta ao invés da demanda de certezas absolutas e descrédito na ciência; pela leitura de textos diversos e de diversas áreas que enriquecem e alargam os horizontes do saber; o gosto por um espírito de indignação ao invés da conformação e coisificação das pessoas e da naturalização das desigualdades (Freire, 2000; Freire, 2021); pelos sentidos de cooperação, de sociabilidade e solidariedade ao invés do individualismo (Perrenoud, 2001).

Sigamos, pois, a buscar vencer esses e tantos outros desafios que se apresentam pelos espaços onde se exerce a docência, procurando enxergar cada vez mais longe, colecionando experiências e lições nelas aprendidas, aplicando-as na construção de histórias que importam, de histórias que transformam e dignificam o humano. Sem esquecer do lema “Nada sobre nós sem nós” e perspectivando centrar ações na redução das desigualdades no campo dos direitos conferidos ao exercício da cidadania, colaborar para a derrubada de barreiras impostas pelo preconceito em razão da condição de cegueira ou outra em que se encontre o humano, de maneira a contribuir para que passe a ser considerado e reconhecido em sua unicidade e não em razão de sua condição biológica.

Prover, dentro de cada realidade escolar e do seu entorno, os recursos necessários para que nossos estudantes com cegueira adquiram autonomia e visibilidade pessoal e social. Contribuir com a tomada de consciência por parte dos demais agentes educacionais, assim como daqueles que formulam as leis e aplicam as políticas nos estados e seus municípios, no sentido de viabilizarem os meios que favoreçam espaços sociais – entre eles, *escolas* –, serviços e instrumentos, em conformidade com os princípios da acessibilidade e civilidade universais.

DAS NARRATIVAS DOCENTES - II

Aprendizados mútuos: negociando os significados quando as palavras parecem perder o mundo

Somos uma espécie intersubjetiva por excelência. Isso é o que nos permite “negociar” os significados quando as palavras perdem o mundo...”
(Jerome Bruner, 1997)

A atuação profissional com estudantes com deficiência visual (DV) vivenciada pela professora Anne Sullivan, pedagoga, servidora pública na rede municipal de ensino de Natal/RN, deu-se há treze anos, na primeira instituição especializada de atenção às pessoas com cegueira e surdez do Rio Grande do Norte, fundada, em 1952, como Instituto de Proteção aos Cegos e Surdos-Mudos. De 1978 aos dias atuais, passou a ser reconhecida por Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos, do Rio Grande do Norte – IERC/RN.

Nessa instituição, onde trabalhou por 5 anos, ingressou em julho de 2009, a convite de uma amiga professora, nove meses após ter sido aprovada no concurso para a rede municipal de ensino de Natal/RN. Um grande desafio abraçava, como cita em sua narrativa, visto que não tinha nenhuma formação na área, mas estava disposta e aberta ao novo, ao chamado da vida, a viver e fazer valer aquela experiência profissional. Para Heidegger (1987), citado por Larrosa (2002):

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (Heidegger, 1987 *apud* Larrosa, 2002, p. 25).

Uma das formas de submissão na experiência docente está na continuidade da busca por formação, por conhecimentos mais específicos; no caso da professora, para dar suporte no transcurso do tempo dedicado à instituição de educação e reabilitação de pessoas com deficiência visual a tudo o que ali a interpelava a se transformar, enquanto profissional docente, e promover transformação naqueles que tinha sob a sua responsabilidade como alunos. Para tanto, chegou a fazer três cursos: *Braille* (40h), realizado pela Secretaria de Educação do Estado do RN; *Aspectos Educacionais na Surdocegueira* (40h) e *A Motricidade Humana como Facilitadora da Leitura e da Escrita do Deficiente Visual* (40h), ambos no Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro.

Os cursos que considerou mais significativos para a sua atuação profissional foram os dois realizados no Instituto Benjamin Constant, pelo fato de estar em um ambiente que estuda e produz conhecimento acerca da deficiência visual, como também pelas novas aprendizagens ali proporcionadas. “*Como exemplo, posso citar o Braille tátil e o Tadoma*” (Profa. Anne Sullivan, 2022), métodos de comunicação aplicados com pessoas surdocegas.

Conforme relatou, esses cursos contribuíram substancialmente para sua prática docente e para a relação estabelecida com os alunos com deficiência visual. No IBC, pôde vivenciar práticas de forma simples, que eram significativas para tais estudantes, as quais a ajudaram a desempenhar bem a docência no IERC. Como exemplo dessas formas simples de proceder no ensino a tais estudantes, citou “*o uso de adesivos para marcar alternativas nas atividades impressas em braille e a prancha para desenho com tela*”. A professora Anne Sullivan, como doravante passaremos a referir, considera que a prática pedagógica junto a estudantes com deficiência visual depende de qual estudante se

está atendendo, pois cada um é diferente do outro, tem suas próprias vivências e história. Logo, “*temos que perceber quais são suas possibilidades e que dificuldades apresenta para poder iniciar o trabalho*” (Profa. Anne Sullivan, 2022).

Mas, pedagogicamente falando, a quais possibilidades e dificuldades se refere a professora? Podemos conjecturar que, em se tratando de estudantes cegos, as possibilidades das quais fala podem estar relacionadas, em princípio, a como estudantes cegos se comunicam, aos recursos utilizados na aquisição do conhecimento, ao que fazem com independência e autonomia em seu cotidiano. Quanto às dificuldades, pode estar se referindo ao próprio processo de acesso ao conhecimento escolar, dificultado não pela cegueira em si, mas pelo tempo levado até ser matriculado em uma escola (especializada ou comum); às barreiras enfrentadas na relação com o saber escolar em detrimento de abordagens e metodologias de ensino, assim como o uso de recursos didáticos que não condizem com a condição visual do estudante, porque focados apenas na visualidade e sonoridade.

No entanto, se ela se remete a estudantes com baixa visão, as possibilidades e dificuldades a que se refere podem estar relacionadas ao não reconhecimento escolar da quantidade e qualidade da visão que resta ao estudante. Melhor dizendo, *quanto* ele/a enxerga e *como* enxerga? Algo para professores e professoras saberem, com vistas a ajustar os recursos e estratégias metodológicas das quais se utilizarão no decorrer do tratamento dos conteúdos.

Para saber *quanto* o aluno enxerga, qual o seu potencial visual, é necessária uma avaliação oftalmológica, por meio da qual se mensura funções visuais como: fixação visual, motilidade e alinhamento ocular, acuidade visual, campo visual, sensibilidade ao contraste, visão de cores, acuidade estereoscópica, percepção visual. Diz-se, nesse caso, que se procederá com uma avaliação funcional da visão, definindo como cada função, individualmente, age em um ambiente simplificado e artificial, isolando e variando. Em relação a saber *como* o estudante enxerga, ou seja, como faz uso do seu resíduo visual nas tarefas do cotidiano, é preciso proceder com uma avaliação *da funcionalidade da visão*.

Enquanto a primeira é uma avaliação quantitativa e realizada por um profissional da área da oftalmologia (médico oftalmo e/ou optometrista), a segunda é estritamente qualitativa e se afere por meio da observação e interpretação do comportamento, podendo ser realizada por profissionais da saúde e da educação (pedagogo) que trabalham na área da habilitação e reabilitação visual e

do atendimento educacional especializado. Para melhor compreender a diferença entre uma avaliação e outra, vejamos o quadro comparativo que segue, elaborado com base em Franco (2019):

Quadro 1 – Diferenças entre avaliação da função visual e avaliação da visão funcional.

AVALIAÇÃO DA FUNÇÃO VISUAL (Quanto?)	AVALIAÇÃO DA VISÃO FUNCIONAL (Como?)
Avaliação quantitativa por meio de exames clínicos padronizados.	Avaliação qualitativa por meio da observação e interpretação do comportamento.
Realizada pelo oftalmologista e, eventualmente, pelo optometrista.	Realizada por profissionais da saúde e da educação que trabalhem com habilitação, reabilitação e atendimento educacional especializado.
Avalia uma função por vez.	Avalia o uso concomitante das funções visuais e a integração com as demais funções sensoriais e motoras.
Avalia o potencial da visão, ou seja, quanto se enxerga com e sem correção óptica.	Avalia como enxerga, como desempenha as suas habilidades visuais (planejamento motor, funções executivas, relações socioafetivas, comunicação e linguagem...) no dia a dia.
Feita em ambiente padrão restrito e simplificado.	Realizada em ambientes diversificados, com testagem de vários recursos e com formas de abordagens adaptáveis que se assemelham à realidade do estudante. Aplicada em diferentes condições e situações que buscam compreender como se dá a vivência cotidiana.
Visa diagnosticar uma condição médica.	Busca compreender como a condição visual impacta as atividades educacionais e de vida diária. Embasa intervenções para melhorar o uso do resíduo visual com estímulos, adaptações e tecnologias assistivas adequadas, serviço de orientação e mobilidade que promovam autonomia e independência.
Embasa a prescrição de correção óptica, tratamento, cirurgia ou medicação.	
Tem atuação pontual mais formal.	Tem atuação mais informal, continuada.

Fonte: FRANCO, Maria Amélia M. (2019). **Avaliação da função visual ou avaliação da visão funcional?** (Quadro comparativo). Disponível em: <https://www.visaonainfancia.com>. Acesso em: 14 jul. 2022.

A avaliação funcional da visão e a avaliação da visão funcional são complementares. Uma não substitui a outra e as duas são de extrema importância para o desenvolvimento escolar do aluno com baixa visão, pois, entre outros aspectos, reafirma as diferenças visuais entre um indivíduo e outro, mesmo estando dentro de uma mesma classificação visual.

Quando a professora Anne Sullivan diz que, referindo-se aos estudantes com deficiência visual, “*cada um é diferente do outro*”, chama a atenção também para as diferenças nesse aspecto: não se deve igualar os alunos por sua condição visual. Reforçamos esse aspecto encontrado em sua narrativa, porque é comum a classificação dos estudantes com deficiência visual em cegos ou com baixa visão, oferecendo-lhes as mesmas propostas educativas sem considerar as diferenças individuais de ser, de perceber e enxergar o que está ao seu redor, de forma particular e única; sem prover os recursos, instrumentos e adequações necessários para favorecer e facilitar o processo de aquisição do conhecimento do/a aluno/a.

Portanto, à fala da professora Anne Sullivan, deve ser dado o crédito de que, sim, cada aluno ou aluna com baixa visão é diferente um do outro enquanto pessoa humana e ao *quanto* e *como* enxerga ou não enxerga. É importante indagar sobre o que o/a aluno/a consegue ver. Pois há quem consiga distinguir a luz e a escuridão, mas sente dificuldade de ver os objetos nitidamente, e outros que veem os objetos, contudo sem poder perceber os detalhes que os qualificam. Alguns/algumas podem ver os objetos a certa distância e outros/as podem ver certo tipo de luz e distinguir objetos de determinadas cores. Inclusive, há quem possa ver movimentos de pessoas e objetos a certa distância, mas sem foco.

Conhecendo-as, o/a professor/a compreenderá a causa de possíveis dificuldades na aquisição da aprendizagem, na aquisição da autonomia e independência do/a aluno/a para a realização das tarefas escolares. Poderá utilizar as informações como norte para pensar, nos momentos de planejamento, sobre atividades que integrem os demais canais sensoriais e estimulem o/a aluno/a a fazer um melhor uso do resíduo visual existente. Também poderá proceder com a seleção e adaptações (quando preciso) de materiais e de recursos didáticos, o uso de tecnologias assistivas e educacionais e também dos serviços, por exemplo, de orientação e mobilidade e audiodescrição, para que o aluno usufrua dos espaços na escola com segurança e autonomia.

Logo, atentos às diferenças e singularidades do comprometimento visual de cada aluno/a com baixa visão, é importante que se ofereçam condições para que participe e interaja durante as aulas com seus colegas de turma e receba, junto com todos, os benefícios de uma educação escolar de qualidade em igualdade de oportunidades, com os apoios necessários provenientes de um ensino diversificado que possibilita a cada aluno e aluna o que precisam. Isso também se aplica àqueles e àquelas com a visão totalmente comprometida em decorrência da cegueira.

Sobre como percebe a cegueira dos olhos, a professora relatou que, antes de ser professora de estudantes com deficiência visual, considerava ser “[...] a pior das deficiências [...]” (Profa. Anne Sullivan, 2022). Contudo, percebeu, por meio da prática docente, que a cegueira “[...] é apenas uma outra forma de [uma pessoa] ver o mundo” (Profa. Anne Sullivan). Assim, passou a considerar a pessoa com cegueira como alguém capaz de aprender, trabalhar e participar da vida social como qualquer outra.

Dos cinco anos de vivência educativa na instituição especializada para pessoas com deficiência visual, ela afirma: “*Ser professora de estudante com deficiência visual foi uma experiência fantástica que mudou a minha forma de ser, tanto profissional quanto pessoalmente. O trabalho com o diferente nos transforma, nos dá a possibilidade de sermos melhores*” (Profa. Anne Sullivan, 2022). O que reverbera a reflexão de Heidegger (1987), anteriormente citada, sobre o quanto tais experiências “[...] podem nos transformar de uma hora para outra ou no transcurso do tempo” (Heidegger, 1987, p. 143 *apud* Larrosa, 2002, p. 25).

Vejamos o relato de uma das experiências vividas no tempo docente transcorrido no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos (IERC), por ela escolhida, para, aqui, compartilhar, e podermos refletir sobre os sentidos, significados e aprendizagens que absorvemos em sua narrativa.

Quando cheguei ao IERC/RN, peguei uma turma de 2° ano com 12 estudantes fora de faixa etária. Nenhum deles era apenas cego; tinham outras comorbidades. Acompanhei alguns deles até o 5° ano, vivenciando algumas experiências que foram significativas para a minha vida profissional. Porém, a que mais me sensibilizou foi a de um estudante –

vou chamá-lo de JV –, que tinha em torno de 10 anos de idade, com cegueira congênita em decorrência da retinopatia da prematuridade. JV não sabia se comunicar. Verbalizava apenas por meio de ecolalias imediatas. Tinha sido atendido no Instituto, na estimulação precoce, por algum tempo, porém estava em casa por falta de professora na instituição. Não frequentou o 1º ano. Era tímido e introvertido, tinha sensibilidade auditiva e ao toque. Em relação à aprendizagem, encontrava-se no nível pré-silábico de aquisição da escrita. Não reconhecia letras nem números, não sabia contar nem quantificar, nem seu próprio nome sabia dizer, mas adorava ouvir histórias. Inicialmente, eu tive todas as dificuldades que uma professora pode ter quando colocada para trabalhar com um público diferenciado e sem nenhuma formação na área. Eu não sabia o braille, não sabia usar o soroban, não conhecia os recursos adequados para usar com estudantes cegos e tive apenas uma semana de observação nas salas de aula das outras professoras do Instituto para poder iniciar o trabalho com eles. JV, após um certo tempo frequentando as aulas regularmente – o que foi muito positivo para nos aproximarmos e para que se estabelecesse um vínculo de confiança –, passou a interagir um pouco mais, mesmo não estabelecendo um diálogo verbal. Ele apenas repetia palavras e frases quando alguém se dirigia a ele, ou seja, se um colega ou a professora lhe perguntasse algo, ele repetia o que tinha sido perguntado. Por exemplo: *JV, o que você está segurando?*; ou: *Que cheiro está sentindo?* Ele apenas repetia a pergunta. Como percebi que ele gostava de ouvir histórias, pois vibrava na cadeira e apresentava estereotípias⁸ com as mãos e com o corpo, fiz uso desse recurso não só com ele, mas também com os demais alunos. Com o passar do tempo, também percebi seu entusiasmo com cantigas de roda e passei a fazer momentos de musicalização, com músicas cantadas por eles e ouvidas, usando CDs infantis. A cada quinze dias,

8. A **estereotípi**a é uma ação repetitiva ou ritualística, proveniente do movimento, postura ou fala. Estereótipos podem ser movimentos simples, como balançar o corpo, ou complexos, como o auto-carinho, cruzamento e descruzamento de pernas, e posição de marcha. A estereotípi

a pode ser encontrada em pessoas com deficiência intelectual, transtornos do espectro autista, discernia tardia e transtorno do movimento estereotipado (Fonte: Jankovic J (2001). «Differential diagnosis and etiology of tics». *Adv Neurol*. 85: 15–29. PMID 11530424. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11530424/>. Acesso em 14 dez 2024.

fazíamos uma discoteca no auditório para trabalhar o corpo. Esse trabalho possibilitou uma mudança significativa em JV. Ele aprendeu o Sistema Braille – escrita e leitura de palavras e frases; as operações de adição e subtração usando o soroban; passou a compreender os conteúdos trabalhados em sala e também a verbalizar suas opiniões e compreensões acerca das atividades propostas. Aprendeu a se referir a ele mesmo; começou a interagir com os colegas a partir da fala, a responder o que lhe era perguntado e passou a cantar outros tipos de música de seu interesse. Desenvolveu-se tanto que passou a se apresentar nas comemorações da escola. Atualmente, entrou para o coral da UFRN e se apresenta em vários eventos culturais (Profa. Anne Sullivan, 2022).

A narrativa da professora Anne Sullivan nos faz lembrar o postulado para a educação ser única e especial para todos. Mesmo debruçando-se sobre a diversidade, cabe à escola adequar-se aos educandos e não estes se adequarem àquela (Amaral, 1998). Logo, acreditar na capacidade de aprendizado do estudante com e sem deficiência e manter as raízes pedagógicas soltas faz toda a diferença para incluí-lo na realidade escolar em que está inserido e para fazê-lo perceber seus avanços e manter-se motivado para aprender; sair da escuridão da ignorância para ser senhor de si. São posturas pedagógicas assim que revolucionam e mudam uma realidade educativa.

Ao fim do relato, ao ser instigada sobre o que ficou de aprendizagens e saberes para a pessoa e profissional que é, com a experiência docente junto a estudantes com cegueira e baixa visão, ela afirmou que:

De tudo, ficou a aprendizagem de um trabalho a partir das necessidades dos estudantes e de suas habilidades. Como JV, outros estudantes também apresentaram avanços na aprendizagem a partir desse trabalho. É gratificante perceber os avanços de nossos alunos a partir de nosso empenho e dedicação. Essa é uma experiência para a vida (Profa. Anne Sullivan, 2022).

Estabelecer a relação entre o saber existente e as aprendizagens obtidas no processo da docência, em nosso parecer, faz com que tomemos ciência de que somos a própria relação com o saber e que esse se transforma nos processos do

conhecimento escolar nas diferentes áreas, numa relação cotidiana dialética prática, teórica e científica com o mundo, consigo e com o outro (Charlot, 2000). Nesses processos do conhecimento escolar, somos desafiadas a buscar e a construir novos saberes a partir da realidade e especificidades demandadas por nossos alunos, estando eles ou não na condição de cegueira ou de baixa visão.

No reconhecimento de suas singularidades, em meio aos desafios que elas, muitas vezes, oferecem, vemo-nos capazes de explorar, de forma articulada, a complexidade da qualificação e subjetivação exercida pelas instituições de ensino nas quais desenvolvemos a prática docente. O que se pode exemplificar quando a professora Anne Sullivan confessa, sem tom de queixa, mas predisposta a aventurar-se com responsabilidade, a um processo de mudança, à aceitação do diferente:

Inicialmente, eu tive todas as dificuldades que uma professora pode ter quando colocada para trabalhar com um público diferenciado e sem nenhuma formação na área. Eu não sabia o Braille, não sabia usar o soroban, não conhecia os recursos adequados para os estudantes e tive, apenas, uma semana de observação nas salas de aula das outras professoras do Instituto para poder iniciar o trabalho com eles. (Profa. Anne Sullivan, 2022).

No nível de problematização da realidade desafiadora que se apresentou à professora Iara Souza, o que estava em jogo era: *o que e como fazer?* Na relação com o saber, via observação e escuta atentas do aluno real, foi-lhe possível perceber pistas para que pensasse em estratégias metodológicas potencializadoras das ações que possibilitaram a aproximação e o estabelecimento da confiança entre a professora e o aluno, assim como a este construir sua identidade, estabelecer vínculo com seus pares e participar da vida social escolar mediado pela linguagem oral – “[...] ele aprendeu a se referir a ele mesmo, começou a interagir com os colegas a partir da fala, aprendeu a responder o que lhe era perguntado [...]” (Profa. Anne Sullivan, 2022) – e das demais aprendizagens requeridas pelos dois, de forma a dar sentido ao processo educativo.

Algo que nos chama a atenção é o fato de a professora dizer, no início da sua narrativa, que nenhum dos estudantes com os quais trabalhou tinha apenas a cegueira ou a baixa visão. No caso da criança do relato, é provável que, hoje, um diagnóstico o encaminhasse também para o Transtorno do Espectro

Autista, uma vez que trazia características contidas no espectro, como: *ecolalia imediata, estereotípias, sensibilidade auditiva e ao toque*.

Vale destacar que o fato de crianças cegas congênicas apresentarem comportamentos estereotipados não significa necessariamente que estejam dentro do espectro autista ou que tenham alguma outra comorbidade ou patologia instalada. Muitas crianças cegas congênicas, por não receberem os estímulos necessários desde o nascimento e constatação da cegueira, desenvolvem comportamentos e hábitos motores que podem ser associados a várias condições de deficiência e/ou transtornos. A ecolalia imediata – caso do aluno referido –, por exemplo, um dos tipos de distúrbio de fala caracteristicamente descrito em 1943, por Kanner, em crianças com TEA, também pode ocorrer em quem apresenta cegueira, demências, afasia primária progressiva, traumatismo cerebral, Síndrome de Gilles de la Tourette, deficiência intelectual, entre outros, descritos na literatura médica.

Considerada por Cantavella *et al.* (1992), citado por Hoffmann (1996), como “uma defesa compulsiva’ utilizada por crianças diante dos estímulos externos, que se modificam de acordo com o seu estado emocional e [...] o contexto ambiental onde está inserida, bem como em função da situação temporal e espacial nas quais determinado comportamento foi produzido” (Hoffmann, 1996, p. 4),⁹ a estereotipia é, geralmente, encontrada em crianças com cegueira congênita. Entre essas, os comportamentos e condutas estereotipadas motoras ou verbais mais comuns são:

[...] o balanceio corporal, movimentos rápidos da cabeça (incluindo o balanceio), dedos enfiados na boca ou nos olhos, manipulação das orelhas, nariz e lábios. Quando a criança apresenta alguma projeção luminosa, é comum encontrar-se em seu comportamento o hábito motor de passar repetida e constantemente a mão em frente aos olhos para ter, com este movimento, a percepção de sombra e luz (Hoffmann, 1996, p. 7)

Ora, vivemos em um mundo inteiramente visual onde a criança com cegueira congênita toma por referência o que os adultos lhe falam daquilo que

9. HOFFMANN, Sônia B. (1996) **Estereotípias na infância**. Disponível em: www.deficienciavisual.pt/txt-Estereotipias_na_infancia.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

veem; nomeiam o mundo real e inserem-no no tecido ideológico das relações estabelecidas. Muitas delas, desde pequeninas, são confinadas ao berço, vão crescendo restritas a algum espaço determinado sem nenhum ou pouco estímulo sensorial, distantes do convívio sociocultural, impedidas de ampliar relações sociais, de vivenciar novas experiências que contribuam para a constituição de sua identidade e para o desenvolvimento de habilidades motoras, ampliação da linguagem e da cultura geral. Estímulos que instiguem a curiosidade, o interesse, a significação do conhecimento e que mobilizem a criança cega congênita a pensar, a inventar, a criar, a improvisar, a fazer escolhas e alcançar seus próprios objetivos.

Sem a capacidade de imitação pela visualidade, pela qual se enriquece e se adequa aos comportamentos motores-verbais, a criança com cegueira congênita acaba revelando-se por meio de ações estereotipadas ou maneirismos, por uma necessidade de descarga motora ou por outras causas.

As informações recebidas verbalmente, na maioria das vezes sem a vivência concreta com o objeto/situação descritos, mediados apenas pela linguagem e pelo estímulo dos sentidos remanescentes, podem provocar uma má compreensão do seu significado no contexto inserido, dificultando o entendimento:

[...] do seu funcionamento, das relações entre os objetos e as ações, o tempo e o espaço ocupado pelas ações e reações. Enfim, ela não consegue depreender uma lógica para esta intrincada rede chamada “mundo externo” - a menos que familiares e profissionais intervenham de forma adequada e facilitadora para que esta (ou parte) compreensão ocorra na criança cega (Hoffmann, 1996, p. 5).

Certamente por não terem sido realizadas intervenções positivas mais cedo junto àquela criança descrita pela professora Anne Sullivan, a frustração ou excitação, o tédio ou tensões sentidos pela ociosidade geraram estresse, angústia e necessidade de descargas motoras e/ou verbais de autorregulação reveladas através de condutas estereotipadas - não esclarecidas quais eram -, derivando na criança a “*sensibilidade auditiva e ao toque*”, também citadas pela professora e que podemos classificar como autossensorialidade, levando o aluno JV a assumir comportamentos não aceitos socialmente como normais, à timidez e à introspecção. Segundo Hoffmann (1996), na autossensorialidade:

[...] a criança isola-se do mundo externo e de uma realidade dolorida através de comportamentos estereotipados, satisfazendo-se e preenchendo-se com o prazer que a realização destes comportamentos provoca. Este isolamento acentua-se cada vez mais e a criança acaba por voltar-se para si e efetuar intensamente uma regressão generalizada, inibindo: os seus impulsos de curiosidade; seus desejos de conhecimento, de desenvolvimento e a sua busca pela integração com o ambiente. Logo, desorienta-se aos poucos para a vivência dos acontecimentos surgidos pela interação da subjetividade do seu mundo interno e externo (Hoffmann, 1996, p. 16).

Não nos delongaremos nessa discussão, pois o que queremos destacar é o resultado da intervenção/mediação da professora Anne Sullivan a partir das “brechas pedagógicas” que apenas o olhar e a escuta atentos de uma professora são capazes de perceber. Em JV, “o seu entusiasmo por cantigas de roda” foi essa brecha disparadora do início de um trabalho pedagógico que provocou mudanças significativas, pois seu aluno JV:

[...] Ele aprendeu o Sistema Braille – escrita e leitura de palavras e frases –, as operações de adição e subtração usando o soroban, passou a compreender os conteúdos trabalhados em sala e também a verbalizar suas opiniões e compreensões acerca das atividades propostas. [...] aprendeu a se referir a ele mesmo, começou a interagir com os colegas a partir da fala, aprendeu a responder o que lhe era perguntado e passou a cantar outros tipos de música de seu interesse. Desenvolveu-se tanto que passou a se apresentar nas comemorações da escola. Atualmente, entrou para o coral da UFRN e se apresenta em vários eventos culturais (Profa. Anne Sullivan, 2022)

Fica, portanto – entre outros sentidos, significados e aprendizados que, você, leitor/a, possa vislumbrar a partir da narrativa da Profa. Anne Sullivan – a consciência de nossa incompletude humana e profissional, da ideia do inacabamento como condição de produção de toda subjetividade docente e discente. De compreender e fazer educação escolar a partir do conhecimento do aluno que temos e, assim, associado a conhecimentos já estabelecidos cientificamente, darmos passos seguros em busca de conhecimentos mais específi-

cos para a efetivação de processos educativos em que estudantes com cegueira e baixa visão sejam considerados, incluídos de fato e de direito.

No capítulo que segue, veremos a narrativa de uma professora carazinhense que nos fez refletir e compreender indicadores, símbolos, signos, sentidos, significados e aprendizados a partir do seu universo pessoal e profissional, tão particular e tão comum, porque partilhado com outros, cada um/a construtor/a de sua história, numa multiparticipação que apenas sujeitos em interação e comprometidos com a eliminação de barreiras estruturais e atitudinais de estigmatização, discriminação ou exclusão são capazes de vivenciar.

DAS NARRATIVAS DOCENTES - III

No horizonte da docência – a ressignificação da prática quando as certezas nos abandonam

**“Somente aquele que sabe quem é, onde quer chegar e o
que quer fazer é capaz de guiar o outro.”
(Feitosa, 2001)**

A ordem em torno desses dois últimos séculos tem sido de “reinvenção”! Reinventar discursos já estabelecidos e construir outros, fundamentados na autocrítica dos então existentes em torno da educação de pessoas com deficiência e da educação geral. É fato. Faz-se necessário reinventar a escola, as práticas caducas que desconsideram a diversidade, as diferenças, a pluralidade humana, com vistas a um projeto maior de reinvenção de um mundo melhor. Para tanto, ultrapassar os determinismos pedagógicos próprios de uma história pedagógica linear, tradicional e positivista, que impõe barreiras no caminho do diálogo, da pergunta, da reflexão em torno do estabelecido, é imprescindível.

Contudo, só vislumbramos possibilidades quando docentes e comunidade escolar se mostram abertos ao conhecimento, à discussão, à busca pela compreensão dos porquês dos discursos que embasam um ensino excludente ou inclusivo – procurar responder: o quê? Por quê? Para quê? Para que serve, um

e outro, na sociedade em que se vive? E, com isso, fazer escolhas, planejar metas e agir sabendo aonde quer chegar, exercitando os princípios da colaboração, do diálogo e da pergunta.

Ao ler os registros enviados pela Profa. colaboradora Hellen Keller, ocorreu-me a frase de Feitosa (2001), que abre este capítulo. E você, caro/a leitor/a, certamente, no decorrer da leitura, entenderá o porquê e, creio, concordará com a escolha da epígrafe.

A professora Hellen Keller dedicou vinte anos de sua profissão ao ensino para estudantes com deficiência visual, no município de Carazinho/RS. Seu primeiro contato com um aluno nessa condição se deu, na década de 1990, quando um estudante com baixa visão ingressou no Ensino Médio, na escola onde lecionava Biologia. Posteriormente, foi conhecer o trabalho realizado com uma jovem cega que frequentava uma escola regular e era atendida por uma professora particular. O que oportunizou à professora conhecer o Sistema de Escrita Braille, o Sorobã – para uso de cálculos matemáticos – e os demais recursos utilizados pela jovem estudante para acesso ao conhecimento.

Foi exatamente essa experiência docente, contou-nos a professora Hellen Keller, que a conduziu a querer conhecer mais sobre os processos de ensinar e aprender por pessoas cegas, levando-a a buscar por cursos na área. Assim, em 1998, inscreveu-se no *Curso de Especialização de professores na Área da Deficiência Visual*, de carga horária de 600 horas/aula, no Instituto Benjamin Constant, na capital do Rio de Janeiro. Ao retornar para a sua cidade de origem, iniciou “o processo de criação de uma Sala de Recursos na Escola CIEP de Carazinho/RS, atualmente Instituto Estadual de Educação Cruzeiro do Sul Oniva de Moura Brizola” (Profa. Hellen Keller, 2022)

Para dar prosseguimento ao seu processo formativo para o exercício da docência nesse campo mais específico, procurou fazer, em anos subsequentes, outros cursos, tais como: Orientação e Mobilidade; Atualização do Código Matemático em Braille; Atualização sobre o Sistema Braille; Curso de Formação continuada na Área da Deficiência Visual com ênfase na Baixa Visão; Informática Acessível – NVDA, MCDaisy, DOS VOX, cursos disponibilizados pela SEDUC/RS –, assim como participou de fóruns de debates e de eventos, como seminários nacionais de Educação Especial e de tecnologias aplicadas ao atendimento a pessoas com deficiência visual e do Congresso Brasileiro

de Educadores de Deficientes Visuais ocorrido, em 2007, em João Pessoa/PB, e, em 2003, em Bento Gonçalves (RS).

Entre os cursos realizados na área, apontou como mais significativo o *Curso de Capacitação de Professores na Área da Deficiência Visual*, concluído no Instituto Benjamin Constant, em 1998, no Rio de Janeiro, onde tive a alegria de conhecê-la e de nos tornarmos amigas. A referência ao curso se deu por ter sido o primeiro contato que ela teve com o trabalho especializado e com um maior número de estudantes e professores, funcionários e população atendida com cegueira e baixa visão. A professora ressaltou que, no decorrer do curso, pôde interagir com professores com e sem cegueira, que repassaram muito da sua experiência com o trabalho docente e com alunos do Instituto Benjamin Constant nas mais variadas situações e áreas do conhecimento contidas na matriz curricular do curso. E enfatiza:

Para mim, foi o começo de um grande e variado aprendizado sobre um assunto que eu desconhecia totalmente e precisava de subsídios para, no meu retorno a Carazinho, desenvolver um trabalho baseado numa expectativa inclusiva para pessoas com deficiência visual na escola e na sociedade. Confesso que foi um grande desafio, para mim, desbravar um universo totalmente desconhecido, mas instigante e cheio de expectativas (Profa. Hellen Keller, 2022).

No retorno do curso, teria que ir para uma outra escola e criar um processo para formação de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que atendesse à demanda existente no município e em toda a região de abrangência da 39ª Coordenadoria Regional de Educação, na qual estava lotada como professora de classe regular, na disciplina de Biologia do Ensino Médio. Trabalho totalmente diferente do que estava sendo desafiada a realizar.

A professora Hellen Keller não conseguiu facilmente a licença para qualificação (LPQ), devido à sua área de atuação não ser a Educação Especial, mas, consciente de seu inacabamento e de que o ensinar exige, entre outras coisas, a defesa dos direitos dos educadores à formação, curiosidade, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, conseguiu o seu intento. Contou também com a colaboração, já no Instituto Benjamin Constant, de voluntários da Associação de Cegos do Rio Grande do Sul (Acergs), núcleo de Carazinho, que realizaram uma pesquisa sobre o número de pes-

soas cegas e de baixa visão que seriam beneficiadas com a implantação da Sala de Recursos Multifuncional para alunos com deficiência visual. O número de estudantes foi além do esperado, comprovando a extrema necessidade da criação de tal sala e serviços a serem prestados.

Quanto às contribuições dos cursos referidos para a sua prática docente e para a relação com os estudantes que passaria a atender, a professora afirma que foram fundamentais para o desenvolvimento do seu trabalho, pois lhe deram embasamento teórico e prático para lidar com as diferentes situações e estudos de casos dos estudantes com deficiência visual nos diferentes espaços de atuação docente onde trabalhou de 1999 a 2018: CIEP, como professora da Sala de Recursos para deficientes visuais, no município de Carazinho/RS (1999 a 2018), na Sala de Recursos Multifuncional do Instituto Estadual de Educação Cruzeiro do Sul – Carazinho/RS (2012 a 2019), como professora, e no Instituto Educar, ministrando a disciplina “Deficiência Visual” (2013, 2015 e 2018).

São perceptíveis, no relato enviado pela professora Hellen Keller, as muitas mudanças e adaptações ocorridas em sua vivência docente como professora de Sala de Recursos Multifuncionais, no atendimento educacional especializado (AEE), para estudantes com cegueira e baixa visão, que passaram a utilizar esse serviço como apoio a sua inclusão escolar e social. Os desafios, segundo a professora, eram constantes, principalmente por ela entender que a promoção de uma escola inclusiva não diz respeito apenas às ações desempenhadas nesse serviço, tampouco ao profissional por ele responsável, mas a toda a comunidade educativa (pais, professores, gestores, funcionários e estudantes).

A experiência adquirida nos 20 anos de trabalho, em meio aos desafios cotidianos das ações desenvolvidas, permitiu-lhe chegar a algumas conclusões quanto a:

– *Diversidade de casos e situações* – é muito importante conhecer a realidade de cada estudante com deficiência visual, seu contexto familiar, suas aspirações e anseios.

– *Inclusão escolar e social* – é imprescindível para que pessoas com cegueira e baixa visão, que foram historicamente excluídas do processo de construção da sociedade e da vida escolar, possam ter *oportunidades* de vislum-

brar *possibilidades e capacidades*, através do ingresso e da permanência na escola, com vistas à promoção da sua cidadania, e ser protagonistas da sua própria história.

– *Inserção no mercado de trabalho* – para tornar as pessoas com cegueira e baixa visão mais aptas para o mercado de trabalho, de modo a garantir sua autonomia e ganho de vida sem necessitarem de assistencialismo e caridade alheia. Para tanto, foi precisa a criação de uma associação que os representasse como cidadãos atuantes na sociedade carazinhense.

Diante das conclusões da professora Hellen Keller, podemos afirmar o quanto é bom ter profissionais disponíveis a ressignificar suas práticas, abertos ao conhecimento, que se importam com o *outro*, o estudante com deficiência que, na maioria das vezes, não é visto como pessoa capaz de aprender, não tem as mesmas oportunidades de autorrealização que os demais; e confirmar que o processo de inclusão escolar vai além da inserção de pessoas com deficiência no contexto escolar. Para que ocorra, é necessário dar as condições sociais para que o estudante permaneça na escola, aprendendo e desenvolvendo a sua personalidade e capacidades. São necessários um trabalho colaborativo, envolvendo todos os profissionais da escola; a disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis, financeiros e humano; a revisão das práticas, assim como a articulação entre as políticas públicas.

Ao escrever sobre como percebe a cegueira dos olhos, a professora nos enviou um texto (de autoria e fonte desconhecidas), que expressa, segundo ela, sua visão de cegueira, o qual reproduzimos na íntegra:

“A maior dificuldade de um cego não é a forma que não enxergamos o mundo, mas sim a forma que o mundo nos enxerga. A sociedade em geral não consegue um meio termo para definir um deficiente visual; para alguns, somos inúteis, incapazes, seres desprovidos de qualquer aptidão, qualidade ou perspectiva. Para outros, somos extraordinários, temos supermemória, superpoderes, sabemos tudo, aprendemos sozinho, temos todos os dons possíveis e imagináveis, verdadeiros X-Man. Não somos nem uma coisa nem outra, somos apenas pessoas que não

enxergamos e é só isso. Se você conhece um cego talentoso, não faça disso uma regra; assim como entre vocês existem pessoas com e sem talento para algo, o mesmo ocorre com a gente que não vê. Tal qual existem cegos inúteis e incapazes de fazer algo bom e produtivo, entre os não cegos também existem. O fato de um cego ter boa memória não significa que todos os outros também terão. Se você por um acaso encontrar por aí um cego mal-educado, não imagine que todo cego é sem educação. Como as pessoas ‘normais’ têm suas particularidades, qualidades e defeitos, possuem dom ou não, nós cegos também. Cegueira não dá nem tira talento ou incapacidade; a única coisa que nos difere do resto do mundo é a falta da visão e nada mais. Ser cego não me faz melhor ou pior que ninguém; ser cego não me faz nem anormal nem paranormal; ser cego não me faz ser igual ou diferente a esse ou aquele; ser cego só me faz ser eu e pronto, o resto é imaginação e exagero de muitas pessoas, que por ignorância ou por preconceito puro, nos coloca em um patamar superior ou inferior aos demais.”

Autor desconhecido.

Em síntese, consideramos que a Profa. Hellen Keller percebe a cegueira dos olhos como uma característica a mais da condição humana; que a cegueira não torna a pessoa melhor ou pior do que as demais, sem comprometimento visual. Perspectiva essa que podemos somar ao dito por Braslavsky (1999), citando ideias de Vigotsky quando discutia, em sua época, a questão da “normalidade” e da “anormalidade”, tão debatidas em nossos dias em relação ao processo de inclusão escolar de crianças em condição biológica diferenciada daquelas que a sociedade convencionada ser “uma pessoa normal”, pelo fato de não enxergarem, andarem ou escutarem. Diz Braslavsky (1999):

Es cierto que el defecto en sí mismo, - ya sea en la vista, en la audición, en la motricidad, en el intelecto, se aparta de “la norma”. Pero, ese defecto, si bien puede generar variantes individuales como ocurre con cualquier persona, no tiene porqué afectar la personalidad total. Que la visión o la audición no sea “normal” de ninguna manera la persona que padece el defecto es “anormal” siempre que pueda vivir en condiciones sociales que fa-

vorezcan normalmente el desarrollo de su personalidad (Braslavsky, 1999, p. 20).¹⁰

Logo, é fundamental pensar a cegueira a partir da perspectiva de que ela não prejudica o desenvolvimento humano; que, em si mesma, não incapacita o sujeito de aprender, trabalhar, comunicar-se, relacionar-se social e culturalmente. O isolamento educacional e as condições materiais de vida, por exemplo, assim como a falta de acessibilidade e a falta de empatia das pessoas são uns dos fatores que podem contribuir para a ocorrência de algum atraso no desenvolvimento da aprendizagem global ou para algum desvio da personalidade de uma pessoa com cegueira.

Se precisamos de um ponto de partida para justificar a afirmação acima, citamos as relações/interações sociais que se solidificam por meio da linguagem – o que há de comum entre pessoas com ou sem a cegueira dos olhos – como fonte principal da qual o desenvolvimento extrai seu conteúdo. No contexto escolar, no entanto, atrasos no desenvolvimento da aprendizagem se farão avolumar em decorrência da ausência de atenção pedagógica de qualidade aos estudantes com cegueira e baixa visão.

Entre os desafios do trabalho pedagógico com tais estudantes, a Profa. Hellen Keller apontou a consideração das particularidades individuais referentes à acuidade visual, às aptidões e às dificuldades que podem apresentar, principalmente se tiverem um início tardio da escolarização. Contudo, advertiu que “*Cada caso é um caso. Cada estudante é único em suas peculiaridades, sua postura frente à vida e ao mundo*” (Profa. Hellen Keller, 2022). Assim considerando, a professora defende a ocorrência de um atendimento multidisciplinar com pedagogo/a, psicopedagogo/a e psicólogo/a em interação com toda a equipe que compõe a rede de apoio escolar – direção, supervisão e a orientação escolar – para imprimir qualidade ao atendimento educacional especializado ofertado àquela população.

10. Tradução: “É verdade que o defeito em si, - seja na visão, na audição, nas habilidades motoras, no intelecto, se desvia da ‘norma’. Mas esse defeito, embora possa gerar variantes individuais como acontece com qualquer pessoa, não deve afetar a personalidade total. Que a visão ou audição não é ‘normal’, de forma alguma a pessoa que sofre do defeito é ‘anormal’, desde que possa viver em condições sociais que normalmente favorecem o desenvolvimento de sua personalidade” (Braslavsky, 1999, p. 20).

Infere-se que a defesa da professora leve em consideração a publicação da Lei Federal nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019, como parte do Sistema Nacional de Educação, a qual dispõe sobre a prestação de serviços da Psicologia e do Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica com vistas a “atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais” (Brasil, 2019, art. 1). É de responsabilidade dessas equipes desenvolver ações “para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais (Brasil, 2019, art. 1, §1).

A Profa. Hellen Keller reforçou em sua narrativa que *“a responsabilidade de um estudante com deficiência visual (cego ou baixa visão) não é somente do professor do Atendimento Educacional Especializado e, sim, de toda a escola”* (Profa. Hellen Keller, 2022). Ao que acrescentamos: é de responsabilidade de todo o sistema educativo, a começar pelos órgãos centrais, que têm o dever legal de ofertar educação de qualidade para todos em instituições equipadas com recursos acessíveis para o ensino e a aprendizagem, profissionais bem qualificados e sempre em formação para atender às demandas dos estudantes.

Ainda em seu relato, a professora chama a atenção para a condição visual de baixa visão que, em seu dizer, é “algo ainda mal compreendido”, principalmente pela comunidade escolar. Isso porque vivemos em um mundo que considera apenas duas realidades – a pessoa enxerga ou não enxerga.

Muitos profissionais da área da saúde também não têm a compreensão do que seja a baixa visão, ou seja, o grau não corrigido com uso de óculos ou lentes que atualmente é, segundo a Organização Mundial de Saúde, a primeira causa mundial de deficiência visual (a segunda é a cegueira). Portanto, é necessário o esclarecimento, em várias áreas profissionais, do que seja a baixa visão, de como se revela e quais implicações acarreta no comportamento e aprendizado de quem tem esse comprometimento visual.

Um exemplo bem clássico acerca do que refere a professora é perceptível em comentários que já me fizeram, do tipo *“Aquela pessoa diz que não enxerga, mas eu a vejo se deslocando pela cidade sem o auxílio de outra pessoa e ela se desloca muito bem. Como se explica isso?”*, e em situações como a ocorrida recentemente com um jovem que tem baixa visão e é usuário do Centro de Apoio à Pessoa com Deficiência Visual (CAP/RN): ao pegar um ônibus com a sua ben-

gala em mãos, foi acolhido por um passageiro e conduzido para se sentar na cadeira que ocupava. Sentou, guardou a bengala, retirou o celular da mochila e começou a navegar nas redes sociais. Logo, passou a ser xingado e acusado de estar agindo de má-fé, passando-se por uma pessoa cega.¹¹

Comentário e situação como os citados parecem ser bastante comuns, mostrando o desconhecimento de que a pessoa sobre a qual se fala/acusa pode ter um comprometimento na visão central, mas não em sua visão periférica ou o contrário. Como é o caso de quem foi acometido pela retinose pigmentar, pela degeneração macular ou por outras patologias que podem não afetar a visão central, considerando-se o processo de perda da acuidade e do campo visual. Nesses casos, as pessoas podem se deslocar enquanto sua visão periférica ou central for preservada. Contudo, muitas vezes, não conseguem ler um texto sem o auxílio de uma lupa ou da maximização (aumento) das letras tanto no papel como no computador, *tablets* ou celular.

Na escola, com estudantes que têm baixa visão, agimos diferentemente no quesito leitura, uma vez que algumas dessas pessoas dispõem de resquícios visuais funcionais para leitura em textos impressos desde que estejam devidamente ampliados, considerando o grau de visão que lhe resta. Com o estudante cego congênito, usaremos, na escola, o recurso da escrita e da leitura no Sistema Braille, principalmente no período de aquisição da leitura e escrita, ou seja, em seu processo de alfabetização. Isso porque o sistema Braille, nas palavras de Sá, em entrevista para Gabaglia (2008):¹²

[...] possibilita o contato direto com a grafia, o que é muito importante para a compreensão e o emprego das letras, das palavras, do sistema de pontuação e de acentos, especialmente no caso das pessoas que nasceram cegas. Para estas pessoas, o sistema braille representa uma emancipação, uma porta de entrada no mundo da leitura e da escrita de forma autônoma. Por outro lado, o braille é uma modalidade de leitura e escrita alterna-

11. Situação contada por uma colega do Centro de Apoio Pedagógico para pessoas com deficiência visual, Iapissara Aguiar. Natal/RN.

12. Entrevista. GABAGLIA, Leonardo Raja. **Alfabetização de Alunos Usuários do Sistema Braille** – 13 out. 2008. Disponível em: http://antigo.ibr.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2008/edicao-40-agosto/Entrevista_Alfabetizacao_de_alunos_usuarios_do_sistema_braille_40_2008.pdf. Acesso em: 26 nov. 2023.

tiva ou complementar restrita a um universo particular de leitores (Gabaglia, 2008, p. 01).

Também é comum o uso, por pessoas cegas que perderam a visão na juventude ou na idade adulta e já dispõem de uma formação consolidada em nível médio ou superior, de computadores com *softwares* leitores de tela e de audiolivros para ter acesso à leitura e/ou à escrita visual, uma vez que a produção braille é escassa e limitada (Sá, 2007). O que ocorre também pela escolha individual de continuar a acessar as informações escritas via recursos tecnológicos.

É importante atentar para o fato de que nem todas as pessoas com cegueira adquirida desenvolvem bem a percepção tátil ou háptica para leitura do braille, o que pode dificultar ou impossibilitar a sua leitura, levando-as à leitura facilitada pelos meios acessíveis – sintetizadores de voz – no computador, celular e *tablets*.

No caso da alfabetização de estudantes com cegueira congênita ou adquirida, faz-se importante reforçar a necessidade do uso de vários recursos e explorações do sistema háptico (o tato ativo ou em movimento), por meio de atividades que se utilizem dos recursos da ludicidade, do brincar e brincadeiras, a fim de sensibilizar o sentido do tato antes de inseri-los na aprendizagem do código braille. Apoiamo-nos nas palavras de Sá, citada por Gabaglia (2008), para reforçar que as crianças com cegueira:

[...] devem desenvolver um conjunto de habilidades táteis e de conceitos básicos que tem a ver com o corpo em movimento, com orientação espacial, coordenação motora, sentido de direção etc. Tudo isto é importante para qualquer criança. O diferencial no caso da criança cega é o de desenvolver estratégias de aprendizagem a partir de um referencial perceptivo não visual, que contempla os sentidos remanescentes. Para isto, é fundamental entender que a percepção tátil é diferente da percepção visual. Um objeto é percebido parcialmente pelo tato que analisa os fragmentos para formar o todo, enquanto a visão é global, instantânea e sintética. Uma pessoa que enxerga é capaz de vislumbrar uma página inteira de um livro e realizar uma leitura dinâmica. A partir da visão global, pode-se explorar visualmente as partes, os detalhes e as minúcias. No caso do tato, a percepção faz o caminho inverso, isto é, das partes (letras, sílabas e palavras) para o todo. O trabalho de alfabetiza-

ção de crianças cegas será mais fácil e bem-sucedido se estas características e suas implicações pedagógicas forem bem compreendidas e assimiladas pelos educadores. O papel da família e de outros mediadores é igualmente importante neste processo (Gabaglia, 2008, p. 01).

Para muitos profissionais e mesmo leigos que dizem que o Sistema Braille é obsoleto, a professora colaboradora Helen Keller os desafia a alfabetizar estudantes cegos sem o uso desse sistema. Ela afirmou que recebeu, no Atendimento Educacional Especializado, alunos que ficaram cegos após serem alfabetizados e alunos sem alfabetização e nenhum letramento. Os do primeiro grupo tiveram que trocar o sistema da escrita visual para o Sistema de Escrita Braille. Alguns deles com dificuldade e outros com bastante facilidade.

Também relatou que a informática veio trazer ajuda significativa em um projeto realizado com a Universidade Luterana do Brasil – Ulbra (*campus Carazinho*), que cedeu seu laboratório de informática a um programa de extensão que ali se desenvolvia, absorvendo voluntários acadêmicos da própria universidade, os quais tinham como atribuição atender individualmente cada aluno com cegueira mediante um roteiro previamente estabelecido pela Profa. colaboradora Hellen Keller, considerando as suas particularidades. Em suas palavras:

Foi um projeto trabalhoso, mas muito gratificante para todas as partes envolvidas. O projeto teve duração de 5 anos, até que pudéssemos realizá-lo no laboratório de informática da escola de origem, já que a direção da mesma, na época, negou o uso do laboratório em virtude de serem poucos alunos (total de 10 a 15 alunos) (Profa. Hellen Keller, 2022).

São as chamadas barreiras atitudinais que, infelizmente, ainda persistem em algumas escolas, cujos gestores não entendem ou não se preocupam em entender o real significado da inclusão. Falando em barreiras atitudinais, não podemos esquecer de ressaltar as barreiras arquitetônicas para o acesso aos prédios e a acessibilidade aos bens e serviços sociais. Quanto a essa questão, a Profa. Hellen Keller depõe:

Quando comecei meu trabalho na Sala de Recursos da escola, foi destinada a nós a última sala de aula dos três andares. Os alunos precisavam descer 3 lances de escada para che-

*gar à sala de aula com o auxílio de bengalas. Confesso que eu ficava muito apreensiva nesse trajeto, mas, com as aulas de Orientação e Mobilidade, conseguimos vencer mais essa barreira. Os banheiros ficavam um andar acima da sala de recursos. Cada vez que precisavam ocupar os banheiros, eu ia com eles até a porta e os esperava para garantir que não acontecesse nenhum acidente. Trocamos de sala para um andar superior, mas o problema continuava, pois, naquele andar da escola, não havia instalações sanitárias (não se sabe como aprovaram um projeto arquitetônico nesses moldes). Voltamos para nossa sala de origem, e a escola recebeu, em dois anos consecutivos, verbas do governo federal para a **acessibilidade**, então conseguimos a construção de um banheiro adaptado e uma passarela coberta que permitia que os alunos tivessem acesso à escola sem precisar enfrentar as escadarias. Ufa! (Grifo nosso) (Profa. Hellen Keller, 2022).*

Entende-se por acessibilidade, referida pela professora Hellen Keller, o que está disposto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015):

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, art. 3, item V).

As pessoas com deficiência referidas no texto da lei são aquelas que:

I – [...] tem impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, múltipla ou sensorial (*pessoa cega, pessoa com baixa visão, pessoa surda, pessoa com deficiência auditiva, pessoa com surdocegueira*), o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015, art. 3, item V, grifos nossos).

Logo, o público ao qual nos detemos nesta obra encontra-se dentro da classificação dos impedimentos sensoriais, em conformidade com a referida lei.

Remetendo o documento ao depoimento da professora Hellen Keller, a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia” (Brasil, 2015, art. 3, item V) dos espaços, bens e serviços públicos e privados por pessoas em condição de deficiência visual – e de qualquer outra ordem –, conforme registro legal, tem se revelado na luta contínua de pessoas como ela, de familiares e de muitos outros educadores.

A esses profissionais, para além das atribuições inerentes à função do cargo que ocupam, cabe cuidar, zelar e reclamar por espaços e condições materiais acessíveis, que contribuam para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, ou seja, sem barreiras arquitetônicas, comunicacional, atitudinal, instrumental (materiais) e metodológica para seus alunos com deficiência, de modo a contribuir para que possam viver “[...] de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (Brasil, 2015, art. 53) de maneira equitativa, sem qualquer tipo de exclusão.

Não é incomum à população geral, e aos educadores em particular, vivenciar o descaso político com a educação pública em nosso país. É corriqueiro governos usarem a educação como plataforma de campanha política para se elegerem. Alguns até abrem escolas, anunciam projetos e reformas na educação, mas deixam nas mãos dos educadores a resolução de entraves, obstáculos, barreiras causadas pela fragilidade das instituições para atender a demandas de ordem estrutural, comunicacional e pedagógica dos estudantes com e sem deficiência; para prover os meios que lhes permitam o gozo, a fruição e o exercício dos seus direitos à acessibilidade, à comunicação e à informação, em acordo com os meios próprios de acesso; à liberdade de movimento e de expressão; à compreensão dos conhecimentos escolares e, conseqüentemente, do mundo; à circulação com segurança, independência e autonomia; a serem quem são e a desenvolverem suas capacidades humanas de forma equitativa (Brasil, 2015).

Diante tal realidade e, mais especificamente, em relação às barreiras que estão em destaque, cabem os seguintes questionamentos: Como as escolas estão lidando com tais barreiras em realidades diversas? O que é e foi possível fazer pela comunidade escolar para diminuir barreiras ou dissipá-las, quando do ingresso de estudantes com cegueira e baixa visão? Tem-se pensado e discutido sobre elas? Em que afetam na aprendizagem desses alunos e dos alunos em geral e no desempenho das funções e atividades pedagógicas desenvolvidas?

Voltando-nos para a realidade narrada pela professora Hellen Keller, que conseguiu, com a sua clareza de conhecimento, responsabilidade e compromisso político, reverter, individualmente e junto à direção da escola, situações criadas por barreiras arquitetônicas e atitudinais existentes em seu espaço de atuação pedagógica, apontamos as estratégias por ela utilizadas, as quais contemplaram:

- *A escuta* das necessidades básicas dos alunos com deficiência visual;
- *Ações colaborativas e parceiras* entre pares;
- *Aulas de Orientação e Mobilidade* para os estudantes cegos se deslocarem, com autonomia e segurança, pelos espaços da escola;
- *Ações parceiras* na construção de um *banheiro adaptado e de uma passarela coberta*, com verba do governo federal, por meio de solicitação e exposição da situação vivida e com os dados levantados pelo grupo de voluntários da Associação de Cegos do Rio Grande do Sul (Acergs), lá no início da formação da profa. Hellen Keller no Instituto Benjamin Constant, via projeto enviado à Secretaria Estadual de Educação (Seduc/RS).

Com a síntese das atitudes e ações realizadas pela professora, consideramos dois aspectos de suma importância no processo de inclusão escolar: *a escuta dos estudantes e o diálogo e as ações colaborativas*, sem os quais, certamente, a professora não teria conseguido dar efetivação ao que se tornara urgente de mudança naquela instituição educativa para a permanência escolar dos estudantes com cegueira.

Encontrar parceiros entre aqueles que lutam contra a reprodução das desigualdades no campo da educação para pessoas em condição de deficiência visual é condição *sine qua non* no enfrentamento às ambiguidades das políticas educacionais do nosso país que, ao mesmo tempo que propaga uma escola para todos, impõe barreiras para que nem todos usufruam do direito de participar, como, por exemplo, a não oferta de serviços e instrumentos de apoio à escolarização em escolas comuns na maioria das instituições deste vasto país.

A escuta e o diálogo são duas ferramentas imprescindíveis para o início e continuidade de ações educacionais inclusivas, o que implica, principalmente,

na derrubada de barreiras atitudinais por meio de decisões propositivas que “[...] se ligam à ação do diálogo, da conversa e pressupõem a escuta, o espaço do silêncio, a aproximação cuidadosa e sensível com o outro” (Alves, 2016, p. 60). Particularmente, acreditamos ser esse – *a escuta atenta* – o início do caminho para a construção de uma sociedade mais inclusiva, o que também é um exercício de abertura ao outro, ao “diferente” via ação dialógica. É um contínuo *estar com* o outro, escutando-o, dialogando, percebendo a sua visão de mundo e de si mesmo, as suas necessidades, descobertas, dúvidas, expectativas.

O que nos remete à reflexão sobre o fato de que, nessa perspectiva, uma boa mediação pedagógica na formação dos profissionais da educação e – por que não? – dos profissionais de todas as áreas do conhecimento seja aquela que possibilite a educação para a escuta atenta e considerada com foco na execução de ações geradoras de mudança. Se as instituições, de modo geral, não se sentem “preparadas” para compartilhar seus espaços, produtos e bens culturais com pessoas com deficiência, que passem a se importar com essa questão e unam-se a tais pessoas por meio da escuta e do diálogo, compreenda-as e modifiquem-se.

Sigamos com o relato de uma das muitas experiências pedagógicas da Profa. Hellen Keller com alunos com deficiência visual. Para compor esta obra, ela elegeu a experiência docente quando esteve ensinando a um garoto de 10 anos de idade, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista e cegueira congênita.

Antes, porém, é importante explicar que a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, considera pessoa com autismo aquela com síndrome clínica caracterizada da seguinte forma:

- I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência

a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (Brasil, 2012, art. 1, inc. I-II)

No parágrafo segundo do mesmo artigo, assevera que “§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012, art. 1), o que lhe dá a prerrogativa de gozar de todas as políticas de inclusão implementadas no país. Em particular, estudar em escolas comuns, o que, segundo Belizário Filho e Lowenthal (2013) citado por Silva e Silva (2018),

[...] promove às crianças com TEA oportunidades de convivência com outras crianças da mesma idade, tornando-se um espaço de aprendizagem e desenvolvimento social. Possibilita-se o estímulo de suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Acredita-se que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. A oportunidade de interação com pares é a base para o desenvolvimento de qualquer criança. (Belizário Filho; Lowenthal Shimidt, 2013 *apud* Silva; Silva, 2018, p. 19).

Contudo, para que assim se proceda, é preciso compreender o estudante com transtorno do espectro autista como uma pessoa que deve ser considerada, cada uma, como um ser humano único, “[...] um ser social que se constrói nas relações sociais e históricas por meio de ações mediadas e pelos signos existentes nessa mediação” (Orrú, 2007, p. 112). Portanto, um sujeito social com características decorrentes do transtorno, mas, sobretudo, com a sua própria história, seu jeito de ser, aprender e perceber o mundo ao seu redor (Silva; Silva, 2018).

Quanto à cegueira congênita, por sua vez, é assim considerada quando se manifesta do nascimento até os cinco anos de idade, pois é nessa faixa etária que a maturação visual se aperfeiçoa, ou seja, a acuidade visual da criança se iguala à do adulto. Quando a perda visual ocorre nessa faixa etária, não há retenção de imagens visuais, pois a criança não poderá ter como base uma memória visual para suas construções mentais (Ormelezi, 2006).

Conforme discutido no segundo capítulo, em que trazemos narrativas docentes da Professora Anne Sullivan, condições como o transtorno do es-

pectro autista e cegueira congênita associados podem interferir na qualidade das interações sociais, nos processos cognitivo, motor e afetivo de forma mais acentuada se a criança não for estimulada a utilizar os sentidos remanescentes, com vistas a conhecer e melhor participar da vida cotidiana com grau de autonomia, independência e segurança naquilo que for capaz de fazer sozinha ou em grupo. Isso sem fugir da busca pelo entendimento da pessoa em sua individualidade e completude; afinal, o sujeito está para além do autismo e da cegueira. Vejamos o que a professora colaboradora Hellen Keller tem para contar de sua experiência docente junto à criança citada, nomeada por ela, para fins do texto, como Carlinhos:

“Faço este relato às 6 horas da manhã de um domingo em que não dormi bem à noite devido a uma dor nas costas e por ser o dia do primeiro ano de partida de minha mãe para o plano espiritual. São tantas inquietudes que me fizeram parar de adiar algo que vinha sendo procrastinado várias vezes, não por falta de vontade, mas por não saber se o caso que vou relatar abaixo teria de minha parte o devido respeito, consideração, empatia e sensibilidade que exige. Vou tentar ser um pouco imparcial, mas confesso que será difícil devido ao vínculo criado entre professora e aluno e a carga emocional do momento em questão.

Carlinhos, vamos chamá-lo assim, chegou a mim com 2 anos de idade. Um menino loirinho, falante, acompanhado pelos pais, que, ao chegar, foi logo dizendo: ‘Não sou bobinho não’ (risos). Já de cara, demonstrou que queria ser respeitado na sua diferença ou nas suas características. Eu, então, falei: ‘Quem falou isto para você, Carlinhos? Você é muito esperto e fala muito bem. Ninguém aqui é bobinho’.

Ele começou a repetir algumas palavras e também algo que a gente dizia. Logo, notei nele a ecolalia (repetição de palavras e sons.) Carlinhos era cego desde seu nascimento e demonstrava sinais claros do espectro autista. Perguntei aos pais se já haviam consultado médicos oftalmologistas e neurologistas. Ouviu-se um silêncio. A mãe então respondeu: ‘Sim. O médico diagnosticou no nascimento cegueira total; sem chance de intervenção de tratamento ou cirurgia’. E quanto

ao neurologista? Silêncio novamente. Havia ali uma questão bastante delicada, que depois se evidenciou na anamnese do aluno. Para os pais, ele era cego e somente isso. Não quis insistir nessa questão, pois teria que fazê-lo várias vezes através do decorrer do atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais.

Precisávamos de um laudo que confirmasse ou descartasse a suspeita do autismo e suas peculiaridades. Mas a resposta era sempre um silêncio e um vácuo. A mãe o acompanhou sempre no primeiro ano em que o atendi e parecia estar absorta em seus pensamentos quando se falava sutilmente em um diagnóstico médico. Por aquele ano, o atendi e, no ano seguinte, foi atendido pela minha colega, pois os alunos foram separados por faixa etária em dois grupos, e eu fiquei com o grupo dos alunos maiores (acima de 12 anos) devido a minha titulação para poder trabalhar com alunos adolescentes e adultos. Após esse segundo ano, Carlinhos foi ser atendido em uma cidade vizinha à sua, devido a questões do transporte escolar.

Recebi-o novamente aos 10 anos de idade, em minha sala de recursos, e constatei que não existia, até então, nenhum laudo médico e nem acompanhamento neurológico. Em parceria com a orientação e direção da escola, fizemos várias reuniões com os pais, constando em ata, exigindo consulta e parecer neurológicos. Foram várias reuniões, e os pais se comprometiam a realizar a consulta, mas não o faziam. Foi contatada a escola de origem do aluno, e, em uma ‘força-tarefa’, conseguimos que ele se consultasse com uma neurologista especializada em espectro do autismo, na capital. A partir de então, Carlinhos começou a ser tratado com medicação e acompanhamento médico.

Eu me coloquei no lugar daquela mãe e, num certo momento, entendi, através de leituras e estudo, a condição da negação e do luto vividos. Não podemos julgar. Temos que ajudar. Julgar não irá fazer diferença para aquele aluno e aquela família. A mãe exercia uma dupla jornada de trabalho, tendo que cuidar de todas as questões familiares e ainda era acusada de ser a ‘culpada’ pelo fato de o filho ser e estar naquela condição por pessoas na família. A carga era muito pesada para

ela. Dar conta de tudo e ainda levar o pesado fardo da culpa, que, com sinceridade, ela não merecia. Ninguém merece.

No decorrer dos anos de atendimentos, verifiquei que Carlinhos tinha facilidade para idiomas, identificar cheiros, era perito em identificar músicas e em acompanhá-las no ritmo e compasso certos. Estava impressionada com sua capacidade! Mas não conseguia lidar bem com a ecolalia e com os maneirismos (gestos repetidos e giros com o corpo). Uma mente agitada e que exigia, da nossa parte, paciência e concentração durante o seu atendimento. Muitas vezes, confesso que foi pesado não ver resultados esperados em curto espaço de tempo. Supervalorizar ou subestimar. Precisava de uma balança, de um equilíbrio. E isso só viria com estudos e com o tempo.

Foram feitas tentativas de Carlinhos frequentar, em alguns momentos, uma classe regular. Momentos frustrantes. Mas a instituição mantenedora exigia que todas as alternativas de ‘inclusão’ ou ‘imersão’ em sala de aula regular fossem feitas. Sem sucesso! No caso de Carlinhos, seu atendimento ficou restrito à sala de recursos, mas isso não nos impedia de fazer parte do recreio com os demais e das atividades da escola em que pelo menos sua participação era ‘VIP’. Muitos estranhando, no primeiro momento, as suas atitudes e maneirismos, mas depois sempre perguntando por ele e dizendo terem saudades e ansiedade para vê-lo novamente.

Num novo ano letivo, resolvi que as coisas deviam ser mais leves e que nossa parceria, Carlinhos e Carla, fosse uma dupla dinâmica. Fazíamos caminhadas pelo bairro, ouvindo sons, sentindo cheiros e aromas, identificando os pontos cardeais, conhecendo nomes de ruas e o seu significado, visitas à feira do mercado próximo para sentir o cheiro das flores e das frutas, suas texturas, tamanhos, formas, falando nas cores, uma viagem sensorial muito enriquecedora e gratificante. Cores para uma criança cega? Sim. Cores. Ele ouvia, ouve e ouvirá falar em cores, então poderemos fazer associações, as mais diversas possíveis.

Participávamos dos recreios e as demais crianças foram a ‘cereja do bolo’. Primeiramente, algumas tinham medo e apreensão, mas

logo depois se divertiam com Carlinhos, que as chamava por outros nomes, de propósito, pois bastava ouvir o nome delas uma vez e que já memorizava e associava com o timbre da voz de cada uma. Mas foi treino. Não pensem que uma pessoa cega já nasce com certas faculdades mentais ‘extraterrestres’ ou que ‘Deus tira uma coisa e dá outra’. Na minha humilde visão sobre a vida e o mundo, Deus não nos tira nada. Apenas nos dá desafios a serem vencidos, lutas e batalhas a serem combatidas, perdidas ou ganhas, mas muito aprendizado.

Carlinhos, ao final de minha etapa como sua professora, ensinou-me muito mais que eu podia ensinar. Ensinou-me a ter mais empatia, a julgar menos, a olhar e ouvir melhor. Nossa parceria deu certo, até onde havia de dar. Eu penso muito nele com muito carinho; jamais sairá de um lugar especial em meu coração. Estou emocionada com este relato. Seria melhor se eu falasse ao invés de escrever, pois acho que sou melhor no relato do que na escrita, mas confesso que me esforcei. Teria um livro inteiro sobre as aventuras de Carla e Carlinhos, mas vou ficando por aqui, pois me estendi demais” (Profa. Hellen Keller, 2022).

Temos por certo que a emoção sentida pela Profa. Hellen Keller, ao escrever de forma tão bela e respeitosa esse relato, também é a mesma emoção que senti ao lê-lo e organizá-lo nesta obra, e que você, caro/a leitor/a, poderá estar sentindo. Retiramos dele várias lições, pois também é certo que a experiência por ela vivida se assemelha à de vários professores e professoras que trabalham diretamente com alunos e alunas denominados ainda por muitos educadores como “alunos da inclusão” e/ou “os alunos especiais”.

Fez-nos perceber que não foi um exercício fácil para a professora configurar narrativamente a sucessão temporal de uma história experienciada, reveladora de medos, angústias, negação, mas também de muito aprendizado e de autoconstituição sócio-histórica. Algo necessário quando se busca compreender como os indivíduos se tornam quem eles são (Passegi; Souza, 2016). Segundo Nóvoa (1992), “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores é também produzir sua profissão” (Nóvoa, 1992, p. 26). Logo, partindo do recorte hermenêutico da narrativa descrita,

podemos compreender a realidade do processo de inclusão escolar vivenciado por aquela criança em específico, e por muitos outros estudantes com deficiência, e transformá-la.

Uma das vias possíveis e menos sofrida de se encontrar meios que possibilitem a tomada de decisões com vistas à transformação dessa realidade é a formação continuada ou permanente, quer via *autoformação*, que “[...] corresponde a uma dupla apropriação do poder da formação, é tomar em mãos esse poder e tornar-se sujeito dele mas também é aplica-lo a si mesmo ou seja tornar-se objeto de formação para si mesmo” (Gonçalves, 2014, p. 1); quer durante o direcionamento das ações didático pedagógicas, junto aos alunos dentro ou fora do espaço escolar – *ecoformação*; quer na interação dialógica com os nossos pares – *heteroformação*.¹³

Essa é considerada pela professora colaboradora uma questão de suma importância para “[...] *todo o profissional, principalmente o de Educação. Nos encontros com outros profissionais e professores os relatos de várias experiências enriquecedoras são muitas vezes elucidadores*” (Profa. Hellen Keller, 2022). Concor damos com a professora sobre considerar essa dimensão formativa, uma vez que ela engloba a noção de que a experiência do outro pode explicar, trazer elementos que favoreçam a compreensão e a resolução de situações que nos afligem em sala de aula.

Fica explícito, em sua narrativa, que o processo do pensar, escrever, reorganizar e valorar uma experiência vivida – e, a partir daí, criar novos significados para a prática docente, consciente da importância da formação contida e da que se encontra em processo, dadas as circunstâncias da realidade – pode servir de reflexo e de apoio a outros professores e professoras com histórias e singularidades iguais às da Profa. Hellen Keller, que se repetem em escolas e salas de aula e de recursos multifuncionais por este país afora.

Revela-nos ainda a importância de o/a professor/a estar disponível para os alunos/as, ou seja, estar aberto à escuta das suas necessidades e modos de aprendizagem, de interação social, de se sentirem incluídos nas atividades propostas. O que implica em ir ao encontro do outro para descobrir

13. GONÇALVES, Margarida. **A Autoformação no decurso da vida**: entre a Hetero e a Ecoformação. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2014. Disponível em: <https://margaridagoncalves1996.wordpress.com/autoformacao/63-2/>. Acesso em: 23 jul. 2022.

quem é, como aprende e, como defende Postic (1994), citado por Pires e Luz Pires (2011), entender que “a relação pedagógica se torna educativa quando, ao invés de se reduzir à simples transmissão do saber, ela implica professor e aluno numa mesma situação de encontro, em que cada um deles descobre o outro e se vê a si mesmo” (Postic, 1994 *apud* Pires; Luz Pires, 2011, p. 171). Relação, em nosso parecer, fundamental no processo de formação docente de base inclusiva.

As experiências pedagógicas até então narradas apontam claramente o quanto é crucial, na constituição da identidade inclusiva, uma “[...] *abordagem compreensiva do ser humano e da formação* que favoreça, em cada professor-formando, uma autêntica análise existencial e a construção de uma identidade inclusiva” (Pires; Luz Pires, 2011, p. 172), requerendo, entre outros aspectos, que se esteja aberto para novas aprendizagens e para empreender ações colaborativas e parceiras. E, assim, sair da zona de conforto, reinventando-se a partir das possibilidades, da riqueza, da beleza e da dor que se encontram na docência, quando do olhar atento para o aluno. Tornar-se um pesquisador *na e para* a sua ação docente, sendo capaz de conhecer a si mesmo e a descobrir o sujeito único em cada um de seus alunos. Atentar para o quanto uma metodologia que parte da realidade concreta, que leva o aluno a vivenciar e aprender a partir de sua experiência cotidiana, pode imprimir sentido e significado à aprendizagem de estudantes com cegueira congênita ou adquirida.

Também fica explícita a delicadeza da relação a ser estabelecida com as famílias de crianças com deficiência, no sentido de compreender seus sentimentos, suas recusas, culpas, faltas, resignação e resistências para procurar um médico e receber um diagnóstico atestando a condição de deficiência de um filho. Embora, para a instituição escolar, este se apresente necessário para atestar um direito legal (Brasil, 2015), de modo a que o/a aluno/a usufrua do serviço do Atendimento Educacional Especializado, de encaminhamento e orientação de instituições de habilitação e reabilitação, com vistas a favorecer um maior:

[...] desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade

de condições e oportunidades com as demais pessoas. (Brasil, 2015, art. 14).

Para muitos pais, pode representar dor e sofrimento atestar a “insuficiência orgânica”, a “anormalidade” do filho amado. Mas é preciso entender, como salienta Buscaglia (1997), que “os pais são pessoas acima de tudo!” (Buscaglia, 1997, p. 9). Têm o direito de se sentirem inseguros, apreensivos de recorrer a um médico em busca de mais um diagnóstico – o caso narrado –, que pode significar o atestado de uma culpa já sentida por ter gerado uma criança tão amada, contudo considerada “deficiente” – incapacitada, inadequada à aprendizagem escolar e ao convívio social, tal como membros da família daquele aluno da Profa. Hellen Keller o considerou.

Outras vezes, a não procura por atendimento médico pode se dar por a família não dispor de condições financeiras para buscar um profissional especialista recomendado pelas escolas, pois é possível ocorrer de a Unidade Básica de Saúde (UBS) mais próxima não dispor ou ainda por não saber como chegar até eles em outro bairro ou cidade. Também por um único membro da família – geralmente a mãe – responsabilizar-se pela criança, como salienta a professora na narrativa: *“A carga era muito pesada para ela [a mãe da criança]. Dar conta de tudo e ainda levar o pesado fardo da culpa, que, com sinceridade, ela não merecia. Ninguém merece”* (Profa. Hellen Keller, 2022).

Talvez você, leitor/a, esteja pensando: na escola, também temos que dar conta dessas questões? A esse questionamento, posso afirmar: em parte. Afinal, o aluno está atrelado à família e, dependendo das expectativas que essa tem em torno desse filho/a, poderá atravancar o processo escolar ou gerar possibilidades de que se estabeleça parceria positiva para o bom desempenho escolar da criança. Em parte, a escola tem responsabilidade, sim, no sentido de criar redes de apoio com outras áreas existentes no bairro, como, por exemplo, UBS e áreas de lazer/esporte, para o desenvolvimento de projetos, oferta de palestras e possibilidades de atividades extraescolar; de informar às famílias das aprendizagens, potencialidades, avanços, direitos legais em torno do cuidado e atenção à criança com deficiência visual.

São muitas as questões na narrativa da Profa. Colaboradora Hellen Keller que apontam caminhos para discussão e aprimoramento das práticas docentes. Não temos aqui a intenção de esgotá-las. No entanto, acreditamos que os

aprendizados por ela obtidos, em tão rica experiência docente, mais do que apontar caminhos, afirmam possibilidades que uma mediação pedagógica consciente e responsável é capaz de promover; atestam a capacidade de estudantes com deficiência visual congênita, e, como no caso do menino Carlinhos, também com características do espectro autista, de se desenvolver, elaborar conceitos, situar-se no mundo, reconhecendo-se parte dele.

Na sequência, mais uma narrativa docente cheia de sentido e significados que nos convida a repensar nossas próprias posturas pedagógicas e pessoais frente às diferenças humanas.

DAS NARRATIVAS DOCENTES - IV

Construindo referenciais na trilha da experiência concreta, do mundo imaginário e da palavra

**“Mesmo que você fuja de mim, por labirintos e alçapões, saiba que os poetas, como os cegos, podem ver na escuridão”
(*Choro Bandido*, de Chico Buarque e Edu Lobo, 1985).**

Com o trecho da música *Choro Bandido*, de Chico Buarque e Edu Lobo, citado, reafirmamos a capacidade de a pessoa com cegueira, mesmo vivendo em uma sociedade mediada pela visualidade e visibilidade, poder acessar o mundo imagético por meio dos sentidos remanescentes mediados adequadamente por recursos, meios e instrumentos diversos. Isso lhe permite explorar o seu entorno e adquirir conhecimentos.

Sob tal reafirmação, passamos a dissertar sobre outra realidade docente experienciada no Rio Grande do Norte; dessa feita, por uma professora aqui referida como Dorina Nowill, hoje aposentada e residente no município de Mossoró/RN, cidade que fica a 281 quilômetros da capital. A referida professora é graduada em Letras e Artes, com Pós-Graduação em Psicologia Escolar e da Aprendizagem.

Ela atuou por 8 anos na educação de estudantes com deficiência como professora especialista de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde

atendia a todos os alunos que se encaixassem no perfil do Atendimento Educacional Especializado (AEE), indo além dos grupos referidos pela legislação, ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O trabalho com esse serviço de apoio pedagógico teve início, segundo a professora, em 2012, numa sala comum do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Alfredo Simonetti, onde trabalhava, no turno vespertino, como professora regular de Língua Inglesa e Língua Portuguesa das turmas do Ensino Médio. No turno matutino, desde o ano de 2008, atuava como professora especialista da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal Senador Duarte Filho. Contudo, não tinha alunos cegos, embora atendesse alguns com baixa visão oriundos de escolas pertencentes ao polo do Grande Alto de São Manoel, bairro bastante populoso do município de Mossoró/RN.

A professora colaboradora Dorina Nowill, em seu relato, tece o seguinte comentário a respeito da primeira experiência docente com uma aluna na condição de cegueira:

Uma observação interessante é que minha primeira aluna cega tinha quase a minha idade. Tive um prazer enorme de interagir com ela e ajudá-la em seu processo de inclusão. Humildemente, posso afirmar que fiz a diferença na vida dela, pois havia passado pelos outros turnos sem sucesso (era apenas uma figurante em sala de aula). Quando a conheci, passei a utilizar diversas estratégias para que participasse ativamente não apenas em minhas aulas, mas também nas dos demais colegas (dando-lhes dicas e mostrando o potencial da aluna), de modo que ela concluiu o Ensino Médio e somos amigas até hoje (Profa. Dorina Nowill, 2022).

Interessante a arte dos encontros pedagógicos. Eles podem possibilitar o encontro mais de semelhanças do que de diferenças, naqueles que o senso comum teima em ver apenas negatividade e impossibilidades. Encontros que podem ou não, de uma experiência significativa, transformar-se em história pela sucessividade de experiências vividas *com* o outro, edificadas com toda a carga de memórias, afetos, hábitos, gostos, sentimentos, objetos que se conectam ao distante e ao indeterminado.

No exercício das ações pedagógicas junto aos estudantes cegos e demais alunos do AEE, a professora Dorina Nowill fez cursos de formação continuada

pela Divisão de Educação Especial da Secretaria de Educação da rede municipal de Mossoró/RN, pelo Centro de Apoio ao Deficiência Visual (CADV) e pelas instituições de Ensino Superior: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal do Semiárido (UFERSA), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Os cursos e demais eventos que tratavam de conteúdo específico da área da Deficiência Visual, dos quais participou ao longo do período 2007 a 2014, foram: Curso de Extensão Formação Continuada de Professores em Educação Especial (UFRJ); Palestra Braille: a leitura na ponta dos dedos (UFERSA); Formação Continuada de Professores em Deficiência Visual (UNEB/SEAD); Técnicas de Leitura e Escrita no Sistema Braille (GEED/CADV); Adaptações na Matemática escolar (UFERSA/RN); Curso Técnicas de Leitura para Leitores (UERN/Proex) e o Curso de Formação Continuada para Professores dos Municípios Polos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (MEC/SEED/SEESP/UFC).

A professora Dorina Nowill destaca na “Formação Continuada de Professores em Deficiência Visual”, uma vivência de percepção tátil proposta pelo tutor a ser executada em casa. Tratava-se de experienciar servir-se e comer, em uma das três refeições diárias, com os olhos vendados, conforme se pode ver na imagem 6. Logo em seguida ao cumprimento da atividade, devia-se relatar, por escrito e com riqueza de detalhes, sobre as dificuldades enfrentadas.

Imagem 6 – Vivência durante a Formação Continuada de Professores em Deficiência Visual (UNEB/SEAD/2010 – 180 h/a)¹⁴



Fonte: Arquivo da professora Dorina Nowill, Mossoró, 2010.

A professora, que escolheu o café da manhã servido na mesa da sua sala de jantar para vivenciar a experiência tátil gustativa, afirma: “*Sem dúvidas, após essa vivência, minha empatia em relação às pessoas com deficiência visual aumentou exponencialmente*” (Profa. Dorina Nowill, 2022). Dentre os cursos citados, o que considerou mais significativo para a ação docente junto a estudantes com cegueira foi o de “Técnicas de Leitura e Escrita no Sistema Braille” (imagem 7), ofertado pela UERN e realizado no Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV).

14. Descrição: Fotografia colorida em primeiro plano, com efeito esponja de aquarela. Mulher com uma venda azul nos olhos e camiseta sem mangas amarela na qual está escrito “Verão Ouro” e o desenho de um círculo vermelho e um pássaro. Sentada à mesa da sala de jantar, serve-se de suco de laranja que se encontra em uma jarra. Na mesa posta, podemos ver frutas (maçã e uvas), pão, bolo, um copo com requeijão, sousplats, pratos e copos.

Imagem 7 – Curso “Técnicas de Leitura e Escrita no Sistema Braille” (CADV)¹⁵



Fonte: Arquivo da profa. Dorina Nowill, Mossoró, 2010.

A preferência pelo curso se deve, segundo a professora colaboradora, ao contato direto que ela afirmou ter tido com os usuários cegos dessa instituição que o promoveu. Em suas palavras,

Aprendi muito com o curso e me sensibilizei bastante. Saí de lá ainda mais motivada para buscar conhecimentos extras que me dessem maiores condições de aperfeiçoar o trabalho que desenvolvia na SRM. Os conteúdos ministrados, as vivências, as experiências compartilhadas foram essenciais para que a minha prática docente melhorasse bastante e eu pudesse constatar avanços significativos na inclusão e na aprendizagem dos alunos com deficiência visual – em especial, das duas alunas cegas (Profa. Dorina Nowill, 2022).

A formação continuada tem sido o eixo de grande importância apontado pelas colegas colaboradoras da escrita desta obra. Todas concordam que a formação continuada, quando atrela teoria e prática e possibilita encontros com sujeitos reais que vivenciam a condição de deficiência em qualquer

15. Descrição: Fotografia colorida, em efeito esponja de aquarela, de pessoas em uma sala de aula, realizando atividade em máquinas de escrita braille. Há, entre as pessoas, a professora colaboradora e apenas um homem. A professora está de perfil, lendo um caderno escorado na máquina braille.

campo, traz ganhos consideráveis ao professor pelo grau de empatia que gera, refletindo em mudança de postura e ações excludentes.

A respeito do que considera mais importante trabalhar com estudantes cegos e com baixa visão, ela afirma que, “além dos conteúdos necessários e relevantes, a autonomia e a autoestima deles”. Percebe a cegueira dos olhos “como uma limitação importante, mas que pode ser compensada, a fim de que as pessoas com cegueira não tenham seus direitos desrespeitados” (Profa. Dorina Nowill, 2022) e a pessoa com cegueira como “alguém que tem poder pessoal, igualmente a mim, e deve receber apoio e ajudas técnicas para poder exercê-lo” (Profa. Dorina Nowill, 2022).

Ao descrever o que foi ser professora de estudantes com cegueira, afirma ter sido:

[...] um privilégio. Desde que ingressei no AEE, sempre quis enfrentar esse desafio. Fui muito feliz e bem-sucedida nos atendimentos graças aos cursos específicos na área de DV, aos meus esforços e, principalmente, ao compromisso que sempre tive com o meu trabalho (Profa. Dorina Nowill, 2022).

Como se percebe, a formação, o conhecimento, a técnica e o compromisso com a aprendizagem, com qualidade e sucesso dos estudantes com cegueira que por ela passaram, são a tônica do trabalho pedagógico no Atendimento Educacional Especializado – AEE, desenvolvido no espaço institucionalizado da escola, no seu ordenamento estrutural da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, na consideração dos estudantes em sua inteireza, com seus hábitos, condição visual e tempos.

Quando solicitada a descrever uma de suas experiências docentes para compor esta obra, a professora Dorina Nowill nos enviou a seguinte narrativa, ocorrida no ano letivo de 2018, com sua segunda aluna cega, Glorinha:

A realização de um sonho

“A princípio, imaginei que seria mais uma manhã corriqueira de atendimento especializado a alunos com necessidades específicas numa escola da rede municipal. Entretanto, algo inusitado aconteceu. Bem

no finalzinho do expediente, entraram na minha sala uma jovem senhora e uma pré-adolescente. Identificaram-se, disseram o motivo de sua vinda e, após fazer a matrícula da menina, iniciei a entrevista familiar, conforme o protocolo. Primeiramente, dirigi-me à mãe, que respondeu satisfatoriamente a todas as perguntas. Logo em seguida, comecei a interagir com a minha mais nova aluna. Uma adolescente negra, franzina, fala mansa marcada por repetidas pausas, parecia estar à vontade, apesar da indisfarçável timidez. Perguntei-lhe sobre suas preferências, habilidades e também suas limitações.

Durante nossa conversa, a menina se revelou esperta, criativa e sensível. A criatividade evidenciada em sua expressão oral, ocasião em que nos revela sua visão singular da natureza. Também fiquei sabendo que nascera cega. Contou-me que, desde que começou a frequentar a escola, passou a alimentar um forte desejo: escrever e publicar um livro infantil. Confessou-me que as dificuldades extras – em virtude de suas limitações visuais e da falta de instrução de sua mãe e da ausência do pai – inviabilizavam a realização desse seu intento. Afinal, não havia acessibilidade às letras em seu lar.

Instantaneamente, deu-se a empatia solidária e me apercebi fazendo uma promessa àquela menina que acabara de conhecer. Sua reação me tocou sobremaneira. Trago gravados na memória seu grito de alegria e o brilho de seus olhos, embora inexpressivos pela perda total da visão, no momento seguinte ao que me fez conhecer seu maior sonho. Sem pensar nos desafios que enfrentaríamos, impulsivamente lhe garanti que o seu sonho se realizaria.

Daquele dia em diante, além de professora, assumi a função de escriba. Assim, em seis meses de muita inspiração e inventividade, formatamos a obra. Registrei cada fruto de sua imaginação criativa.

Em um de nossos últimos encontros da produção do livro, quando eu fazia a leitura e a audiodescrição do arquivo enviado pelo ilustrador (vale salientar que parte da equipe pedagógica já havia visto a versão em PDF do livro dela), Glorinha percebeu a ausência de um capacetes espacial na caracterização de sua personagem principal – detalhe

relevante que passou despercebido para vários videntes, entre eles sua professora/escriva/revisora.

Sem dúvida, nossos encontros pedagógicos foram muito divertidos e produtivos. Para potencializar e direcionar seu processo de criação, utilizamos vários recursos tais como: *audição de vídeos educativos sobre o tema* (alguns, inclusive, com audiodescrição) e *miniaturas de animais e objetos*, a fim de que ela os transformasse mentalmente e os adequasse ao planeta que sua fértil imaginação estava formatando.

Logo depois, no final do ano letivo, com a ajuda da mãe dela e de dezenas de benfeitores, entre eles os mecenas que administram a Fundação Vingt-un Rosado, concretizamos o sonho dessa menina que ‘enxerga com os olhos do coração’. A ela, foi concedido o privilégio de ter seu livro publicado com o selo da Coleção Mossoroense, passando a figurar entre os autores/escritores dessa conceituada editora. Vale salientar que o livro foi muito bem aceito, pois a edição está praticamente esgotada. Dessa forma, posso considerar cumprida a minha promessa. Hoje, declaro-me uma fã que teve o privilégio de mergulhar, encantada, no mundo dessa menina rica de sonhos e ideias, que dá lições de vida, fazendo-nos refletir e sentir necessidade de agradecer por tudo que nos é concedido nesta caminhada; consciente de que a deficiência visual, limitadora do alcance de sua ‘janela para o mundo’ por meio da visão, não impede uma pessoa com cegueira de idealizar coisas fantásticas e enxergar, muitas vezes, o que ninguém consegue ver pelo sentido da visão” (Profa. Dorina Nowill, 2022).

Da narrativa da professora Dorina Nowill, queremos tecer algumas considerações sobre aspectos que não podem fugir à reflexão por sua carga de sentido e pelo significado que assumiu na relação estabelecida entre a profissional e a estudante na Sala de Recursos Multifuncionais, assim como pelos resultados que o Atendimento Educacional Especializado causou na vida desta última.

A professora mostra, em toda a extensão do texto narrativo, a que se deve esse serviço e como pode ser feito para “[...] atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em con-

dições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (Brasil, 2015, art. 28, item 3), materializando, assim, o texto da lei.

O primeiro aspecto que queremos tratar é o da escuta atenta e considerada, realizada no ingresso da aluna Glorinha ao serviço do Atendimento Educacional Especializado como estratégia de captura do como ela reagia por meio da palavra, dos seus gestos e do comportamento quando era questionada. Uma estratégia de resgate da subjetividade da aluna e de resignificação de suas expectativas adiadas pelas circunstâncias da vida e também do espaço da Sala de Recursos Multifuncionais e da própria dinâmica do Atendimento Educacional Especializado. Uma escuta atenta, considerada e sensível, por meio da linguagem oral, na qual a palavra é um signo por excelência (Luria, 1986); do afeto e das interações sociais que a professora pôde propiciar daquele primeiro encontro pedagógico em diante e que gerou novos encontros, outras estratégias e a concretização de um sonho.

O que aqui denominamos de escuta atenta e considerada, na área da saúde é denominada por *escuta ativa ou terapêutica* – um processo em que ocorre dinamicidade e atividade direta, exigindo esforço por parte de quem ouve a mensagem em busca da identificação dos aspectos verbais e não verbais que perpassam a comunicação (Oliveira *et al.*, 2018).

Nessa perspectiva, percebe-se que, tanto em um campo como no outro, a escuta atenta se configura como uma ferramenta para entender o sujeito em sua complexidade – características, anseios, expectativas, conhecimentos e saberes, compreensão de mundo – e sem julgamentos, uma vez que se caracteriza como uma atitude positiva de humanidade, interesse e respeito ao outro. Vai ao encontro do que é preconizado pelos princípios da Educação Inclusiva e das abordagens de ensino progressistas, que consideram o aluno como sujeito pensante, reflexivo, construtor de sua própria história e mediado pela linguagem (gestual, plástica, escrita, oral) e cultura na qual vive; o centro do processo ensino-aprendizagem. Logo, uma estratégia que não pode faltar a nenhum professor ou professora, quer da Sala de Recursos Multifuncionais, quer da sala de aula comum.

Entre outros aspectos, a escuta atenta, que tocou a sensibilidade da professora colaboradora Dorina Nowill em relação ao desejo de transformar em escritos o que a aluna Glorinha guardava em sua mente criativa e por muito

tempo acalentado timidamente, num lar onde a palavra escrita não fazia morada, possibilitou àquela aluna o protagonismo da materialização de sua própria produção intelectual, mediada pela escrita visual e leitura da professora que também utilizou do recurso da *audiodescrição* e da posterior *revisão do texto* da história narrada pela aluna, editando-a e publicando em formato de livro (imagem 8) impresso.

Imagem 8 – Capa e contracapa de livro: A princesa Glória no Planeta dos Animais¹⁶



Fonte: Arquivo da Profa. Dorina Nowill. Mossoró, 2019.

A Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016, em seu art. 17, dispõe que se cumpra de fato e de direito, no processo de escolarização de estudantes cegos e com baixa visão, o uso de recursos que venham favorecer seu bom desempenho e, conseqüentemente, o processo de inclusão escolar:

16. Descrição: Frente e verso da capa do livro *A princesa Glória no Planeta dos Animais*, nas cores azul, lilás e azul escuro, imitando o céu estrelado. Do lado esquerdo (contracapa), a foto da autora com a apresentação sintética de sua biografia e da história contida no livro. Ao final, a sua assinatura e os logos dos patrocinadores. Do lado direito (capa), na parte superior, centralizado, o nome da autora e o título do livro – palavra por palavra – formam uma espécie de degraus, bem à esquerda dos desenhos de uma princesa de vestido azul e um capacete transparente, um leão com cara de jacaré, um planeta e um foguete.

I - o aluno com deficiência visual-cego terá, no processo de leitura e escrita, **o apoio de um ledor e escriba**, a utilização do sistema Braille, a impressão, **a transcrição**,¹⁷ a audiodescrição e os recursos da Tecnologia Assistiva – TA, conforme preferência do aluno;

II - ao aluno com baixa visão será garantida a escrita na fonte, o contraste e ampliação de imagens adequadas à sua acuidade visual, audiodescrição, recurso da TA ou o apoio do **ledor e escriba**, conforme sua preferência (Rio Grande do Norte, 2016, cap. III, art. 17, inc, I-II, grifos nossos).

Para os educadores que ainda não têm formação na área da deficiência visual, cabe às instâncias educacionais do Estado e dos municípios a oferta de formação continuada que dê aos professores subsídios necessários ao exercício de sua função docente junto a estudantes cegos e com baixa visão, tal como previsto na referida Resolução nº 03/2016, em seu art. 27:

Aos educadores da rede pública de ensino, pertencentes ao sistema estadual, deverão ser oferecidas oportunidades de formação continuada, pelas instâncias educacionais do Estado e dos Municípios, de modo a possibilitar a competência técnica necessária às suas funções, para atender às demandas de aprendizagem na educação especial. (Rio Grande do Norte, 2016, cap. VI, art. 27).

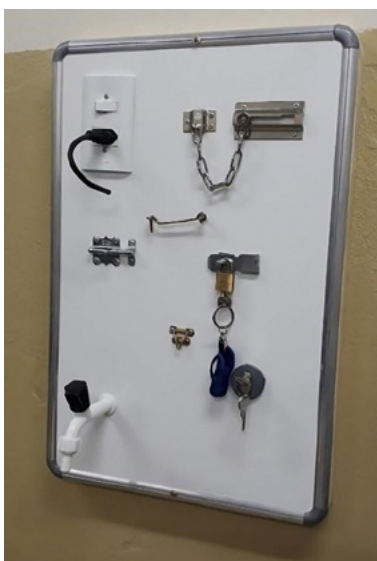
Ao que, certamente, a professora Dorina Nowill teve acesso em sua trajetória no Atendimento Educacional Especializado, em seu município. Nas entrelinhas do processo de inclusão escolar da aluna Glorinha, a professora deixa evidente que uma escola inclusiva não pode andar na contramão da história e das expectativas dos alunos, com práticas que não vejam a escola como um local de acesso à cultura e à produção/construção do conhecimento e os alunos como seres sociais, reflexivos.

Outro aspecto digno de nota na narrativa da professora é o do uso de recursos para exploração tátil associados às estratégias já citadas. Aliás, indispensáveis na educação de pessoas com cegueira ou baixa visão. Como exem-

17. Ledor e escriba ou ledor e transcritor – A profissão de transcritor e revisor de braille se encontra em processo de regulamentação no Brasil, conforme a matéria da Agência Senado Notícias. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/08/24/avanca-regulamentacao-da-profissao-de-transcritor-e-revisor-de-textos-em-braille>. Acesso em: 26 fev. 2022.

plo de um desses recursos utilizados pela professora, está a prancha tátil (imagem 9), confeccionada com objetos de uso diário em uma casa, como torneira, cadeado, tomada e interruptor de luz, ferrolhos e fechadura, com o objetivo de que a aluna aprendesse a reconhecê-los tatilmente e de conhecer a utilidade de cada elemento no dia a dia.

Imagem 9 – Prancha Tátil¹⁸



Fonte: Arquivo Profa. Dorina Nowill. Mossoró, 2019.

A professora Dorina Nowill ainda preferiu guardar na memória a indistigável satisfação da aluna ao ter acesso a uma tomada e a um interruptor de luz pela primeira vez, já que sempre fora proibida de tocá-los devido ao risco de choques. Cena que quis guardar não apenas na memória, decidindo fazer o registro fotográfico exposto na imagem 10:

18. Descrição: Na fotografia colorida, vê-se a imagem de uma prancha tátil de fundo branco e bordas em metal fixada no sentido vertical em uma parede. Dispostos em toda a sua extensão, fechaduras, cadeados, torneira, tomada com interruptor, trancas de segurança, ferrolhos.

Imagem 10 – Rastreamento e reconhecimento tátil¹⁹



Fonte: Arquivo Profa. Dorina Nowill. Mossoró, 2019.

O uso, com fins didáticos, da prancha tátil na sala do Atendimento Educacional Especializado possibilitou mudanças no comportamento da aluna, que, sentindo-se confiante e encorajada pelo saber adquirido na escola, passou a “colaborar com a mãe nas tarefas domésticas. Por exemplo, ajuda a abrir caedados, rega plantas e lava a louça sempre que se faz necessário” (Profa. Dorina Nowill, 2022), tal como afirmou a professora.

Outro recurso bastante utilizado era o da audiodescrição, sobre o qual já discutimos no capítulo *Das primeiras aprendizagens e experiência docente com estudantes cegos no e para além do campo formativo*. Faremos aqui apenas uma ressalva em relação ao processo da audiodescrição, no tocante à importância da consultoria por quem tem a cegueira como condição humana, do que foi audiodescrito daquilo que produziu. Um exemplo a ser dado é o de quando a professora fez a leitura e a audiodescrição das imagens contidas no boneco do livro, antes da publicação, para a aluna Glorinha, e esta “[...] percebeu a ausência de um capacete espacial na caracterização de sua personagem principal”

19. Descrição: Na fotografia colorida e em efeito cimento, a aluna Glorinha, de cabelos pretos e longos, vestindo uma roupa de mangas compridas. Ela está em pé, de perfil para a câmera, rastreamento a prancha com a mão direita. Ela sorri.

(Profa. Dorina Nowill, 2022), algo que não fora percebido pela professora e demais revisores do texto do livro.

Também dizer da importância do uso desse recurso na sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais, pois, concordando com o argumento de Motta (2010) sobre audiodescrição no espaço escolar:²⁰

[...] o conhecimento sobre o recurso e sobre seus benefícios, aplicabilidade e técnicas permitirá que possa ser utilizado como ferramenta, o que sem dúvida poderá contribuir para o enriquecimento do agir pedagógico e para a abertura de mais oportunidades de aprendizagem para os alunos cegos e com baixa visão, além de alunos com deficiência intelectual, alunos com dislexia, com déficit de atenção, autistas e, mesmo, alunos sem deficiência (Motta, 2010, p. 6).

Reforçamos que os alunos com cegueira ou baixa visão tem direito às mesmas oportunidades de acesso às informações dadas aos demais estudantes. Que a tradução do mundo imagético em palavra verbal ou escrita e o uso de outros recursos didáticos táteis e tecnológicos são de fundamental importância à expansão do repertório cultural e de conhecimento de mundo pelos alunos, assim como para a remoção das barreiras comunicacionais (Motta, 2010).

A capacidade criativa da aluna Glorinha, naquele espaço/tempo, foi alimentada no processo da escrita do livro por vários recursos, como: “[...] *audição de vídeos educativos sobre o tema (alguns, inclusive, com audiodescrição) e miniaturas de animais e objetos, a fim de que ela os transformasse mentalmente e os adequasse ao planeta que sua fértil imaginação estava formatando*” (Profa. Dorina Nowill, 2022).

Logo, para os desavisados, a pessoa com cegueira congênita também é capaz de imaginar, de criar imagens mentais reveladoras da realidade, daquilo que jamais viu ou chegará a ver pelo sentido da visão. Contudo, precisa de estímulos e de recursos e estratégias mediados pela linguagem, que, por sua vez, torna-se reveladora das visualidades ditas, lidas e audiodescritas, possibilitando a confluência com o repertório pessoal que a aluna trazia de sua

20. MOTTA, M. L. V. M. **A audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para leitura de mundo, 2010. Disponível em: <http://www.vercompalavras.com.br/pdf/a-audiodescricao-na-escola.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

experiência escolar e pessoal, experimentada também por meio dos demais canais sensoriais e considerados no ato criativo de sua elaboração da história imaginária (Cerejeira; Alves, 2021). O que demandou *tempo, estudo, dedicação*. Nenhuma mágica ou fenômeno sobrenatural.

A importância do uso da linguagem oral, na qual a palavra é tida como signo de excelência (Luria, 1986), em todo o processo narrado pela professora Dori-na Nowill imprime especial relevo à narrativa, talvez pelo fato de a professora considerá-la como um dos processos pelos quais conformamos nossas experiências na interação com o ambiente em que vivemos. Para Franchí (1983),

Antes de ser comunicação, a linguagem é elaboração; antes de ser mensagem, a linguagem é construção de pensamento; antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências (Franchí, 1983, p. 63).

Tal como procedeu a aluna Glorinha, que se utilizou da palavra oralizada para expressar toda a construção de sua criação literária e por dispor delas como meio de interação social. A pessoa cega, na busca por um lugar de convivência social, compensa a falta da visão pelo uso da palavra por ela proferida e da palavra do outro, que nomeia o mundo real e insere-a no tecido ideológico das relações estabelecidas (Vigotsky, 1987).

Ela também pode escrever suas histórias por meio do Sistema de Escrita Braille. Como assevera Saramago (1995) ao falar sobre sua obra *Ensaio sobre a cegueira*: “[...] Estou a escrevê-lo, como, se está cego, os cegos também podem escrever [...] Sobre o que é, sobre o que sofremos, sobre a nossa vida” (Saramago, 1995 *apud* Ferreira, 2015, p. 121).

Aliás, uma pessoa cega é capaz de desenvolver muitas faculdades extremamente necessárias para toda atividade intelectual e organizacional (Lusseyran, 1983). Assim, nada lhe deve ser negado e, quando possibilitado, não deve ser deixado à mercê de si mesmo. Ou seja, é preciso oferecer também as condições concretas para que tenha a chance de obter sucesso.

Sigamos com a última narrativa docente trazida nesta obra. Desta feita, ocorrida num espaço de atenção e apoio especializado a pessoas com deficiência visual no município de Natal/RN.

DAS NARRATIVAS DOCENTES – V

De outros sentidos e significados para a docência – a estimulação precoce

“GALILEU [...] Vocês trabalham para quê? Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a canseira da existência humana. [...] Com o tempo, é possível que vocês descubram tudo que haja por descobrir, e ainda assim o seu avanço há de ser apenas um avanço para longe da humanidade. [...]”
(Brecht, 1977, p. 224-225)

Na narrativa que nos foi gentilmente encaminhada pela professora colaboradora Natalie Barraga, como passaremos doravante a ela nos referir, podemos atestar as suas ações no campo da deficiência visual a partir do ano de 2007. Não em sala de aula regular ou em Sala de Recursos Multifuncionais, e, sim, em uma Sala de Estimulação Precoce (SEP), quando foi encaminhada pela Secretaria de Educação do município de Natal-RN, à qual ainda encontra-se vinculada como professora, para prestar seus serviços no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do RN.

O mencionado instituto foi a primeira instituição filantrópica destinada a pessoas cegas e surdas no município de Natal/RN, nos idos de 1952, com a denominação de Instituto de Proteção aos Cegos e Surdos-Mudos. A partir do ano de 1972, com a criação, pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC/RN), de uma classe para atender educacionalmente aos usuários que desejassem

estudar, passou a constituir-se não apenas como uma instituição de reabilitação, mas também de educação voltada, exclusivamente, para pessoas em condição de cegueira e baixa visão (Silva, 2021).

Na instituição, a professora Natalie Barraga foi designada, como já referimos, não para atuar em sala de aula regular ou do Atendimento Educacional Especializado, mas na SEP, junto a crianças cegas de 0 a 3 anos de idade. Iniciava ali uma nova experiência profissional que lhe traria novos significados, aprendizados e sentidos à ação docente.

Embora tivesse experiência na estimulação de crianças com deficiência intelectual, afirma, em seu relato, que nunca havia atendido casos de crianças com deficiência visual nem recebido formação específica para tal. Para resolver essa lacuna na formação, passou a buscar por “[...] leituras próprias da área, procedendo, assim, com a formação concomitante com a prática” (Profa. Natalie Barraga, 2022). Seguidamente, fez alguns cursos de 20h oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado, um curso de iniciação ao Sistema de Escrita Braille oferecido pelo Instituto e o de Orientação e Mobilidade, pela Fundação Dorina Nowill para Cegos.²¹ Neste curso, a professora relata que percebeu:

[...] a importância do conhecimento em relação às especificidades da pessoa com deficiência visual, de como os ambientes não lhe são acessíveis e de como é imprescindível a sensibilidade da sociedade, em geral, para que os direitos dessas pessoas sejam, de fato, preservados. Toda essa sensibilidade me foi possível, sobretudo, através das atividades de rua que a professora ministrante nos fez desenvolver (Profa. Natalie Barraga, 2022).

É importante ressaltar que a Estimulação Precoce ou Estimulação Essencial, como é na atualidade mais difundida, pode ser entendida como uma intervenção pedagógica que se destina a prevenir e tratar possíveis dificuldades e atrasos no desenvolvimento infantil por meio de intervenção terapêutica especializada. Assim como a dar apoio às famílias, orientando-as quanto à relação, interação e cuidados básicos para com a criança com

21. A Fundação Dorina Nowill para Cegos, com sede em São Paulo/SP, é uma organização sem fins lucrativos e de caráter filantrópico que, há mais de 70 anos, vem se dedicando à inclusão social de pessoas cegas e com baixa visão, oferecendo, gratuitamente, serviços especializados para tais pessoas e para suas famílias, nas áreas de Educação Especial, reabilitação, clínica de visão subnormal e empregabilidade.

cegueira e baixa visão. Ao que a professora Natalie Barraga se refere em sua narrativa, afirmando que tal intervenção abre “[...] a possibilidade de melhoria na qualidade de vida das crianças, o que se estende também à família, uma vez que a criança desenvolvida tende a liberar seus pais de diversas atribuições e preocupações” (Profa. Natalie Barraga, 2022).

É interessante apresentar à família a extensão dos resultados da estimulação precoce da criança, pois é preciso dizer que geralmente o processo de reabilitação é longo, variando de caso para caso, exigindo dos pais o apoio quanto à redistribuição e qualidade do tempo dedicado às necessidades da criança sem, no entanto, renunciarem às próprias necessidades físicas, psicológicas e sociais. Afinal de contas, antes de serem pais, são humanos. O seu amor e dedicação são os maiores valores no desenvolvimento da criança (Oliveira, 2014).

Embora a professora Natalie Barraga não cite, em seu relato, a realização de cursos na área da estimulação essencial, aqueles que fez na área da deficiência visual foram, segundo ela, determinantes em sua trajetória profissional, no sentido de fazê-la entender as peculiaridades do desenvolvimento de uma criança com deficiência visual – cegueira e baixa visão – e, assim, planejar e elaborar um plano de ação específico de estimulação precoce para cada criança, de modo a contribuir com o processo de seu desenvolvimento psicomotor, sensorial, cognitivo, afetivo e social.

Isso é de fundamental importância, visto que a cegueira traz uma série de implicações perceptivas para o desenvolvimento das crianças, que devem ser consideradas na relação com elas a ser estabelecida e, especialmente, em todo o seu processo educativo. Estar ciente dessas implicações faz com que se olhe para elas como diferentes em seu desenvolvimento, mas não incapazes, reconhecendo suas potencialidades e dificuldades. Como bem salienta Vigotski (1997), as crianças com cegueira, embora apresentem a mesma sequência de desenvolvimento das crianças sem comprometimento visual, podem apresentar um ritmo mais lento em consequência da falta de estímulos dos sentidos remanescentes, o que dificulta na construção e reconhecimento do seu esquema corporal – lateralidade, organização e estruturação espacial – e na orientação e identificação de objetos e de pessoas ao seu redor.

As ações empreendidas pela professora Natalie Barraga no contexto do Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do RN vão além da estimulação pre-

coce, uma vez que ela também realiza a reabilitação em crianças que perdem a visão na idade escolar ou durante o processo de escolarização. Quando, nas entrelinhas da sua narrativa, ela toma o disposto no item VII, do art. 25 da Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016, do Estado do RN, revela a importância da articulação entre todos os profissionais que, no momento da estimulação precoce ou da reabilitação, acompanham a criança, de modo a contribuir para um melhor e maior desenvolvimento global.

No entanto, queixa-se da precariedade em que tal articulação tem ocorrido, reconhecendo que:

[...] embora inclua em minha prática a relação com outros profissionais que atendem meus alunos, essa interação se dá de forma ainda precária, dada a falta de horário previsto para isso. Contudo, quando sinto necessidade, busco um contato direto com o profissional, pois considero de fundamental importância o alinhamento das ideias, respeitadas as especificidades de cada área de trabalho, configurando, assim, o aspecto multidisciplinar do atendimento. Incluo, nesse sentido, as ações do campo da saúde, que, a meu ver, assim como a educação, ganharia maior amplitude quando aliada à área educacional (Profa. Natalie Barraga, 2022).

As dificuldades interpostas no caminho, quer sejam como a apontada pela professora, quer sejam decorrentes de uma formação profissional unilateral, individualista nos campos da educação e saúde por ela mencionados, têm forçado o exercício de ações desarticuladas, fragmentadas entre profissionais das mais variadas especialidades às quais crianças com deficiência, em geral, têm tido acesso.

Acreditamos que a possibilidade de formação integrada, ora com profissionais desses dois campos, ora com profissionais do mesmo eixo de atuação, poderá contribuir para a mudança da visão individualista e reducionista do sujeito com deficiência visual, além de reverberar nas práticas tão fragmentadas entre os profissionais que atuam na educação e na saúde, fazendo valer o que está posto na Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência. Essa, norteadora das ações de reabilitação institucional e domiciliar, que asseguram a tais pessoas o acesso à assistência integral, interdisciplinar e inter-setorial, essenciais ao processo de reabilitação e inclusão social.

Na mesma medida, poderá corresponder ao que está posto na Lei Brasileira de Inclusão (2015) e na Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva Inclusiva (2008), que orientam os profissionais da educação a promoverem ações multiprofissionais e interdisciplinares em prol do desenvolvimento global das crianças.

Para além do respaldo teórico adquirido pela professora Natalie Barraga nos cursos realizados, com vistas a desempenhar suas atribuições junto ao serviço de estimulação precoce e de reabilitação de crianças com cegueira e baixa visão da instituição na qual trabalha, apontamos a sua compreensão sobre a importância das ações articuladas entre as duas instâncias — saúde e educação. O que a tem levado a disseminar o conhecimento adquirido sobre a estimulação precoce, por meio de palestras e cursos ministrados a profissionais de vários segmentos da sociedade.

Com essas ações formativas, a professora tem buscado, entre outros aspectos, sensibilizar os profissionais quanto aos benefícios da estimulação precoce para o desenvolvimento de crianças com cegueira e baixa visão. Quanto ao funcionamento das capacidades sensoriais, orientar a identificarem as características que aumentem as funções visuais (cores, contraste, tamanho); a estimular o interesse da criança por seu próprio corpo, como instrumento de ação sobre os objetos, acontecimentos e pessoas, ampliando suas competências; e a utilizarem-se de estratégias que ampliem o vocabulário da criança para que tenha algo sobre o que falar nas interações que estabelecerá na família, na escola e nos demais espaços sociais.

Uma vez bem adaptadas e integradas à família e à escola, as crianças com cegueira ou com baixa visão podem obter condições de prosseguir em sua escolarização, desenvolvendo as capacidades cognitivas e as habilidades sociais.

Mesmo reconhecendo todo o avanço científico em torno da condição de deficiência visual nos seres humanos, sabendo que a cegueira pode ser determinada por questões hereditárias, problemas durante a gravidez, problemas durante ou após o nascimento ou ainda por lesões e acidentes, a professora Natalie Barraga também percebe a experiência da cegueira pela via espiritualista. Diz ela:

Sem querer buscar religião, e, por outro lado, sem ter uma explicação para o fenômeno da cegueira física, quero expressar

aqui um entendimento espiritualista em relação à cegueira dos olhos; concebo como um mecanismo de depuração espiritual do sujeito em sua passagem pela terra. Preservo, assim, a ideia de que a visão independe do aporte orgânico e que a pessoa cega tem seu jeito de ver, pois vê através do espírito ou consciência, como alguns possam chamar (Profa. Natalie Barraga, 2022).

Visão essa já trazida, segundo a professora, desde antes do contato direto com pessoas cegas no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do RN, quando ainda não vislumbrava suas capacidades, potencialidades e possibilidades, pois, em suas palavras, “[...] não sabia do quanto elas são capazes”. A experiência concreta com as crianças cegas que atendeu na Sala de Estimulação Precoce e o convívio com outras pessoas na mesma condição visual faz com que afirme: “*Hoje eu acredito em seu potencial*” (Profa. Natalie Barraga).

Tal reconhecimento, em nosso parecer, reforça o valor da convivência, do estar com o outro, interagindo em ambientes que favoreçam o desenvolvimento emocional, a confiança, a empatia, comportamentos e outras formas de comunicação necessárias para efetivamente criar e manter laços, conhecer e reconhecer as potencialidades daqueles que se tem como alunos.

Quando a criança cega passa pela estimulação precoce e pela reabilitação funcional, dá-se início a um longo processo de aprendizado e reaprendizado; de interação mais significativa com a família e demais pessoas; de construção e afirmação da própria identidade; de perceber-se como parte da existência de outros.

Vejamos a seguir o relato marcante escolhido pela professora Natalie Barraga para compor esta obra e partilhar lições por ela aprendidas:

“Quero registrar, como uma experiência marcante e enriquecedora da minha carreira, o caso de um menino que me chegou para o atendimento em estimulação precoce aos 4 anos de idade, com um quadro de cegueira e comprometimentos nas demais áreas do desenvolvimento. Não tinha o globo ocular, sendo a cegueira seu único diagnóstico. Entretanto, apresentava características de autismo como estereotípias e autoagressão, ausência da

marcha. Sua comunicação se estabelecia através de gritos. Seu nível de funcionalidade, em todos os aspectos, era muito prejudicado. A irritabilidade era frequente; o descanso e, especialmente, o sono eram pouco aproveitados por ele. Desenvolveu uma estereotipia que se caracterizava por roçar, diante da boca, a mão em formato de concha, em movimentos rítmicos e continuados, de forma que as pontas dos dedos tocavam os lábios e a língua. Às vezes, os lábios inchavam e a língua aparecia avermelhada.

Sua condição de aprendizagem era, portanto, invariavelmente afetada. Imagina-se o quanto a família padecia junto. A mãe, à época acometida de câncer, fazia quimioterapia e desenvolvia atividades de artesanato. O pai era vendedor de frangos na feira. As duas irmãs, junto com os pais, revezavam-se nos cuidados com o pequeno.

A princípio, música, massagem e banho foram utilizados para acalmá-lo. Tudo era feito junto com a mãe. Aos poucos, fui descobrindo alguns interesses como, por exemplo, estímulo sonoro e algo para lamber. Daí, fui ampliando, associando os estímulos na intenção de ajudá-lo a tolerar as texturas e, conseqüentemente, a utilizar o tato.

Foi conversada com os pais a importância de submeter a criança a uma revisão médica, ao que informaram que estavam procedendo. Suspeitando que eles não valorizassem a aplicação de medicamentos, algumas vezes, dirigi-me à mãe com tal assunto, e ela declarou que a criança estava usando medicação.

Porém, nada era mais angustiante do que rever seu plano de atendimento e constatar que os objetivos não tinham sido atingidos, embora variados recursos e técnicas tivessem sido aplicados. Seus avanços eram pequenos e, muitas vezes, afogados por retrocessos. Atendi essa criança por cinco anos. Busquei interação com uma fonoaudióloga do serviço público que também o atendia e verifiquei que ela tinha dificuldades semelhantes às minhas. Passado um tempo, a família informou que havia desligado a criança de seu atendimento, argumentando que, conforme a política da instituição, já havia sido ofertado o atendimento durante dois anos, tempo suficiente para a criança desenvolver as habilidades propostas, e a vaga já deveria ser disponibilizada para outra criança.

O menor seguiu comigo até o final do ano passado (2021), quando orientei a família a dar continuidade ao atendimento num Centro de Reabilitação. Até hoje, a criança não frequenta a escola, pois os pais não confiam que ele seja bem tratado ou que venha a aproveitar o que acontece naquele ambiente. No início deste ano de 2022, a mãe veio a falecer” (Profa. Natalie Barraga, 2022).

É louvável a busca da professora colaboradora Natalie Barraga por não desistir, humana e profissionalmente, da criança em seu processo de estimulação precoce reabilitadora, tentando sempre encontrar alternativas para estimular o seu desenvolvimento em meio à precariedade da realidade familiar e à escassez de serviços públicos oferecidos. É importante enfatizar, mediante tal realidade, o impacto que a cegueira pode causar na vida de uma criança e da sua família, uma vez que afeta o desenvolvimento e “[...] pode comprometer a aprendizagem, a interpretação e a reação às informações sensoriais provenientes de outros canais, afetando aspectos motores, sensibilidade cinestésica e tátil” (Ramos *et al.*, 2022).²²

O cuidado com os pais, dentro de uma abordagem multidisciplinar, também é essencial, logo se constate a perda visual da criança. Cuidado esse que deve incluir o apoio psicológico e social, além das informações sobre a condição visual e dos modos de proceder para o favorecimento do desenvolvimento integral e inclusão escolar e social da criança.

A professora Natalie Barraga nos traz a realidade de uma criança cuja cegueira não é a causa principal da procura dos pais pelo atendimento na instituição especializada para pessoas cegas ou com baixa visão, mas uma criança com outros comprometimentos associados à sua condição de cegueira, os quais a professora classificou como “dentro do espectro autista”.

22. RAMOS, Bruna Borba de Azevedo et.al. Deficiência visual: conceitos, epidemiologia e classificação. *In*: Universidade Aberta do SUS. Universidade Federal do Maranhão. Atenção à Pessoa com Deficiência II: Mulheres com deficiência, saúde bucal da pessoa com deficiência, pessoa com acidente vascular encefálico, pessoa com traumatismo cranioencefálico, pessoa com paralisia cerebral, reabilitação visual, Triagem Auditiva Neonatal (TAN) e Triagem Ocular Neonatal (TON). **Atenção à Saúde na Reabilitação Visual**. São Luís: UNA-SUS; UFMA, 2022

A criança também poderia estar dentro da classificação de deficiência múltiplas, caso o diagnóstico não apontasse apenas a condição de cegueira. Fica, portanto, a incógnita, pois, atualmente, para um diagnóstico preciso, seria necessária uma avaliação biopsicossocial realizada por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar (Brasil, 2015) dentro dos parâmetros de funcionalidade do indivíduo. Conforme registro no parágrafo 1º do artigo 2º da LBI:

A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação (Brasil, 2015, art. 2, § 1, inc. I-IV).

Uma avaliação, portanto, que reúne informações relacionadas à condição biológica, às interferências ambientais, às capacidades do indivíduo, às necessidades, aos interesses e às preferências. Segundo Smith (2008), as avaliações funcionais devem incluir: “habilidades de vida independente; ambientes naturais; análise de apoios; oportunidades para aprendizagem; avaliação de diferentes intervenções e avaliações sistemáticas e frequentes diretamente das atividades e habilidades” (Smith, 2008, p. 382). Aliás, foi uma avaliação realizada por uma equipe de profissionais que a professora Natalie Barraga solicitou aos pais da criança, contudo não foi providenciada pela família. Inferimos que, tal como descrita sucintamente na narrativa, essa não dispunha de muitos recursos e talvez também não soubesse a quem e onde recorrer.

O termo deficiência múltipla tem sido utilizado em documentos nacionais e por instituições internacionais, como a *Association for Persons with Severe Handicaps* (TASH),²³ para denominar o conjunto de duas ou mais condições

23. A TASH é líder internacional na defesa da deficiência. Fundada em 1975 e sediada em Washington, a TASH defende os direitos humanos e a inclusão de pessoas com deficiências significativas e necessidades de apoio – aquelas mais vulneráveis à segregação, abuso, negligência e institucionalização. A TASH trabalha para promover comunidades inclusivas por meio de advocacia, pesquisa, desenvolvimento profissional, políticas e informações e recursos para pais, famílias e autorrepresentantes. As práticas inclusivas que a TASH valida por meio de pesquisas demonstraram melhorar os resultados para todas as pessoas. (<https://tash.org/>)

de deficiência concomitantes, de ordem física, sensorial, mental, intelectual, emocional ou de comportamento social, tal como definido pela. Contudo, o que caracteriza a múltipla deficiência não é o somatório dessas alterações biológicas e, sim, “[...] o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais [...]” (Godói, 2006, p. 11) dos

Indivíduos de todas as idades, raças, credos, nacionalidades, gêneros e orientação sexual que requerem apoios contínuos em uma ou mais atividades principais de vida, a fim de participar da integração comunitária e desfrutar uma qualidade de vida similar àquela disponível a todos os indivíduos. Pode ser necessário apoio para as atividades cotidianas como mobilidade, comunicação, autocuidado e aprendizagem, requisitos para a vida em comunidade, para o emprego e para a autosuficiência (Tash, 2000 *apud* Smith, 2008, p. 381).

Algumas crianças com múltipla deficiência apresentam níveis funcionais básicos e possibilidades de adaptação ao meio, podendo participar do contexto escolar comum mediante a necessária adequação metodológica, uso de recursos e instrumentos específicos e suplementação curricular. Outras, como a do caso trazido pela professora Natalie Barraga, apresentam mais dificuldades nas características comuns a todas as crianças com múltiplas deficiências:

[...] problemas para transferir ou generalizar a aprendizagem de uma situação para a outra, de um contexto para o outro, de uma habilidade para outra; capacidades limitadas de comunicação; dificuldades com a memória; necessidades de apoio para as principais atividades do cotidiano (doméstica, lazer, participação na comunidade, vocação) (Smith, 2008, p. 382).

Podem ainda apresentar problemas de saúde, como cardiopatias, convulsões, entre outros. Portanto, poderão necessitar de processos especiais de ensino, apoios intensos e contínuos, tal como o aluno da professora Natalie Barraga. O atendimento a essa criança, segundo a professora, forçou-a a pensar mais sobre a prática desenvolvida, as técnicas que conhecia e também as que não conhecia e que a levassem a alcançar a receptividade daquele aluno ao que lhe era proposto. Fez a docente retornar às leituras, a buscar algo que

justificasse a negativa de respostas pelo aluno aos investimentos e esforços em sua estimulação e reabilitação. Em suas palavras:

Voltei a Paulo Freire, que diz que é pensando sobre a prática de hoje que melhoramos a prática de amanhã. Ousei com propósito, não desisti, utilizei materiais diversos, desejei muitas vezes interagir com outro profissional e compartilhar as incertezas (Profa. Natalie Barraga, 2022).

As decisões quanto aos processos e meios de ensino são uma constante na vida de qualquer professor ou professora nessa construção incessante do modo de ser docente comprometido com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Contudo, muitas vezes, a experiência da solidão pedagógica bate forte e, assim como a professora, a busca de respostas para as decisões a serem tomadas conta apenas com o resultado das respostas internas advindas das experiências profissionais anteriores, das leituras feitas, do vivido nas relações estabelecidas com os sujeitos aprendentes e suas famílias, com os colegas de profissão, nos momentos auto e heteroformativos.

E, assim, vai se constituindo docente nas incertezas da própria ação docente, quando se passa a entender que a importância do processo educativo e da formação nos diferentes âmbitos de atuação pedagógica, independentemente da função exercida, tem um peso significativo na tomada de decisões em relação ao *quê*, ao *como* e ao *quê* não deverá ser trabalhado com um determinado aluno para fazê-lo avançar em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Como mencionado em sua narrativa:

A intenção de deslocar seu interesse [do aluno] para o meio ambiente em detrimento da ação sobre a boca constituiu objetivo permanente. Vale informar que, em alguns dias, esse movimento era menos intenso. Isso me perturbava, pois, como profissional, quero ver a sequência dos objetivos, a ampliação das habilidades do aluno como ponto de partida para novo objetivo e, com aquela criança, eu me via sempre numa posição de recomeço da mesma atividade. Isso me forçou a diversificar muito mais as estratégias e os recursos, o que me fez aprender mais (Prof. Natalie Barraga, 2022).

Essas idas e vindas no processo educativo daquela criança com vários comprometimentos sensoriais, nos cinco anos de trabalho em prol do seu

desenvolvimento, trouxeram para a professora muitas incertezas, mas também algumas certezas que parecem lhe proporcionar a sensação de dever cumprindo pela via profissional e pela via do sentimento de humanidade:

Sei que lhe fiz bem. Estabelecemos uma cumplicidade nas ações. Nessa experiência, construí uma amizade com a mãe da criança, ouvi suas confissões, adquiri o respeito e admiração dela e do pai do aluno. Recebi muitos elogios, e isso me alertava a não confundir e não sair do meu lugar de professora, responsável primeira por um plano de atendimento educacional que viabilizasse a aprendizagem daquele menor. O desafio foi constante e, por ele, eu percebi que, um pouco mais do que a atividade de professora, eu estava impelida a fazer: desenvolver meu trabalho acrescentando uma dose de sentimento, de compaixão, de desejo de ajudar o filho de alguém, do mesmo tanto que eu quero que alguém ajude o meu (Prof. Natalie Barraga, 2022).

É importante ressaltar que as decisões tomadas pela professora Natalie Barraga partiram também da escuta atenta e aprofundada, da observação permanente, de um estudo pormenorizado e individual daquela criança. Em sua vivência pedagógica, a observação assumiu o papel de *olhar reflexivo do pensar*, em que a empatia foi amplamente desenvolvida e as relações, cultivadas na sua complexidade junto à criança e sua família (Freire, 2008; Schwartz; Frison, 2009).

Essa postura adotada foi possível porque ela não centrou o programa de intervenção precoce nas limitações impostas pela falta do sentido da visão, nas defasagens já ocorridas no desenvolvimento daquela criança, advindas do longo período sem estimulação. Mas conduziu via dimensão humana das possibilidades e para a melhoria das condições socioemocionais e ambientais: interação, comunicação, ação, adaptação do meio e das atividades propostas junto à criança, envolvendo os familiares, como, por exemplo, orientando a mãe – que acompanhava a criança nas sessões de estimulação essencial – sobre a importância da manutenção do contato físico e do brincar, aproveitando para estimular o seu desempenho funcional; sobre os sentimentos de amor, segurança e alegria que tais ações devem refletir na interação com a criança.

Para não concluir...

As experiências docentes aqui narradas e discutidas abrem um horizonte de possibilidades para pensarmos sobre os sentidos e significados que temos dado ao fazer docente, sobre as relações que temos estabelecido com nossos alunos e com o conhecimento. Mostram-nos o que fazer com os conhecimentos adquiridos ou por adquirir no cotidiano da prática docente reveladora de muitos sentidos, significados e aprendizados que não deveriam se perder na experiência ou ocultados no fervilhar das ações pedagógicas cotidianas, sem a devida ressignificação.

Uma maneira de recuperarmos a bela imagem construída de uma profissão escolhida (por quem?) e/ou assumida com responsabilidade e consciência política. Um jeito de contar a nossa própria história docente, que foi e vem sendo construída em tempos e espaços diversos, mas que se entrecruzam pela crença em um mundo mais justo e amoroso. De nos perguntarmos: Qual o lugar da sociedade no mundo plural contemporâneo? Qual o papel da sociedade na educação que queremos inclusiva?

A escola é um espaço de encontros, de aprendizados, de trocas, de formação, de relação, de descobertas; favorecedora de mudanças, de compreensão de mundo, de construção de identidades. E nós, docentes, devemos estar atentos e atentas a isso, sobretudo em relação à construção social do conhecimento e à construção cultural dos sujeitos que nela chegam para estudar, independente da condição humana e social em que se encontrem.

Entender que, em relação aos alunos com alguma deficiência – no caso desta obra, daqueles com cegueira –, não basta fazer adaptações como forma de compensação da falta do órgão da visão, de uma capacidade motora e/ou

cognitiva. Esse pode ainda ser um caminho, contudo não responde ao fato de que se trata de um ser humano em toda sua complexidade; logo, não deve ser comparado àqueles sem limitações de tal natureza ou igual ou, ainda, considerando a sua condição visual como um infortúnio a ser compensada exclusivamente via adaptações. Em suma, as escolas devem reconhecer as diferenças inerentes a cada sujeito, entender que os caminhos que levam ao ensino e à aprendizagem são diversos, em vez de exigirem que os alunos se ajustem a ela por meio de algumas adaptações, nem sempre equitativas.

Esses trinta anos, a datar da promulgação da Declaração de Salamanca (1994), em que o processo de inclusão social e escolar nos tem provocado a perceber e a acolher a diversidade humana nos diferentes espaços sociais, ensinaram-nos, entre vários aspectos, que o infortúnio não está na condição de deficiência ou outra, mas nas circunstâncias em que os esforços pessoais têm sido incapazes de provocar mudanças; naquelas barreiras impostas pelos preconceitos da sociedade e pela indolência de alguns que estão no poder em não fazer valer a educação para todos como um direito humano e constitucional.

Ensinar a estudantes com cegueira não nos tornou professoras boazinhas, mais compassivas e iluminadas do que os colegas que ainda não vivenciaram essa experiência docente. Tornou-nos metodicamente mais rigorosas na busca por conhecimentos e no exercício da docência. Fez-nos também experienciar a alegria e a esperança no processo da busca pelo melhor caminho a seguir na educação daqueles alunos, dando mais sentido e significado às práticas. Fez-nos entender o real significado das palavras de Paulo Freire (1997) quando diz que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 1997, p. 160), mesmo quando vivenciamos contextos áridos.

Aprendemos a problematizar, a renovar concepções e teorias que, em algumas situações, tomaram apenas um sentido mais geral, passando a ser restritas a um ponto de vista, a uma situação ou referencial devidamente especificado. Ensinou-nos a crer nos alunos com cegueira, ou seja, a enxergar seu esforço, a reconhecer e valorizar suas capacidades pelo que realmente são; a enxergar a cegueira dos olhos como outro estado de percepção, como outro âmbito de experiência sensorial, outra via de percepção do mundo.

Na relação estabelecida com os alunos, superamos a mera opinião que tínhamos em torno da cegueira e do ser uma pessoa vivenciando tal condição humana por um conhecimento cada vez mais científico e humanizado em torno deles. Enxergando-os para muito além da cegueira. E, assim, sendo capazes de pensar sobre o antes pensado e a respeito do que ainda não havia sido pensado para melhor desempenharmos a ação docente, partindo da constante dialética envolvendo o diálogo-ação-reflexão-ação.

Talvez, com nossas narrativas, tenhamos conseguido dar algum norte a outros professores e professoras que, assim como nós, um dia, angustiam-se por não terem recebido formação específica no campo da deficiência visual e por não saberem como chegar até os alunos com cegueira e baixa visão.

Temos por certo que todo o conhecimento recebido na formação inicial de pedagogos não é suficiente no trato pedagógico com a diversidade humana, tampouco para atuação nos vários campos em que é possível a inserção desse profissional. E que bom que não seja, pois, assim sendo, temos a possibilidade de continuar a nos formar no decorrer da profissão, evoluindo em conhecimentos e sendo protagonistas da história educacional do nosso país.

Os cursos para o ensino de estudantes com cegueira, realizados pelas professoras das narrativas presentes nesta obra, fazem parte do eixo de uma gama de saberes específicos, os quais dão mais sentido e significado ao processo de escolarização daqueles estudantes. Foram eles:

Saberes Específicos ao ensino a estudantes com cegueira
Orientação e Mobilidade
Sistema de Escrita Braille
Adaptações na Matemática escolar
Código Matemático em Braille
Informática Acessível – NVDA, MCDaisy, DOSVOX
Tecnologias aplicadas ao atendimento a pessoas com deficiência visual
Braille tátil

Tadoma
Aspectos Educacionais na Surdocegueira
A Motricidade Humana como facilitadora da leitura e da escrita do Deficiente Visual
Técnicas de Leitura para Ledores

Fonte: Extraído das narrativas das professoras autora e colaboradoras.

Esses e outros temas têm sido oferecidos por instituições brasileiras, sejam universidades ou especializadas, que, além de acolher pessoas com cegueira e baixa visão, estudam, produzem e disseminam conhecimentos acerca da deficiência visual, tal como o Instituto Benjamin Constant, onde todas as profissionais fizeram cursos e aclamaram a importância de fazê-los em um ambiente que oportuniza o contato direto com pessoas com deficiência visual e pelas novas aprendizagens ali adquiridas.

Ao fim, fica evidente que aprendemos a ser professoras de estudantes com cegueira na ação do cotidiano escolar e na busca por conhecimentos específicos em cursos de formação e capacitação como aqueles que aqui situamos em nossas narrativas. Nesse tempo dividido entre a experiência concreta e o domínio de conteúdo, metodologias e didáticas, fomos aprendendo um determinado modo de ser professora, modificando-nos a partir dos e com os outros, nossos alunos, seus familiares e nossos pares. Aprendemos valores e a valorar os saberes, pensamentos, sentimentos; a compreender a dor sentida, a alegria das descobertas; “[...] aprendemos uma determinada cultura escolar e profissional” (Arroyo, 2004, p. 129). Interpretamos os sentidos e significados do ser e do dever-ser.

Prover um ensino atento à pluralidade de dimensões humanas é estar o tempo todo rompendo com horizontes estreitos da docência, já tão enraizados em modelos programados numa perspectiva mercantil ou humanista. É ter em mente uma visão mais global do mundo, da sociedade, dos próprios conhecimentos científicos, experienciais, tecnológicos e, dentre estes, daqueles mais específicos no trato a estudantes na condição de deficiência, no caso a cegueira.

É também pôr na mesa de discussão nos espaços formativos, dentro ou fora da escola, ou ainda no bate-papo entre amigos, o debate coletivo sobre a finalidade do ensino, da educação num determinado projeto de sociedade que queremos – democrática e inclusiva. É atentar para o fato de que o problema de gestarmos tal sociedade e ensino inclusivo não está na natureza ou no campo dos saberes nos quais atuamos; se são conhecimentos gerais ou específicos, quais adaptações, adequações iremos fazer para consolidá-los, mas na visão e no uso estreito ou totalizante que possamos fazer deles (Arroyo, 2004).

Referências

ABELLÁN, Rogélio Martínez. **Braille: el acceso de los ciegos al conocimiento**. v. 11. Alcalá de Guadaíra: Editorial MAD, 2009.

ALVES, Camila Araújo. **E se experimentássemos mais?** Um manual não técnico de acessibilidade em espaços culturais. 2016. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

ALVES, Jefferson Fernandes; NASCIMENTO, Anna Karolina Alves do. Audiodescrição e a mediação teatral: a palavra e o jogo dialogando com a cena. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 213-231, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/view/291/298>. Acesso em 31 jan. 2022.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes. *In: AQUINO, Julio Groppa (org.). Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BELIZÁRIO FILHO, José; LOWENTHAL, Rosane. Inclusão Escolar e os Transtornos do Espectro do Autismo. *In: SCHMIDT, Carlo (org.). Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 2013. p. 125-143.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASLAVSKY, Berta. **El ciego en la teoría de Vigotsky:** Aportes sobre la visión diferenciada. Año 5. n. 7, 1999. Disponível em: <https://cambreanamarca.blogspot.com/2012/05/el-ciego-en-la-teoria-de-vigotsky-berta.html>. Acesso em: 12 dez, 2024.

BRECHT, Bertolt. **A vida de Galileu.** São Paulo: Abril Cultural, 1977.

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais:** um desafio ao aconselhamento. Trad. Raquel Mendes. 3. ed. Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 1997.

BRUNER, J. S. **Atos de Significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS; Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Professores e educação especial:** formação em foco. Porto Alegre: Medição; CDV; FACITEC, 2011.

CAMARGO, Eder Pires de. **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física.** São Paulo: Editora Unesp, 2012.

CAMARGO, Eder Pires de. **Estrangeiro.** 2. ed. São Paulo: Editora Plêiade, 2018.

CANTAVELLA, F. *et al.* **Introducción al estudio de las estereotipias en el niño ciego.** Barcelona: Masson, ONCE, 1992.

CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão; ALVES, Jefferson Fernandes. Jogos de improvisação e audiodescrição: a construção de imagens poéticas a partir do conceito de paisagem sonora. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (org.) **Reflexões sobre a diversidade na educação.** João Pessoa: Ideia, 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber** – elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Não espere pelo epitáfio!** Provocações filosóficas. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014

DALMAZ, Carla; Alexandre Netto, Carlos. A Memória. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 30-31, jan./mar. 2004. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252004000100023. Acesso em: 13 dez. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista:** como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Paidós, 2021.

FEITOSA, L. **Humanização nos hospitais.** Fortaleza: Premium, 2001.

- FERREIRA, M. C. C. Formação de professores. *In*: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Willians, L. C. A. (org.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFScar, 2004.
- FERREIRA, Sandra. **Da estátua à pedra: percursos figurativos de José Saramago**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- FRANCHÍ, Eglê Pontes. A norma escolar e a linguagem da criança. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 16, dez. 1983.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (org.) **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Ed, L., 2011.
- GODÓI, Ana Maria de (elaboração). **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. 4. ed. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/saberes-e-praticas-da-incluso-dificuldades-de-aprendizagem/2396124>. Acesso em: 15 dez. 2024.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.
- LAROSSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In*: Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28. jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.unirio.br/cla/ppgeac/processo-seletivo-2021/bibliografia-2021/larrosa-jorge-notas-sobre-a-experiencia-e-o-saber-de-experiencia/view>. Acesso em: 14 dez 2024.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LUSSEYRAN, Jacques. **Cegueira, uma nova visão do mundo e o cego na sociedade**. 1. ed. São Paulo: Associação Beneficente Tobias, 1983.
- MEIRELES, Cecília. **Obra Poética**. Rio de Janeiro: Editora Jose Aguilar, 1989.
- NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. v. 4. Porto: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

OLIVEIRA, Maria José Santos de; SOUZA, Andressa de; CALVETTI, Prislá Ücker. FILIPPIN, Lidiane Isabel. A escuta ativa como estratégia de humanização da assistência em saúde. **Revista Saúde e Desenvolvimento Humano**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 33-38, 2018. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/saude_desenvolvimento/article/view/4732. Acesso em: 15 dez. 2024.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2014.

OMOTE, Sadao. Caminhando com Dibs: uma trajetória de construção de conceitos em educação especial. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/gzGkyYcWq4pHfX7qXTTnHsq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mai. 2023.

ORMELEZI, E. M. **Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva no desenvolvimento global**: uma leitura psicanalítica em estudos de caso. 2006. 412 f. Tese (Doutorado em Educação e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

PASSEGGI, Maria. SOUZA, Eliseu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Revista Investigação qualitativa**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboco_de_suas_Configuracoes_no_Campo_Educacional. Acesso em: 01 dez. 23.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na Escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIÑERO, Dolores M. Corbacho; QUERO, Fernando Oliva; DÍAZ, Francisco Rodríguez. Estimulação sensorial. In: BUENO MARTÍN, Manuel; TORO BUENO, Salvador. (coord.) **Deficiência Visual**: aspectos Psicoevolutivos e Educativos. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003. p. 193-204.

PIRES, José; PIRES LUZ, Gláucia Nascimento da. **Práticas de educação e de formação**. João Pessoa: Ideia, 2011.

RIO GRANDE DO NORTE. **Referenciais básicos para organização do trabalho pedagógico das escolas estaduais do Rio Grande do Norte**. 2018. Disponível em: <https://www.adcon.rn.gov.br/Acervo/seec/DOC/DOC00000000316410.PDF>. Acesso em: 13 dez. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016**. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Disponível em: http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec_cee/DOC/DOC00000000254042.PDF. Acesso em: 13 dez. 2024.

SÁ, Elizabete Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência visual. Brasília, DF: SEESP; SEED; MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aeedv.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022

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

SCHWARTZ, Suzana; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. O óbvio na relação pedagógica. **Educação**, v. 32, n. 3, p. 339-345, set./dez. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5781>. Acesso em: 13 dez. 2024.

SILVA, Luzia G. Santos. **Cartas Pedagógicas**: processos de ensinar a quem enxerga sem o sentido da visão. São Paulo: Paulinas, 2017.

SILVA, Luzia G. Santos. **Escolarização de pessoas com cegueira, baixa visão e surdo-cegueira no estado do Rio Grande do Norte** – da matrícula à formação de professores. João Pessoa: Ideia, 2021.

SILVA, Luzia G. Santos; SILVA, Andrialex William (orgs.) **Histórias pedagógicas**: crianças com transtornos, síndromes e deficiência na escola comum. João Pessoa: Ideia, 2019.

SILVA, Marlon Garcia da. **A filosofia como complexo ideológico na obra tardia de György Lukács**. 2018. 301 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SMITH, Débora Deutsch. **Introdução à Educação Especial**: Ensinar em tempos de inclusão. Trad. Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2006.

SOLER, Albert-Soler. **Didáctica multissensorial de las ciencias**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.

SOUZA, Joana Belarmino de. **O que vê a cegueira**: a escrita Braille e sua natureza semiótica. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1993a.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**: Problemas de Psicología General. 1ª ed. Madrid: Visor Distribuciones, 1993b.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V** – Fundamentos de Defectologia. Trad. Julio Guillermo Blank. 2 ed. Madrid: Visor Dis., S.A., 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. v. 1. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Pequeno Glossário

Atendimento Educacional Especializado – É compreendido como o conjunto de atividades pedagógicas e recursos de acessibilidade organizados institucionalmente em caráter contínuo, prestado de forma: I – a complementar a formação dos alunos com deficiência, transtornos do Espectro Autista e Transtornos Específicos de Aprendizagem, como apoio permanente e limitado ao tempo e à frequência dos alunos às Salas de Recursos multifuncionais - SRM; II – a suplementar a formação dos alunos com altas habilidades ou superdotação com diagnóstico e orientação do núcleo de apoio da Secretaria de Educação e Cultura do Estado (art. 3, Resolução nº 03 de 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016).

Braille tátil – Sistema de Leitura e Escrita Braille utilizada por pessoas com cegueira, baixa visão e surdocegas.

Degeneração macular – A mácula é a parte central da retina, responsável pela visão nítida e detalhada. A retina é a estrutura transparente, sensível à luz, localizada na parte posterior do olho. A parte central da retina, denominada mácula, contém alta densidade de células fotorreceptoras. Essas células reproduzem as imagens visuais mais nítidas e são responsáveis pela visão central e a visão em cores. É essa parte do olho que é afetada pela degeneração macular. Nesse caso, a visão central fica debilitada perdendo detalhes e linhas retas podem parecer onduladas.¹

1. METHA, Sônia. **Degeneração macular relacionada à idade** (DMRI) (degeneração senil da mácula). MD, Vitreo retinal Diseases and Surgery Service, Wills Eye Hospital, Sidney Kimmel Medical College at Thomas Jefferson University, 2020. Disponível em: <https://www.willseye.org/disease-macular-degeneration/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

Ecolalia – Distúrbio caracterizado pela repetição daquilo que a própria criança acabou de dizer ou pelo que seu interlocutor falou há pouco tempo. O pequeno repete sistematicamente a sequência proferida, de forma não espontânea. Por conta disso, a ecolalia é considerada um problema que atinge o desenvolvimento da fala e da linguagem.²

Escrita Noturna – Também conhecido por Serre e, mais tarde, denominado de sonografia. Trata-se de um método de comunicação táctil que usava pontos em relevo dispostos num retângulo, com seis pontos de altura por dois de largura, e que tinha aplicações práticas no campo de batalha quando era necessário ler mensagens sem usar a luz que poderia revelar posições. Assim, era possível trocar ordens e informações de forma silenciosa. Essa ideia de usar um código para representar palavras em forma fonética foi introduzido no instituto. Louis Braille dedicou-se de forma entusiástica ao método e passou a efetuar algumas melhorias. Assim, nos dois anos seguintes, Braille esforçou-se em simplificar o código. Por fim, desenvolveu um método eficiente e elegante que se baseava numa célula de apenas três pontos de altura por dois de largura. O sistema apresentado por Barbier era baseado em 12 pontos, ao passo que o sistema desenvolvido por Braille é mais simples, com apenas 6 pontos. Braille, em seguida, melhorou o seu próprio sistema, incluindo a notação numérica e musical. Exceto algumas pequenas melhorias, o sistema permanece basicamente o mesmo até hoje (https://pt.wikipedia.org/wiki/Louis_Braille).

Maneirismos – Ação ou expressão peculiar e habitual num indivíduo, que a repete de forma voluntária. Psicologia: gesto ou expressão que, por exagero ou repetição, torna-se bizarro e cujo grau acentuado pode ser sintomático de esquizofrenia.³

2. **O que é ecolalia?** Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/o-que-e-ecolalia>. Acesso em 12 dez. 2024.

3. Porto Editora – *maneirismo* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2024-12-13 02:01:14]. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/maneirismo>.

NVDA – É um acrônimo para “*Non Visual Desktop Access*”. Traduzido para o português, significa *desktop de acesso não visual*. Disponível em: <https://www.nvaccess.org/download/>. Acesso em: mai. 2023.

Retinoblastoma – Tipo raro de câncer ocular. Segundo o Ministério da Saúde, é o tumor ocular mais comum em crianças, representando cerca de 3% dos cânceres infantis, chegando a uma média de 400 casos por ano.⁴

Retinose Pigmentar – Também conhecida por retinite pigmentosa, é uma doença de origem genética, que atinge a retina. Essa é a parte do olho responsável por formar as imagens que enxergamos. Em geral, os principais sintomas são: dificuldade de enxergar à noite (cegueira noturna); visão lateral prejudicada e perda do campo visual periférico; tropeços constantes, como em móveis da casa ou mesas do trabalho, por exemplo. A doença é progressiva, comprometendo a visão central com o passar do tempo. Nesse caso, a pessoa poderá ver um recorte central das cenas ao seu redor. Há o risco de perda total da visão. Não há cura para a retinose pigmentar, no entanto alguns tratamentos existem no sentido de desacelerar a progressão da doença.⁵

Soroban – Recurso matemático composto por: Moldura; Travessa ou régua longitudinal que divide o Soroban em duas partes: inferior e superior e separa as contas de valor 5 das contas de valor 1; Eixos ou hastes verticais por onde deslizam as contas e que representam as ordens numéricas; Contas da parte superior (Contas do Céu): 01 conta em cada eixo com valor numérico 5; Contas da parte inferior (Contas da Terra): 04 contas em cada eixo com valor numérico 1 cada uma delas; Pontos em relevo existentes ao longo da régua e que servem para indicar separação de classes (unidade, unidade de milhar, unidade de milhão etc...); Borracha, couro ou tecido para fixação das contas.

4. Os pais e responsáveis precisam ficar atentos aos principais sinais do Retinoblastoma, como o “olho de gato”, em que a pupila (menina do olho) pode apresentar uma área branca e opaca no contato com o reflexo da luz, sendo facilmente visível em fotos tiradas com flash. (Fonte: <https://horp.com.br/noticias/tudo-sobre-retinoblastoma-o-cancer-ocular-em-criancas/>).

5. **Retinose Pigmentar**: o que é, sintomas, tratamento e cura. 2018. Disponível em: <https://vivaofthalmologia.com.br/retinose-pigmentar/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

Tadoma – É um método de comunicação utilizado por pessoas surdocegas. Consiste na percepção da língua oral emitida, mediante uso de uma ou das duas mãos da pessoa surdocega, utilizando geralmente o dedo polegar, colocado suavemente sobre os lábios e os outros dedos mantidos sobre a bochecha, a mandíbula e a garganta do interlocutor. As pessoas surdocegas também se comunicam utilizando *Língua de Sinais Táteis* – sistema não alfabético que corresponde à língua de sinais utilizada tradicionalmente pelas pessoas surdas, mas adaptada ao tato através do contato das mãos da pessoa surdocega com as mãos do interlocutor; *Alfabeto datilológico* – as letras do alfabeto se formam mediante diferentes posições dos dedos da mão; e o *Sistema Braille Tátil* – sistema alfabético baseado no sistema Braille tradicional de leitura e escrita adaptado de maneira que possa ser percebido pela pessoa surdocega através do tato.

Sobre a autora e colaboradoras



Luzia Guacira dos Santos Silva

Pós-doutorado na Universidade da Coruña (Espanha). Doutorado e mestrado em Educação. Graduação em Pedagogia. Aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte onde, atualmente, integra o Programa de Pós-Graduação em Educação, orientando mestrado e doutorado, desenvolvendo pesquisas nas áreas da formação de professores de base inclusiva, e dos processos de ensino e aprendizagem de Pessoas com Deficiência Visual. Pedagoga na Linha de Atenção e Cuidado em Reabilitação da Pessoa com Deficiência Visual,

do Centro de Ensino e Pesquisa em Saúde Anita Garibaldi, do Instituto Alberto Santos Dumont.

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/1032425601643160>

Orcid: 0000-0001-8180-119X

Descrição da imagem: Fotografia 3x4 colorida de Luzia Guacira. Mulher branca, rosto oval, cabelos castanhos claros, curtos e lisos na altura do pescoço; sobrancelhas grossas, olhos castanhos pequenos, nariz adunco e boca esboçando um leve sorriso. Usa óculos de grau de acetato marrom e veste uma blusa bege com decote em V. [Fim da descrição]



Carla Maria Rostirolla

Pós-graduação em Pedagogia Gestora - Supervisão, Orientação e Administração Escolar (FACVEST – Lages/SC). Graduação em Ciências – Licenciatura Curta – UPF/RS; Graduação em Biologia – Licenciatura Plena – UPF/RS. Professora aposentada da rede estadual de Carazinho-RS.

Descrição da imagem: Fotografia 3x4 colorida de Carla Rostirolla. Mulher branca, rosto triangular, cabelos louros e lisos. Sobrancelhas e olhos castanhos claros, nariz e boca grandes; sorri para a câmera. No pescoço, veste um cachecol de lã na cor bege sobre uma blusa de cor clara. Faz pose segurando levemente o queixo com as pontas dos dedos das duas mãos. [Fim da descrição]



Francisca Iara Bezerra da Cunha Souza

Mestrado em Educação (UFRN). Graduada em Pedagogia (UFRN). Professora da rede estadual de ensino. Membro da equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN.

Lattes ID <http://lattes.cnpq.br/2773167108173159>

Orcid: 0000-0002-2611-3412

Descrição da imagem: Fotografia em formato 3x4 colorida. Mulher branca, rosto quadrado, cabelos loiros e lisos na altura do pescoço. Sobrancelhas grossas e olhos pretos, nariz pequeno, boca com batom vermelho. Ela veste uma blusa lisa escura, com casaco branco sobre os ombros. Ao fundo, plantas e flores. [Fim da descrição]



Josselene Maria Marques Ferreira

Pós-graduada em Psicologia Escolar e da Aprendizagem. Graduada em Letras e Artes. Professora aposentada da rede pública de ensino de Mossoró/RN, onde exerceu suas funções docentes em sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado.

Descrição da imagem: Fotografia 3x4 colorida de Josselene Ferreira. Mulher branca, rosto oval, cabelos pretos, lisos e com cachos nas pontas, na altura dos ombros. Sobrancelhas grossas, olhos pretos, nariz adunco, boca com batom vermelho. Apoia o queixo nos dedos da mão direita e expressa um largo sorriso. Veste uma blusa estampada com flores. [Fim da descrição]



Josenilda Maia de Souza

Especialização em Psicomotricidade e Atendimento Educacional Especializado. Graduação em Pedagogia. Servidora pública estadual. Trabalha no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte, atuando na Estimulação Essencial.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4289407370951582>

Descrição da imagem: Fotografia 3x4 colorida de Josenilda Souza. Mulher branca, rosto oval, cabelo liso avermelhado e curto. Sobrancelhas finas, olhos castanhos, nariz afilado e boca pequena. Veste blusa estampada nas cores marrom, laranja e branco.

Na obra *Narrativas Docentes*, os acontecimentos do tempo passado não são estáticos, mas atuam como uma luz a iluminar e dar sentido às ações do momento atual, sendo determinantes à compreensão de quem somos e do modelo de inclusão para o qual desejamos colaborar. [...] enquanto professora universitária pertencente ao coletivo de pessoas em situação de cegueira, ressalto a necessidade de ampliar publicações semelhantes a esta. Somente assim será possível despertar a consciência da nova geração de professores em relação ao fato de que o uso dos recursos mais inovadores de tecnologia assistiva, em articulação com o sistema Braille e os sentidos remanescentes, consiste em uma alternativa viável para a formação de estudantes críticos, reflexivos e conhecedores de seus direitos e responsabilidades perante a sociedade.

Uma boa leitura!

Profa. Dra. Adenize Queiroz de Farias



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia