

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A EXPERIÊNCIA VIVIDA NA ESCOLA NA  
AUSÊNCIA DO SENTIDO DA VISÃO**

**ROGÉRIO SOUSA PIRES**

**PIRACICABA, SP  
2015**

# **A EXPERIÊNCIA VIVIDA NA ESCOLA NA AUSÊNCIA DO SENTIDO DA VISÃO**

**ROGÉRIO SOUSA PIRES**

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO**

**Tese apresentada à Banca Examinadora do  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da UNIMEP como exigência parcial para  
obtenção do título de Doutor em Educação.**

**PIRACICABA, SP  
2015**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Carolina Segatto Vianna CRB-8/7617

P667p	Pires, Rogério Sousa A experiência vivida na escola na ausência do sentido da visão / Rogério Sousa Pires. – 2015. 184 f. : il. ; 30 cm.  Orientador: Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro. Tese (doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, 2015.  1. Educação especial. 2. Deficientes visuais. 3. Percepção. I. Monteiro, Maria Inês Bacellar. II. Título.
-------	---

CDU – 371.9

## **BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro** (orientadora)  
Universidade Metodista de Piracicaba

**Profa. Dra. Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini** (membro)  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

**Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado** (membro)  
Universidade Federal de São Carlos

**Profa. Dra. Eline Tereza Rozante Porto** (membro)  
Universidade Metodista de Piracicaba

**Profa. Dra. Dagmar Silva Pinto de Castro** (membro)  
Universidade Metodista de Piracicaba

Esta Tese é dedicada às pessoas com deficiência visual, aos alunos que na ausência do sentido da visão revelam seu corpo próprio como fonte de novas percepções e sentidos da existência humana.

## Meus agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a DEUS, que me possibilitou realizar esta pesquisa.

Aos meus pais, Sebastião e Deni, e irmão, Rodrigo que estiveram juntos nesta caminhada.

À Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro, orientadora e mestre, pela capacidade profissional, confiança e conduta singulares no processo de orientação.

Às professoras Dra. Elcie Masini e Dra. Eline Porto, pelas importantes observações, questionamentos e sugestões por ocasião do exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelos diálogos possibilitados na socialização do conhecimento para investigação científica.

À Diretoria de Ensino de Piracicaba que abriu as portas para que este trabalho fosse realizado, em especial as escolas: E.E. Barão do Rio Branco, E.E. Dr. João Conceição e E.E. Prof. Jethro Vaz de Toledo.

Aos professores da sala regular e de recursos da rede estadual de educação por terem compartilhado suas experiências educacionais com as alunas deficientes visuais.

Aos familiares das alunas por partilharem suas experiências na relação família/escola.

À Bela e Flora, protagonistas desta pesquisa, pela confiança e abertura para acompanhar suas experiências vividas na escola.

Às agências e programas que financiaram parte desta pesquisa: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e o Programa de Apoio à Educação Especial –PROESP.

A todos aqueles que estiveram presente e que de alguma maneira contribuíram para a realização desta tese.

A decisão de seguir a experiência daquilo que existe, no sentido originário, fundamental ou inaugural, nada supõe além de um encontro entre "nós" e "aquilo que existe" (...) O encontro é indubitável, pois que sem ele não nos proporíamos nenhuma questão.

(MERLEAU-PONTY, 2009, p. 156)

## RESUMO

O presente estudo busca compreender os significados atribuídos ao corpo pela pessoa com deficiência visual nas experiências educativas vividas na rede estadual de educação. Apreende os conceitos basilares de percepção, corpo e método fundamentados pelo pensamento fenomenológico e em seguida traz a realidade do município de Piracicaba. Contexto que permite recuperar os marcos históricos e políticos da educação da pessoa com deficiência visual no intuito de compreender o sentido originário da significância corpórea nas experiências educacionais. A pesquisa segue a abordagem qualitativa de orientação fenomenológica, que descreve, analisa e interpreta o campo fenomênico, dando visibilidade as situações que favorecem e dificultam a significação do corpo nas relações de educabilidade com os educadores (familiares e professores). Esse mesmo campo ao desvelar as protagonistas dessa trama – as alunas deficientes visuais, busca saber como elas significam seu corpo nas experiências educacionais. Questão que chama o leitor a caminhar por essa jornada rumo ao sentido, a direção que ilumine a corporeidade vivida na escola, e o entendimento daquilo que se manifesta e seu desdobrar-se para a educação. Abre-se, assim, uma possibilidade de compreender e intervir significativamente na relação com a pessoa com deficiência visual, e olhar para aquilo que está acontecendo no contexto da escola e entender como se dá a significância corpórea dessas alunas consigo mesmas, com outros e com o mundo. Compreensão que aponta para a seguinte síntese: a experiência do corpo na aprendizagem humano-significativa e a emergência do fazer autêntico dos educadores para o despertar do corpo próprio do aluno por meio de um aproximar-se solícito e participativo.

Palavras-Chaves: Educação Especial. Deficiência Visual. Experiências Educativas. Percepção. Corporeidade. Fenomenologia.

## **ABSTRACT**

This study aimed to understand the meanings attributed to the body by people with visual disabilities in educational experiences in the state system of education. Seize the basic concepts of perception, body and method justified by the phenomenological approach and then brings the reality of the municipality of Piracicaba. Context that allows you to recover the historical and political landmarks of the visually impaired person with education in order to understand the original meaning of bodily significance in educational experiences. The research follows a qualitative approach of phenomenological orientation, which describes, analyzes and interprets the phenomenal field, giving visibility situations that favor and hinder the body's significance in the relations of educability with educators (teachers and families). This same field to reveal the protagonists of this plot - visually impaired students, seeking to know how they mean your body in educational experiences. Issue that draws the reader to walk through this journey into the direction, the direction that light the embodiment lived at school, and the understanding of what is manifested and its unfolding for education. Opens thus a possibility of understanding and intervening significantly in relation to the visually impaired person, and look at what is happening in the school context and understanding how the body significance of these students with themselves, with others and the world. Understanding that points to the following summary: body experience in human-meaningful learning and the emergence of making authentic educators to awaken the student's own body through an approach and participatory request.

**Keywords:** Special Education. Visual Disabilities. Educational Experiences. Perception. Corporeality. Phenomenology.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Sujeito 1 (Aluna Bela) - Situações que favorecem a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual	106
Quadro 2. Sujeito 1 (Aluna Bela) - Situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual	108
Quadro 3. Sujeito 2 (Aluna Flora) - Situações que favorecem a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual	110
Quadro 4. Sujeito 2 (Aluna Flora) - Situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual	111
Quadro 5. Sujeito 3 (Família B) - Situações que favorecem a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual	114
Quadro 6. Sujeito 3 (Família B) - Situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual	115
Quadro 7. Sujeito 4 (Família F) - Situações que favorecem a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual	118
Quadro 8. Sujeito 4 (Família F) - Situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual	119
Quadro 9. Sujeito 5 (Professoras da Sala Regular-B) - Situações que favorecem a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual	123
Quadro 10. Sujeito 5 (Professoras da Sala Regular-B) - Situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual	125
Quadro 11. Sujeito 6 (Professoras da Sala Regular-F) - Situações que favorecem a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual	128
Quadro 12. Sujeito 6 (Professoras da Sala Regular-F) - Situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual	129
Quadro 13. Sujeito 7 (AEE-DV-B) - Situações que favorecem a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual	131
Quadro 14. Sujeito 7 (AEE-DV-B) - Situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual	132
Quadro 15. Sujeito 7 (AEE-DV-F) - Situações que favorecem a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual	134
Quadro 16. Sujeito 7 (AEE-DV-F) - Situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual	135

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>1 A FENOMENOLOGIA COMO CAMINHO TEÓRICO E METODOLÓGICO</b>	19
1.1 A percepção	20
1.2 O corpo	28
1.3 O método	37
<b>2 MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL</b>	46
2.1 A deficiência visual: aspectos conceituais	48
2.2 Delineamento histórico, político e orientações pedagógicas para a educação da pessoa com deficiência visual	52
2.3 Um olhar sobre a história da educação da pessoa com deficiência visual no município de Piracicaba e região	65
<b>3 MÉTODO DA PESQUISA</b>	76
3.1 Retomando a questão do método na definição dos objetivos	76
3.2 Identificação dos sujeitos e das instituições de ensino	80
3.2.1 Os sujeitos da pesquisa	80
3.2.2 Caracterização das escolas: espaços de realização da pesquisa	81
3.2.2.1 Escola Estadual Barão do Rio Branco	82
3.2.2.2 Escola Estadual Dr. João Conceição	86
3.2.2.3 Escola Estadual Prof. Jethro Vaz de Toledo	89
3.3 Procedimentos de instrumentalização na apreensão dos dados	95
3.4 Procedimentos de análise e interpretação dos dados	97
<b>4 A PESQUISA</b>	102
4.1 Apresentação dos dados: entrevistas textualizadas	102
4.1.1 Entrevista Textualizada 1 - Aluna Bela	103
4.1.2 Comentários sobre os quadros 1 e 2	108
4.1.3 Entrevista Textualizada 2 – Aluna Flora	109
4.1.4 Comentários sobre os quadros 3 e 4	111
4.1.5 Entrevista Textualizada 3 – Família B	112
4.1.6 Comentários sobre os quadros 5 e 6	115
4.1.7 Entrevista Textualizada 4 – Família F	116
4.1.8 Comentários sobre os quadros 7 e 8	119
4.1.9 Entrevista Textualizada 5 – Professoras da Sala Regular – B	120
4.1.10 Comentários sobre os quadros 9 e 10	126
4.1.11 Entrevista Textualizada 6 – Professoras da Sala Regular – F	127
4.1.12 Comentários sobre os quadros 11 e 12	129
4.1.13 Entrevista Textualizada 7 – AEE-DV-B	130
4.1.14 Entrevista Textualizada 8 – AEE-DV-F	132
4.1.15 Comentários sobre os quadros 13,14,15 e 16	136
<b>5 A INTERPRETAÇÃO DO VIVIDO NA ESCOLA</b>	138
5.1 Agrupamento das categorias sobre o que dizem as próprias alunas (sujeitos 1 e 2)	138

5.2 Interpretação das categorias analíticas dos aspectos convergentes e divergentes entre as alunas	142
5.3 Agrupamento das categorias sobre o que dizem as famílias (sujeitos 3 e 4)	146
5.4 Interpretação das categorias analíticas dos aspectos convergentes e divergentes entre as famílias	149
5.5 Agrupamento das categorias sobre o que dizem as professoras da sala regular (sujeito 5 e 6)	153
5.6 Interpretação das categorias analíticas dos aspectos convergentes e divergentes entre as professoras da sala regular	157
5.7 Agrupamento das categorias sobre o que diz a professora AEE-DV (sujeito 7)	163
5.8 Interpretação das categorias analíticas dos aspectos convergentes e divergentes da professora AEE-DV	165
<b>SÍNTESE DE UM PENSAR</b>	169
<b>REFERÊNCIAS</b>	176
<b>ANEXO</b>	183

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo compreender os significados atribuídos ao corpo pela pessoa com deficiência visual nas experiências educativas na rede estadual de educação do município de Piracicaba. Especificamente fui a campo para ouvir os sujeitos em processo de interação significativa corpórea. Além disso, procurei descrever, analisar e interpretar a experiência das pessoas envolvidas na ação educativa frente às situações que são dadas: situações que favorecem e dificultam a significância do corpo nas experiências educativas vividas pelo deficiente visual.

Quando trago para o campo de investigação as práticas educativas com as pessoas deficientes, lembro de alguns fatos da minha vida como: a atitude de minha mãe junto aos alunos com deficiência na escola pública; a inserção no Grupo Alternativo do Colégio Metodista de São Bernardo do Campo quando da realização do estágio acadêmico e da docência que inspirou o Trabalho de Conclusão de Curso, cuja temática foi conduzida para o Mestrado; o ingresso no Grupo de Pesquisa em Fenomenologia e Ciência da Universidade Metodista de São Paulo - UMESP; a inserção na docência superior, a vinculação ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Fenomenologia da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás -UFG e a participação e apresentação de trabalhos em eventos científicos.

Tudo isso, colaborou para minha descoberta de um novo olhar sobre a ação educativa direcionada a alunos com deficiência, o *olhar fenomenológico*<sup>1</sup>. Perspectiva teórico-metodológica que tem acompanhado minha trajetória acadêmico-profissional e a investigação das práticas educativas. A partir deste viés da fenomenologia busco evidenciar a existência humana presente na escola em suas relações com o mundo.

Nessa perspectiva, a corporeidade do aluno com deficiência visual é constituída na escola, que se dá no e com o mundo circundante, das relações intersubjetivas e das relações pessoais consigo próprio. E os sujeitos que estão aí presentes fazem parte da obra educacional na construção histórico-cultural da realidade, em que se dá o entrelaçamento corpo-mundo. O mundo escolar é onde o aluno se concebe estando ligado a ele pela sua existência, pois na concepção merleau-pontyana,

---

<sup>1</sup> Etimologicamente a palavra fenomenologia vem de duas expressões gregas *phainomenon* e *logos*. *Phainomenon* (fenômeno) significa aquilo que se mostra por si mesmo, o manifesto; *logos* é o discurso esclarecedor.

Eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo ... Engajo-me com meu corpo entre as coisas ... É por meu corpo que compreendo o outro ... O problema do mundo, e, para começar, o do corpo próprio, consiste no fato de que tudo reside ali... Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida que tenho um saber adquirido ... (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 207-208, 252-253, 268-269)

Da comunicabilidade fundamental do corpo com o mundo, tem-se uma existência, em que ambos pressupõem-se mutuamente, formando uma trama na qual a vida humana procura estabelecer-se na tessitura de uma rede de significações que constitui a realidade mundana. Assim, no cotidiano da existência humana, desde o nosso nascimento, “nossas percepções vão se fazendo por meio de ações e explorações daquilo que nos rodeia; através de nossos movimentos e interações com o derredor”. (MASINI, 2013, p.25)

Como resultado, temos a abertura ao aluno àquilo que se mostra no seu horizonte, o mundo de possibilidades de ser e vir-a-ser. Do qual pode dispor para a descoberta de novos caminhos e futuras conquistas que ajudarão no seu crescimento.

O reconhecimento do outro em mim é fundamental ao assumir uma postura fenomenológica na significação do que se faz e do que se escolhe enquanto horizonte existencial. Horizonte que revela os existenciais da Fenomenologia, quanto ao posicionamento do homem, o sentido de sua existência, da história, linguagem e cultura que permeiam as relações humanas.

O mundo é o horizonte de todos os horizontes, palco fenomênico existencial, lugar de encontro, interação, intersecção de experiências e intersubjetividades que compõem o campo perceptivo permeado pela comunicação e linguagem que envolve nossa personalidade, história pessoal, afetividade, desejos e paixões.

O mundo que supõe ao nosso redor cria condições para o desenvolvimento da nossa vida com os outros, do nosso corpo com as coisas. Na escola, não seria diferente, pois na relação educador/educando, ambos sujeitos são problematizadores do seu modo de estarem no mundo e de suas práticas sobre o mundo. É através da relação dialogal que conseguimos atuar de forma qualitativa na escola, por meio de nossos corpos que são constituídos da interação com o mundo em que se vive, pois não existe aprendizagem que não tenha passado pelo corpo. O lugar dele na educação está em mostrar que a aquisição da aprendizagem se dá no relacionar-se com o mundo e com as pessoas.

Na relação de comunicação, o meu corpo e o corpo do outro, como comportamentos, estão presentes a si e ao outro. O meu corpo percebe o corpo do outro e pode encontrar ali um prolongamento de suas intenções, uma maneira própria de se relacionar com o mundo. Assim, o meu corpo e o corpo

do outro são um único todo, todo esse que, na presença do mundo, se projeta no ambiente em objetos culturais, como o caso da linguagem, que desempenha papel essencial na percepção do outro. (PORTO, 2005, p.40-41)

Cultura, linguagem, sentido na existência, na história e no mundo, ilumina o pensar sobre a constituição do sujeito na ausência do sentido da visão, e a refletir sobre as ações educativas para esse sujeito, na busca de alternativas que expressem uma pedagogia tecida na concretude de um horizonte que postule a possibilidade de uma educação centrada no potencial humano, e capte criticamente a escola como palco fenomênico de sujeitos que buscam possibilidades de vida.

Quando olho para os alunos com deficiência visual a partir de suas vivências, em processo de formação e escolarização, deparo com suas experiências perceptivas, que se inscrevem no corpo. Sendo que, é da atenção à experiência e da reflexão sobre o vivido, que os significados emergem da pessoa no mundo. Conforme afirma Masini (2012).

Assim, por exemplo, a reflexão da criança com deficiência visual surge da sua experiência de habitar o mundo por meio de sua apalpação tátil, em que interroga o objeto de forma mais próxima do que se fizesse com o olhar. É a velocidade e a direção de suas mãos que a farão sentir as texturas do liso e do rugoso, a temperatura fria e quente, o ar mais abafado quando se aproxima de uma parede, acompanhado pela alteração de sua voz ouvida e sua voz articulada, que se altera frente a um obstáculo ou em ambiente aberto. Essas percepções de tatear, que ocorrem com seus movimentos de mãos e dedos, de articular a voz, de ouvir, de sua comunicação e de sua locomoção no espaço estão unidas em seu corpo, no mundo, e compreendidas pela reflexão sobre cada uma dessas experiências. (p.25-26)

Da atenção à experiência corporal do aluno surgem desdobramentos quando olho para as marcas do humano que sedimentam sua existência, que solicita uma pedagogia concreta, que seja produzida no interior das relações sociais, com ações mais abrangentes e preocupada com a condição humana das crianças e adolescentes, pois

A criança cega, por exemplo vai povoando e preenchendo o ambiente que a cerca com os objetos com os quais teve contato e que têm significado para ela, como o colo da mãe; o cheiro do suco de laranja; o ladrilho liso do banheiro; o som do passo da irmã quando está no piso da cozinha ou no assoalho do corredor; o fôfo do tapete da sala de brinquedos na escola; a areia quentinha no pátio da escola; a diferença de pisar na grama, na terra e no barro; o som da bola de borracha e carrinho metálico que vem em sua direção. Quando são propiciadas condições apropriadas pelos pais, ou outros educadores, para que faça uso dos sentidos de que dispõe, a criança sente-se apoiada afetivamente e confiante para explorar o meio que a circunda. (MASINI, 2007a, p.04)

Ao trazer para o âmbito da pesquisa as características da criança cega e não sua deficiência conto com as contribuições de Vigotski, que na década de 20 em Moscou, estudou os fundamentos da deficiência no Laboratório de Psicologia para Crianças Deficientes, com um olhar direcionado para o potencial humano de desenvolver e ampliar-se pela compensação da deficiência.

Neste sentido, em contraposição ao pensamento comum que considera a percepção tátil a forma de compensação das crianças cegas, é a linguagem, como utilização da experiência social, o instrumento de compensação da cegueira. Uma compensação orientada para os aspectos históricos, culturais e sociais da vida concreta humana. Compensação que ocorre por meio da linguagem, da mediação social (processos compensatórios guiados pelas leis sociais que apontam para a superação das dificuldades). A linguagem, os signos, o outro, são os principais meios que permitem ao indivíduo deficiente o acesso ao desenvolvimento e possibilita a inserção deste nas práticas sócio-culturais, transformando-as. Vigotski (1997) entende a deficiência como uma construção social, sendo o sujeito considerado na sua singularidade. Acredita que não se deve negar a deficiência, mas sim buscar caminhos para enfrentá-la.

As discussões de Vigotski sobre educação especial podem ser identificadas nos trabalhos que se encontram na coletânea das Obras Escogidas V - Fundamentos de Defectologia. Em sua obra o autor fala da importância dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança com deficiência, uma vez que a deficiência pode ser superada por meio da significação cultural do outro. Significação estruturada pela linguagem, permeada pela dialogicidade, na qual “o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana”. (FIORI, 2003, p.16).

A linguagem revela nosso corpo, os corpos dos outros e as coisas como expressivas e significativas. Por isso, a experiência cultural da linguagem revela a maneira peculiar do corpo habitar o mundo, seu jeito de se expressar aos outros, sua existência. Retomar o sentido originário do corpo-existência que se dirige ao outro e ao mundo para além do corpo-objeto é uma tarefa que se enraíza no diálogo como articulador de sentidos na atribuição de significados.

O exposto acima, ajuda a pensar sobre a constituição da pessoa com deficiência visual, e a refletir sobre os significados que emergem da experiência perceptiva (que é corporal) atribuída por esse sujeito às suas próprias experiências. Vários desdobramentos emergem sobre a presença dos alunos com deficiência visual na escola, sobre os seus caminhos perceptuais por não dispor da visão como sentido predominante, como: o tato e senso cinestésico, olfato,

audição, comunicação falada ou por meio da leitura, e a imagem do corpo e consciência de si. Desdobramentos que dizem respeito à experiência, à percepção e ao conhecimento do mundo, na ausência de um dos sentidos – a visão.

A ausência, a recuperação ou a perda desse sentido envolve um conjunto de processos complexos, pois dizem respeito a como a pessoa percebe e constrói seu próprio mundo. Assim, para saber como é o perceber de uma pessoa com deficiência visual é preciso que se entre em contato com seu viver, em diferentes momentos e situações que determinam as condições materiais da sua existência. Faz-se, pois, necessário acompanhá-la na totalidade de sua maneira de ser: como sente, como age, como se comunica e se expressa, como pensa. (MASINI, 2007a, p.05).

Momentos e situações, que no processo de conhecer seu lugar no tempo e espaço, leva o deficiente visual a projetar-se no mundo, de forma que inquietações se anunciam, levando a preocupar-se consigo, com a significação de sua existência pelas vias perceptivas, como por exemplo: Qual a melhor atitude a ser assumida nas situações escolares na ausência da visão? Que ações poderão ser desenvolvidas frente as dificuldades de compreensão daquilo que é inacessível e incompreensível? Como compreender meu fazer na relação aluno/professor na escola? Como aluno, o que posso fazer para compensar minha condição humana de não vidente?

Tais inquietações apontam para a interrogação do presente estudo, que se origina de algumas preocupações - O que é ser aluno deficiente visual no contexto escolar? Como o deficiente visual significa corporalmente o seu estar no mundo através das experiências educativas? - que surgem em torno da busca pela compreensão da realidade dos deficientes visuais, de uma prática reflexiva do seu mundo vivido, que possibilite investigar o sujeito cognoscente capaz de perceber, conhecer e significar sua existência. Neste sentido, cabe perguntar, qual significado<sup>2</sup> é conferido pelo deficiente visual ao corpo no fazer cotidiano mediado pelos educadores na escola? Ou melhor, **como o corpo é significado pela pessoa com deficiência visual nas experiências educacionais?**

O fenômeno apreendido na questão norteadora alicerça-se em dois eixos: situações que favorecem e dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pelo deficiente visual. Na pergunta norteadora a intenção é trazer o mundo vivido, a estrutura fundante do aluno, as atribuições significativas corporais que confere no e com o mundo. Para tanto, a

---

<sup>2</sup> Significado definido como aquilo que ele organiza a partir de sua própria maneira de pensar, sentir e agir, frente a uma situação ou às coisas ao seu redor, cf. Masini (1999, p.90).

recuperação do cotidiano espaço-temporal é fundamental. E isso se faz indo ao vivido propriamente, ouvindo os sujeitos em coexistência relacional na esfera da ação, aproximando-se do concreto.

As inquietações que convergem para a interrogação solicitam a reflexão pedagógica, sob um enfoque de uma aprendizagem humano-significativa que recupere o humano do humano; pois o professor lida com indivíduos concretos, e enquanto indivíduo concreto, ele é uma síntese de inúmeras relações sociais.

Relações dinamizadas pela busca da compreensão da realidade dos alunos deficientes visuais, articulada aos estudos/pesquisas com o mundo vivido. Estes estudos sobre pessoas com deficiências sensoriais são de fundamental importância para ampliar a compreensão da percepção e conhecimento do real, pois “quando digo que todo perceptível é imperceptível [...] que perceber é sempre perceber mais do que se percebe - é preciso compreender que é a perceptividade mesma que comporta uma não – perceptividade ... que o perceber de si se complementa com o perceber dos outros” (MASINI, 2007a, p.13), engendrado pelo mundo circundante, enraizando novos conhecimentos.

Os caminhos percorridos na tessitura deste pensar, me levam a uma analogia tão bem colocada por Merleau-Ponty, que ao referir-se ao trabalho do escritor, diz que “como o tecelão..., o escritor trabalha no avesso: lida apenas com a linguagem e é assim que de súbito, vê-se rodeado de sentido” (DUPOND, 2010, p.05). Seu pensamento me convida ao retorno às coisas mesmas, os significados depositados no universo da cultura ou na “fala falada” que se abre a exterioridade circundante conquistando-me subitamente pela “fala falante” da experiência intersubjetiva da linguagem que ela propõe. E essa fala desenha o entorno pelo sentido que se entrelaça nos fios dos sentidos presentes nos capítulos, na busca de mais sentido.

No capítulo 1 trago a Fenomenologia no pensamento do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty como caminho teórico e metodológico, expondo suas categorias fundamentais: percepção, corpo e método, em torno das quais os conceitos basilares de mundo, intencionalidade, intersubjetividade, história, cultura, linguagem e significação engendram-se na constituição da base epistemológica da pesquisa. Na questão do método, primeiramente reflito sobre o conceito de intencionalidade, explorando em seguida a *epoché* (ou redução fenomenológica), para assim adentrar no discurso da fenomenologia descritiva com vistas a dimensão hermenêutica. Trata-se de temas importantes para a compreensão das relações do ser humano consigo, com o outro e o mundo.

No capítulo 2 com os fundamentos da Educação Especial - seus conceitos, história, política e o atendimento educacional especializado no município de Piracicaba

aponto para a principal protagonista da pesquisa, a pessoa com deficiente visual e os conceitos de cegueira e baixa-visão, bem como a caracterização da educação da pessoa com deficiente visual como parte do seu mundo vivido.

No Capítulo 3 apresento a metodologia escolhida para a realização da pesquisa, orientada pela questão norteadora, que leva à definição dos objetivos, à seleção dos participantes e caracterização das escolas, bem como os procedimentos para apreensão, análise e interpretação dos dados.

No capítulo 4 mergulho no cotidiano da rede estadual de educação no município de Piracicaba para desvelar as experiências vividas pelos sujeitos dessa trama. Para retomar o cotidiano vivido e inscrito culturalmente na vida desses sujeitos, tenho por base a memória daquilo que foi vivenciado na escola, que é problematizado pelo pesquisador, que traz os depoimentos nas entrevistas textualizadas das alunas, famílias e professores.

Por fim, no capítulo 5 proponho trilhar um pouco mais no caminho apontado pela fenomenologia, ao passar para outro momento da trajetória: a interpretação da experiência vivida na escola na ausência do sentido da visão. Oportuniza-se chegar a *síntese de um pensar*, a direção que ilumine a corporeidade do deficiente visual vivida na escola pelo reencantamento do corpo próprio e o entendimento daquilo que se manifesta na interação dos alunos com os educadores (familiares e profissionais) e seu desdobrar-se para uma educação humano-significativa.

A trajetória desta pesquisa nos traz a possibilidade de um abrir-se ao mundo e aos outros pela experiência, percepção, e conhecimento que emergem a partir do vivido de quem está na escola sem dispor da visão. Um trabalho que permite abordar o significado e a razão de ser da educação, sua natureza criativa. É re-criando que a educação se re-encanta ao passar pelo eu-corpo-outro-mundo, que anela por uma corporeidade viva, cheia de necessidades, desejos e possibilidades de vida.

# 1. A FENOMENOLOGIA COMO CAMINHO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Neste capítulo trago a Fenomenologia no pensamento do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) e de seus interpretes: (Huisman, Coelho Júnior & Carmo, Rezende, Dupond, Mathews, Masini, Chauí, Von Zuben, Ramos, Machado, Silveira, Castro, Pucci e Bueno), como caminho teórico e metodológico. Exponho as categorias fundamentais: percepção, corpo e método, em torno das quais os conceitos basilares de mundo, intencionalidade, intersubjetividade, história, cultura, linguagem e significação engendram-se na constituição da base epistemológica da pesquisa. Temas importantes para a compreensão das relações do ser humano consigo, com o outro e o mundo.

O olhar merleau-pontiano alicerça-se na tarefa de encontramos “a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.02), o que aponta para sua dimensão subjetivista, considerando que toda experiência humana é experiência de alguém, portanto uma experiência subjetivista.

O subjetivo não é um mundo interior à parte, mas inextricavelmente relacionado ao entorno, à realidade que nos circunscreve, posto que,

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido (Idem, p.03)

Um mundo vivido que solicita uma atitude perscrutada pelo fenomenólogo, de voltar ao berço do sentido, para a vida cotidiana, no intuito de observar, descrever, compreender e interpretar as relações que se estabelecem no mundo.

De acordo com o *Dicionário dos Filósofos*,

A fenomenologia consiste no desejo de recolher todas as experiências concretas dos homens tais como se apresentam na história, e não só suas experiências de conhecimento, mas suas experiências de vida, de civilização e ao mesmo tempo encontrar nesse desenvolvimento dos fatos uma ordem espontânea, um sentido, uma verdade intrínseca, uma orientação tal que o desenvolvimento dos acontecimentos não se mostre mera sucessão (...). É o estudo sistemático da experiência vivida, a descrição ingênua e tão plena quanto possível da experiência direta do que é e não é a coisa. (HUISMAN, 2004, p.686-687).

E para entender as experiências humanas, faz-se necessário o retorno às coisas mesmas para ulterior reflexão do fenômeno da corporeidade vivida na escola pelos alunos deficientes visuais. Primeiramente vamos explorar os temas fundamentais, enquanto fundamentação teórica e metodológica no caminho apontado pela Fenomenologia, para em seguida adentrarmos na fenomenologia descritiva com vistas a uma dimensão compreensiva-interpretativa do fenômeno em questão.

### **1.1 A percepção**

O pensamento de Merleau-Ponty é expresso em sua obra de forma dinâmica, sempre em transformação. Ele busca interrogar cada novo fenômeno que lhe surge, através da percepção. O mundo do percebido, parte da experiência vivida, do contato pré-reflexivo com o mundo, para então expressar um conhecimento.

Por não negar a existência do mundo exterior, mas, ao contrário, dizendo que ele já está aí antes de qualquer reflexão, Merleau-Ponty diz que “o universo da ciência é constituído na experiência vivida”, evidentemente pré-reflexiva, ou se quisermos, antepredicativa. E, por sua vez, a “experiência vivida” funda-se no ato perceptivo, campo privilegiado do entrelaçamento corpo-mundo (COELHO JÚNIOR & CARMO, 1991, p.45).

A percepção é uma convivência entre mim e o que percebo. (...). A percepção já é uma espécie de linguagem. É uma das vias para compreender o outro. Ora uma vez que somos capazes de compreender o outro, que temos a noção de outros seres presentes, isso significa que não estamos completamente desvinculados da verdade. (HUISMAN, 2004, p. 687-688)

Na concepção de Merleau-Ponty (1999, p.06), “a verdade não habita o ‘homem interior’, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece”. Aqui temos a percepção que nos abre o horizonte, superando a noção de consciência fechada sobre a mesma, pois “o mundo é aquilo que nós percebemos”. (p.14)

A fenomenologia pretende reunir na intencionalidade o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação. Rezende (1990), afirma que:

O homem não é o mundo, e o mundo não é o homem, mas um não se concebe sem o outro. É neste sentido, que a dialética se faz presente no seio mesmo da estrutura fenomenal. Por outro lado, tanto o homem com o mundo continuam sendo percebidos, cada qual a seu modo, como uma estrutura, e, no dizer de Merleau-Ponty, o fenômeno é, na verdade, uma estrutura de estruturas. O que

faz a junção existencial das duas é a intencionalidade, isto é, a experiência fundamental de um ser-aberto-ao-mundo. (p.35-36)

*Fenomenologia da Percepção* desenvolve uma fenomenologia existencial, onde o homem é um ser em situação, inextricavelmente ligado ao mundo. Para Merleau-Ponty “nós nunca deixamos de viver no mundo da percepção” (COELHO JÚNIOR & CARMO, 1991, p.47), pois “O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.18).

O pensamento do filósofo propõe restituir a percepção em seu sentido originário, que é o de ser nossa abertura, iniciação ao mundo e imersão neste mundo. E isso de acordo com Dupond (2010, p.62) se faz “mantendo-se na junção da natureza (...) com a história, da qual ela (a percepção) é a fundação ou a instituição ao fazer o tempo natural virar tempo histórico (...)”. A percepção, se manifesta então como um “fenômeno originário” em que o sentido das coisas está num retorno às fontes de significação.

A percepção, é primordial, porque é no contato direto com os objetos que ela de fato se efetiva. Trata-se pois de um envolvimento prático com as coisas, de ir ao solo originário onde as coisas se manifestam na cotidianidade da existência humana, posto que o viver no mundo vem primeiro antes de qualquer reflexão.

Se não se percebeu isso mais cedo, foi porque os prejuízos do pensamento objetivo tornavam difícil a tomada de consciência do mundo percebido... Na realidade, todas as coisas são concreções de um ambiente, e toda percepção explícita de uma coisa vive de uma comunicação prévia com uma certa atmosfera ... da mesma maneira as qualidades ou sensações representam os elementos dos quais é feita a grande poesia de nosso mundo. (MERLEAU-PONTY, p. 429-430)

A percepção na tradição empirista de John Locke ocorre pela via indireta da representação, na qual o sujeito é levado a ter uma representação dos objetos via órgãos sensoriais. De acordo com Mathews (2010, p.36), “perceber um objeto, segundo essa perspectiva, significa na verdade ter representações, ‘dados sensoriais’ ou ‘ideias’ dele causados pela maneira com que ele age sobre os órgãos sensoriais daquele que percebe”.

Nesta visão, existe uma passividade da percepção, pois partimos do que nos é “dado” aos nossos sentidos e então construímos uma imagem do mundo a partir desses elementos dados, destaca o autor. Como então, experienciar o mundo de outra maneira, alargando nossa percepção sobre ele?

A Fenomenologia propõe superar o empiricismo com outro olhar sobre o percebido, ao propor que reaprendamos a olhar o mundo, redescobrimo-o não de forma fragmentada pelas sensações, mas pela unidade com o mundo real que é inesgotável. Nesta perspectiva, “as ‘propriedades’ sensoriais de uma coisa constituem em conjunto uma mesma coisa, assim como meu olhar, meu tato e todos os meus outros sentidos são em conjunto as potências de um mesmo corpo integradas em uma só ação” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 426).

A percepção argumentada por Merleau-Ponty, conforme aponta Masini (2012) busca ultrapassar os seguintes pontos:

- a. Os fenômenos não são coisas, mas acontecem num campo do qual o sujeito faz parte e o sujeito e os fenômenos do mundo constituem juntos um sistema.
- b. O que caracteriza a identidade do mundo percebido é a temporalidade, isto é, a síntese temporal através das próprias perspectivas do sujeito que percebe: a perspectiva presente anuncia a outra e retém a precedente num encadeamento. São várias perspectivas que vão se constituindo em movimentos de retomada do passado e abertura para o futuro, sempre sendo possível novas perspectivas.
- c. Para compreender a percepção é necessário evitar a alternativa natural (dos acontecimentos que se ligam entre si e causam uns aos outros) e a alternativa naturante (do sujeito que constitui o mundo e que dá sentido ao mundo). Em outras palavras, a perspectiva da objetividade (do mundo existente em si) ou da subjetividade (do mundo existente para si ou para uma consciência) são duas posições na qual o sujeito da percepção é ignorado. (p.18)

A experiência humana enquanto tal passa a ser de um entrelaçamento de percepções (ou sentidos), dinâmica, e não fragmentária pela funcionalidade empirista do perceber como operação do pensamento representativo do mundo, mas pelas totalidades de modos de ser e estar no mundo. A nossa experiência não consiste numa coletânea de objetos, mas de um mundo unificado.

A unidade com o mundo vivido é anterior a qualquer intelectualismo que pretendo fazer a este mundo, pois a experiência mesma, a interação com ele antes de pensar, precede quaisquer pensamentos intelectuais, pois não posso descartar o pré-reflexivo, a experiência originária sedimentada pelas ciências e conhecimentos ulteriores. Dupond (2010, p.27), afirma que “a experiência (...) é a origem do todo o ser de toda a verdade, nem por isso é imediata, tem de ser reconquistada ‘por um trabalho comparável ao do arqueólogo’, pois está enterrada sob os sedimentos dos conhecimentos posteriores”.

Contra o empiricismo e intelectualismo, Merleau-Ponty nos leva a pensar sobre a necessidade de olhar o mundo como um todo unificado e significativo, sendo que “a própria

natureza da percepção implica, no entanto, que um sujeito que percebe, ao contrário do sujeito pensante, deve estar situado em algum ponto no mundo do tempo e do espaço” (MATTHEWS, 2010, p.49).

Empiristas e intelectualistas, apesar de suas diferenças, concordavam num aspecto: julgavam que a sensação era uma relação de causa e efeito entre pontos das coisas e pontos de nosso corpo. As coisas seriam como mosaico de qualidades isoladas justapostas e nosso aparelho sensorial (órgãos dos sentidos, sistema nervoso e cérebro) também seria um mosaico de receptores isolados e justapostos. Por isso, a percepção era considerada a atividades que “somava” ou “juntava” as partes numa síntese que seria o objeto percebido. (CHAUÍ, 2002, p. 121)

Assim, para exemplificar como ocorre a percepção pelo olhar fenomenológico em distinção as duas formas de pensar acima, trago a seguinte situação:

Ter a sensação e a percepção de uma flor é sentir/perceber de uma só vez sua cor (ou cores), suas partes (pétalas, caule, folhas, sementes) seu formato, tamanho, textura, seu cheiro. A flor-percebida não é um feixe de qualidades isoladas que enviam estímulos aos meus órgãos dos sentidos (como suporia o empirismo), nem um objeto indeterminado esperando que meu pensamento diga às minhas sensações: “Este objeto é uma flor” (como suporia o intelectualista). A flor-percebida não é uma composição mosaica de estímulos exteriores (empirismo), nem uma ideia (intelectualismo), mas é essencialmente, uma flor-percebida.

A percepção, portanto, “é o contato direto com o mundo, contato que toma a forma de envolvimento ativo com as coisas à nossa volta. As coisas têm para nós o significado que tem devido ao nosso interesse por elas” (MATTHEWS, 2010, p. 50), e quando as sinto e percebo, o faço pela significação totalizante estruturada pela intencionalidade.

O posicionamento de abertura ao mundo (intencionalidade) amplia a noção da percepção, em que o sujeito, ser em situação, já se encontra “comprometido com seu envolvimento com o mundo” (COELHO JÚNIOR & CARMO, 1991, p.47), para depois expressar um conhecimento ou reflexão sobre a experiência vivida.

A estrutura fenomenal de ser-ao-mundo na busca da verdade “parte como reconhecimento de que há sentido na existência, na história, no mundo. Mais ainda, do reconhecimento de que há sentido, sentidos, e mais sentido”, afirma Rezende (1990, p.42). Sendo que, no processo da percepção, “o percebido é dotado de sentido e tem sentido em nossa história de vida, fazendo parte de nossas vivências”. (CHAUÍ, 2002, p.122). E a filósofa segue, dizendo:

O mundo percebido é qualitativo, significativo, estruturado e estamos nele como sujeitos ativos, isto é, damos às coisas percebidas novos sentidos e novos valores, pois as coisas fazem parte de nossas vidas e interagimos com o mundo. ( p.123).

No ato de reaprender a ver o mundo, bem como a redescoberta de um sujeito situado nele pela vivência, tem-se o caminho da percepção a ser percorrido para perceber as coisas. Nesse sentido, Merleau-Ponty faz o convite para fazê-lo por meio do ser-ao-mundo, para que as relações no mundo sejam compreendidas a partir de uma intencionalidade operada no mundo da percepção, que se revela como o “berço das significações, sentido de todos os sentidos e o solo de todos os pensamentos” (VON ZUBEN, 1984, p. 66). A tarefa da Fenomenologia para Von Zuben, “é revelar este mundo vivido onde estamos, solo de nossos encontros com o outro, onde se descortinam nossa história, nossas ações, nosso engajamento, nossas decisões”. (Idem, p.67)

O ser que se abre ao mundo conquista sua existencialidade com o outro, fruto da construção de suas inter-relações na história situadas no mundo espaço temporalmente. Tornar-se, de acordo com Von Zuben (2003), sujeitos historizantes: “tais sujeitos defrontam-se com escolhas, deliberações e decisões na vivência com outros indivíduos” (p. 67).

As decisões que tomo em relação a mim mesmo, com os outros e com o meio onde estou inserido, revela minha intencionalidade. As decisões envolvem condutas, comportamentos, escolhas, e quando opto por uma abertura frente à realidade do mundo circundante influenciará, sobremaneira, o modo como compreendo minha experiência. A maneira como lido comigo, e com o outro processa-se na percepção que se redescobre como abertura fundamental ao mundo.

A interação com o mundo desdobra-se em significação, “de modo que o significado das coisas, em certo sentido, não existe ‘dentro’ de nossas mentes nem no próprio mundo, mas no espaço entre nós e o mundo” (MATTHEWS, 2010, p.49). Assim, o sujeito da percepção ao agir sobre o mundo, sofre influência desse mesmo mundo. Essa relação do sujeito com o mundo exterior dá sentido aquele que percebe e aquilo que é percebido.

Pelas vias perceptivas, vamos construindo o mundo na cotidianidade do existir humano, sendo que,

Nossas percepções vão se fazendo através de ações e explorações daquilo que nos rodeia. Através de nossos movimentos e interações com o derredor, vamos desenvolvendo nossas habilidades de perceber, experienciar, organizar e compreender o mundo onde estamos. (MASINI, 2013, p.25)

Da atenção dada à experiência perceptiva é que emergem os significados do ser que está no mundo, que não existe separado dele, visto que sou parte dele. A questão do significado do Ser na perspectiva fenomenológica, e tratada por Heidegger (2002), que enfatiza a existência humana como presença que habita o mundo pela temporalidade e espacialidade. Ao habitar o mundo, o ser humano tende a significá-lo, que é levado a afeito pela percepção que se abre para que o conhecimento se enraíze na existência nos seus modos de ser consigo, e com os outros.

O engajamento na unidade com o mundo, de “ser junto como ocupação, e ser como co-presença dos outros nos encontros dentro do mundo como preocupação” (HEIDEGGER, 2002, p.257), revela a perspectividade das percepções tempo-espaciais emolduradas por contextos e situações. E a maneira que me posiciono no mundo, com minhas maneiras próprias de ser e estar traz uma multiplicidade de significados.

Minhas experiências são experiências do mundo e é no mundo que dá sentido às experiências que tenho. Por isso, não posso separar o próprio mundo do mundo enquanto significados para mim: ser humano, segundo Heidegger, é ser-no-mundo. (MATTHEWS, 2010, p.28)

A noção de mundo retomada por Merleau-Ponty, experimentado pela inesgotabilidade de oferecer mais e mais sentido da relação do sujeito no mundo consiste em dizer que “o mundo é, não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo, eu estou no mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.14).

Num texto de abordagem ontológica Merleau-Ponty traz o conceito de fé perceptiva<sup>3</sup> questionando sobre a importância de conhecer o sentido de ser-no-mundo:

O que importa é precisamente conhecer o sentido do ser-no-mundo, não devemos pressupor nada sobre isso, nem portanto a ideia ingênua de ser em si, nem a ideia correlativa de um ser em representação, de um ser para a consciência, de um ser para o homem: essas são noções sobre as quais teremos de voltar a pensar a propósito de nossa experiência do mundo, ao mesmo tempo que o ser-no-mundo. (MERLEAU-PONTY, 2009, p.18)

---

<sup>3</sup> A obra *O visível e o Invisível* fala de nossa crença inabalável no mundo e dificuldade de articulá-la com a certeza teórica. Cf. Coelho Júnior e Carmo (1999, p. 101)

O olhar merleau-pontiano oferece a possibilidade de pensar o ser em situação no mundo, que constitui a própria mundaneidade: a relação homem-mundo. E o homem está no mundo tanto quanto o mundo está nele.

“A percepção é uma conduta vital, uma comunicação, uma interpretação e uma valoração do mundo, a partir da estrutura de relações” (CHAUÍ, 2002, p.123). O mundo é tudo aquilo que envolve a teia de relações intersubjetivas e suas significações, e a chave para a compreensão fenomenológica da vida humana reside nas relações, que constituem o fundamento no entendimento de si, do outro e do mundo.

Ao considerar o eu e outro, eu e mundo, eu e cultura como unidades relacionais indissociáveis de uma totalidade mundana, tenho um fator interessante que revela a estrutura da vida intencional marcada pela intersubjetividade – o envolvimento. “O ‘envolvimento dos outros em nós e de nós neles’, que está sempre já implicado na abertura de um mundo” (DUPOND, 2010, p.46).

Quando “tomamos em nossas mãos o nosso destino, tornamo-nos responsáveis, pela reflexão, por nossa história” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.19). A história também pode ser entendida no campo perceptivo como uma coexistência social, pois ao envolver minha vida social, manifesta os significados e os valores decorrentes do modo como me situo na sociedade e da maneira como nela as pessoas e as coisas recebem significados.

A história não se esgota na reflexão, mas antes revela o caráter inacabado da atitude fenomenológica do anseio constante em reaprender a ver esse mundo.

Merleau-Ponty via no inacabamento da fenomenologia não o índice de um fracasso ou de indefinição, mas o próprio reconhecimento de sua fertilidade e de sua autêntica tarefa: ‘revelar o mistério do mundo e o mistério da razão. (VON ZUBEM, 1994, p.18)

A articulação com a existência concreta reafirma nossa unidade com o mundo. E a existência desdobra-se como palavra viva, pela sua própria fenomenalização na forma de cultura.

Como tal, a cultura é a fisionomia ou conjunto de traços da humanidade e dos grupos humanos. Esses traços devem ser entendidos, fenomenologicamente, como as diversas formas concretas do relacionamento entre o homem e o mundo, as diversas formas de intencionalidade, as diversas modalidades da dialética fenomenal. A utilização do mundo, sua transformação, a apropriação do mundo, seu conhecimento, o poder, as relações sociais, a arte, a religião etc., são essas formas (no plural) da significação existencial. Através da história, elas se

consolidam, se institucionalizam, na constituição de um determinado mundo. Tornar-se então os diversos tópicos ou lugares concretos de manifestação do sentido em seus múltiplos sentidos. (REZENDE, 1990, p.60)

A estruturação do mundo passa pela simbolização conferida pela aproximação eu-mundo. Um mundo humano, o mundo da cultura historicamente produzida e inscrita no tempo e espaço. Em *Fenomenologia da Percepção* Merleau-Ponty afirma que “estamos misturados no mundo e aos outros um uma confusão inextricável” (COELHO JÚNIOR e CARMO, 1991, p.103). E nesse entrelaçamento que os acontecimentos emergem com sentido e sentidos.

Trata-se de uma tessitura existencial que envolve uma rede de relações intersubjetivas pontuadas pela interatividade de seres-em-situação, imersos na cotidianidade do mundo da cultura. De acordo com Rezende (1990, p.66), “a fenomenologia acredita que o homem pode encontrar e dar sentido além daqueles que se manifestam numa determinada situação de mundo”.

As situações presentes no mundo, horizonte de todos os horizontes é uma “relação à qual não deixo de me situar” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.09) Por isso, o engajamento, envolvimento e comprometimento constituem ações de um posicionamento pela significação mundo sempre em abertura.

Significação estruturada pela linguagem, que é outro aspecto interessante da cultura humana permeada pela dialogicidade:

Na experiência do diálogo, quando se parte da experiência perceptiva, em que se fala da imersão do sujeito no mundo, a ação surge sempre como um movimento significativo e intencional num campo de articulação de sentidos. Cada um libera e amplia os significados do outro, trazendo nova dimensão ao que é percebido do mundo, se a linguagem utilizada considera significados enraizados na experiência perceptual dos indivíduos que dialogam. (MASINI, 2012, p.24)

“O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana, ele é relacional” (FIORI, 2003, p.16). A intersubjetividade entre as experiências perceptivas dinamizadas pela dialética ensinada pela fenomenologia revela que “o sentido da existência (...) se fenomenaliza na cultura, isto é, manifesta-se nela de modo global, atingindo de fato a maneira de ser dos homens, seus sujeitos”. (REZENDE, 1990, p.95).

A dialeticidade da experiência humana envolve uma estrutura polissêmica do fenômeno, “uma estrutura de estruturas, cujo sentido circula e se articula em todos os

sentidos, não de maneira abstrata mas concreta, pois se trata, precisamente, do sentido da existência vivida, de fato, no mundo” (Idem, p.38).

Ao pronunciar dialogicamente, não de forma fechada, mas aberta, a relação eu-tu é sempre revisitada. O diálogo se impõe como caminho que possibilita significar a existência. Como solicitude existencial, o diálogo é o encontro de seus sujeitos que habitam o mundo a ser humanizado. E como ser ao mundo sou um sujeito que se relaciona com o outro, cujas ações trazem consigo um horizonte de sentido, que é produzido na cotidianidade do existir humano.

O reconhecimento do outro em mim é fundamental ao assumir uma postura fenomenológica na significação do que se faz e do que se escolhe enquanto horizonte existencial. Horizonte que revela os existenciais da Fenomenologia, quando me posiciono sobre o homem, o sentido de sua existência, da história, linguagem e cultura que permeiam as relações humanas.

O mundo como palco fenomênico existencial, é lugar de encontro, interação, intersecção de experiências e intersubjetividades que compõem o campo perceptivo permeado pela comunicação e linguagem que envolve a personalidade, história pessoal, afetividade, desejos e paixões. Enfim, a maneira peculiar de cada ser humano estar no mundo revela sua experiência corporal.

“Descrevendo a percepção, descobrimos que estamos integrados ao mundo por meio de nosso corpo e de nossos sentidos. Esta é a nossa verdadeira condição”, afirma Ramos (2010, p.43), de ser sujeito corporificado.

## **1.2 O corpo**

Merleau-Ponty, contrapõe as posições que reduzem o corpo, que ao invés de expressar a riqueza que envolve esse organismo complexo, singular que é o corpo humano como existência, enxergam-no pela positividade das ciências.

A compreensão da vida humana do entrelaçamento do corpo com o mundo no pensar fenomenológico evidencia através da percepção totalizante que a concepção materialista da ciência positiva, que considera o corpo como um objeto, bem como a espiritualista que desvaloriza-o em oposição a alma, são visões insuficientes para explorar toda densidade da estrutura do corpo próprio.

É a partir do corpo próprio, do corpo vivido que posso estar no mundo, em relação com os outros e com as coisas. O corpo é nosso ancoradouro no

mundo, ou ainda, o nosso meio geral de ter um mundo. Deixando de ser visto como o receptáculo passivo de um mundo de coisas que o rodeia, o corpo exerce, pelo sensível, essa comunicação vital com o mundo que faz com que ele se torne presente como o local familiar de nossa vida. (COELHO JÚNIOR e CARMO, 1991, p.49).

O corpo se expressa por meio da corporeidade. No corpo a existência pulsa através do sentir, pensar e agir humanos, eu o habito, vivo como veículo de minha experiência subjetiva. Por isso, “é tão verdadeiro dizer que meu corpo sou eu como eu sou o meu corpo”, afirma Matthews (2010), que segue com a seguinte compreensão merleau-pontiana:

Meu corpo não é um mero objeto no mundo, como veem tanto os dualistas cartesianos quanto os materialistas tradicionais. (...) Temos que viver nossos corpos como veículos de nossa experiência subjetiva do mundo, que é moldado por nossos interesses e valores, antes de poder considerar esses mesmos corpos (...) como objetos de estudo científico. (p.71)

O corpo imerso numa rede de relações, aberto ao mundo, o corpo vivido pela sua maneira de habitar e assumir o mundo na intersubjetividade, revela sua existência. A percepção exercida pela experiência corpórea mostra-se como unidade exploratória e intencionalidade motriz. Quando se fala de uma intencionalidade estamos falando de abertura ao mundo exterior. O que caracteriza a intencionalidade é o direcionamento de um corpo voltado ao mundo.

Na exploração do mundo através dos sentidos, “o corpo próprio responde por inteiro às insinuações do mundo sensível” (RAMOS, 2010, p. 41). Ao passo que o poder corporal do movimento também é despertado, mobilizando-o pelos mesmos sentidos, a assumir um ritmo próprio de existência concreta. Os sentidos operam em conjunto e conferem à experiência da realidade, uma realidade concreta intersensorial. Quando por exemplo, uma forma sensível atrai um sentido, os demais sentidos são também solicitados a interação. A flor amarela diante de mim é um complexo de experiência que solicita todo o meu corpo à exploração de suas qualidades. Meu corpo mantém uma postura atenta diante do mundo, não como mero expectador, mas como alguém que interage, move intencionalmente na descoberta de sentido e mais sentidos.

É contudo a experiência do corpo próprio que enraíza cada um em sua existência, pois, ser corpo é estar unido a um mundo que vai se constituindo

em perspectivas constituídas em dinâmicos movimentos de retomada do passado e abertura para o futuro. (MASINI, 2012, p.24)

O corpo próprio é uma expressão muito presente no pensamento merleau-pontiano que se complementa com a expressão corpo-sujeito. Sujeito corporificado que vive em meio a uma multiplicidade estrutural de significados emergentes das relações com o mundo. Sendo que, nesse processo de ir e vir, de retomada do passado e abertura ao futuro, lanço-me rumo ao movimento de significação, atualizo minha existência dos novos significados que se revelam das ações e programações na temporalidade e na espacialidade mundanas.

A concepção de corpo-sujeito em Merleau-Ponty se propõe a recusar e superar,

O rígido dualismo cartesiano, da *res cogitans* e *res extensa*. Para Merleau-Ponty, a relação do sujeito e do objeto não é esta relação de conhecimento de que falava o idealismo clássico e no qual o objeto aparece sempre como constituído pelo sujeito, mas uma relação de ser segundo a qual, paradoxalmente, o sujeito é seu corpo, seu mundo e sua situação, e de certa forma estabelece com estes uma permuta. (VON ZUBEN, 1984, p.59)

Ao escrever sobre o *Discurso do Método*, Descartes (1983), coloca a razão como norte que determinará procedimentos precisos, como por exemplo, na demonstração de um teorema. Assim, o mundo e as coisas colocam-se distintamente, que só se relacionam na representação. A razão é o alicerce do mundo transformado em objeto. É por meio do pensamento moderno que se caracteriza o surgimento do “sujeito do conhecimento” e o “objeto do conhecimento”.

O projeto cartesiano pode ser expresso metodologicamente por meio de quatro preceitos na busca do conhecimento verdadeiro: *evidência, análise, síntese e enumeração*, que partem da dúvida metódica, que ao colocar em xeque a objetividade do conhecimento científico pela máxima incerteza, chega a uma primeira certeza – “se duvido, penso”, que leva ao *Cogito*: “Penso, logo existo” (*Cogito ergo sum*). Como consequência desse momento fundamental da reflexão cartesiana, obtém-se o primeiro princípio de sua filosofia, que é a *res cogitam*, existo “como coisa pensante”.

A existência das coisas, do mundo físico, como exterior ao pensamento traz a concepção de extensão, o que torna provável a existência dos corpos. Tal ideia servirá de alicerce para a Geometria, para o conhecimento certo e seguro do mundo externo com suas propriedades quantitativas, geométricas, matemáticas, as únicas, segundo Descartes, que podiam ser reconhecidas pela razão. Deste modo, a passagem da certeza a respeito do

pensamento (*res cogitans*) para a certeza sobre a existência do mundo físico (*res extensa*) pressupõe, assim, o apoio em Deus (*res infinita*). Logo, Deus serve de ponto intermediário entre duas certezas: a de que “sou uma coisa que pensa”, e a de que tenho realmente um corpo. O infinito sustenta, mediando-as logicamente, duas finitudes: a do pensamento humano e a do mundo físico.

A polaridade entre sujeito/mente e objeto/corpo inaugura uma concepção *dualista* da realidade, isto é, aquela que separa a realidade espiritual da material. Tal divisão outorga ao sujeito a função ordenadora do conhecimento (subjetivismo) que permitirá aceitar algo como verdadeiro pela representação (conteúdo) presente na mente.

A herança cartesiana foi alvo dos questionamentos de Merleau-Ponty, sobre a maneira como o ser humano compreende a experiência, principalmente o intelectualismo de Descartes que moldou a forma de pensar, impedindo o sujeito de enveredar por um caminho diferente rumo à verdade, argumenta Ramos (2010).

O retorno ao mundo vivido, às coisas mesmas como pensa a Fenomenologia como outra forma de caminhar em direção à verdade rejeita a relação cognoscitiva proposta pelo intelectualismo, da consciência testemunho desta relação. E mais,

Afirma a supremacia da consciência sobre o objeto é reconhecer que o objeto aparece através da atitude sintética do sujeito. Isso nada mais é que afirma que a relação cognoscitiva parte da existência prévia de uma consciência da relação de construir e que constitui o objeto. A consciência não se resume na tarefa de construir o mundo real em mundo da reflexão. Admitir isso é negar a nossa abertura essencial ao mundo, é negar a percepção. (VON ZUBEN, 1984, p.61)

O termo consciência para Merleau-Ponty foi gradualmente sendo substituído por corpo, pois

No gesto, no ato corporal, está a consciência que ele denomina consciência encarnada – termo utilizado em vez de consciência e que posteriormente é substituído por consciência intencional e mais tarde simplesmente por corpo. O sujeito da percepção não é mais a consciência, da qual provem o conhecimento que é separado da experiência vivida, mas o corpo. O corpo é então visto como fonte de sentido, isto é, de significação da relação do sujeito no mundo; é visto numa totalidade, na sua estrutura de relação com as coisas. (MASINI, 2007b, p.21)

“A corporeidade, o fato de ser incorporado significa que viver no mundo vem antes do pensamento consciente sobre o mundo”, afirma Matthews (2010, p.76). E a

experiência originária sendo pré-reflexiva, inicia-se no corpo, para depois compreender a vida humana no emaranhamento do corpo com o mundo circundante, das inter-relações e das relações pessoais consigo próprio.

O pensamento veiculado nas palavras é expresso no corpo-próprio, no qual as próprias palavras são gestos corporais, “pois antes de ser uma ideia abstrata, a palavra é um som produzido por meu corpo”, então “é uma ilusão, considerar que eu seria capaz de pensar, se não possuísse originalmente o poder corporal da fala”. (RAMOS, 2010, p.46)

Dizer a palavra significa habitar a palavra, pronunciá-la corporalmente. Ao dizer a palavra, o homem existencia. Instaurando assim, o mundo em que se humaniza. Com a palavra, o homem se faz homem. Ele assume a encarnação como condição humana capaz de significar suas ações no mundo.

A linguagem é manifesta na inter-relacionalidade, situada e contextualizada na vida de seus interlocutores, de modo intersubjetivo. Merleau-Ponty me diz sobre uma fala falante, que é originária e inédita. “Trata-se de um dizer criador”. Sendo que, “revelar-se ao outro, compreender e comunicar algo pessoal a alguém encontra-se no âmbito da fala falante” (MACHADO, 2010, p.49).

Muitas vezes, quando falo a respeito de algo, surpreendo-me com minhas próprias palavras. Pois de repente surge uma formulação inesperada que me permite responder a uma questão de maneira inédita. Não pensei aquilo antes de falar. A ideia tampouco estava guardada em minha memória. Foi durante o exercício da fala que cheguei àquela conclusão. Portanto, foi por meio de uma viva articulação das palavras que elaborei meu pensamento e conquistei um novo sentido. (RAMOS, 2010, p.46)

Assim, os caminhos percorridos pelo corpo capaz de produzir e de compartilhar palavras através da fala e da escrita, me conduz a uma analogia tão bem colocada por Merleau-Ponty, que ao referir-se ao trabalho do escritor, diz que “como o tecelão..., o escritor trabalha no avesso: lida apenas com a linguagem e é assim que de súbito, vê-se rodeado de sentido” (DUPOND, 2010, p.5). Seu pensamento convida ao retorno às coisas mesmas, os significados depositados no universo da cultura ou na “fala falada”, do dizer ou escrita da objetividade, que se abre a exterioridade circundante conquistando-me subitamente pela “fala falante” da experiência intersubjetiva criadora da linguagem que ela propõe. E essa fala desenha o entorno pelas existências que se entrelaçam nos fios das inter-relações com o mundo.

Se eu tenho o poder corporal de explorar o mundo por meio dos meus sentidos e de expressá-lo através da fala e da escrita, mesmo ante a inesgotabilidade do mundo, é

porque a existência é convidada a enraizar-se na estrutura concreta da vida. O corpo próprio como existência, revela-se como o que há de mais fundante do humano, pois tanto o corpo como a existência pressupõem-se mutuamente. Isto porque “o corpo é a existência imobilizada ou generalizada, e a existência uma encarnação perpétua” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 230).

Marilena Chauí (2002), quando pergunta é que o nosso corpo frente às ciências (física, química, biologia, psicologia) constata que ele é um objeto de conhecimento, mas não é somente isso, ele é sensível, percebe e se faz humano, existindo no mundo, como:

Visível-vidente, tátil-tocante, sonoro-ouvinte/falante, meu corpo se vê vendo, se toca tocando, se escuta escutando e falando. Meu corpo não é coisa, não é máquina, não é feixe de ossos, músculos e sangue, não é uma rede de causas e efeitos, não é um receptáculo para uma alma ou para uma consciência: é meu modo fundamental de ser e de estar no mundo, de me relacionar com ele e dele se relacionar comigo. Meu corpo é um sensível que sente e se sente, que se sabe sentir e se sentindo. É uma interioridade exteriorizada e uma exterioridade interiorizada. É esse o ser do meu corpo. (CHAUÍ, 2002, p.244)

Vidente e visível, tato e tangível envolve na realidade um movimento de reversibilidade, como é o caso das mãos que se tocam, que revela essa reversibilidade entre a mão tocante (sujeito) e a mão tocada (objeto). “Nessa relação em que as mãos se alternam não há uma coincidência, a identidade está sempre em vias de ocorrer em uma sucessão sem fim” (COELHO JÚNIOR e CARMO, 1991, p.103). A compreensão dessa dialética sem síntese é possível quando consideramos a textura comum da qual o corpo e as coisas são feitas.

Essa dialética se renova em cada um, em seu próprio corpo, na mais simples das percepções, como na exploração sensorial. Os sentidos (visual, tátil, auditivo, gustativo, cinestésico) se traduzem uns aos outros sem necessidade de um interprete, ao fazerem do corpo o sujeito da percepção. Cada órgão do sentido interroga o objeto à sua maneira: a visão não é nada sem um certo uso do olhar, ou seja, a maneira que o sujeito dirige e passeia seu olhar é de um modo diferente da sua mão explorando tatilmente. Nunca o campo tátil está inteiramente presente em cada uma de suas partes como o objeto visual. (MASINI, 2007b, p.24)

Tem-se então, do exposto, que o corpo próprio coexiste com os objetos, e isso é veraz no pensamento merleau-pontiano, ao dizer que, “meu corpo é a textura comum de todos

os objetos e ele é, pelo menos em relação ao mundo percebido o instrumento geral de minha compreensão” (MASINI, 1994, p.88)

Entre os objetos, o corpo vai existencializando no mundo, num espaço vivencial, formando assim, o espaço corpo-próprio:

Meu corpo tem poder sobre o mundo quando minha percepção me oferece um espetáculo tão variado e tão claramente articulado quanto possível, e quando minhas intenções motoras, desdobrando-se, recebem do mundo as respostas que esperam. Esse máximo de nitidez na percepção e na ação define um solo perceptivo, um fundo de minha vida, um ambiente geral para a coexistência de meu corpo e do mundo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.337)

As percepções espaciais estão circunscritas por contextos e situações no seio da estrutura fenomênica do corpo próprio que manifesta a concretude da existência nas relações no mundo. Portanto, a condição humana é corporal, do corpo como sujeito. Nessa perspectiva, o “corpo é um espaço expressivo, atravessado de intencionalidades, lugar de apropriação do espaço e do tempo, do objeto ou do instrumento, abertura original para o mundo e para a existência” (SILVEIRA, 2012, p.179).

O corpo é também presença com o outro no mundo, pois através do meu corpo-próprio-mundo interajo com outro, me comunico pelo objeto cultural da linguagem. Nesse sentido Masini (1994) considera que,

O primeiro objeto cultural é o corpo do outro como portador de uma experiência humana. Não é um simples fragmento do mundo, mas o lugar de uma certa elaboração, de um certo horizonte. Através do seu corpo vivo, que tem a mesma estrutura do meu, sei que e como se serve de objetos familiares. Cada corpo - sistema único – tem em comum com os outros o estar engajado num mesmo mundo físico e cultural como vivente. Cada um é a vida aberta que não se esgota em certo número de funções biológicas ou sensoriais. (p.88)

Por isso, quando me abro ao mundo concreto de uma realidade circundante, trago também o perceber do outro, pelo que ele expressa pelo corpo, como é o caso do gesto da fala conduzida pela linguagem, pois

Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se minhas intenções habitassem meu corpo ou como as minhas intenções habitassem o seu. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.251)

Trata-se de um habitar recíproco permeado pela linguagem que revela meu corpo, os corpos dos outros e as coisas como expressivas e significativas. Por isso, a experiência cultural da linguagem revela a maneira peculiar do corpo habitar o mundo, seu jeito de se expressar aos outros, sua existência. Retomar o sentido originário do corpo-existência que se dirige ao outro e ao mundo para além do corpo-objeto é uma tarefa que se enraíza no diálogo como articulador de sentidos na atribuição de significados.

Na *Fenomenologia da Percepção* encontramos um adensamento do tema da linguagem, no capítulo intitulado “O Corpo como Expressão e Fala”, que explora o corpo vivido que se prolonga nas palavras. Quando afirmo que sou um sujeito falante, de um corpo que fala através de palavras, significa dizer que,

Temos e somos linguagem, que ela é uma criação humana (uma instituição sócio-cultural), ao mesmo tempo que nos cria como humanos (seres sociais e culturais). A linguagem é nossa via de acesso ao mundo e ao pensamento, ela nos envolve e nos habita, assim como a envolvemos e a habitamos. (CHAUÍ, 2002, p. 147)

A palavra é doadora de sentido, veicula significações, pois ela habita as coisas, as pessoas, e as situações do entorno. “Em todas as funções do corpo próprio há intencionalidades e poder de significação: o corpo está na origem da linguagem” (SILVEIRA, 2012, p.181), que é potencializada no encontro com o outro.

Aqui cabe trazer como o outro é compreendido na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, para mostrar sua importância no processo de significação. Nesse pensar, a cultura é entendida como o conjunto das produções humanas, produções que, por definição, são portadoras de significação. E o acesso ao universo de significação dos objetos culturais, implica na emergência da condição humana de sociabilidade. Condição humana que traz em seu bojo uma herança regida por leis históricas, que na concepção de Vigotski é a história da produção pelos homens das suas condições sociais de existência, diz Pino (2000).

Nessa perspectiva, a significação é a mediadora universal no processo de desenvolvimento cultural, e o outro é portador dessa significação, como lócus simbólico da humanidade histórica. Desta forma, posso afirmar que a significação dos meus atos ocorre mediada pelo dos outros. Nesse sentido, a própria existência tem sentido e toda significação é inseparável da existência.

Através do outro, eu internalizo a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, denominada de mundo cultural. Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser

cultural, afirma Pino (2005). Trata-se de um mecanismo veiculado/produzido pela “palavra do outro”, que possibilita que a significação emerge do social, pois é pelo outro que me constituo em um ser eminentemente social e (inter)subjetivo.

Uma intersubjetividade implícita na comunicação no qual o ser humano possa ser capaz de habitar a palavra, pronunciá-la. A palavra humana também tem uma dimensão criadora. É capaz de transformar o mundo, imprimindo nele uma dimensão simbólica, uma nova forma de existência – a existência cultural.

A emergência do humano operacionaliza-se pelo fazer cotidiano por meio da experiência de relacionar-se com o outro, que me leva a significar minha singularidade na pluralidade, na dinâmica das esferas pública e privada engendradas pela significação das relações sociais nas quais vou me desenvolvendo por intermédio do outro. Por isso, lembrando Vigotski (apud MASINI, 2007a, p.12), é “nas interações com os objetos de seu meu ambiente e com outras pessoas”, que “a criança (...) se constitui como ser humano, adquire cultura, valores e conhecimento em um contexto sócio-histórico”.

O que constitui a criança como ser humano concreto, histórico é a natureza semiótica ou a ordem da significação que é a razão ou princípio de toda relação. Vigotski fala da importância da significação, do ato de significar que acontece quando damos lugar à emergência do humano, que se materializa nas relações sociais, em sua constituição cultural. Assim, a emergência do humano está no desvelamento da realidade, "na medida em que as ações da criança vão recebendo a significação que lhe dá o outro ... ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, um ser humano", afirma Pino (2005. p.66).

Na esteira desse pensamento, pode-se dizer que as origens do ser humano fundamenta-se na dinâmica natureza e cultura, na qual uma age sobre a outra, originando algo novo, uma natureza humanizada. Portanto, é na participação das práticas sociais do grupo cultural que o homem internaliza as relações sociais, o que constituirá a base da estrutura social do indivíduo na tessitura do drama do existir humano que é “marcado” pelas sedimentações sócio-históricas.

Deste modo, o conhecimento do outro ilumina o meu próprio conhecimento, engendrados pela experiência da intersubjetividade, pois

Quando digo, que todo perceptível é imperceptível [...] que perceber é sempre perceber mais do que se percebe - é preciso compreender que é a perceptividade mesma que comporta uma não – perceptividade... que o perceber se complementa com o perceber de outros em um contexto sócio-histórico”. (MASINI, 2007a, p.13)

Por esse viés, a maneira de ser própria do homem revela-se como uma existência encarnada, no contato com o mundo e com o outro, “quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 269.)

Portanto, enveredar pelo caminho da pesquisa fenomenológica na investigação do corpo em suas relações com o outro e o mundo, diretamente ligadas a experiência cultural, solicita explicitar o método e ter clareza conceitual de seus termos basilares.

### 1.3 O método

“A fenomenologia só é acessível a um método fenomenológico” (Idem, p.02). E como ter acesso ao método<sup>4</sup> fenomenológico? Merleau-Ponty torna isso possível ao apresentar em sua obra *Fenomenologia da Percepção* os principais temas da fenomenologia: “o ato de descrever”, “ir às coisas mesmas”, “intencionalidade”, “redução fenomenológica”, “compreensão”, que fundamentam teórica-metodologicamente esta pesquisa.

A palavra fenomenologia vem de duas expressões gregas *phainomenon* e *logos*. *Phainomenon* (fenômeno) significa aquilo que se mostra por si mesmo, o manifesto; *logos* é o discurso esclarecedor. *Pha* é semelhante ao grego *phos*, significa luz ou brilho, aquilo que algo pode tornar-se manifesto, pode tornar-se visível (...). *Logos*, é aquilo que é transmitido na fala, portanto, o sentido mais profundo de *logos* é deixar que algo apareça. É pois, aqui, usado na acepção de discurso. (CASTRO, 2003, p.196)

Assim, da combinação do verbo *phainesthai* e *logos* resulta aquilo que entendemos a Fenomenologia, de deixar que as coisas se manifestem como são sem interferência de qualquer conceito, juízo de valor, interpretação a princípio.

Cabe fazer uma distinção sobre a questão do método entre a perspectiva positivista e fenomenológica, sendo que esta trabalha com fenômenos e aquela com fatos. Chauí (2002) nos dá um exemplo interessante ao falar da contribuição da fenomenologia às ciências humanas.

Recusando a perspectiva metafísica, que se referia ao psíquico em termos de alma e de interioridade, a psicologia volta-se para o estudo dos fatos psíquicos diretamente observáveis. Ao radicalizar essa concepção, a psicologia positivista fazia do psiquismo uma soma de elementos físico-químicos, anatômicos e fisiológicos, de sorte que não havia propriamente falando, um

---

<sup>4</sup> Não existe “o” ou “um” método fenomenológico, mas uma atitude – atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra, livre de preconceitos ou definições. Cf. Masini (1994, p.95).

objeto científico denominado “o psíquico”, mas efeitos psíquicos de causas não-psíquicas (físicas, químicas, fisiológicas, anatômicas). Por isso, a psicologia considerava-se uma ciência natural próxima da biologia, tendo como objeto o comportamento como um fato externo, observável e experimental. Ao contrário, a psicologia como ciência humana do psiquismo tornou-se possível a partir do momento em que um conjunto de fatos internos e externos ligados à consciência (sensação, percepção, motricidade, linguagem, etc.) puderam ser definidos como dotados de significação. (CHAUÍ, 2002, p.274)

Como se pode observar a fenomenologia trouxe às ciências humanas a existencialidade das relações do homem com o todo, e não como um agregado de feixes desconexos da totalidade. Na concepção de Merleau-Ponty, “para que haja rigor, a ciência psicológica não poderá ser simplesmente a notação dos fatos” (MACHADO, 2010, p.20), e sim valorizar o teor de significação, pois o fato histórico não é suficiente no processo descritivo.

Quando Merleau-Ponty (1999) afirma que “trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar” (p.03), chama a atenção para o lema da fenomenologia de retornar às coisas mesmas. Para ele, “retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento; (...) primeiramente nós aprendemos o que é uma floresta, um prado ou um riacho” (p.04); só depois que a ciência é construída com base nesses elementos que compõem uma paisagem geográfica. E “esse movimento é absolutamente distinto do retorno idealista à consciência”. (Idem)

Mas antes de tudo isso, é preciso descrever as "coisas mesmas", o mundo do vivido, encontrar o significado do fenômeno que se mostra. É no processo descritivo que se dá o conhecimento pela percepção. A fenomenologia visa mostrar e não demonstrar, visa explicitar as estruturas dos fenômenos, visa possibilitar que os significados se manifestem na descrição. Mas para que isso aconteça, tenho que assumir uma outra atitude – a fenomenológica, distinta da atitude natural.

A atitude natural é aquela da qual partimos, aquela em que estamos originalmente; é o foco que temos quando estamos imersos no mundo, quando intencionamos coisas, situações, fatos e quaisquer outros tipos de objetos. (...) Há diferentes pontos de vista a partir da perspectiva da atitude natural: há o ponto de vista da vida cotidiana, há o ponto de vista do matemático, do especialista em medicina, do político, do religioso e assim por diante. A atitude fenomenológica é mais radical e mais abrangente que esses pontos de vista, é uma atitude filosófica. Para esta, se vamos oferecer uma análise descritiva de alguma intencionalidade, não podemos compartilhar nenhum daqueles pontos de vistas. (PUCCI, 2011, p.04)

A atitude fenomenológica se revela como método, quando coloco “em suspenso (...) as afirmações da atitude natural (...) mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ali” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.01-02), antes de qualquer análise que eu possa fazer dele. E ainda mais, “é a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem levar em conta nenhuma deferência (...) às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer (...)” (Idem)

A Fenomenologia enquanto método apresenta uma dimensão discursiva que busca revelar a significação de uma existência, que como tal solicita a descrição daquilo que é vivido culturalmente por indivíduos e grupos humanos.

O discurso fenomenológico pretende corresponder à encarnação do sentido em seus diversos lugares de manifestação, através da história. Uma palavra, uma frase, uma definição nunca poderão dizer o que há a dizer. Temos que necessariamente de recorrer ao discurso para nos aproximarmos o mais possível da densidade semântica do fenômeno humano. (REZENDE, 1990, p.18)

A descrição<sup>5</sup> fenomenológica consiste em descrever uma experiência, a experiência de alguém, de um sujeito específico. É por meio das descrições que o fenômeno surge, fazendo com que ele se manifeste, se desvele dotado de sentido(s) a quem se propõe a investigá-lo em sua densidade semântica.

Todavia, uma vez que o ser dos sujeitos é ser-no-mundo, isto é, uma vez que a experiência consiste em estar envolvido no mundo, uma descrição da experiência consiste em estar envolvido no mundo, uma descrição da experiência subjetiva não é uma descrição de algo puramente interior, mas de nosso envolvimento com um mundo que existe independentemente da experiência que temos dele. (MATTHEWS, 2010, p.31)

O que é intencionado nas descrições é relatar as vivências, as relações com o mundo. Rezende (1990), ao escrever sobre a dimensão pedagógica do método fenomenológico, afirma ser o método discursivo e existencial, na qual “a própria existência tem sentido e toda significação é inseparável da existência” (p.17-18). Ele ainda afirma que “uma verdadeira descrição, só pode ser feita por alguém que seja sujeito de seu próprio discurso e entre em contato com um mundo complexo, tanto em sua constituição como em sua história”. (p.18). E para que seja significativa, a descrição tenta dizer em que sentido há

---

<sup>5</sup> Descrição – é considerada em Fenomenologia um caminho de aproximação do que se dá, da maneira que se dá e tal como se dá. Refere-se ao que é percebido do que se mostra (ou do fenômeno). Não se limita à enumeração dos dados, mas pressupõe alcançar a essência do fenômeno. (Idem).

sentidos, portanto, “descrever é dizer o que há, o que existe, o que acontece, o que se dá a conhecer” (p.19). Segundo, Castro (2003, p.201), “a descrição é feita pelo sujeito. É a prova de sua existência. É a maneira de colocar a sua experiência em seu acontecer, em sua vida, tal como se dá”.

Mas antes de prosseguir na tarefa do fenomenólogo, de retornar às coisas mesmas, volto ao conceito de intencionalidade da fenomenologia, que já foi explorado anteriormente. Os meus atos são intencionais, uma vez que a intencionalidade é dirigida a alguma coisa no mundo. E por ser a característica básica da fenomenologia, a intencionalidade estabelece um novo modo de relação sujeito e objeto, homem e mundo, pensamento e o ser. Ela intenciona superar as dicotomias.

Merleau-Ponty convida seus alunos nos Cursos da Sorbonne a colocar entre parênteses as intermináveis discussões da separação entre natureza e cultura, entre o inato e o adquirido, entre o que é fisiológico e o que é psíquico, entre maturação e aprendizagem. Fazendo isso, recusando todas aquelas dicotomias, os alunos chegariam mais perto da criança e da compreensão de como ela vive. (MACHADO, 2010, p.17)

A atitude de colocar entre parênteses remete a conceito de *epoché* (ou redução fenomenológica), que significa “suspensão”, “redução”, ou seja, a colocação entre parênteses de todo interesse orientado por qualquer crença, teoria ou explicação *a priori*.

Na concepção merleau-pontiana, a redução não é aquela de um idealismo transcendental em Husserl, que “era apresentada como o retorno a uma consciência transcendental diante da qual o mundo se desdobra em uma transparência absoluta” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.07). Mas antes, a postura deve buscar alcançar a autenticidade de uma atitude em relação ao mundo, que faça-o aparecer existencialmente. De acordo com Von Zuben (1984),

Merleau-Ponty (...) não entende que a finalidade da redução seja a de nos retirar do mundo para uma consciência pura. Ao contrário, a redução não deve ser considerada com um empreendimento idealista, uma volta reflexiva a um, âmbito interior, ao “homem interior” (...), mas sim como uma fórmula de uma filosofia existencial. (p.63)

Estabelece-se, então, um contato direto com o fenômeno que está sendo vivido, ao colocá-lo em suspensão, procurando perceber o ser humano em sua existencialidade. No fazer a *epoché*, Bueno (2003) escreve:

A fenomenologia exige que o que é dado ou aceito como evidência deve ser possível de ser “experenciado” pelo humano. Assim, a fenomenologia dirige-se para a experiência, observando, refletindo, descrevendo e deixando-se guiar pelas coisas como elas se manifestam em sua pureza original. Parte do “dado”, do visível, para chegar “às coisas mesmas”. Significa que se deve ficar aberto a procurar ver o fenômeno a partir de sua própria realidade e não a partir de conceitos, crenças e predicados que atribuímos ao fenômeno. É necessário conseguir descrever o fenômeno observando sem se impor e sem concluir nada apressadamente sobre ele. (p.27)

Portanto, para se chegar à essência das coisas, para que a experiência seja descrita, é necessário a *epoché*, que busca desvelar a experiência dos sujeitos envolvidos. A redução fenomenológica permitirá revelar as coisas mesmas imersas numa estrutura fenomenal. Isso conduz à explicitação das estruturas da relação sujeito/objeto, que é mediada pela intencionalidade - abertura ao mundo. Portanto, para Merleau-Ponty (1999),

A coisa é o correlativo de meu corpo e, mais geralmente, de minha existência, da qual meu corpo é apenas a estrutura estabilizada, ela se constitui no poder de meu corpo sobre ela, ela não é em primeiro lugar uma significação para o entendimento, mas uma estrutura acessível à inspeção do corpo, e, se queremos descrever o real tal como ele nos aparece na experiência perceptiva, nós o encontramos carregado de predicados antropológicos ... a coisa nunca pode ser separada de alguém que a perceba, ..., porque suas articulações são as mesmas de nossa existência (p.428-429)

Tudo o que foi dito acima permite avançar um pouco mais na trajetória do discurso fenomenológico, seguir na descrição significativa de um discurso no seio da estrutura fenomênica, e afirmar que “a pertinência que o caracteriza é uma intensificação e explicitação dessa significação” (REZENDE, 1990, p.9-10). Ao passo que, ao referir-se ao fenômeno, “precisamos discursar ao seu respeito, discorrer de maneira significativa e pertinente, percorrendo significativamente os aspectos integrantes de sua estrutura semântica” (Idem, p.21).

A descrição como um desdobramento da percepção mostra sua relevância quando está atenta aos acontecimentos históricos nos quais o sujeito está imerso pela concretude da situação.

Em nome da relevância é que a estrutura se reorganiza, sua multiplicidade se unifica em função de uma ordem que não é abstrata, meramente conceitual, mas vivida, no contexto de uma situação existencial a partir da qual o sentido emergente em tal lugar deve necessariamente ser privilegiado e considerado como princípio de ordenação dos sentidos que se manifestam em outros lugares. (Idem, p.22)

A relevância de uma descrição reside também na referência na qual o fenômeno se ancora, na historicidade de quem vive um universo simbólico e cultural próprios. De acordo com Dupond (2010, p.39), “a história é, para Merleau-Ponty, uma estrutura fundamental do ‘mundo social’ que, através de nossa ‘situação’, faz que nos comuniquemos com a humanidade”. Uma comunicabilidade que faz emergir o sentido dos acontecimentos contextualizados e vividos num mundo.

Um mundo como referencial concreto, histórico, e cultural, a partir do qual nos situamos para considerar tudo o que pretendemos considerar. Uma descrição fenomenológica leva em conta essa dupla dimensão da referência, como relativização de todo ponto de vista ante a totalidade do mundo, e valorização de cada ponto de vista. (REZENDE, 1990, p. 24)

A forma como o discurso descritivo se estrutura provoca “a pôr em evidência o sentido como sentido para o sujeito” (Idem, p.25-26), o que aponta para a concepção antropológica de Vigotski (2000), cuja noção de homem se constitui nas relações sócio-culturais enquanto sujeito concreto, interativo e histórico. Características da correspondência do homem ao mundo que não se esgota e acaba em termos de polissemia, mas que também exige uma certa suficiência simbólica na busca pela compreensão.

O problema da compreensão, para a fenomenologia, é relativo ao símbolo como característica essencial do mundo humano. Em sua etimologia, o *símbolo* significa precisamente a concentração semântica do sentido e dos sentidos, e sua articulação numa estrutura concreta, no interior da qual há também circulação do sentido. O símbolo apresenta, para a fenomenologia, dois aspectos principais: a encarnação e a polissemia. Não falamos de símbolos abstratos mas concretos: é a própria existência que é simbólica, é o próprio homem que é símbolo. (REZENDE, 1990, p.27)

Trilhando um pouco mais no caminho apontado pela fenomenologia, passamos para outro momento da trajetória: a compreensão (interpretação), na tentativa de revelar os significados presente nos discursos dos sujeitos. E nessa caminhada a compreensão é dinamizada pela descrição.

Tanto a descrição como a compreensão implicam por sua vez, a interpretação, a hermenêutica, como sendo a atitude que de fato corresponde à busca da verdade: interpretar é tentar desvelar, no sentido em que o desvelamento é possível. (Idem, p.29).

O caráter hermenêutico da fenomenologia pretende interpretar a existência humana em situação, imersa numa totalidade distinguindo-se do intelectualismo dogmático, pois

A compreensão fenomenológica distingue-se da inteligência clássica, que se limita às naturezas verdadeiras e imutáveis, e a fenomenologia pode tornar-se uma fenomenologia da gênese. Quer se trate de uma coisa percebida, de um acontecimento histórico ou de uma doutrina, compreender é reapoderar-se da intenção total. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.16)

A fenomenologia se propõe a ter outra forma de compreensão, em que os elementos mais simples da vida (como os gestos, as reações, os acasos), bem como as diferentes visões sobre o mesmo fato ou objeto, têm que ser considerados na busca pela significação existencial. E nessa busca pela gênese do sentido, na condição de estar no mundo, “estamos condenados ao sentido, e não podemos fazer nada nem dizer nada que não adquira um nome na história” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.18).

“A busca do sentido, como experiência da verdade, supõe uma atitude interpretativa da história e das situações, num contexto de mundo” (REZENDE, 1990, p.32). Nessa perspectiva, a fenomenologia se coloca como um método de aprendizagem, “diretamente relacionado com a experiência cultural e em essência atento ao problema do sentido da existência”. (Idem)

O que interessa na interpretação é a dimensão da significação e do valor do texto. É nesse momento, segundo Castro (2003), que

As expressões contidas nas descrições (...) são transformadas em outra linguagem, levando-se em conta o fenômeno que está sendo investigado. O discurso ingênuo é transformado em discurso formalizado, através do processo de reflexão. O movimento de ir ao discurso várias vezes, a familiarização com o mesmo, levam a uma compreensão na qual se começa a perceber o que há nesse discurso, a partir das unidades de significado identificadas e as convergências que se mostram dentro do próprio discurso e, posteriormente, entre os vários discursos. É a compreensão dos significados postos pelos sujeitos na sua descrição e significativo para o pesquisador. (p.202)

Recorrendo as descrições sobre o tema abordado na pesquisa, volta-se para o vivido. A intenção ao ser guiado por uma interrogação é atravessar as descrições relatadas, buscando unidades de significados contidas neste vivido contextualizado social, cultural e historicamente. Em seguida, o pesquisador transforma as expressões cotidianas do sujeito em expressões próprias do discurso que sustenta o que está buscando.

Busca-se, então, a existencialização do sentido, que está encarnado numa rede de significações, que estão contidas no discurso. Feita uma primeira leitura das descrições, apreende-se o sentido geral das mesmas, sem pretender a princípio nenhuma interpretação do exposto. Em seguida, relendo o texto, identifica-se as unidades significativas que podem emergir de cada descrição, focalizando assim, o fenômeno pesquisado, para ulterior análise do material levantado.

Portanto, conhecer o mundo vivido por um olhar investigativo, sob o qual leem-se as descrições, permitem atravessar a facticidade dos dados empíricos, abstraindo deles o concreto em si mesmo, o vivido expresso nas descrições. Considerando a presença do que se manifesta nas descrições, daquilo que é significativo para o pesquisador, oriundo da leitura feita pelo mesmo; começa então, a estruturação do fenômeno. E isso se faz por meio de uma atitude fenomenológica, aproximando-se do fenômeno, envolvendo-se na busca do sentido, direciono o olhar para os significados daquilo que é descrito. Olhar esse, que é direcionado pela indagação que habita o pesquisador, que olha para o vivido, aproxima-se dele, e busca trazer à luz os significados atribuídos pelos sujeitos pesquisados.

À medida que o fenômeno desvela-se a partir da interrogação e do caminho em torno dela, vai surgindo gradativamente a compreensão do fenômeno tematizado. Uma leitura compreensiva-fenomenológica exige de quem a faça “um mergulho” no círculo existencial hermenêutico, que visa compreender o ser humano – sua complexidade e linguagem – no seu percurso vivenciado enquanto sujeito imerso na história.

Por isso, enquanto opção metodológica, a pesquisa segue a modalidade da fenomenologia existencial-hermenêutica<sup>6</sup>, que permite apreender os fenômenos humanos, tal como se mostram, e buscar pela via da reflexão compreender/interpretar o fenômeno postulado pela questão norteadora: **Como o corpo é significado pela pessoa com deficiência visual nas experiências educacionais?**

O caminho percorrido no intuito de re-visitar a questão de sentido produz para o pesquisador uma leitura hermenêutica daquilo que é significado por ele quando do desvelamento do fenômeno interrogado – uma interpretação.

A interpretação diz respeito à própria descrição compreensiva: trata-se de interpretar o que foi descrito (...), a interpretação diz respeito ao fenômeno enquanto percebido e vivido: trata-se de interpretar a existência. Interpretar é analisar um fenômeno como se analisa um texto. Não se trata de desfazer o texto pela identificação pura e simples dos fios que constituem a trama

---

<sup>6</sup> Temática explorada por Antônio Muniz Rezende no livro *Concepção Fenomenológica da Educação* inspirada no prólogo à *Fenomenologia da Percepção* de Merleau-Ponty.

textual, mas de compreender o papel semântico que desempenham no tecimento do texto em sua textura e configuração. (REZENDE, 1990, p.29-30)

O fenômeno investigado segue uma trajetória metodológica, cujos procedimentos são detalhados no capítulo 3, e Merleau-Ponty sugere um caminho para isso, ao propor que a ciência retorne ao solo do mundo sensível como é na própria vida para o próprio corpo. Nesta pesquisa pretende-se seguir tal método, cuja trajetória é construída indo ao campo fenomênico das experiências educativas, enquanto o vivido propriamente manifesto na escola.

É indo ao plano das significações, ao vivido, através dos pensamentos e ações que posso lê-lo, mediante o contato estabelecido aquilo que é dado. Oportuniza-se então, a possibilidade de conhecer os significados na busca daquilo que se manifesta e seu desdobrar-se na pesquisa, e no ato de educar; que nesta trajetória está marcada pela intersubjetividade do convívio cotidiano dos alunos deficiente visuais na escola.

Como um caminho, um convite a aprender a habitar, “junto com”, é que o (a) convidado a participar da experiência vivida na escola pelo aluno deficiente visual, que pode ser conhecida por todos aqueles que se abrem à experiência humana de ser- ao-mundo.

## 2. MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Os fundamentos da Educação Especial - seus conceitos, história, política e o atendimento educacional especializado no município de Piracicaba são objetos de estudo deste capítulo. O principal protagonista da pesquisa, a pessoa com deficiência visual é destacada com a caracterização da educação especial como parte do seu mundo vivido.

A natureza mesma da educação especial enquanto fenômeno e atividade humana, nos remete a um processo complexo que vai da segregação institucional ao movimento pela inclusão.

Mazzotta (2001a), ao discutir a complexidade da educação escolar, defende uma

Abordagem dinâmica (unidade entre comum e especial) como aquela que, baseada no princípio da não segregação, possibilita a melhor compreensão da relação entre o educando e a educação escolar e comporta a organização de situações de ensino-aprendizagem mais condizentes com as necessidades educacionais a atender. (p.01)

A unidade é fundamental para que as escolas comuns de qualidade especial celebrem a diversidade, se preocupem com a humanidade, e coloquem como centro de suas preocupações o ser humano, levando em consideração a sua condição de sujeito complexo. Portanto, para que isso ocorra, é necessário “ensinar a condição humana”<sup>7</sup> e saber conviver com ela. Condição finita, tangível a uma realidade presente na sociedade que não deve negar o mundo e os problemas humanos e sociais. Quando assume-se e aceita-se a condição humana da complexidade, o ser humano consegue enxergar uma sabedoria que contribui para a construção de uma vida melhor, individual e coletivamente.

Na história da educação, a lógica excludente impedia de vislumbrar uma aceitação/inclusão das pessoas com deficiência, como afirma Mazzotta (2001b),

O atendimento educacional dos portadores de deficiência, (...) até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado (...) a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadores de deficiência, por ‘serem diferentes’ fossem marginalizadas, ignoradas. (p.16)

---

<sup>7</sup> A temática de “ensinar a condição humana” é explorada por Edgar Morin no seu livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*.

A aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação são princípios defendidos pela nova ordem da Educação Especial sob o enfoque da Educação Inclusiva. Saber conviver com a diversidade humana representa aceitar as diferenças, em qualquer lugar e a escola, na nossa sociedade, é um dos espaços mais importantes para o acesso ao conhecimento e aos bens culturais.

Etimologicamente “diferença do latim *diffirentia*, significa ser diferente, distinguir-se” (CUNHA, 2003, 264). Na filosofia significa determinação da alteridade, “a diferença implica uma determinação: *a* é diferente de *b* na cor ou na forma etc. Isso significa: as coisas só podem diferir se têm em comum a coisa em que diferem: por exemplo: a cor, a configuração, a forma etc”. (ABBAGNANO, 2003, p. 276)

A história de atendimento às pessoas deficientes passou por diversos momentos: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão, mas ainda hoje lamentavelmente uns se sobrepõe a outros, contrários ao discurso inclusivista contemporâneo, que consiste no “princípio fundamental que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. Constituindo assim, “um espaço de apropriação do saber centrado na necessidade das crianças, buscando o pleno desenvolvimento de suas potencialidades”. (CARVALHO, 2002, p.59)

Quando nos deparamos com o quadro de diferenciações no processo pedagógico evidenciado em sala de aula, muitas vezes não sabemos como agir e tratar “o diferente”. Mas o apelo social nos diz que a escola “deve levar à emancipação do ser humano”, ao considerar “a educação como fato social, político e cultural” (Idem, p. 58), pois um novo conceito de escola e de educação foi se configurando, e hoje defende-se o “especial” da educação, um atendimento de qualidade aberto à diversidade, “que respeite e ressignifique as diferenças individuais”, afirma Carvalho (2002).

Fatos históricos e políticos demonstram o percurso da Educação Especial até chegar a configuração atual com aluno deficiente matriculado e frequentando as escolas públicas. É a partir deste percurso que, direcionamos a atenção para um caso particular, ou seja, a educação de alunos cegos e com baixa visão no contexto político e histórico do município de Piracicaba, precedida dos aspectos conceituais da deficiência visual.

## 2.1 A deficiência visual: aspectos conceituais

Os aspectos conceituais no que tange a terminologia da deficiência visual, ao longo dos anos, sofreu alterações na ordem da classificação e definição de acordo com o contexto histórico, político e das concepções médicas e educacionais acerca das deficiências.

O Ministério da Educação (MEC) faz a seguinte distinção no campo da deficiência visual: baixa visão e cegueira.

Baixa Visão: É a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode ser em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados.

Cegueira: É a perda total da visão até a ausência de projeção de luz. Do ponto de vista educacional, deve-se evitar o conceito de cegueira legal (acuidade visual igual ou menor que 20/200 ou campo visual inferior a 20° no melhor olho), utilizada apenas para fins sociais, pois não revelam o potencial visual útil para execução de tarefas. (BRASIL, 1997/2001, p.33)

Sobre a cegueira a definição acima segue o que foi aprovado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1972 no intuito de uniformizar a classificação dos valores de acuidade visual, e “diz que cegos são aqueles que apresentam acuidade visual de 0 a 20/200 (enxergam a 20 pés<sup>8</sup> de distância aquilo que o sujeito normal enxerga a 200 pés)” (AMIRALIAN, 1997, p.30). Nesta perspectiva a cegueira é concebida como uma falha, defeito, anormalidade orgânica. É a definição médica sobre a cegueira que enfatiza a acuidade visual e não o indivíduo na sua totalidade capaz de perceber o mundo por outras forças perceptivas.

Sob a perspectiva da saúde, Amaral (1994) ao conceituar a deficiência, sob o viés da OMS e do Programa de Reabilitação Internacional das Nações Unidas (1980), traz as expressões “deficiência primária” e “deficiência secundária”. Sendo que a primeira,

Engloba o impedimento (impairment) – dano ou anormalidade de estrutura ou função: o olho lesado (...) e a deficiência propriamente dita (disability) – restrição/perda de atividade, seqüela: o não ver (...) Refere-se portanto aos fatores intrínsecos, às limitações em si. À pessoa/corpo.

<sup>8</sup> Uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos, isto é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco não maior de 20 graus, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200. Esse campo visual restrito é muitas vezes chamado "visão em túnel" ou "em ponta de alfinete", e a essas definições chamam alguns "cegueira legal" ou "cegueira econômica". (Cf. IBC, 2014)

Deficiência secundária está ligada ao conceito de incapacidade (handicap) e, em decorrência de desvantagem. Ou seja, a condição de deficiência caracterizando uma situação de desvantagem – o que, naturalmente, só é possível, num esquema comparativo: aquela pessoa em relação ao(s) grupo (s). Diferentemente da deficiência primária, incidem sobre ela também fatores extrínsecos (...) ligada também à leitura social que é feita dessa diferença. Incluem-se aqui, portanto, as significações afetivas, emocionais, intelectuais e sociais que o grupo atribui a dada diferença. (p. 16-17)

Do exposto, o que nos chama a atenção é o risco das significações sociais que sedimentam sob o humano, impedimentos para o seu desenvolvimento, cuja tônica está na subtração das funções perdidas em decorrência da deficiência. Mas uma nova maneira de compreender a pessoa com deficiência, foi posicionada por Lev Vigotski (1997), ao afirmar de um lado a eficiência do potencial humano em contraposição a ênfase na deficiência, privilegiando as características da pessoa, ao dizer que,

A cegueira, ao criar uma formação peculiar de personalidade, reanima novas fontes, muda as direções normais do funcionamento e, de uma forma criativa e orgânica, refaz e forma o psiquismo da pessoa. Portanto, a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também em certo sentido uma fonte de manifestação das capacidades, uma força. (Por estanho que seja, semelhante a um paradoxo). (p.99)

A educação é chamada a tomar uma posição de ruptura do enfoque tradicional, que focaliza o defeito, a falha, o estigma, a deficiência, e direcionar sua atenção para novas fontes que configuram outra ordem – a do desenvolvimento cultural – a compensação da deficiência. No caso da criança deficiente, o defeito exerce uma dupla valência no desenvolvimento humano:

Por um lado, ele é uma deficiência, e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência, e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (VIGOTSKI, 2011, p.869)

Assim, ao trazer para o âmbito da pesquisa as características da criança cega e não sua deficiência contamos com as contribuições de Vigotski, que na década de 20 em Moscou, estudou os fundamentos da deficiência no Laboratório de Psicologia para Crianças Deficientes,

com um olhar direcionado para o potencial humano de desenvolver e ampliar-se pela compensação da deficiência.

Ao abordar a questão do humano sobre essa perspectiva, revisto as categorias do social e do cultural, muito presentes no pensamento de Vigotski (2011), que ao estudar a defectologia<sup>9</sup>, o desenvolvimento e a educação da criança anormal<sup>9</sup>, me chama a atenção para o fato de que,

Ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento. (p.866)

Aqui fica expresso, a dialética entre o natural e o cultural, uma confrontação que no desenvolvimento da criança é fundamental para a ampliação daquilo que parece estar intacto, mas ao contrário revela o potencial para a ruptura, que permite “saltos”, pontos de viragem no desenvolvimento. E a educação cumpre uma tarefa importante “ao enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano, ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo”. (Idem, p.867)

Dialética que se renova e anima novas fontes de capacidades, que

No caso do deficiente visual, por exemplo, ele tem a possibilidade de organizar os dados, como qualquer outra pessoa e estar aberto para o mundo, em seu modo próprio de perceber e de relacionar-se; ou contrário, estar fechado ao imediato que o cerca e a ele restrito. O que não se pode desconhecer é que o deficiente visual tem uma dialética diferente, devido ao conteúdo – não visual quando se trata do cego ou reduzido da pessoa com baixa visão – e à sua organização, cuja especificidade é a de referir-se aos sentidos predominantes que dispõe. (MASINI, 2007b, p.24)

Os sentidos são importantes na exploração sensorial, mas não podemos reduzir-nos ao pensamento comum que considera a percepção tátil ou a remanescência de outros sentidos, a forma de compensação do deficiente visual, como processo meramente orgânico, ancorado no treinamento sensorial, cognitivo, comportamental. É a linguagem, como utilização da experiência social, o instrumento de compensação da cegueira. Deste modo,

A aprendizagem humana se dá com base na convivência social, na apropriação das atividades historicamente engendradas pelos homens, pela internalização dos significados sociais. Assim, o homem conhece o mundo pela atividade simbolizadora nas relações sociais. Toda atividade humana é constituída de

---

<sup>9</sup> Os termos defectologia e criança anormal correspondem à terminologia utilizada no início do século XX, quando Vigotski escreveu seus textos. Atualmente, seria equivalente às expressões deficiência e criança com deficiência.

significados que são mediados, de um homem para o outro, pela linguagem, que é o sistema simbólico básico de comunicação de todos os grupos humanos. Entre as várias linguagens que representam o real, a palavra é ímpar. (CAIADO, 2003, p.39)

Uma compensação orientada para os aspectos históricos, culturais e sociais da vida concreta humana. Compensação que ocorre por meio da linguagem, da mediação social (processos compensatórios guiados pelas leis sociais que apontam para a superação das dificuldades). A linguagem, os signos, o outro, são funções mentais superiores que permitem ao sujeito deficiente o acesso ao desenvolvimento, a compensação das dificuldades e, possibilita a inserção dele nas práticas socioculturais, transformando-as. Vigotski (1997) entende a deficiência como uma construção social, sendo o sujeito considerado na sua singularidade. Acredita que não se deve negar a deficiência, mas sim buscar caminhos para enfrentá-la.

O enfrentamento se dá quando caminhos alternativos são construídos para o desenvolvimento do aluno deficiente visual, que se revelam como marcos culturais importantes, como a passagem da escrita visual para a tátil, mostrando que a “criança cega lê, assim como nós lemos, mas essa função cultural é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente do nosso”, afirma Vigotski (2011, p. 868), revelando sua singularidade e capacidade humanas. Assim,

Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança (...) cega nunca dominará a escrita. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal.

Assim, no caso dos cegos, a escrita visual é substituída pela tátil – o sistema Braille, permite compor todo o alfabeto por meio de diferentes combinações de pontos em relevo, permite ler tocando esses pontos na página, e escrever perfurando o papel e marcando nele pontos em relevo. (Idem, p.867)

As discussões de Vigotski sobre educação especial podem ser identificadas nos trabalhos que se encontram na coletânea das *Obras Escogidas V - Fundamentos de Defectologia*. Em sua obra o autor fala da importância dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança com deficiência, uma vez que a deficiência pode ser superada por meio da significação cultural do outro.

A atuação do outro é importantíssima no desenvolvimento do deficiente visual. A família e os professores desempenham significativo papel no desenvolvimento afetivo, emocional, no ingresso da criança no ambiente escolar. E o estar junto, acompanhando, dando

o necessário suporte em parceria com a escola, as vezes é um desafio que se coloca, pois as atitudes como a corresponsabilidade, cooperação, e participação efetiva não são uma constante prática em alguns grupos familiares. Sendo que na escola,

É um desafio ter a parceria da família, bem como compreender sua dinâmica no processo educacional da pessoa com deficiência, no intuito de criar expectativas e sentimentos próprios a esse contexto. São necessárias orientações para conhecimento de materiais e métodos específicos, tais como: Braille, sorobã, livro falado, técnicas de orientação e mobilidade, uso da bengala, autocuidados e autonomia. (MASINI, 2013, p.95)

Orientações que partem de iniciativas oficiais ou de instituições particulares, que preocupadas com o atendimento educacional para o desenvolvimento humano, vêm colaborando na educação do deficiente visual. Tudo isso, tem desdobramentos para a formação e atuação pedagógica imbricadas pelos aspectos históricos e políticos da Educação Especial.

## **2.2 Delineamento histórico, político e orientações pedagógicas para a educação da pessoa com deficiência visual**

A educação do deficiente visual teve os primeiros trabalhos sistematizados na França no século XVIII após a Revolução Francesa, em que o Estado passou a gerir a escolarização das pessoas com deficiência com a criação de instituições nacionais especializadas. E tudo começou com os trabalhos de Valentin Haüy, que fundou em Paris o *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos) em 1784. Haüy teve notoriedade e reconhecimento pela Academia de Ciências de Paris com a utilização da técnica de letras em relevo no ensino de cegos. (MAZZOTTA, 2001b)

Soares e Carvalho (2012, p.17) destacam que “A escola de cegos criada por Haüy, que, além do ensino da escrita por meio de letras em relevo, continha em seu currículo disciplinas como aritmética, geografia e música”. Obteve êxito com desdobramentos expressivos servindo de modelo para outras escolas européias. De acordo com Silva (apud MAZZOTTA, 2001b, p.19), “os exemplos mais positivos dessas escolas foram as de Liverpool em 1791, de Londres no ano de 1799 e, já no século XIX, de Viena em 1805 e de Berlim em 1806”.

Posteriormente, no ano de 1819, o Instituto recebe o capitão do exército francês Charles Barbier que apresenta um novo sistema de comunicação aos deficientes visuais conhecido como escrita noturna.

Tratava-se de um processo de escrita (...) próprio para a transmissão de mensagens no campo de batalha à noite, sem utilização de luz para não atrair a atenção dos inimigos. Tal processo de escrita, codificada e expressa por pontos salientes, representava os trinta e seis sons básicos da língua francesa. A ideia de Barbier despertou o interesse de alguns professores e logo começou a ser utilizada pelos alunos internados no Instituto. (Idem)

A proposta de Barbier representou um avanço em relação ao das letras em relevo de Haüy, mas ainda necessitava de aprimoramento, o que levou o jovem cego Louis Braille (1809-1852) estudante do Instituto a propor modificações ao código vigente na escola na superação das dificuldades enfrentadas em seus estudos. Começou então, a dedicar-se na “criação de um sistema baseado em pontos que, de fato, atendesse às necessidades de escrita e leitura das pessoas cegas” (ABREU, 2008, p.15), superando as dificuldades da “Grafia Sonora” do sistema de Charles Barbier, que:

Não permitia conhecimento de ortografia, desde que os sinais representavam somente sons; não havia símbolos para pontuação, acentos, números, símbolos matemáticos e notação musical; e, principalmente, a complexidade de combinação tornava a leitura muito difícil e lenta.

Luís Braille começou então a trabalhar num sistema novo que pudesse eliminar completamente os problemas da “Grafia Sonora”. Durante muitas noites experimentou incansavelmente sobre a régua e estilete que próprio inventou. A férias chegaram e ele as passou em seu lar estudando o seu novo sistema.

Na reabertura das aulas em outubro de 1824, Louis Braille tinha sua invenção pronta. Aos 15 anos de idade Braille inventou o alfabeto Braille semelhante ao que se usa hoje, e obteve 63 combinações que representavam todas as letras do alfabeto, acentuação, pontuação e sinais matemáticos. (FLCB, 1975, p. 13)

A princípio a adaptação recebeu o nome de sonografia, posteriormente o nome de seu inventor, passando assim a chamar de Sistema Braille. Desde então, esse sistema tem uma significativa representatividade para a educação dos cegos, como um dos principais recursos de comunicação no oferecimento de oportunidades de acesso à informação e conhecimento.

Cada célula Braille precisa de um quarto de polegada, pouco mais de 6 milímetros de espaço na linha. Muita economia de espaço tem sido feita, pela adição de novos espaços ao código original, sob a forma de sinais, abreviações e contrações.

Sistemas especiais de notação para a apresentação da Matemática em Braille tornaram possível à criança cega aprender Aritmética pela escrita Braille. Sistemas de notações para símbolos científicos têm sido também desenvolvidos. A notação musical em Braille torna possível fornecer padrões musicais para qualquer instrumento musical ou para a voz. De fato há provas de que a intenção original de Louis Braille era fornecer um meio tátil de notação musical. (ASHCROFT apud MAZZOTTA, 2001b, p.19-20).

Os seis pontos em relevo da cela ou célula Braille ao formarem as 63 combinações diferentes além de representarem as letras do alfabeto, os sinais de pontuação, e os números, também compõem a notação musical<sup>10</sup>, os símbolos matemáticos, químicos, fonéticos, informáticos, dentre outras possibilidades de combinação.

A maneira como o Sistema Braille se dispõe possibilita grande facilidade de aprendizagem ao cego, e “até hoje não foi encontrado outro meio, de leitura e escrita, mais eficiente e útil para as pessoas cegas” (Idem, p.19).

O Braille passa a ser a forma universalmente aceita para a superação da deficiência visual no que diz respeito ao acesso à linguagem escrita.

No continente americano, o atendimento educacional ao deficiente visual teve início com a fundação da New England Asylum for the Blind, em Massachusetts e New York Institute for the Education of the Blind, ambas em 1832. Seguido de outra escola, a Ohio School for the Blind (1837), depois em 1900 é criada a primeira classe para cegos, em Chicago. E na cidade de Boston em 1913 teve início a primeira classe de amblíopes<sup>11</sup>.

No contexto brasileiro, os primeiros trabalhos para a educação do cego e de pessoas com baixa visão começaram de forma mais sistematizada em meados do século XIX, ano de 1854 quando foi criado no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant. Este instituto público federal, atendia e ainda atende crianças, adolescentes e adultos, nas modalidades da educação básica, reabilitação<sup>12</sup> e capacitação profissional.

<sup>10</sup> Louis Braille foi também um grande pianista e organista. Em 1829, apresentou a primeira edição do “Método de Palavras Escrita, Músicas e Canções por meio de Sinais, para Uso de Cegos e Adaptados para Eles, em cujo prefácio reconheceu que a grafia de Barbier havia sido a base para a invenção do Sistema Braille. (Cf. ABREU, 2008, p.16).

<sup>11</sup> O termo ambliopia é originário do grego (amblios = tolo e ops = visão) e significa literalmente “visão tola” e popularmente “olho preguiçoso”. É resultante de fatores como o estrabismo, a diferença de refração entre um olho e outro, falta de estímulo visual por entorpecimento de uma das estruturas do olho (catarata congênita, lesões corneanas), ou queda excessiva da pálpebra superior, quando chega a cobrir a pupila. As ambliopias, unilaterais ou bilaterais, comprometem a acuidade visual em maior ou menor medida. (cf. MARTÍN, M.B. e BUENO, S.T. 2003, p.35).

<sup>12</sup> Entende-se por Reabilitação o processo que fornece à pessoa com deficiência visual informações necessárias para favorecer seu desenvolvimento pessoal e funcional, propiciando condições de autonomia e independência, e proporcionando a inclusão social. Possibilita às pessoas com deficiência visual um nível funcional adequado do ponto de vista físico, psíquico e social. (Cf. FDNC, 2014)  
Caracteriza-se pela prestação de serviços especializados desenvolvidos por meio de equipe multiprofissional. Entre as atividades multidisciplinares requeridas, via de regra, encontra-se também as educacionais. Neste caso os

Como iniciativa oficial do governo concretizada por D. Pedro II através do Decreto Imperial nº 1428 fundou-se o primeiro educandário para alunos cegos na América Latina. Mazzotta, que constitui o marco inicial da educação especial no Brasil.

A fundação do Imperial Instituto deveu-se, em grande parte, a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudara no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy no século XVIII. Por ter obtido muito sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial, José Álvares de Azevedo despertou a atenção e o interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz. Sob a influência de Couto Ferraz, D. Pedro II criou tal Instituto, que foi inaugurado no dia 17 de setembro de 1854, cinco dias após sua criação. Para dirigi-lo, foi nomeado o Dr. Xavier Sigaud (...)

Em 17 de maio de 1890, portanto, já no governo republicano, o Chefe do Governo Provisório, Marechal Deodoro da Fonseca, e o Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, assinaram o Decreto nº 408, mudando o nome do Instituto para Instituto Nacional dos Cegos e aprovando seu regulamento.

Mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem a seu ilustre e atuante ex-professor de Matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. (MAZZOTTA, 2001b, p.28)

Nas dependências do IBC funciona até hoje uma imprensa Braille, instalada em 1943 e no ano anterior o instituto começou a editar a primeira revista em Braille<sup>13</sup> no Brasil, intitulada Revista Brasileira para Cegos, sendo pioneira neste seguimento. Por Portaria Ministerial nº 505 de 17 de setembro de 1949 o Instituto ampliou a produção para atender o público deficiente visual em território brasileiro.

Outra fase importante no processo educacional do deficiente visual foi a oficialização em 1946 do Curso Ginásial do IBC através da Portaria nº 385 de 8 de junho, que possibilitou o acesso dos alunos à educação, equiparada ao ginásio de ensino comum. Também no mesmo ano na cidade de São Paulo, Dorina de Gouvêa<sup>14</sup>, que ficou cega aos 17 anos vítima

---

serviços educacionais se configuram como parte do processo global de reabilitação e são desenvolvidas segundo os objetivos desta. Com este mesmo significado há os serviços especializados que compõem a Habilitação. Emprega-se o primeiro termo para situações decorrentes de deficiência adquirida durante o desenvolvimento ou na idade adulta e, o segundo, para situações em que a deficiência está presente desde o nascimento. (MAZZOTTA, 2001b, p.51)

<sup>13</sup> Segundo a orientação do MEC/SEESP, o atendimento da demanda de livros didáticos em Braille, falados ou Daisy para distribuição nas escolas da rede pública do país está sob a responsabilidade do IBC e dos CAPs – Centros de Apoio Pedagógico. Até 2009 a Fundação Dorina Nowill produzia livros didáticos adaptados, função hoje exercida por órgãos governamentais, excetuando-se o material do aluno produzido para rede estadual de ensino do estado de São Paulo.

<sup>14</sup> Foi a primeira aluna cega a frequentar um curso regular na Escola Normal Caetano de Campos, tendo conseguido, posteriormente, a integração de outra menina cega num curso regular da mesma escola. Colaborou para a elaboração da lei de integração escolar, regulamentada em 1956. De 1961 a 1973 dirigiu a Campanha Nacional de Educação de Cegos do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em sua gestão foram criados os

de uma enfermidade não diagnosticada, junto com um grupo de amigas, deu início às atividades da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, “tendo como finalidade ‘a integração do deficiente visual na comunidade como pessoa auto-suficiente e produtiva” (MAZZOTTA, 2001b, p.35) com objetivo inicial de produzir e distribuir livros em Braille, depois passou a atuar nas áreas de educação e reabilitação de pessoas com deficiência visual.

Seguindo o modelo educacional do IBC, de internato voltado para à educação e à residência de pessoas deficientes visuais, Masini (2013) e Mazzotta (2001b), afirmam que outras instituições surgiram na esteira do movimento integracionista: Instituto São Rafael, em Belo Horizonte (1926), Instituto Padre Chico<sup>15</sup>, em São Paulo (1928), Instituto de Cegos da Bahia, em Salvador (1929), Instituto de Cegos do Ceará, em Fortaleza (1934), Instituto São Rafael, em Taubaté, SP (1940), Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre (1941), Instituto Paranaense de Cegos, em Curitiba (1944), Associação Linense para Cegos, em Lins, SP (1948) e Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul (1957).

Na década de 50 foi realizada, ainda que em caráter experimental, no Instituto Caetano de Campos, “a primeira sala de recursos para deficientes visuais estudarem em classes comuns” (MASINI, 2013, p.50), que recebeu suporte da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, que foi a “primeira instituição a capacitar professores especializados para a atuação em escolas públicas”. (Idem)

Em 1958, sob o Decreto nº 44.236 de 1º de agosto, criou-se a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão inspirada na campanha iniciada pelo Instituto Benjamin Constant, posteriormente chamada de Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC, vinculada diretamente ao Gabinete do Ministro da Educação.

Com a criação da CNEC e as atividades então desenvolvidas, como: treinamento e especialização de professores e técnicos no campo da educação e reabilitação de deficientes visuais, incentivo, produção e manutenção de facilidades educacionais, incluindo equipamentos, livros, auxílios ópticos e material para leitura e escrita, além da assistência técnica e financeira aos serviços de educação especial e reabilitação, o Ministério da Educação e Cultura procurou através dessa Campanha oferecer maiores oportunidades de atendimento educacional aos deficientes da visão. (LEMOS apud MAZZOTTA, 2001b, p.51)

---

serviços de educação de cegos em todas as Unidades da Federação. (Cf. FDNC, 2014)

<sup>15</sup> Em homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues. A direção do Instituto de Cegos “Padre Chico” foi entregue às filhas da caridade de São Vicente de Paulo desde a sua fundação. Funciona como escola do Ensino Fundamental I e II atendendo alunos cegos e com baixa visão. (Cf. ICPC, 2014)

Os desdobramentos da campanha contribuíram para a criação de cursos de formação docente, como foram os desenvolvidos no estado de São Paulo nas universidades e faculdades, buscando expandir o ideal do ensino integrado, tendo como norte o princípio da normalização, cujas práticas de integração visavam “oferecer às pessoas com deficiências condições de vida diária semelhantes aos que não tinham deficiência”, (MASINI, 2013, p.51). A integração fundamentava-se no modelo médico de deficiência, “cujo objetivo era a adaptação da pessoa com deficiência às exigências ou necessidades da sociedade como um todo” (Idem).

Verifica-se que a formação de professores para a educação especial tomou proporções em nível nacional a partir da criação em 1973 do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão vinculado ao Ministério da Educação que instaurou o Plano Nacional de Educação Especial, tendo como uma das frentes prioritárias a capacitação de recursos humanos para atuar com os alunos com deficiência. O mesmo Centro também implementou o projeto Reformulação de Currículos para Educação Especial, que de acordo com Soares e Carvalho (2012, p.28), era “destinado à orientação do trabalho pedagógico específico para as deficiências intelectual, visual, auditiva e para os superdotados”.

Segundo Mazzotta (2001b), logo após a criação do CENESP extinguiu-se a Campanha Nacional de Educação de Cegos bem como a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, e sua finalidade consta em Regimento próprio, que dispõe no Artigo 2º:

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial. (p.56)

Na Proposta Curricular para Deficientes Visuais (MEC/CENESP, 1976), elaborada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), como fruto de um trabalho em equipe de professores especialistas, enfatiza-se “... a necessidade de capacidade prévia do deficiente visual para as atividades escolares comuns” (MASINI, 1994, p. 56), o que coloca a tônica na ausência da visão e não naquilo que poderia ser potencializado na maneira própria de perceber do aluno. E isso é asseverado por Masini (1994), que ao analisar a proposta, conclui que

O deficiente visual não é considerado na sua totalidade, como um indivíduo com características próprias, das quais uma delas é a deficiência visual. A

programação, ao contrário disso, focaliza-o como indivíduo deficiente e não leva em conta sua maneira própria de perceber. (Idem)

Dentre as instituições de ensino superior que começaram a oferecer cursos de habilitação docente na área da Educação Especial, destacam-se na década de 70: Faculdade de Educação da Unesp, em Marília, Faculdade do Carmo, em Santos; e na década de 80: Universidade de São Paulo e Faculdade de Educação do Paraná.

Sob a égide do paradigma integracionista caminha-se da segregação para a integração do deficiente visual, que teve início com a criação das primeiras escolas especiais que apesar de segregacionistas, prestaram relevantes serviços em seu contexto histórico. Com o tempo novas configurações sociais surgiram e no seu bojo, “as demandas por uma educação integrada do aluno com deficiência visual” (MASINI, 2013, p.50), que se consolidou na década de 80.

Novas conquistas surgiram no panorama mundial com as recomendações de organismos internacionais sobre a Educação Especial (CARVALHO, 2002), como as instituídas pela Organização das Nações Unidas (ONU), que declarou em 1981, o *Ano e a Década da Pessoa Portadora de Deficiência*.

No Brasil, o Movimento *Diretas Já* em 1983, e a nova ordem instaurada com o processo de redemocratização e a proclamação da Constituição Brasileira de 1988, trazem um novo olhar para a Educação Especial, que a partir da década de 1990 intensifica-se com o crescente movimento pela inclusão. E isso traz desdobramentos importantes para a educação brasileira, com algumas medidas oficiais tomadas por órgãos governamentais, no intuito de oferecer suporte para professores, como por exemplo, as políticas de formação de professores após a abertura política, especificamente a partir da década de 1990 com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial (1994).

Em 1996, um importante passo foi dado na contemplação das pessoas deficientes, com políticas sociais e educacionais, como foi com a promulgação da Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LBDEN), que pela primeira vez dedica um capítulo inteiro ao tema da Educação Especial, que tem no Título V – Dos níveis e modalidades de educação e ensino, do Capítulo V – Da educação especial, Art. 58, a seguinte definição: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Em 2013, o Art. 58, foi alterado pela Lei nº 12.796, com a seguinte redação: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para

educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013a).

É inegável que o tema ganhou destaque, se comparado com a apresentação nas duas leis anteriores. Na Lei 4.024/61, título X: “Da Educação de excepcionais”, os art. 88 e 89 indicam que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação”. Na Lei 5.692/71, o art. 9º do capítulo I, que trata das disposições comuns ao ensino de 1º e 2º grau, afirma que os alunos que apresentam “deficiências físicas e mentais” deverão receber tratamento especial no ensino de 1º e 2º grau, conforme as normas fixadas pelos Conselhos de Educação. (CAIADO, 2003, p.22)

Da preocupação para a formação e atuação docente com as pessoas com deficiência, foi lançada a Série Atualidades Pedagógicas (BRASIL,1997), que nos três volumes dedicados a deficiência visual, traz primeiramente a caracterização da deficiência visual, seguida do processo de educação precoce da educação infantil ao ensino pré-escolar. No segundo volume, aborda a escolarização do aluno com deficiência visual, com destaque para a alfabetização, ao Sistema Braille, aos recursos didáticos e adaptações curriculares. No último volume, apresenta as complementações curriculares específicas (Sorobã, Atividades da Vida Diária, Orientação e Mobilidade, Escrita Cursiva), o processo de socialização e a profissionalização da pessoa com deficiência visual, e reabilitação.

Em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172 (BRASIL, 2001a), que no âmbito da Educação destaca a importância do papel da sociedade civil em assumir as diretrizes, objetivos e metas da Educação Especial como responsabilidade de garantir o direito à educação, pelo acesso, permanência e indicadores de qualidade do ensino a esse alunado. Preocupação revisitada após a vigência do PNE, com tramitação na Câmara e Senado Federal do Projeto de Lei por mais de três anos, sendo sancionado pela presidenta da República como Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e publicado no Diário Oficial da União de 26.6.2014

Dentre suas metas e estratégias, a Meta 4, merece atenção, pois trata da área da Educação Especial, e destaca a necessidade de:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégia 4.5: estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

Estratégia 4.10: fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014a)

Nas estratégias destacadas aparece uma preocupação recorrente, especificamente quando se fala de metodologias, materiais didáticos e orientações oficiais, como é o caso da Série Atualidades Pedagógicas (1997) com as orientações pedagógicas, que de certa forma constituíram mais um passo na inclusão dos alunos com deficiência nas escolas e classes comuns da rede regular. No entanto, o Ministério Público Federal em 2004, durante a vigência do primeiro PNE preocupado em reafirmar os direitos do cidadão, publica um documento que versa sobre aspectos jurídicos, orientações pedagógicas e informações para pais de crianças com e sem deficiência sobre o processo de inclusão escolar. E levanta o seguinte questionamento: o que transformar quanto à cegueira ou à deficiência visual?

- Em caso de deficiência visual, após matriculado, o aluno deve requerer à escola o material didático necessário, como regletes, soroban, além do aprendizado do código "Braille", e de noções sobre mobilidade e locomoção, atividades de vida diária. Deve também conhecer e aprender a utilizar ferramentas de comunicação, que por sintetizadores de voz possibilitam aos cegos escrever e ler, via computadores. É preciso lembrar que esses recursos de comunicação alternativa/aumentativa não substituem as aulas nas escolas de ensino regular.

- Os professores e demais colegas de turma desse aluno também poderão aprender o Braille, com instrutores, assim como a utilizar as demais ferramentas e recursos especificados. (BRASIL, 2004, p.26)

A questão levantada desdobra-se para o espaço escolar, ao inquirir se as escolas estão abertas às diferenças - ao ensino inclusivo. E para que as escolas mudem - que ações implementar? Qual postura docente assumir frente a criança deficiente visual na classe regular?

Masini (2007b) pontua alguns aspectos que merecem a atenção da escola e do educador nas relações de educabilidade, quais sejam:

- fazer contato por meio dos sentidos de que seu educando dispõe, manifestando consideração e evitando o sentimento de isolamento;

- mostrar expectativas que considerem suas possibilidades e limites ante a deficiência, em vez de expectativas cujos padrões de referência são os do desenvolvimento da criança vidente;
- estabelecer e esclarecer padrões apropriados de execução de atividades que a motivem a ajustar-se a suas possibilidades e seus limites;
- estar atento (a) à reação emocional de aceitação à deficiência visual e aos limites impostos por ela, atribuindo à pessoa com deficiência responsabilidades, de acordo com sua idade e desenvolvimento;
- propiciar oportunidades para falar de suas descobertas sobre as pessoas e objetos e de suas experiências perceptivas. (p.32-33)

Outro fato que corrobora para inclusão, permitindo o avanço no uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, foi a divulgação da Portaria nº 2.678/02 do MEC que instituiu diretrizes e normas que recomendam o uso do projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa em todo território brasileiro. (BRASIL, 2010)

Em 2007 com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, pactuado pela Agenda Social, dentre seus eixos, têm a formação docente para a educação especial, a implementação das salas de recursos multifuncionais, que no ano seguinte inicia-se suas instalações em todos os entes federados (Estados, Distrito Federal e Municípios). (BRASIL, 2007a)

Em 2008, a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), lança o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, com a seguinte orientação:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008, p.15)

Da análise dos marcos históricos, normativos, e diagnóstico feito pela comissão do grupo de trabalho que elaborou o documento com as novas diretrizes para a Educação Especial, tem-se a seguinte definição:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado,

disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (Idem)

A partir de então, fica definido que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado pelas escolas públicas estaduais e municipais, é complementar ao ensino da sala regular. Em consonância ao Decreto nº6.571, de 17 de Setembro de 2008, a Política Nacional dispõe sobre o AEE em seu artigo 1º, e parágrafos subsequentes:

Art.1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2010, p.28)

O Ministério da Educação com a atual política de educação inclusiva que norteia a Educação Especial, de forma transversal e complementar ao Ensino Regular, instituiu as diretrizes e ações dos serviços de Atendimento Educacional Especializado, “oferecidos aos alunos com deficiência visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular” (BRASIL, 2007b, p.05). Com o objetivo de aperfeiçoar os professores da rede pública de educação organiza-se um curso em parceria com as Secretarias de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância. O curso tem carga horária total de 180 horas, das quais 34 horas são destinadas ao Atendimento Especializado em Deficiência Visual. Trata-se de um projeto de formação continuada mediado pelo programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”.

O curso desenvolvido enfatiza as áreas de deficiência física, auditiva, visual e intelectual, e possui uma estrutura para.

- trazer o contexto escolar dos professores para o foco da discussão dos novos referenciais para a inclusão dos alunos;
- introduzir conhecimentos que possam fundamentar os professores na reorientação das suas práticas de Atendimento Educacional Especializado;
- desenvolver aprendizagem participativa e colaborativa necessária para que possam ocorrer mudanças no Atendimento Educacional Especializado. (Idem)

O curso orientou-se pela reorganização dos sistemas de ensino de modo que o AEE através do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais pudesse atender o alunado dessa modalidade de ensino no contra turno ao frequentado na sala comum. E também possibilitar ao professor revisitar suas práticas sob o enfoque dos novos referenciais pedagógicos da inclusão.

Portanto, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, instituída pelo Conselho Nacional de Educação, estabelece-se as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, de acordo com o Art. 5º:

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2013b, p.05-06)

Dos volumes que compõem o material formativo da coleção do AEE, o dedicado aos alunos com deficiência visual, de acordo com Soares e Carvalho (2012), não oferece nesta atual proposta nenhuma novidade, pois é direcionada sob o mesmo esquema da anterior - Série Atualidades Pedagógicas (1997), pautando-se também pela descrição da inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão, seguida da descrição da funcionalidade da visão na utilização de recursos ópticos e não-ópticos. Na alfabetização e aprendizagem, aborda a comunicação e relacionamento, o sistema Braille, atividades e avaliação, recursos didáticos. Por último, traz a informática com seus recursos tecnológicos assistivos. Em suma, “a publicação prende-se à descrição dos aspectos técnicos e uso de adaptação, não abordando (...) como todo esse material poder ser utilizado no trabalho pedagógico a ser utilizado nas salas de AEE”. (SOARES e CARVALHO, p.50)

Apesar da falta de adensamento nas orientações pedagógicas para educadores, as publicações oficiais além de manifestarem uma preocupação de ordem instrumental quanto à alfabetização e aprendizagem deste público, destacam, por exemplo, a necessidade de relacionamentos que evidenciem novas atitudes, procedimentos e posturas. Dentre estes,

Os educadores devem estabelecer um relacionamento aberto e cordial com a família dos alunos para conhecer melhor suas necessidades, hábitos e comportamentos. Devem conversar naturalmente e esclarecer dúvidas ou

responder perguntas dos colegas na sala de aula. Todos precisam criar o hábito de evitar a comunicação gestual e visual na interação com esses alunos. É recomendável também evitar a fragilização ou a superproteção e combater atitudes discriminatórias. (BRASIL, 2007b, p.22)

As lacunas deixadas pelas orientações oficiais neste espaço de dez anos (1997-2007), revelam a ausência de aprofundamento numa parte que é fundamental, ao se considerar uma educação centrada na criança, a sua aprendizagem. Daí, surge a questão: quais estratégias podem nortear o fazer criativo do educador, deixando-se orientar pelo ato de aprender<sup>16</sup>?

Sob o enfoque interventivo educacional no atendimento ao aluno com deficiência visual, Masini (1997) destaca alguns pontos que alicerçam apontamentos outrora enfatizados pela autora (2007b). Assim,

- Na comunicação, em nossa cultura, há predominância do visual e do verbal. Se o educador não estiver atento a isso, fará uso de conhecimentos não acessíveis ao deficiente visual, fazendo com que ele desenvolva uma linguagem e uma aprendizagem conduzidas pelo visual. Como os dados não provêm de sua experiência, não podem ser organizados por ele, verificando-se verbalismo e aprendizagem mecânica;
- Para que o deficiente visual organize o mundo ao seu redor, é necessário que use o mais possível todas as suas possibilidades (táteis, térmicas, olfativas, auditivas, cinestésicas), e fale sobre sua experiência perceptiva.
- A maneira de o deficiente visual relacionar-se com a professora é importante para que utilize e amplie suas possibilidades. A atitude da professora pode ser a de tutelar ou proteger (solicitude protetora<sup>17</sup>), dando-lhe informações diretivas sobre o que fazer, impedindo-o de explorar/conhecer e conhecer-se, ou ao contrário, a de estar junto a ele (solicitude emancipatória<sup>18</sup>), contribuindo para que a pessoa deficiente visual encontre seus próprios meios de agir. (MASINI, 1997, p.81-82)

Trata-se de intervenções pautadas pela autenticidade do educador que possibilita condições para o desenvolvimento humano dos alunos com deficiência visual, que solicitam uma aprendizagem orientada pelo redimensionamento dos procedimentos educacionais na ampliação da percepção docente daquilo que se manifesta na interação com o aluno em um determinado contexto social.

E mais, de acordo com Masini, “o educador pode ser criativo, buscando caminhos perceptuais” (1997, p.83). Uma empreitada que exige “engenho, paciência e energia”. A criança

---

<sup>16</sup> Aprender aqui entendido como a capacidade humana de receber, elaborar, organizar novas informações e a partir desse conhecimento transformado agir de forma diferente do que fazia antes. Aprende-se numa relação com o outro ser humano e/ou as coisas ao redor. (Cf. MASINI, 1997, p.83)

<sup>17</sup> Cuidar de maneira envolvente e significante, “mimando” o outro, fazendo por ele, dominando-o e não propiciando oportunidades para que assuma os seus próprios caminhos. (MASINI, 2013, p.136)

<sup>18</sup> Cuidar autêntico, de maneira envolvente e significativa, para que o outro assuma seus próprios caminhos, cresça e amadureça. (Idem)

deficiente visual “tem mais semelhanças do que diferenças com a criança que não tem deficiência visual. Elas têm as mesmas necessidades básicas físicas, emocionais e intelectuais” (MASINI, 2013, p.36). Neste sentido, da atenção dada pelo educador na relação estabelecida com o aluno, o professor na situação de aprendizagem pode buscar em cada situação: “pontos de similitude referentes às necessidades básicas, ao que a criança manifesta e estabelecer níveis realísticos de expectativas para a criança, quer na escola, quer no lar”. (Idem)

O olhar atento para aquilo que é próprio do mundo do deficiente visual, enquanto ação educativa dos educadores em geral, solicita de quem o faça, capacidade para:

Organizar e transmitir com clareza seu pensamento e de transformar condições insatisfatórias, contribuindo para que o aluno desenvolva confiança em si mesmo: na sua própria capacidade de realizar uma aprendizagem significativa, elaborando informações e apontando soluções criativas para situações de vida. (Idem, p.37)

O delineamento dos marcos legais, históricos, conceituais e as orientações pedagógicas supracitados apontam para a atual Política Nacional de Educação Especial, que preconiza que “os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favorecem a promoção da aprendizagem e valorização das diferenças”, (BRASIL, 2008, p.17). Mas, todas essas recomendações legais e educacionais, revelam a necessidade constante de revisitar a realidade da educação brasileira na busca de superação das dificuldades impostas pela deficiência visual na proposição de uma ação contínua, com horizontes de sentidos e significados para os cegos e pessoas com baixa visão. É aqui que um horizonte próximo entra em cena como *ato continuum*, que revela a história da educação do deficiente visual no município de Piracicaba e Região.

### **2.3 Um olhar sobre a história da educação da pessoa com deficiência visual no município de Piracicaba e região**

Das instituições de ensino superior mencionadas anteriormente, uma tem influência direta nas práticas educativas desenvolvidas pela professora Alpha<sup>19</sup> formada em Pedagogia com habilitação em Deficiência Visual na Universidade Estadual Paulista- UNESP – Campus de Marília. Esta professora hoje aposentada, exerceu por 15 anos uma carreira docente dedicada a educação dos alunos cegos e com baixa visão na rede estadual de ensino de Piracicaba e na

---

<sup>19</sup> Para manter a identidade do sujeito de pesquisa, optou-se por um nome fictício.

Associação de Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – Avistar<sup>20</sup>. Ela foi uma das pioneiras na educação do deficiente visual na região de Piracicaba, e concedeu-me uma entrevista na sua casa em meados de 2013, audiogravada e textualizada na forma de depoimento, que descreve sua experiência educacional e como tudo começou.

*O trabalho com a criança e adolescente cego na rede estadual é uma história muito bonita. Eu tinha acabado de me graduar em Marília, e o secretário de educação municipal de Santa Bárbara do Oeste estava a procura de uma professora. Havia lá uma demanda considerável de alunos que não podiam frequentar a escola. A inclusão estava praticamente no começo, e era interessante essas crianças irem ou continuarem na escola, mas com um atendimento especializado oferecido pelo Estado. Então, eu vim pra cá porque Marília o mercado já estava saturado de professores nessa área. Vim trabalhar em Santa Bárbara do Oeste e como não conseguimos na época, uma casa para morar lá, compramos aqui em Piracicaba. E aí eu viajava pra lá diariamente. Era a única sala da região que tinha esse trabalho.*

*Em 1991 eu atendia alunos da redondeza, inclusive daqui de Piracicaba, os quais concluíram a universidade ao longo dos anos. São graduados hoje e tiveram um começo comigo lá em Santa Bárbara. Eles pegavam o ônibus de seis da manhã aqui e iam pra aula lá as sete.*

*O atendimento era feita numa sala de recursos, exatamente como é hoje. Mas como eu fazia uma carga completa de 40 horas naquele tempo, a gente tinha que ter duas classes, para completar as 40 horas semanais. Funcionava também como classe especial, por isso, alunos adultos que nunca tiveram acesso à escola, puderam frequentar a sala de recursos como se fosse uma classe especial. Sabe, um atendimento que eles nunca tinham pensado em receber.*

*Eu me lembro de alguns adultos, uns três ou quatro, os quais não esperavam frequentar uma sala de aula porque alguns possuíam cegueira congênita ou adquirida, mas estavam naquela fase de ficar só em casa, ali, de não ter acesso à leitura, não ter acesso à informação. De repente, você pode imaginar, a euforia que foi nas famílias esses alunos serem pegos na frente das suas casas e levados para a escola, até poderem chegar ao ponto de se locomover, e virem sozinhos. Foi muito bonito esse trabalho!*

*Comecei lá e permaneci por seis anos em Santa Bárbara. Aí como estava muito difícil para morar aqui e viajar, e aqui não tinha esse trabalho, nós criamos uma sala de recursos. As mães ajudaram, o dirigente ajudou, enfim, houve um trabalho de equipe. Como não tinha atendimento nem no município, nem no estado, a prefeitura também se mobilizou fazendo doação de alguns materiais básicos. Essa sala de recursos foi criada em 1997, na Escola Estadual Morais Barros. Ali pudemos desenvolver um trabalho maravilhoso! No começo eu saía para falar sobre o trabalho em igrejas e clubes de serviço. Explicava que o estado nos fornece o salário, um lugar para trabalhar, uma escola. Mas o material, que é bem caro, a comunidade se mobilizava e adquiria. Até papel sulfite quarenta recebíamos da comunidade. Máquina naquele tempo tínhamos que importar de Miami. E a gente pedia mesmo e mostrava o trabalho, falava sobre o trabalho, as pessoas ouviam, davam muita atenção, faziam uma vaquinha e compravam uma máquina Perkins Braille para nós. Isso aconteceu uma vez na Igreja Nossa Senhora dos Prazeres, na Sociedade São Vicente de Paulo, no Rotary, na Loja Maçônica.*

*A sala de recursos foi criada para crianças, adolescentes e adultos deficientes visuais que já frequentavam a escola ou que tinham a intenção de voltar a estudar. Sua*

---

<sup>20</sup> A AVISTAR é uma entidade sem fins lucrativos, que visa promover condições favoráveis ao pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência visual, garantindo sua integração sócio-educativa-cultural, inserção profissional e qualidade de vida. (AVISTAR, 2014)

*finalidade era justamente acompanhar o aluno da rede estadual ou municipal, mas os alunos universitários também eram alunos. A gente fazia um trabalho diversificado porque os alunos que estavam já na universidade, precisavam de ajuda pra poder ler textos e fazer anotações. Para você começar ensinar Braille, havia muita resistência a ser enfrentada, porque já estavam participando oralmente, faziam prova oral com os professores e não tinham a percepção tátil necessária a esse tipo de leitura. E desenvolver a percepção tátil numa pessoa que não tem muito interesse em aprender é quase impossível! Ele pode até memorizar que o “a” é o pontinho número 1, que o “b” é o 1 e o 2, memoriza. Mas ler tatilmente, para ele é difícil. E já uma criança, ou mesmo um adulto que tenha interesse, apesar de ser cego total, consegue aprender sim. Terá um trabalho exaustivo Ele vai ter um trabalho, uma dedicação muito forte mesmo, mas conseguirá desenvolver a percepção tátil.*

*Na educação especial é comum a gente convidar pessoas de um nível mais avançado para dar depoimentos, para contar como foi difícil a tentativa deles. Isso anima muito! Eu trabalhava na Avistar, alguns anos atrás com pessoas deficientes visuais, fora da escola. Lá eu procurava convidar alguns de meus ex-alunos que já haviam passado pelo mesmo caminho, inclusive que foram alfabetizados por mim mesma em Santa Bárbara. Pedia pra eles contarem o que faziam atualmente. Havia muita paixão em contar e outra paixão em ouvir. Aqueles que estavam ali, ainda nas primeiras letras, “puxa, se ele pôde, eu também chego lá!” O estigma só pode ser vencido nessas condições, se o próprio aluno sentir interesse em avançar.*

*Os espinhos da profissão estão juntamente em saber buscar uma via que convença a família de que vai ser bom para seu filho e você precisa amar muito o que faz.*

*Em termos de políticas públicas o avanço que houve foi a nível de orientação. O estado foi se aprimorando e a gente era convidada a participar de eventos na capital, principalmente, onde tínhamos todo apoio do estado. Nosso ponto não era descontado, e tínhamos uma pequena ajuda de custo para comparecer nesses lugares, como por exemplo no Centro de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE. E foi assim, a gente foi crescendo porque tinha um respaldo, uma orientação muito boa, de pessoas que estavam realmente interessadas em melhorar a vida do deficiente visual, pessoas que pesquisavam, pessoas que frequentavam congressos internacionais sobre essa área. Esses congressos é claro estavam abertos a todos, mas nem todos professores de deficiência visual poderiam estar frequentando um congresso internacional fora do país. Mas as novidades eram trazidas. Houve um Congresso internacional, ICEVI<sup>21</sup> em São Paulo, onde pudemos conversar pessoalmente com autores de livros para deficiências visuais e aprender muito.*

*O CAPE sempre facilitando pra gente, promovia em média de dois a quatro eventos por ano. Então, um trabalho assim só tende a crescer. Depois o Laramara<sup>22</sup> também começou a montar as máquinas Braille para comercializar, e depois ficou tudo mais fácil. A Fundação Dorina Nowill, também contribuía nos enviando livros impressos em Braille e digitalizados para serem lidos com o apoio do software de voz. Tantas pessoas trabalhando juntas promoveram um avanço na inclusão escolar. Pela primeira vez nossos alunos estavam se sentindo inclusos no sistema.*

*Você tem que acreditar no potencial de uma pessoa cega. Agora eu lembrei de uma aluna em Santa Bárbara, ela já tinha uns 35 anos, cega congênita, solteira, morava com os pais, mais ela não saía nem no portão da casa dela. Só com ajuda. Hoje, ela anda de bengala, no bairro, ela frequenta o Centro de Prevenção a Cegueira-CPC, em Americana. Ela mora*

<sup>21</sup> Na ocasião, X Congresso Internacional do ICEVI (International Council for Education of People with Visual Impairment), realizado na cidade de São Paulo em 1997.

<sup>22</sup> Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual, fundada em 1991, visa promover o desenvolvimento humano e a inclusão educacional e social de pessoas com deficiência visual. (Cf.: <http://laramara.org.br>)

*bem na divisa de Americana e Santa Bárbara, mais os primeiros atendimentos foram dados na casa dela. As minhas aulas foram de locomoção, pois eu não ia falar com ela em leitura Braille naquele momento, e sim, como ela poderia se virar um pouco, ser mais solta, andar no próprio quintal. Tinha algumas árvores no quintal, passei um barbante entre uma e outra e ela foi tateando e falou: “É a primeira vez que eu pego nessa árvore. Eu não sabia que tinha árvore aqui.” Então, ela começou a andar em volta da casa, na sala, na calçada e hoje é outra pessoa. Ela não aprendeu o Braille, a não ser aquele Braille modelo jumbo<sup>23</sup>, em que os pontos são mais salientes e mais distantes um do outro. Nós compramos uma máquina em Santa Bárbara, que veio de Miami, uma pessoa foi, levou nosso dinheiro para trazer uma máquina e por engano trouxe um modelo jumbo, então, essa aluna conseguiu escrever algumas palavras. Mas o Braille usual é mais sintetizado, mais miudinho, precisa ter muita discriminação, muito mais discriminação tátil, precisa de uma boa cognição para poder perceber. E ela não conseguiu nesse aspecto. Mais hoje ela é uma pessoa muito feliz, pelos contatos que ela faz sozinha, ela disca o celular sozinha, fala com quem quer, ela é livre, frequenta a igreja, frequenta esse centro de reabilitação. É um dos trabalhos que eu sempre lembro e que me dá um bom retorno, uma sensação por ter acreditado na pessoa e conseguido que ela também melhorasse sua autoestima, acreditando em si mesma e avançando. Isso é fantástico!*

*A função da escola é fazer o indivíduo acreditar em si mesmo e caminhar com suas próprias pernas. E avançar sempre. Eu acho que isso é fundamental, mais importante até do que ensinar a ler e a escrever. Ler e escrever é um dos instrumentos que usamos para fazer a pessoa se sentir dona da própria história.*

*Existe um instrumento de apoio muito interessante que não somente vai desenvolver a capacidade de sentir os fatos, mas de ver o mundo, que é o sorobã. Ele é usado para cálculos, mas não fica apenas nisso. Ele proporciona um desenvolvimento capaz de aprimorar a capacidade de sentir os fatos, de ver o mundo. O sorobã é um ábaco adaptado para deficientes visuais. Existe um estudo da NASA que comprova que pessoas que usam o sorobã elas não só alimentam o seu cérebro, mas melhoram a sua forma de pensar. Manipulando o sorobã e ao mesmo tempo fazendo cálculos mentais, elas estão se preparando para uma leitura mais aprimorada da vida. Elas vão desenvolver o seu raciocínio de uma maneira tão prazerosa e tão compensadora que serão estimuladas a avançar, avançar mais. O ábaco, portanto, está ligado ao desenvolvimento do raciocínio. Ele é útil também aos deficientes visuais idosos, que nunca tiveram acesso à escola. Quando eles pegam este instrumento e começam a estudar, descobrem que seu raciocínio está ficando mais rápido, ficam encantados com ele. E todos têm o seu em casa.*

*Trabalhei com as tecnologias, a gente dava as primeiras noções de informática para aqueles alunos que estavam na escola, e eles passavam a fazer sua liçãozinha de casa no computador. Aprender a digitar é muito fácil, como eles já estão acostumados a ler Braille, em poucas aulas memorizam a posição das letras, não precisa nem colocar sinais. Muita gente ainda acha que precisamos colocar sinais nas teclas, não precisamos. Então, eles passam a digitar, a usar o corretor de texto quando necessário.*

*Eu tinha um aluno que fazia psicologia aqui na UNIMEP. Não conseguiu aprender Braille, era adolescente quando o conheci, ele tinha rejeição ao Braille. Foi muito difícil, ele não aceitou, mas estudou. Foi em frente, fazendo provas orais, e depois com o conhecimento da informática, ele passou a fazer provas através do computador. Ele lia a pergunta com o software de voz e respondia escrevendo com utilização do corretor de texto do próprio software. Um bom aluno.*

---

<sup>23</sup> Dentre os modelos da máquina Perkins Brailleur, alguns se destacam, como: Standard; Unimanual – permite que se escreva utilizando somente uma mão; Jumbo - permite escrever com pontos e células maiores e com espaçamento de linhas mais largo.

*Na sala regular a criança é inserida lá. O mais indicado, o caminho que a gente usa, é alfabetizar em Braille, instrumentalizar essa criança para que ela se sinta familiarizada com aquilo que é tátil, só depois dessa fase é que ela irá para a primeira série. Então, muitas crianças começam na sala de recursos, como se fosse uma “classe especial”. A sala de recursos, às vezes, é uma classe especial. Pouquíssimos alunos não apresentam condições de serem inseridos.*

*É exigido que os alunos estejam inclusos na sala regular, e muitas vezes não há uma participação efetiva da família. E a família não fazendo isso, o estado não tem uma outra forma de ajudar. A sala de recursos está lá, a professora especializada está lá, os recursos estão todos lá, mas a criança não vai para o atendimento porque diz que está cansada, então, aí os problemas vão se avolumando. Um dia ela começa a se sentir diferente dos demais, não tendo o mesmo rendimento. A família sabe disso e o professor regular também sabe que não tem mais o que fazer.*

*Talvez a situação tenha mudado um pouco depois que conclui meu tempo de trabalho no estado. Dos alunos que eu tive, alguns começaram recebendo atendimento especializado na Fundação Dorina Nowill, no Padre Chico, ou no Instituto Benjamin Constant. Vieram para a escola regular e pude acompanhá-los de perto. Constatei que eram os melhores alunos da escola, porque a sua locomoção era perfeita, a comunicação ótima. Então, são instituições que merecem muito nosso respeito, porque uma complementa a outra. Eu acho que na educação tudo tem que ser compartilhado, o tipo de atendimento, o tipo de trabalho, se você divide isso, você cresce.*

*Nós tínhamos voluntários, amigos da escola, muitos professores aposentados vinham e eram ledores e a gente recebia muita ajuda deles. Tinha voluntários que também eram cegos, mas eram ótimos em escrita Braille e eles datilografavam textos para outros alunos cegos, que estavam ainda começando o segundo grau. Aí alguém tinha que ler para esses cegos voluntários que escreviam textos e esses textos eram mandados para os alunos. Você vê como a gente trabalhava em parceria, tinha o voluntário que lia, o voluntário que escrevia em Braille, e o voluntário que vinha buscar os trabalhos escritos para o aluno cego ler, e depois fazer a prova.*

*Ser professora de criança com deficiência visual, adolescente ou adulto foi a melhor experiência educacional que eu vivi na minha vida profissional. No início de minha carreira eu era professora alfabetizadora e trabalhava com crianças de 1ª a 4ª séries, depois tive a oportunidade de cursar pedagogia e fazer essa especialização em deficiência visual. Pude então, sair a campo e procurar alunos em número suficiente para formar duas classes. Eu precisava passar para frente o que tinha aprendido. Santa Bárbara d’Oeste representou para mim a realização de um belo sonho, o de contribuir com a implantação de um dos maiores projetos educacionais de que se tem notícia, a inclusão escolar na rede estadual. Passei para os alunos e suas famílias, para a escola e para a comunidade de profissionais onde esses alunos estavam inseridos, o que é um atendimento de sala de recursos para deficientes visuais. Essa foi a novidade que trouxe para a região. Então, para mim foi um motivo até de melhoria como pessoa, por constatar que o momento havia chegado e que eu, e a equipe que me assessorava, poderíamos melhorar a vida do aluno deficiente visual. Obtive um feedback muito importante das pessoas que acreditavam em mim. Acreditavam no meu trabalho, apostavam no meu trabalho, e começamos a ver juntos os frutos. Hoje, estou satisfeita por ter ajudado um pouco. O reconhecimento do outro é uma coisa assim que fala muito alto.*

O depoimento da professora Alpha ampara-se legalmente em textos oficiais da Secretaria Estadual de Educação, quando por exemplo, ela afirma que “a sala de recursos foi criada em 1997, na Escola Estadual Morais Barros”. A autorização para criação da classe

especial de deficiência visual ocorreu em 07/01/97, em consonância ao processo 0622/1610/96 que tramitou entre a Delegacia de Ensino de Piracicaba e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas-CENP/Serviço de Educação Especial de São Paulo, cuja solicitação é a “criação de classe especial para funcionar como sala de recursos para deficientes visuais” (SÃO PAULO, 1996, p.47).

Na época após a apreciação do processo pelo Serviço de Educação Especial, decidiu-se pela composição da classe, com 13 alunos, destacando a importância de se observar o objetivo pela qual a sala foi criada: dar atendimento ao aluno matriculado que regularmente frequente à classe comum que necessita de atendimento especial na superação das dificuldades decorrentes de sua limitação. Objetivo evidenciado no discurso da professora, ao dizer que a “sala de recursos foi criada para crianças, adolescentes e adultos deficientes visuais que já frequentavam a escola ou que tinham a intenção de voltar a estudar”.

O documento também ressalta a relevância de reuniões com as instancias locais entre as Secretarias de Educação e Saúde, Clubes de Serviço, Faculdades e Biblioteca Municipal para a criação de um serviço integrado em regime de co-responsabilidade para a reabilitação de deficientes visuais com idade avançada. Assim, na Escola Estadual Moraes Barros<sup>24</sup> na cidade de Piracicaba, a sala de recursos, passa a funcionar mediante a reestruturação da Rede Oficial de Ensino em 1997, ficando nesta unidade escolar até 2007 quando foi transferida com 15 alunos para a Escola Estadual Barão do Rio Branco<sup>25</sup> em 2008.

O Plano de Trabalho da Sala de Recursos como parte integrante do Plano de Gestão da Escola Estadual Moraes Barros sob a responsabilidade da professora Alpha, afirma que a referida sala, é um

Local onde pessoas (...) trocam experiências entre si, propõem e aceitam sugestões, fazem adaptações de material, preparam provas e atividades, sempre sob a orientação da professora especializada dessa área. Discutem com ela as melhores estratégias de ensino a serem usadas com o aluno especial. (SÃO PAULO, 2003, p.59)

O projeto Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Visual da Sala de Recursos orientou-se pelo direito à Educação e Cidadania, e obteve êxito em suas atividades por causa

---

<sup>24</sup> Essa escola foi criada por decreto de 5 de março de 1900, como o nome de Segundo Grupo Escolar de Piracicaba, ao qual foi dado, por decreto de 15 de junho do mesmo ano, a denominação de “Moraes Barros”, em homenagem e esse senador, que foi um dos propagadores da instrução pública na cidade. (Cf. SÃO PAULO, 2011a, p.5)

<sup>25</sup> A Escola Estadual Barão do Rio Branco foi criada por decreto de 13 de maio de 1897, como a primeira escola da rede estadual da região de Piracicaba. Maiores informações desta unidade escolar encontram-se no capítulo 3.

das parcerias estabelecidas com a comunidade local. Ao tornar público os empreendimentos da E.E. Moraes Barros, a instituição convidou os professores do ensino regular, que têm em suas classes alunos deficientes visuais, a participarem do HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) para discussão de ações no estabelecimento de metas educacionais para o atendimento desse alunado.

As atribuições da Sala de Recursos, de acordo com o Plano de Gestão (SÃO PAULO, 2003), são os seguintes:

- Proporcionar atendimento individualizado conforme o nível pedagógico e a necessidade do educando.
- Realizar, se necessário, trabalhos em grupo de dois, no máximo três alunos, sem ultrapassar a limite de três horas diárias.
- Reservar um horário para preparar gráficos, mapas em relevo, ampliar ou transcrever exercícios, provas e textos, como também gravar fitas (livro falado).
- Favorecer o treinamento da percepção visual por meio de material pedagógico específico e o uso de recursos óticos;
- Destinar um horário para orientar os docentes do ensino comum que trabalham com seus alunos, bem como receber esclarecimentos sobre os programas das disciplinas (exercícios gráficos de matemática, física e química) para poder concretizar conceitos que não foram bem compreendidos pelo aluno deficiente visual durante a aula.
- Além dessas atribuições prescritas pela Secretaria de Educação, realizamos em nossa escola um treinamento do uso do computador pelos alunos com deficiência visual. Eles são familiarizados com o teclado, praticando a digitação e a impressão de textos e também com o leitor de telas dos softwares Dosvox e Virtual Vision.
- Como a legislação prevê atendimento ao deficiente visual a partir de qualquer idade, somos procurados frequentemente por familiares de bebês com problemas visuais e por adultos com visão subnormal ou cegueira que buscam atendimento na sala de recursos. Todos são atendidos na medida do possível, muitas vezes com encaminhamentos para outros profissionais. (p.61-62)

É notável o alcance deste à comunidade no atendimento aos alunos com deficiência visual, seja pela incorporação de novos elementos didático-pedagógicos ou o redimensionamento das práticas educativas de acordo com a necessidade específica de cada aluno, tanto que a escolas que têm alunos DV matriculados, “seja da cidade ou de municípios vizinhos, estadual ou municipal tem solicitado e recebido assistência escolar” (Idem). Daí em diante segue um planejamento em conjunto feito pela escola requerente e a professora da Sala de Recursos, sempre em acordo entre a Diretoria de Ensino e Secretaria de Educação do Município.

Atualmente, o projeto está em pleno funcionamento em dois turnos na Escola Estadual Barão do Rio Branco (Pólo-DV), com 16 alunos matriculados em 2014, sendo 13

alunos com baixa visão, 02 com cegueira e 01 surdocego. A Diretoria de Ensino tem observado a Resolução SE 11, de 31 de janeiro de 2008 da Secretária de Estado da Educação de São Paulo, que fundamentada nos parâmetros legais dispostos na Constituição Federal e Estadual, na Lei 9394/96 (LDBEN), Lei 8.069/90 (ECA), estabelece:

O atendimento escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais far-se-á preferencialmente, em classes comuns da rede regular de ensino, com apoio de serviços especializados organizados na própria ou em outra unidade escolar, ou, ainda, em centros de apoio regionais;

A inclusão, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado;

Os paradigmas atuais da inclusão escolar vêm exigindo a ampliação dos serviços de apoio especializado e a adoção de projetos pedagógicos e metodologias de trabalho inovadores. (SÃO PAULO, 2008, p.01)

Da mesma forma, ancorado no mote do movimento pela inclusão, o Município de Piracicaba conta com o Núcleo Municipal de Apoio Pedagógico de Educação Especial (NUMAPE) criado em 2002 seguindo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica instituídas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica através da Resolução nº2, de 11 de fevereiro de 2001, que nos artigos 2º e 3º, parágrafo único, institui que,

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (BRASIL, 2001b, p.69)

A preocupação com o dispositivo legal está justamente na possibilidade de substituição do ensino regular, mas de acordo com a nova política educacional do Ministério da Educação a Educação Especial é “ampliada” na perspectiva da Educação Inclusiva,

potencializando assim, a política direcionada a esse setor. E o NUMAPE, preocupado para que o atendimento pedagógico não seja substitutivo à escolarização realizada em classe comum, mantém um mecanismo que propõe viabilizar a melhoria na qualidade do processo educacional, ao oferecer apoio para a construção de uma escola inclusiva. Nesta perspectiva,

Atende crianças com deficiências, no ensino regular - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se como uma de suas funções a divulgação dos princípios da educação inclusiva, por meio da capacitação de professores e da sensibilização da comunidade escolar sobre os direitos das crianças com necessidades educativas especiais. (PIRACICABA, 2014)

No espaço escolar do NUMAPE, o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação é realizado nas salas de aula no contra turno da sala regular para os alunos que necessitam de um serviço educacional especializado. É realizado semanalmente um trabalho de 4 horas, individual e coletivamente, com no máximo quatro alunos por atendimento. Em 2013, o NUMAPE atendeu 298 alunos, sendo 138 da Educação Infantil (Jardim II) e 160 do Ensino Fundamental (anos iniciais), bem como alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Hoje, o Núcleo consta com 21 alunos com deficiência visual (14 com baixa visão – 8 da Educação Infantil e 6 do Ensino Fundamental I e 07 com cegueira – 01 da Educação Infantil e 6 do Ensino Fundamental I). O trabalho é desenvolvido por 04 professoras especialistas da área.

A partir da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Governo do Estado de São Paulo, assim como o Governo Municipal de Piracicaba, tem garantido a formação continuada dos professores para o atendimento educacional especializado. No caso da rede estadual, a Diretoria de Ensino encaminha os professores para o Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, criado em 2001, no intuito de oferecer capacitação docente no processo de inclusão dos alunos. De acordo com a professora Alpha, “em termos de políticas públicas o avanço que houve foi a nível de orientação. E estado foi se aprimorando (...) O CAPE sempre facilitando para gente, promovia de dois a quatro eventos por ano”.

O CAPE segue a linha de trabalho desenvolvido pelo Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual - CAP, criado pela Resolução SE N° 135, de 18 de julho de 1994, que no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, tem por objetivo, de acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, “apoiar a formação continuada de professores para o atendimento educacional

especializado e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual” (BRASIL, 2014b)<sup>26</sup>. Os livros didáticos para a rede estadual são produzidos na impressa Braille da Fundação Dorina Nowill para Cegos por meio de convênio com o MEC que os distribui às unidades escolares com alunos deficientes visuais matriculados.

No ato de criação do CAP, ficou assim estabelecida a política educacional, pelo Secretário da Educação, com fundamento no artigo 3º do Decreto 38.641, de 17 de maio de 1994, que dispõe:

A política de ação governamental prevê um Programa de Atendimento ao Deficiente Visual matriculado em unidades escolares que disponham ou não de salas de recursos específicos;  
 A informação do livro Braille e a produção e distribuição de materiais específicos a esse tipo de clientela devem contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem;  
 A ação de capacitação e aperfeiçoamento de professores para atuação nessa área e de projetos integrados com órgãos governamentais, universidades e instituições afins se constituem em objetivos desta Secretaria. (SÃO PAULO, 2014a)

Conforme consta na Resolução SE, 135, no Artigo 1º, incisos I a III, as finalidades do CAP são as seguintes:

I - oferecer aos alunos deficientes visuais matriculados na rede estadual de ensino recursos apropriados para desenvolverem atividades relativas à leitura, à pesquisa e ao aprofundamento curricular, atendendo:  
 a) em sua sede;  
 b) nas unidades escolares desprovidas de sala de recursos;  
 II - promover a melhoria da qualidade de ensino desenvolvido nas classes comuns através do aperfeiçoamento constante dos professores especializados na área e do oferecimento de materiais adequados;  
 III - produzir materiais específicos através da informatização do livro Braille ou outras tecnologias modernas e promover sua divulgação e distribuição na rede estadual de ensino. (SÃO PAULO, 2014b)

O CAP como parte integrante da Secretaria de Educação, hoje incorporado nas atividades do CAPE, vem atuando ao logo desses anos com inúmeros atendimentos às 91 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, com suas equipes de supervisores, assistentes técnicos dos Núcleos Pedagógicos e professores especializados que prioriza os seguintes temas:

Educação Física Adaptada, Uso e Ensino do Soroban Adaptado para Cegos, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Superdotação/Altas Habilidades,

<sup>26</sup> Para maiores informações consultar os Programas e Ações do SECADI, Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE, Centro de Formação e Recursos na homepage do MEC: <http://portal.mec.gov.br/>

Distúrbios Globais do Desenvolvimento, Atendimento Educacional no Contexto Hospitalar, Estudo de Caso, Tecnologias Assistivas, Comunicação Alternativa e/ou Suplementar, Dinâmica da Sala de Recursos. (SÃO PAULO, 2014c)

O estado de São Paulo tem cinco CAPEs Regionais (Franca, Campinas Oeste, Itaquaquecetuba, São Bernardo do Campo, Sorocaba). A SEE está implantando mais 10 CAPEs Regionais visando à descentralização das ações desenvolvidas por estes centros regionais e uma maior abrangência dos serviços na proximidade com as unidades escolares.

Já na rede municipal, para os professores da sala regular é oferecida capacitação docente periodicamente, alternando-se entre a sede própria do NUMAPE e a escola municipal (em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC), respectivamente uma vez por mês. Dentre as atividades de capacitação docente, os próprios professores do Núcleo em 2011 receberam capacitação em Braille, ampliando assim os serviços no atendimento educacional especializado ao deficiente visual. Outro aspecto digno de nota foi a capacitação em Braille dos pais deste alunado iniciada em setembro de 2013. Assim, “mensalmente, é oferecido aos pais dos alunos atendidos pelo NUMAPE um encontro com a equipe de técnicos e professores na sala de recursos multifuncionais onde o filho frequenta” (PIRACICABA, 2014, p.03), afirma a diretora do Núcleo.

A trajetória histórica e política da Educação Especial marcada por confrontos e avanços na construção e conquista do direito de todos à cidadania sob a égide da inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, revela o que é próprio desta modalidade de educação escolar, sua historicidade. As experiências dos sujeitos partícipes da Educação Especial, merecem visibilidade na voz dos educadores e alunos ganhando espaço nos textos e contextos de um tempo presente.

### **3. MÉTODO DA PESQUISA**

Neste capítulo apresento a método escolhido para a realização desta pesquisa, orientada pela questão norteadora, previamente, apresentada na Introdução, que nesse momento define os objetivos, a seleção dos participantes e caracterização das escolas, bem como os procedimentos para apreensão, análise e interpretação dos dados.

#### **3.1 Retomando a questão do método na definição dos objetivos**

Disse no capítulo 1 que o fenômeno investigado segue uma trajetória metodológica, e Merleau-Ponty sugere um caminho, ao propor que a ciência retorne ao solo do mundo sensível como é na própria vida para o próprio corpo.

Considerando que o método é o caminho para se chegar em determinado lugar, a fenomenologia busca então como uma possibilidade deste caminhar, resgatar o sentido humano da existência. E como isso é possível? Que tipo de procedimento nos dá a possibilidade de ter acesso às experiências humanas?

Amatuzzi (2001,2006), traz algumas considerações sobre a pesquisa do vivido, ao olhar fenomenologicamente para a psicologia, e pontua que “pesquisar a subjetividade enquanto tal não é simplesmente produzir conhecimentos, mas aproximar-se experiencialmente dela” (2006, p.96). E isso se faz por meio de uma relação dialógica entre sujeito e pesquisador, indo ao plano do vivido, do significado. E ao indagar “o que é o vivido”, Amatuzzi (2001), reitera a importância da investigação que tem por objetivo uma aproximação com ele, tendo como desdobramento um significado potencial diante de alguma problemática dada pelo pesquisador. Assim, é frente a “uma indagação que o vivido se manifesta”. (p.53)

E quando proponho resgatar a significação do corpo do deficiente visual nas experiências educacionais, a pergunta se articula ao fenômeno, “no acesso ao estrato originário de uma experiência vivida, isto é, ao estrato corporal da experiência” (RANIERI, BARREIRA, 2010, p.4), e se expressa na seguinte interrogação:

**Como o corpo é significado pela pessoa com deficiência visual nas experiências educacionais?**

A construção pronominal assumida na forma interrogativa, traz a possibilidade de retomar o vivido da pessoa, remetendo à experiência educacional (por exemplo, em expressões: “como você vivenciou/vivencia...?”, “como foi...” sua experiência corporal na escola?).

De acordo com Gil (2010), “a pergunta fenomenológica precisa ser ‘vívida’ pelo pesquisador”, e

Na maioria das pesquisas constrói-se uma única pergunta norteadora, Esta pode, no entanto, ser subdividida em duas ou três, mas devem voltar-se essencialmente para a compreensão do significado da experiência vivida a ser pesquisada, pois esta constitui o ponto de partida da pesquisa fenomenológica. (p.7)

Assim, sobre a pesquisa em educação de enfoque fenomenológico para uma aprendizagem significativa, ela assume três momentos correspondentes aos três sentidos da palavra sentido no campo das ciências humanas. De acordo com Rezende (1990, p. 51ss), “há três sentidos para o sentido”:

- O primeiro deles, conotando os cinco sentidos e a condição corporal do homem, diz respeito a existencialidade do fenômeno;

- O segundo sentido da palavra “sentido” diz igualmente respeito a aprendizagem humano-significativa: trata-se da significação propriamente dita e de uma correspondente educação da inteligência;

- O terceiro sentido da palavra sentido é relativo aos rumos, à orientação que a existência está tendo ou poderia ter, em função do posicionamento dos sujeitos ante a realidade do mundo (primeiro sentido da palavra sentido) e sua significação (segundo sentido) como percebida existencialmente e interpretada de maneira inteligente.

Os sentidos da palavra “ sentido” desdobram-se no ato de pesquisar através dos seguintes momentos correlatos:

Num primeiro momento, o que chamamos de fase da constatação. Trata-se de constatar a realidade com um levantamento adequado dos dados, do sentido dado, em vista de uma descrição suficiente e significativa da situação de mundo que foi escolhida como objeto de pesquisa. Aqui, mais do que os dados simplesmente estatísticos, importa saber o que eles significam num questionamento da realidade.

Num segundo momento, correspondente ao segundo sentido da palavra sentido, trata-se de considerar a realidade constatada, não apenas para explicá-la, mas com o intuito de compreendê-la. Semelhante constatação se faz pela tentativa de evidenciar as diversas relações internas e as manifestações de suas contradições, bem como a descoberta das possibilidades de auto-superação.

No terceiro momento de projeção-prospectiva, trata-se de evidenciar, à luz do projeto, como essas contradições e possibilidades podem ser explorada, em vista de uma outra realidade, de uma outra situação histórica, julgada preferível e desejada pelos sujeitos e para eles. (REZENDE, 1990, p. 58)

Ao assumir a polissemia da palavra sentido com foco no fenômeno educacional ele se apresenta como aprendizagem da cultura. Em outras palavras, o fenômeno educacional tem vida somente se existir um sujeito situacional ou vivencial ao fenômeno.

Partindo dessa lógica, não tem como interrogar, no caso, o ensino ou a aprendizagem, mas o sujeito que está ensinando e o sujeito que está assimilando. Na pesquisa fenomenológica educacional sempre haverá um sujeito, numa situação, vivendo o fenômeno educacional (FINI, 1997, p.25).

Portanto, configura-se enquanto trajetória metodológica a escolha da pesquisa na modalidade qualitativa de orientação fenomenológica que segue uma sequência: descrição, análise e interpretação. Nesta pesquisa aplica-se tal método norteado pela questão norteadora que desdobra-se de acordo com os objetivos de pesquisa, cuja trajetória é construída indo ao campo fenomênico das práticas educativas, enquanto o vivido propriamente manifesto.

Considerando o exposto, este estudo tem os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Levando em conta que a preocupação desta pesquisa é a compreensão das experiências educativas do aluno deficiente visual em sua significação corporal, o objetivo geral deste trabalho é compreender os significados atribuídos ao corpo pela pessoa com deficiência visual nas experiências educativas na rede estadual de educação do município de Piracicaba, com vistas à compreensão do que emerge das relações de educabilidade.

Especificamente fui a campo para ouvir os alunos em processo de interação significativa com os educadores e observar como estes sujeitos estão se constituindo em suas experiências escolares. Procurei identificar o que revelam os depoimentos dos sujeitos: alunos deficiente visuais e educadores (família e professores).

Assim, o trabalho de campo consistiu em descrever para analisar e interpretar a experiência das pessoas envolvidas na ação educativa frente à situação que nos é dada na rede regular de ensino.

Além disso, por meio da tríade descrição, análise e interpretação, a experiência das pessoas envolvidas na ação educativa frente às situações é manifesta em dois grandes eixos: situações que (1) favorecem e (2) dificultam a significação corporal nas experiências educativas pelo deficiente visual.

Os objetivos específicos, portanto, estruturam-se em torno de verificar e compreender:

- Como o aluno significa seu corpo nas situações educacionais em sua relação com os educadores;

- Como a família percebe as situações que favorecem ou dificultam a significância do corpo da adolescente deficiente visual nas práticas educativas;

- Como as professoras (sala regular e especialista) percebem as situações que favorecem ou dificultam a significação do corpo pela aluna nas práticas educativas.

Dos objetivos que norteiam o caminho da pesquisa, temos a possibilidade de exercer a reflexão sobre o vivido que emerge das experiências dos sujeitos no contexto escolar, na busca pela compreensão de como o fenômeno em questão se configura existencialmente. Volta-se, então, para,

A relevante questão da constituição do sujeito aprendiz, de um sujeito que está no mundo com seu corpo, dispondo de suas sensações e percepções, numa relação com o que o cerca, em uma vivência que ocorre contextualizada no tempo e no espaço. (SOLOMON, 2011, p. 21)

A pesquisa busca apreender os fenômenos humanos, tal como se mostram ao pesquisador preocupado com as experiências dos alunos deficientes visuais, vividas na escola. Por meio de uma atitude fenomenológica, “o acesso ao vivido, [...] se dá através dos pensamentos e ações que o manifestam da forma mais direta possível. ‘Lendo o vivido’ entrando em contato com suas manifestações” (AMATUZZI, 2001, p.58).

A pesquisa solicita adentrar no cotidiano do aluno deficiente visual, para desvelar “o que ele é”, “quem” pertence a ele, como parte do ensino da rede estadual de ensino de Piracicaba, que se revela com a caracterização da escola, do espaço regular de ensino, e da sala de recursos multifuncionais. Trata-se aqui da identificação e caracterização, que mostram a constituição dos acontecimentos no tempo e espaço, que revelam as características dos sujeitos, assim como a estrutura organizacional das unidades escolares.

## **3.2 Identificação dos sujeitos e das instituições de ensino**

### **3.2.1 Os sujeitos da pesquisa**

O procedimento da seleção dos sujeitos por meio do levantamento feito na Secretaria da Educação, Diretoria de Ensino de Piracicaba permitiu eleger quais seriam os sujeitos entrevistados. O universo dos estudantes deficientes visuais da rede estadual, perfaz uma população de 19 alunos incluindo ai alunos com baixa-visão, cegueira e surdocegueira. Da totalidade dos alunos deficientes visuais com cegueira, estudamos 02 alunas com cegueira congênita de um grupo de 03 alunos (com cegueira congênita e adquirida) cadastrados para a Sala de Recursos da Escola Pólo (EE.Barão do Rio Branco) no ano letivo de 2013.

O aluno com cegueira adquirida, do sexo masculino com 17 anos, apresenta glaucoma congênito (CID-10: Q15.0) em ambos os olhos e, de acordo com relatório médico, a cegueira se manifestou gradativamente com as complicações da patologia. Durante a realização da pesquisa este aluno era muito faltoso às aulas, chegando a evadir-se da escola pólo em que estava matriculado no 8º ano do Ensino Fundamental. Por este motivo, não o incluí no estudo.

Sendo assim, configuram de fato como sujeitos da pesquisa as duas alunas deficientes visuais com cegueira, na relação com os educadores, família e docentes da Diretoria de Ensino (DE) de Piracicaba das salas regulares e de recursos multifuncionais nas escolas. A escolha dos sujeitos orientou-se por dois critérios basilares: 1) serem adolescentes com cegueira congênita; 2) estarem abertas à significação do seu corpo nas situações educacionais vividas na escola pública.

A escolha justifica-se também pelas características próprias da adolescência associadas aos problemas e dificuldades que a ausência do sentido da visão traz em sua organização subjetiva e desenvolvimento psicossocial.

Os ambientes familiares e comunitários revelam uma rotina diametralmente oposta, indo do simples ao diversificado. Uma das alunas, órfã de mãe, pertence a um grupo familiar composto pelo pai e três irmãos adolescentes com nível instrucional e participativo baixo, com características de pertencimento à camada popular economicamente desfavorável. A outra família possui uma estrutura composta por mãe divorciada, irmã adulta jovem, com uma vida instrucional participativa escolar, cultural, religiosa e socioeconomicamente pertencente a classe média baixa.

As alunas frequentam duas escolas estaduais em bairros periféricos da cidade de Piracicaba, e recebem atendimento educacional especializado itinerante da escola pólo para deficientes visuais quatro horas por semana no período de aula inverso da sala regular.

No que diz respeito à idade e patologia da visão das alunas<sup>27</sup> Bela (16 anos) - E.E. Prof. Jethro Vaz de Tolelo e Flora (17anos) – E.E. Dr. João Conceição, matriculadas nas salas do 1º Ano do Ensino Médio e 8º Ano do Ensino Fundamental, respectivamente. As alunas possuem relatório médico oftalmológico, e ambas apresentam retinopatia da prematuridade (CID-10: H351) com todas as complicações possíveis que esta patologia poderia apresentar. A recomendações é que frequentem escolas para deficientes visuais no sentido de melhor desenvolver suas demais capacidades sensoriais.

O quadro abaixo caracteriza os sujeitos participantes da pesquisa:

<b>Aluna</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Composição Familiar</b>	<b>Escolaridade/ Escola</b>	<b>Deficiência/ Patologia</b>
Bela	Fem.	16	Pais separados e uma irmã adulta jovem	1º ano/Ens.Médio Estadual	Cegueira congênita/ Retinopatia da Prematuridade
Flora	Fem.	17	Órfã de mãe e três irmãos adolescentes	8º ano/Ens.Fund./ Estadual	Cegueira congênita/ Retinopatia da Prematuridade

### **3.2.2 Caracterização das escolas: espaços de realização da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em unidades escolares da rede pública de ensino do Governo do Estado de São Paulo pertencentes a Diretoria de Ensino de Piracicaba que é composta por seis municípios – Águas de São Pedro, Charqueada, Piracicaba, Saltinho, Santa Maria da Serra e São Pedro) abrangendo 68 escolas que atendem crianças, adolescentes e adultos do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio. Destas selecionamos as unidades escolares que têm alunos deficientes visuais cadastrados conforme segue a descrição da escola pólo-DV E.E. Barão do Rio Branco, E.E. Dr. João Conceição e E.E. Prof. Jethro Val de Toledo.

<sup>27</sup> Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

### 3.2.2.1 Escola Estadual Barão do Rio Branco<sup>28</sup>

A Escola Estadual Barão do Rio Branco foi criada legalmente através do Decreto Oficial do Estado - D.O.E. de 13/05/1897. No ano de 1976 passou a funcionar o Ensino Fundamental por meio da Resolução SE 23 de 27/01/1976 – D.O.E. de 28/01/1976. Em 1992 foi criado o Curso do Ensino Médio pela Resolução SE 18 de 28/01/1992 - D.O.E de 29/01/1992. Em 1998 conforme Resolução SE 100 de 01/09/1998 – D.O.E de 02/09/1998 o Curso do EJA – Ensino Médio foi criado. Além destes cursos a Escola possui um Centro de Estudo de Línguas: Inglês, Espanhol e Francês que é oferecido aos alunos que estejam cursando o 7º ano do Ensino Fundamental até o 3ª Ano do Ensino Médio.

A escola situa-se no centro da cidade, e a maioria dos alunos não residem nas mediações, sendo que a unidade atende aproximadamente 28 bairros. Possui um corredor central que finaliza com um palco alto, usado para apresentações dos alunos em festividades.

A pedra fundamental da escola foi assentada em 17 de julho de 1895, em grande festa com banda de música e a presença de toda a Câmara Municipal, autoridades e muitas pessoas do povo. Em 25 de março de 1897, a 'Gazeta de Piracicaba' publicava artigo do Dr. Antônio Pinto de Almeida Ferraz que considerava o novo prédio do futuro Grupo Escolar como o mais bonito da cidade. Em 10 de maio de 1897 começou a funcionar em fase preparatória, sendo que a sua fundação oficial ocorreu em 13 de maio do mesmo mês. Ao completar 20 anos, o Governador do Estado decretou a mudança de nome do Grupo Escolar, homenageando o importante diplomata brasileiro José Maria da Silva Paranhos Júnior, o 'Barão do Rio Branco'. (IPPLAP, 2012, p.25)

A unidade encerrou o ano letivo de 2013 com 216 alunos matriculados no Ensino Fundamental (EF), 336 alunos no Ensino Médio (EM), 230 alunos no Ensino para Jovens e Adultos (EJA), 40 alunos na Sala de Recursos (SR) dividida com espaços próprios para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para deficientes visuais (15 alunos) e auditivos (25 alunos). Possui 08 salas de aula, 01 sala de Recurso dividida em D.A e D.V, sala de professores, sala de secretaria, biblioteca, sala da Direção, sala da Coordenação e Sala de Informática (SAI), sala de educação física, almoxarifado, 2 dispensas, cozinha, 6 banheiros para alunos e 2 para a administração e professores, depósito, sala destinada ao Programa Escola da Família, amplo pátio coberto que é utilizado como refeitório para os alunos

---

<sup>28</sup> As informações completas da identidade, caracterização, proposta pedagógica, objetivos, planos de cursos, planos de trabalho, avaliação, conteúdo programático, metas e ações constam no Plano de Gestão, período 2011-2013.

desfrutarem no intervalo, jardim externo ao prédio , quadra poliesportiva não coberta e cantina.

O edifício passou por obras de restauração entre 2009 e 2010 e entre outras ações, recuperou pinturas murais decorativas originais. Atualmente, oferece Ensino Médio no período da manhã e Ensino Fundamental Ciclo II, do 5º ao 7º ano, no período da tarde e Ensino Médio EJA no período noturno. Possui sala de recursos que atende alunos com dificuldade de aprendizado, laboratórios de informática e ciências, biblioteca, quadra poliesportiva e pátio coberto. (IPPLAP, 2012, p.26)



Escola Estadual Barão do Rio Branco após obra de recuperação

De acordo com o Plano de Gestão (SÃO PAULO, 2011b), a E.E. Barão do Rio Branco prima pela igualdade de condições para o acesso e permanência no ambiente escolar, pautando-se pelo respeito à diversidade, com um ensino de qualidade na preparação dos jovens para o exercício da cidadania, de forma crítica e consciente.

Pedagogicamente a escola prospecta uma gestão democrática participativa, de valorização do professorado, das experiências extraclases, e olha para o aluno na sua integralidade, na criação de situações que propiciem a aprendizagem. É observada uma prática de comunicação e informação aberta, de modo a promover a socialização e a transparência de decisões e ações, com vistas a melhores resultados do trabalho escolar. O ensino é planejado com ações em regime de colaboração entre equipe gestora, professores e a comunidade escolar.

O comportamento do professorado com a aprendizagem do alunado é evidenciado pela articulação que a equipe de professores têm com a família e com toda a comunidade, norteando seu plano de trabalho associado ao currículo oficial do estado e ao projeto

pedagógico da escola. Nas atividades diárias os professores fazem uso diversificado para avaliar o aluno integralmente, considerando os aspectos cognitivos e o ritmo individual de aprendizagem. Dentre elas, temos: avaliação escrita, exposição oral, trabalhos em grupos, exposições de trabalhos, pesquisas, participação em sala de aula, entre outras.

Os alunos têm liberdade de expressar seus trabalhos de pesquisa, em diálogo com os professores, de expor sua opinião oralmente ou por escrito na produção textual em cartazes, painéis, entre outros tipos de produções, dentre elas as artísticas e esportivas.

As salas de aulas são comuns a todas as disciplinas, e os professores as organizam com os materiais disponíveis na escola, como livros didáticos, caderno do aluno, mapas, cartazes, televisão, data show, DVDs, livros, e visitas à biblioteca, que tem um bom acervo. A sala de informática está plenamente equipada, com equipamentos novos em funcionamento.

A permanência do alunado na frequência às aulas é marcada por um ambiente alegre e acolhedor. Os critérios para agrupamento das salas são previstos em legislação vigente, sendo constituídas de forma heterogênea, por faixa etária e série/ano, tanto em relação a demanda como ao nível cognitivo, sem discriminação de qualquer natureza. Tais critérios são informados aos pais no início do ano letivo.

Os intervalos são musicalizados e o esporte é prática constante no cotidiano da escola. E com o Programa Escola da Família, que teve início em 2003, a instituição é aberta aos finais de semana para atividades socioeducativas e esportivas orientando-se pelos eixos: saúde, cultura, esporte e qualificação para o trabalho, e possui uma boa aceitação e participação da comunidade.

Em sua missão a E.E. Barão do Rio Branco busca,

Assegurar um ensino de qualidade, garantindo dessa forma, o acesso e a permanência dos educandos, inclusive dos alunos portadores de necessidades especiais (deficientes auditivos e visuais) na escola, conscientizando-os da necessidade de adquirirem conhecimento para sua própria subsistência e também para que sejam capazes de agir na transformação de atitudes visando a construção de uma sociedade mais digna e mais justa, buscando entretanto: elevar o desempenho acadêmico dos mesmos, proporcionar um maior envolvimento dos pais no processo ensino-aprendizagem e, aperfeiçoar a Gestão Escolar. (SÃO PAULO, 2011b, p.04)

A atenção dada para os alunos com deficiência faz parte desta escola com o crescente movimento pela inclusão em consonância com atual política nacional da Educação Especial, que levou a abertura da Sala de Recursos para deficientes auditivos em 2006 e a transferência da Sala de Recursos para deficientes visuais da E.E. Moraes Barros em 2008. A

escola é pólo no atendimento às deficiências sensoriais com 35 alunos matriculados (19 DA e 16 DV) em 2014. Deste modo, “o processo pedagógico considera os princípios de inclusão, as necessidades diferenciadas e/ou especiais dos alunos, e nesta perspectiva a escola oportuniza sala de recursos, com professores especialistas” (SÃO PAULO, 2011b, p.10)

A relação de materiais permanentes pertencentes à Sala de Recursos-D.V. é a seguinte:

<b>Unidades</b>	<b>Material</b>
05	Bola de guizo
01	Caixa de reglete
01	Calculadora de voz
02	Computadores IMM-CICON (CPU, monitor, teclado, 2 caixas de som, estabilizador
02	Globos terrestres
01	Impressora HP 610 e Lexmark
01	Lupa (telelupa)
10	Máquinas Braille
01	Minigravador
01	Rádio gravador CCE
01	Rotuladora (Braille)
01	Scanner áudio
01	Soroban gigante (madeira)
01	Tábua de pinos
02	Tapetes sensoriais
01	TV 32” e 42” polegadas
02	Videocassete

Além destes materiais, a sala tem um acervo bibliográfico de obras literárias, livros didáticos e paradidáticos em Braille, e também possui vários recursos multifuncionais como: impressora Braille, lupas eletrônicas, jogos adaptados, livros-áudio, programas de voz (softwares: DosVox e Mac-Daisy)

Dentre seus objetivos, destaca-se o de permitir que todos os alunos sejam bem recebidos, garantindo sua permanência mediada por um ensino de qualidade que conduza à aprendizagem, e que os alunos com deficiência sintam-se inclusos neste processo.

Na gestão dos resultados educacionais, a formação integral do aluno, fundamenta-se em princípios éticos, políticos e estéticos em articulação com as áreas do saber humano importantes para a vida cidadã. Os resultados das ações educacionais direcionadas para a aprendizagem dos alunos são divulgadas aos pais e comunidade, que têm uma visão positiva da escola, tendo seus filhos de outros bairros matriculados nesta unidade, preferindo-a pela reputação, localização, imponência do prédio escolar, e pelo grupo de professores conhecidos por todos.

Na comunidade escolar existe um ambiente favorável a amizade, onde os alunos têm um relacionamento com os professores e funcionários pautado no respeito e solidariedade, que se estende à família. Destaca-se que o caráter educativo engendrado pelo social e cultural confere a organização do espaço escolar e de suas práticas uma identidade própria que é marcada pelo dinamismo, corresponsabilidade, participação entre os membros da comunidade.

### **3.2.2.2 Escola Estadual Dr. João Conceição<sup>29</sup>**

Em 1961, passou a funcionar o Grupo Escolar Dr. João Conceição de 1ª a 4ª série (ciclo I), que atendia a comunidade escolar no prédio da Igreja dos Frades Capuchinhos, na rua Alferes José Caetano, lateral a Igreja do Sagrado Coração de Jesus. O prédio atual foi construído em 1960, em terreno que faz esquina com a rua Dr. Jorge Pacheco Chaves e Avenida Marquês de Monte Alegre no bairro Paulista.

A Escola Estadual Dr. João Conceição foi criada legalmente através do Decreto Lei nº 34.609 de 13/03/1932 D.O.E. de 01/04/1932. No ano de 1964 até 2001 a escola trabalhou com duas salas para deficientes auditivos. Em 1976 conforme o ato de criação D.O.E. 27/01/1976 começou a funcionar 1ª a 8ª série (ciclo I e II). Em 1999 conforme D.O.E. 07/07/1999, a escola começou a funcionar o ensino médio e Educação de Jovens e Adultos no período matutino e noturno. O departamento de patrimônio histórico do Instituto de Pesquisas e Planejamento de Piracicaba – IPPLAP, mostra a relevância histórica desta escola para o município, bem como para o bairro em que se localiza atualmente, ao afirmar que,

A antiga sede da E.E. ‘João Conceição’ teve sua construção devida à ação dos frades Capuchinhos e à doação da benemérita D. Virginia Meyer Leite que, em testamento, deixou recursos com o fim exclusivo de serem aplicados à educação das crianças pobres.

No início, o Grupo Escolar ‘Dr. João Conceição’ tinha as suas classes dispersas por várias casas no bairro da Paulista. Posteriormente, o diretor professor Carlos Vianna, conseguiu reuni-las no tradicional ‘Coleginho’, que já não servia para o funcionamento definitivo do Grupo. A partir da construção do prédio na Rua Alferes José Caetano, em frente à Igreja do Sagrado Coração de Jesus [...] , foi instalado também, além do Grupo Escolar ‘Dr. João Conceição’, a Escola Noturna ‘D. Virginia Meyer Leite’, em novembro do ano de 1938. Com o crescimento da população da Paulista, o governo do Estado de São Paulo decidiu construir um novo prédio,

---

<sup>29</sup> As informações que seguem constam do Plano de Gestão do período de 2011-2014, Aqui foram transcritas algumas partes fundamentais para fins de caracterização da unidade escolar que tem matriculada a aluna Flora no 8º ano do Ensino Fundamental.

transladando a antiga escola do centro para aquele bairro. (IPPLAP, 2012, p.54)

Em 2013, a unidade atendeu 1014 alunos, com 589 no Ensino Fundamental II e 425 no Ensino Médio. No ano de 2014, 998 alunos, sendo 534 no E.Fund.II, 464 no E.Médio e 02 alunos na Sala de Recursos (01 Deficiente Visual e 01 Deficiente Físico). São alunos de nível sócio-econômico médio e baixo. 60% dos alunos residem no bairro onde a escola se localiza, e os demais residem em bairros como Paulicéia, Jaraguá, Monte Cristo, Jardim das Flores, Água Branca, Jardim São Paulo, Santo Antônio, Jardim Esplanada, Jardim Ibirapuera e outros.

Em termos de estrutura física da unidade escolar conta com 12 salas de aula, sala de leitura, sala ambiente de informática (SAI), laboratório de ciência/biologia, sala de professores, sala de secretaria, sala de direção, sala da coordenação pedagógica, refeitório, cozinha, 04 sanitários, residência da zeladoria, pátio coberto, 01quadra coberta, 01quadra descoberta, áreas livres, local para estacionamento de veículos e cantina. O prédio passou recentemente por reformas e a quadra foi coberta.



E.E. Dr. João Conceição recém-inaugurada.



E.E. Dr. João Conceição atualmente.

A função social da escola é garantir o acesso ao conhecimento, na busca pelo desenvolvimento de uma consciência em sintonia com os avanços científicos, tecnológicos e culturais. E também, divulgar e discutir o acesso que o conhecimento propicia nos campos de trabalho e da inserção social, por meio dos conteúdos dos componentes curriculares oficiais em cada ciclo, bem como oportunizar a participação da comunidade escolar em eventos culturais e científicos do município. E também tem o compromisso de estimular a permanência dos alunos durante a formação escolar.

A missão da E.E. Dr. Joao Conceição, consiste em,

Assegurar um ensino de qualidade, em constante consonância com o desenvolvimento histórico-sócio-cultural e tecnológico do momento.

Possibilitar informações para a construção do conhecimento sob o auxílio de professores atualizados que desenvolvem competências e habilidades que permitam a inclusão do indivíduo no contingente formador da sociedade. Propiciar a comunidade escolar a consciência crítica da realidade de nossa sociedade e como ser um agente transformador para melhoria do desenvolvimento social nos aspectos individual e coletivo. (SÃO PAULO, 2011c, p.11)

Como parte integrante do Projeto Político Pedagógico a escola assume nos Planos de Cursos do Ensino Fundamental e Médio os princípios de um currículo comprometido com seu tempo, de acordo com os paradigmas explicitados no currículo do estado de São Paulo, que são: uma escola que também aprende; um currículo como espaço de cultura; um currículo que tem competências como referência; prioridade para a competência para aprender; articulação com o mundo do trabalho.

Desta forma, o Ensino Fundamental – ciclo II organiza-se de acordo com a Lei 9394/96 com os objetivos descritos a seguir:

O objetivo do ensino fundamental é a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Síntese de Conteúdos:

A escola adota integralmente o Currículo Oficial de São Paulo, através do previsto nos “Caderno do Professor” e “Caderno do Aluno”. Para apropriação do Currículo pelos alunos considera-se a importância de desenvolver três grupos de competências (competências para observar, realizar e compreender), dentro das quais são idealizadas e desenvolvidas as habilidades e conteúdo de todas as disciplinas, nas diferentes séries e cursos.

A avaliação do processo ensino aprendizagem é realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, orientando-se pelo diagnóstico da situação de aprendizagem de cada aluno, como um dos seus objetivos em relação ao programa curricular a ser desenvolvido em cada nível e etapa da escolaridade.

Os critérios estabelecidos pela escola no processo educacional para a avaliação interna são os seguintes:

- diagnosticar e registrar os processos do aluno e suas dificuldades;
- possibilitar que o aluno avalie sua aprendizagem;
- orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades;
- fundamentar as decisões do Conselho de Classe e Série quanto à necessidade de procedimentos paralelos ou intensivos de reforço e recuperação da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos;
- orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares.

Dos objetivos expostos, entendo que os procedimentos paralelos tangenciam os alunos com deficiência sendo contemplados pelo Atendimento Educacional Especializado. No caso do deficiente visual, ele é realizado na Biblioteca todas terças-feiras pela manhã (com duração de quatro horas) no turno oposto ao que a aluna curso o 8º Ano do Ensino Fundamental. Ressalta-se que a unidade não tem Sala de Recursos. As atividades são desenvolvidas na modalidade itinerante do AEE, e a falta de infraestrutura com todos os recursos multifuncionais limita o atendimento à leitura e escrita com a utilização de material que a professora especializada traz da escola pólo DV (E.E.Barão do Rio Branco) na complementação ao que é ensino na sala regular.

### **3.2.2.3 Escola Estadual Prof. Jethro Vaz de Toledo<sup>30</sup>**

Esta unidade escolar foi criada por Decreto Oficial do Estado – D.O.E 22.167 de 08 de maio de 1984 e publicado no Diário Oficial em 09 de maio de 1984, jurisdicionada à Diretoria de Ensino – Região de Piracicaba. A escola está organizada em cursos da Educação Básica: Ensino Fundamental – ciclo II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EF e EM). Atualmente possui 689 alunos matriculados, sendo 369 no Ensino Fundamental e 329 no Ensino Médio, com 01 aluna matriculada na Sala de Recursos – Deficiência Visual.

A escola está localizada no bairro Jardim Itapuã, em região periférica da cidade, distante aproximadamente 6 km do centro, criado em 1975 destinado a funcionários da Caterpillar S/A. O bairro tem uma boa infraestrutura e atende alunos da localidade, como de

---

<sup>30</sup> As informações que seguem constam do Plano de Gestão quadrienal do período de 2007 a 2010. Aqui foram transcritas algumas partes fundamentais para fins de caracterização da unidade escolar que tem matriculada a aluna Bela no 1º ano do Ensino Médio.

bairros adjacentes como Jardim Camargo, Jardim Tóquio, Novo Horizonte, Monte Líbano, Tatuapé I e II, Parque do Sábio e outros.



Acervo Pessoal

A instituição tem credibilidade na comunidade, pois vem exercendo sua função social com seriedade, competência e qualidade. Sendo que a comunidade é heterogênea, com trabalhadores pertencentes à classe socioeconômica média, baixa e alguns desempregados.

O perfil dos alunos também é heterogêneo, com famílias advindas de outros estados da Federação, como Minas Gerais, Pernambuco, Paraná, e Bahia. O que motiva a vinda para a cidade é a busca por condições melhores de vida, o que nem sempre acontece. Boa parte delas é representada por avós, tios ou responsáveis, na ausência dos pais, com rendimentos familiar de três a quatro salários mínimos, sendo que parte considerável está desempregada, operando na informalidade ou dependente de programas governamentais

Apesar das diferenças e dificuldades, os alunos são aliados da escola como parceiros na busca por uma educação de qualidade. As atividades realizadas pelos alunos no campo da arte vão desde teatro, dança, pintura, música a produção textual, com desenvolvimento de projetos de reconhecimento local e regional, com projeção estadual e nacional com premiações.

A estrutura física da unidade escolar consta com 6 blocos composta de ambientes administrativos: sala de Direção, sala de coordenação pedagógica, despensa de materiais escolares, secretaria, banheiros masculino e feminino, banheiro dos professores, sala dos professores, cozinha, despensa de materiais de limpeza, cantina escolar mantida pela APM, sala de arquivo. Ambientes pedagógicos: sala de informática, sala de tv/vídeo, sala de leitura, sala de livros, sala de educação física, sala de arte. Outros ambientes: pátio coberto, merenda escolar, depósito de alimentos, dois banheiros de alunos, banheiro dos funcionários, casa da

zeladoria, despensa de materiais de limpeza e 01quadra poliesportiva coberta com arquibancada e área verde ao redor.

Pedagogicamente, a escola tem como uma das diretrizes principais o desenvolvimento das competências e habilidades na formação cidadã dos alunos para o exercício responsável, crítico e consciente do seu papel social. Outra preocupação é o desenvolvimento cognitivo e social, associado a integração do alunado às inovações tecnológicas.

A E.E. Prof. Jethro Vaz de Toledo ao privilegiar a formação humana, orienta seu pensar e atitude por princípios éticos na formação cultural dos alunos. Portanto, a escola organiza seus conteúdos curriculares de forma que favoreça o processo ensino aprendizagem no acesso ao saber e construção do conhecimento. E nessa perspectiva, a instituição como um espaço democrático, tem como missão:

Favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a formação do cidadão responsável, crítico e ciente do seu papel na sociedade e promover a integração do educando com as inovações tecnológicas da atualidade, oferecendo-lhe condições que potencializarão a capacidade individual e coletiva. (SÃO PAULO, 2007, p.26)

A finalidade da escola orienta-se pelos seguintes objetivos, de acordo com o plano gestor:

- promover a integração escola e comunidade;
- promover a autoestima do educando;
- promover a valorização dos envolvidos no processo educacional;
- elevar sistematicamente a qualidade de ensino oferecido pela instituição;
- proporcionar um ambiente favorável para que a escola realize sua função social de formar alunos conscientes de seu papel na sociedade;
- trabalhar valores humanos, tais como: solidariedade, justiça, responsabilidade social, respeito, entre outros.

Objetivos que norteiam os planos dos cursos mantidos na escola, com destaque para o Ensino Médio, que desdobram-se para a formação cidadã concorrente para a construção identitária do alunado. Assim, a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explícita que esta etapa final da educação básica (Art.36), por ter característica de terminalidade, busca,

Assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art.35, incisos I a IV). (BRASIL, 2000, p.10-11)

Os conhecimentos adensados na relação professor-aluno em consonância com a LDB, estabelece ao aluno conculinte o desenvolvimento de competências:

Art. 36, § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL,1996)

Uma cidadania conquistada pela participação social e política no exercício de direitos e deveres no cotidiano com atos de solidariedade, justiça e respeito de forma que o aluno saiba se posicionar crítica, responsável e construtivamente nas várias esferas sociais de forma dialógica na utilização das diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal) “como meio de produção, expressão, e comunicação de suas ideias, interpretando e usufruindo as produções culturais, atendendo a diferentes intenções e situações” (SÃO PAULO, 2007, p.29)

E na sequência dos componentes curriculares, o Atendimento Educacional Especializado – AEE/DV desenvolveu um projeto interdisciplinar entre a aluna Bela (E.E. Jethro Vaz de Toledo) e Flora (E.E. Dr. João Conceição) em 2013, que fez valer a troca de experiências dos seus contextos sócio educacionais através de correspondências, que obteve êxito por meio da aproximação, diálogo e partilha do vivido de um mundo de sentidos.

Da interdisciplinaridade presente na atitude da professora especializada uniu-se conhecimentos de língua portuguesa, música e informações de interesse geral que vão ao encontro da realidade das alunas e da escola ao propor o intercâmbio de informações e conhecimento. Tal prática assenta-se na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que de acordo com o Art. 2º, parágrafo subsequente, dispõe,

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2010, p.70)

O AEE-DV é realizado na modalidade itinerante na Sala dos Professores todas terças-feiras pela tarde (com duração de quatro horas) no turno oposto ao que a aluna cursa o 1º Ano do Ensino Médio. Assim, como a escola E.E. Dr. João Conceição, a unidade não tem Sala de Recursos, sendo que a ausência de uma infraestrutura adequada, com todos os recursos multifuncionais, limita o atendimento à leitura e escrita com a utilização de material que a professora especializada traz da escola pólo DV (E.E.Barão do Rio Branco) em complementação e suplementação ao que é ensinado e aprendido na sala de aula regular.

Na mesma Resolução CNE/CEB nº 4/2009, Art. 10º, a escola ao elaborar o Projeto Político Pedagógico - PPP tem o dever de institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

- I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de estudantes matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos estudantes;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício do AEE;
- VI - Outros profissionais da educação (...) que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2013b, p.07-08)

A não maximização do AEE impossibilita de avançar no desenvolvimento das capacidades dos alunos, bem como de suas habilidades e competências, uma vez que inoperacionalização não traz resultados qualitativos ao processo ensino aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

E para que o seu funcionamento seja efetivado faz-se mister um planejamento sistematicamente adequado com avaliação dos recursos e das estratégias pedagógicas contempladas no PPP, tais como:

- Carga horária para os estudantes do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas;
- Espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE;
- Professores com formação para atuação nas salas de recursos multifuncionais;
- Profissionais de apoio às atividades da vida diária e para a acessibilidade nas comunicações e informações, quando necessário;
- Articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar;
- Participação das famílias e interface com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros necessários;
- Oferta de vagas no AEE para estudantes matriculados no ensino regular da própria escola e de outras escolas da rede pública, conforme demanda;
- Registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE. (Idem, p.08)

Apesar de não seguir a diretrizes operacionais para a execução satisfatória de um AEE que prime por um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, a escola dentro de suas possibilidades tem lutado para que a defasagem nestes aspectos seja compensada com a atuação docente especializada, que tem se desdobrado para oferecer um atendimento que concorra para a formação da aluna no ensino regular.

Por fim, a caracterização das unidades escolares que atuam no âmbito da educação especial do deficiente visual permitiu identificar e conhecer a realidade do sujeito imerso na estrutura organizacional e funcional das escolas, que constituem o solo da experiência corpórea numa rede de sentidos que se abrem para a investigação de suas percepções e significações.

### 3.3 Procedimentos de instrumentalização na apreensão dos dados

Após a etapa da seleção dos sujeitos, com a autorização do Dirigente Estadual de Educação da Diretoria de Ensino de Piracicaba, em reunião com a Comissão de Educação Especial, ficou deliberado o acesso a Vida Escolar (arquivo contendo todos os planos de gestão, quadro curricular, processos de criação das salas de recurso e outros documentos históricos e políticos das escolas). Também ficou autorizada a ida a campo com agendamento prévio com a direção da unidade escolar, seguida da apresentação do motivo e etapas da pesquisa a serem desenvolvidas, com o assentimento e assinatura da família do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (Anexo), e subsequente entrada no cotidiano das alunas nas unidades escolares.

Etapa antecedida pelos aspectos que nortearam a escolha dos sujeitos, para assim prosseguir na identificação e caracterização das instituições de ensino, bem como no desenvolvimento do instrumento de apreensão de dados, a ser realizada com entrevista de modalidade fenomenológica.

Em busca das manifestações do vivido no campo fenomênico das situações educacionais, optou-se por utilizar uma técnica que possibilita apreender a expressão oral dos indivíduos, os depoimentos pessoais. Sobre essa escolha, Gil (2010), esclarece ao fazer a distinção entre histórias de vida e depoimentos orais:

Por história de vida entende-se o relato de uma pessoa sobre sua existência através do tempo, procurando reconstruir os acontecimentos que ele considera importantes. Por depoimento pessoal, entende-se o relato de uma experiência individual que revela sua ação como pessoa e participante social. A diferença básica entre estas duas técnicas está, pois, na forma de agir do pesquisador. Na obtenção de depoimentos, o pesquisador adota uma postura mais ativa, procurando obter as descrições que se relacionam diretamente com o tema de pesquisa. Já na história de vida, o pesquisador permanece mais silencioso, minimizando sua interferência. (p.7)

Os depoimentos permitem que as manifestações sejam tomadas a partir do contato com elas, acessando o vivido puro em sua materialidade expressada pelo discurso do sujeito entrevistado. Assim, o que importa na atitude de entrevistador,

É a luz que atravessa a materialidade do depoimento, e embarcando em sua intencionalidade, vai em direção ao vivido puro (ao sentido primeiro que se faz presente) buscando expressá-lo em um outro pensamento que faça sentido no contexto da problemática trazida pelo pesquisador. [...]

É preciso que olhemos um pouco mais para o depoimento [...], frequentemente ele é um relato verbal, especificamente colhido para aquela pesquisa, e portanto focalizado na experiência imediata que é o objeto da investigação. Ou seja, o depoimento não é sempre a manifestação direta e imediata do vivido em questão. Às vezes o sujeito precisa recorrer à sua memória. [...] Os significados vividos dão continuidade à experiência imediata (e se constituem, eles também, em desdobramentos do vivido). (AMATUZZI, 2001, p.58-59)

Como instrumento na apreensão dos dados foi utilizado áudio-gravação das entrevistas, com a adoção da técnica de pesquisa – depoimentos pessoais, orientados pela interrogação da pesquisa que norteou toda a trajetória metodológica. Trata-se de utilizar como instrumento a entrevista não-diretiva, sem um roteiro de entrevista semi-estruturada, muito menos a aplicação de questionário semi-dirigido. Por se tratar de uma entrevista não-estruturada, de modalidade não-diretiva, permite-se ao entrevistado falar sobre a questão da pesquisa, propiciando uma fala livre, sem imposição de aspectos que interessam somente ao pesquisador.

A escolha pelo uso desse tipo de entrevista baseia-se no fato de ser a forma que permite ao sujeito expressar-se livremente quando solicitado a falar sobre a experiência do corpo próprio na escola, por meio da seguinte questão: **fale-me de sua experiência na escola, como é seu dia-a-dia em sala de aula, sua relação com os professores e colegas?**

A questão desdobra-se em duas outras questões, quando o pesquisador volta-se para a (1) família e (2) professores, que ao solicitar que falassem sobre a experiência das adolescentes, procuraram responder:

1) Como sua filha (ou irmã) significa o corpo nas experiências educacionais?

2) Fale-me de sua experiência como educadora. Descreva nas experiências educacionais a significância do corpo por sua aluna deficiente visual

O fenômeno apreendido a partir dos desdobramentos da questão norteadora alicerça-se em dois eixos: situações que favorecem e dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual. Na pergunta norteadora a intenção é trazer o mundo vivido, a estrutura fundante da aluna, as atribuições significativas corporais que confere no e com o mundo. Para tanto, a recuperação do cotidiano espaço-temporal é fundamental. E isso se faz indo ao vivido propriamente, ouvindo os sujeitos em coexistência relacional na esfera da ação, aproximando-se.

Para seguir esse caminho, a pesquisa qualitativa não busca nos fatos uma relação de causalidade, mas os significados atribuídos ao fenômeno interrogado. São as situações reais vividas conscientemente tematizadas pelos sujeitos.

Foram realizadas entrevistas com as alunas, pais/responsáveis e professores, que concordaram em participar da pesquisa e autorizaram o registro dos dados em áudio-gravação. Os dados gravados foram transcritos na mesma linguagem dos sujeitos e depois textualizados, para constar como parte integrante do presente estudo, preservando a identidade dos mesmos.

A gravação e a posterior transcrição na íntegra da entrevista têm como objetivo fundamental a leitura dos relatos no momento da análise, permitindo ao pesquisador, num primeiro momento, a leitura atenta sobre o conteúdo, e posteriormente, já durante a análise, tentar apreender e descrever como se manifesta o objeto investigado. (RANIERI, BARREIRA, 2010, p.4)

Portanto, constituem como dados da pesquisa os discursos das alunas, do grupo familiar e das professoras das salas regulares, e professora da sala de recursos - Atendimento Educacional Especializado-Deficiência Visual-AAE/DV.

Da transcrição à textualização das entrevistas tem-se o processo de transcrição, que consiste em retirar “as expressões que são próprias da linguagem oral, as repetições, e criar um texto orgânico, com estrutura e coerência lógica”, afirma Caiado (2003, p.52). Feito isso, passamos para outra etapa da trajetória metodológica, que consiste nos procedimentos para a construção das categorias analíticas.

### **3.4 Procedimentos de análise e interpretação dos dados**

A análise fenomenológica dos dados busca os significados manifestos nas experiências educacionais, “sem utilizar qualquer quadro categorial como referência”. A atenção, volta-se para “compreender o aluno como ele é” (MASINI, 2000, p.65)

E isso se faz, retomando as descrições realizadas com a textualização das entrevistas, voltando ao solo original do fenômeno educacional abordado na pesquisa. Ao ser guiado pela questão norteadora - **Como o corpo é significado pela pessoa com deficiência visual nas experiências educacionais?** - os discursos textualizados atravessados pela interrogação busca as unidades de significado contidas neste vivido contextualizado social, cultural e historicamente.

Importa agora, olhar para o vivido, aproximar dele, e conseqüentemente trazer à luz o que está contido nele como significado potencial face ao que está sendo problematizado. Pois “é diante de uma indagação que o vivido se manifesta” (AMATUZZI, 2001, p.53). Deste modo, como posso chegar a esse vivido? É através do retorno ao cotidiano da escola, dos alunos-sendo-com-seus-professores que frequentam os espaços de escolarização. Para isso,

se faz necessário a suspensão (*epoché*) das conceituações que precedem a partir do discurso das descrições documentadas.

De acordo com Castro (2003, p. 202) e Masini (2013, p.64), as unidades de significado são respectivamente: “discriminação espontaneamente percebida nas descrições dos sujeitos, psicologicamente ligada à perspectiva do pesquisador” e o “mundo de significados do aluno”. “Significado definido como aquilo que ele organiza a partir de sua maneira de pensar, sentir e agir”.

As concepções das autoras dialogam com o pensar de Amatuzzi (2001), que preocupado com o que o filósofo Merleau-Ponty tem a ensinar sobre a dupla valência “silêncio e palavra” no plano das significações, afirma,

Do silencio total do viver biológico emerge uma região que vem a ser a intenção significativa (ou intenção de significar). É a essa intenção quer remeter a fala como à sua origem.

Quando falamos de significado, referimo-nos, na realidade, ao aspecto conceitual, abstrato, de algo que é mais vasto, e em sua concretude, envolve outros aspectos, pois é também sentimento, experiência de valor, desejo, intenção. A maneira pela qual a fala se une a esse algo mais amplo o expressa e lhe dá forma, é aquilo que lhe constitui em sua significância, ou significatividade, digamos assim. (p.24)

As unidades desta significatividade são as situações que evidenciam a ocorrência do fenômeno *O significado do corpo para a aluna deficiente visual nas experiências educacionais* em dado momento das práticas educativas, que são vividas pelos sujeitos da relação educacional. São os indícios que revelam a essência do fenômeno vivido, contextualizado, mostrando assim, a originalidade de como ele acontece no solo da experiência humana.

Após ter obtido as unidades de significado, caminha-se para a categorização, percorrendo as unidades sintetizando-as para chegar à estrutura do fenômeno, que é postulado pela questão norteadora da pesquisa. O agrupamento das unidades ocorre na forma de temas, ou seja, categorias polarizadas em torno de dois grandes eixos (situações que favorecem a significância do corpo e situações que dificultam a significação do corpo nas experiências educacionais vividas pela aluna deficiente visual) que evidenciam o desvelamento do fenômeno na escola.

O tratamento das unidades de significado, requer primeiramente a leitura das descrições contidas nas entrevistas textualizadas, e apreensão do sentido geral das mesmas, sem a pretensão de nenhuma leitura hermenêutica a princípio daquilo que se manifesta. Em

seguida num processo de releitura, de “ir e vir”, identifica-se às unidades de significado que podem emergir de cada relato, enfatizando assim, o fenômeno pesquisado, para posterior análise da presença do que se mostra nas descrições. E assim, caminha-se para a convergência e divergências das unidades de significado, onde as mesmas são transformadas em categorias. Ao se buscar a convergência das unidades dentro do próprio discurso para posterior interpretação fenomenológica, percebe-se que uma mesma categoria pode alocar-se em mais de um lugar. Com a categorização se mostra a estrutura do fenômeno, que permite uma análise compreensiva das mesmas. Nesse exercício dialético, de “ir e vir”, ao discurso, em seu movimento circular, emergiram dos diferentes relatos discursivos as categorias analíticas elencadas no próximo capítulo.

Em resumo, as etapas para se chegar as categorias na organização dos dados referente à pergunta norteadora, seguiu alguns passos utilizados por Masini (1994, 2000, 2011), que dispõe de algumas contribuições que ajudaram na realização da análise dos dados para fins de categorização. Sendo assim, segue as etapas:

1º) Levantamento de significados – aquilo que a aluna mostrou sobre seus sentimentos, percepções, pensamentos, habilidades e interesses nas diferentes situações educacionais;

2º) Unidades de significados – agrupamentos dos significados encontrados através da leitura cuidadosa de cada uma das entrevistas textualizadas dos sujeitos com seleção de trechos, que ilustram os eixos de análise: o que se refere às situações que favorecem a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual foi assinalado em traço contínuo, e o que se refere às situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual foi assinalado em traçado.

As leituras repetidas e seleção de recortes de trechos das descrições permitiu levantar as unidades de significados, grifadas e identificadas respectivamente a cada depoimento, e em seguida agrupadas pela tematização das categorias nos quadros, sendo colocadas na coluna da esquerda, e na coluna da direita a descrição das situações conforme segue no capítulo 4.

3º) Levantamento das categorias, a partir dos agrupamentos dos trechos selecionados (grifados e alpha numerados) dos dados das alunas, familiares e professores;

4º) Quadros de Categorização, com as quatro categorias predominantes polarizadas nos eixos que sustentam o fenômeno apreendido na questão norteadora;

5º) Comentários dos Quadros, sobre aquilo que se mostra no discurso de cada um dos sujeitos entrevistados conforme as situações descritas nos eixos sustentadores da questão;

6º) Agrupamento das categorias, entre o que dizem as próprias alunas e entre o que dizem os educadores – famílias e professoras (capítulo 5);

7º) Interpretação das categorias analíticas, resultante da convergência e divergência dos aspectos da análise das unidades de significados.

As reflexões são parte do círculo hermenêutico, que estrutura-se em torno da significatividade com que o fenômeno vai se desvelando na compreensão do vivido, trazendo novas interpretações. E com isso a fala falante (criadora) se instaura mobilizada pelo estado nascente de novos significados que revelam a inesgotabilidade de compreensão e interpretação do fenômeno. E aqui temos um terreno fértil, no qual

A compreensão vai além dos significados já conhecidos dos instrumentos falantes, ou seja dos termos usados. Ela atinge uma fonte, o centro do discurso, um sentido novo (...) E o que se acrescenta aqui como característica do compreender, quando ele exige esforço, é que ele supõe uma *abertura para o novo* (...) Significa que (...) quando compreendo posso pensar junto. Compreender é participar do sentido. (AMATUZZI, 2001, p.41, 43)

E nesse movimento de colocar-se a caminho participando do sentido, pelos sentidos, para um novo sentido, o que o palco fenomênico quer nos revelar, o que ele tem a nos dizer? É um lugar, campo “em que o vivido (é) constituído pelo que está próximo a partir de um horizonte” (MASINI, 1994, p.149), onde os atos acontecem e a ação se instaura e nele posso ser presença como autor, ator ou espectador.

É para este lugar que dirijo a luz do meu olhar, iluminando o que se dá neste cenário, abrindo-se ao mistério dos fios dessa trama existencial tecida pelos sujeitos em co-existência com as alunas deficientes visuais na escola inclusiva. E o que acontece com a protagonista – a aluna deficiente visual - como ser-no-mundo em relação com os outros, em seu processo de significância corpórea nas experiências educativas, como fenômeno existencial tematizado, é o que trago a vocês espectadores.

Portanto, ao investigar a significatividade do corpo da aluna deficiente visual nas situações educacionais, tenho uma comunicação pautada pela reciprocidade, em que,

A compreensão dos gestos se obtém pela reciprocidade de minhas intenções com os gestos do outro, de meus gestos com as intenções legíveis na conduta do outro. Tudo ocorre como se a intenção do outro habitasse meu corpo, ou se minhas intenções habitassem o seu (...). O gesto está diante de mim como uma pergunta: ele me indica alguns pontos sensíveis do mundo e me convida a me unir a eles. A comunicação se completa quando minha conduta encontra neste caminho seu próprio caminho. Há confirmação do outro por mim e de mim pelo outro. (...) (MERLEAU-PONTY, 1999, p.251-252)

Uma comunicabilidade, que convida a tomar-se presente neste palco que se instaura no movimento de aproximação do vivido por meio das memórias relatadas a seguir nas entrevistas textualizadas. É habitar a palavra no encontro com o outro, buscar compreender um mundo ancorando-se nele pelo corpo afim de tê-lo pela experimentação do “acordo entre aquilo que visamos e aquilo que é dado, entre a intenção e a efetuação”. (MERLEAU-PONTY,1999, p.200)

## 4. A PESQUISA

Considerando a educação como um fenômeno estritamente voltado à experiência humana e à sua universalização, tenho o fenômeno educacional compreendido como aprendizagem da cultura.

E para retomar o cotidiano vivido e inscrito culturalmente na vida dos sujeitos da pesquisa, trago a memória daquilo que foi vivenciado na escola, o depoimento nas entrevistas textualizadas das alunas, famílias e professores.

A realidade constatada a seguir revela um mundo de sentidos que permite apreender as relações interpessoais que revelam tanto os aspectos convergentes como os divergentes nos modos dos sujeitos pensarem, sentirem e agirem, mostrando assim aspectos desconhecidos da aluna deficiente visual através de uma atitude investigatória à medida que o pesquisador se situa no mundo e aí estabelece relações intersubjetivas.

### 4.1 Apresentação dos dados: entrevistas textualizadas

Esse é o momento da passagem do oral (a gravação) para o escrito (texto da entrevista autorizada pelo entrevistado). Optei pelo processo da textualização das transcrições, aliado as questões éticas que regem essa prática de se fazer pesquisa qualitativa, tomando o cuidado na transposição de um estado da palavra – oral – para outro – escrito. Etapa em que translitero a fala do entrevistado num processo dialógico e textual, deixando o texto fluido e na primeira pessoa.

Sendo assim, os dados apreendidos se organizam na forma de Quadros de Categorização nucleados em torno dos dois grandes eixos: situações que (1) favorecem e (2) dificultam a significação corporal das experiências educativas vividas pela aluna deficiente visual, que polarizam a tematização do fenômeno que emerge do palco fenomênico. A apresentação dos vários quadros com comentários para cada sujeito objetiva analisar os dados, que trazem com as descrições das situações as categorias analíticas para ulterior interpretação dos dados.

Primeiramente, dirigi-me às alunas, orientado pela questão norteadora - **como o corpo é significado pela pessoa com deficiência visual nas experiências educacionais?** - com a seguinte questão desencadeadora da entrevista:

**Fale-me de sua experiência na escola, como é seu dia a dia em sala de aula, sua relação com os professores e colegas?**

#### 4.1.1 Entrevista Textualizada 1 – Aluna Bela

Eu aprendi a ler e escrever Braille na creche no município, estudando no pré<sup>31</sup>(3a). A professora Ana me ensinou a escrever Braille (3b) ... e depois aprendi a usar a bengala (3c). Sei escrever bem na máquina(3d). Fiz musicalização quando estava na primeira série (3e) todo sábado de manhã fazia com a professora Cristal. Fiz três anos e depois em 2008 comecei a aprender violão(3f) com a professora Carolina de terça a noite. Sei também tocar Teclado, Bateria, Pandeiro(3f). Aqui no Jethro estou desde a 5ª série, quando entrei em 2009. No meu relacionamento com meus colegas, funcionários, tenho muito orgulho de estar aqui. Eu gosto muito dessa escola, até emocionado em falar(2a). Aqui tem um professor que me ajudou muito. O professor de História(2b). Ele é uma das pessoas nessa escola que mais me ajudou. Eu agradeço pela paciência que teve comigo. A disciplina que tenho mais dificuldade é Química. Eu não entendo a Química. Muito difícil(B1), o professor não sabe o que esta falando. As vezes ele fica só na lousa. Mas a gente conversa bastante. Ele é super bacana, legal. Na hora de escrever que é muito difícil(B1). A Química é uma matéria muito difícil, tem um monte de coisa, sinais diferentes, gráficos. Você lê o gráfico e não entende(B1). Já em Matemática e Português eu tenho mais facilidade. Em Português a professora Valéria tem bastante paciência comigo(2c). As outras disciplinas são boas. Em Educação Física(3g) tenho trabalhado muitas coisas. Ontem estávamos fazendo uma brincadeira(3g). Eu e minha amiga Victoria, meu amigo Galileu. Uma brincadeira assim ... é um jogo. É um joguinho que você tem uma caixinha quadradinha de madeira. Tem umas cartinhas assim fininhas(3g) (fazendo gestos com as mãos, mostrando as dimensões das cartas), e você ia perguntando, e se você responder, você ia ... colocava na caixa(3g). Assim ó ...vou dar um exemplo: responda logo, pense rápido: qual é o país que fica na América do Sul? Pense logo, mexa. É Brasil. Ai se você acertou você joga, ai depois a outra ... A escola pra mim é boa, maravilhosa(1a). Porque tem que estudar mesmo. Eu gosto de estudar. Estudar é maravilhoso(4a). Eu quero fazer Faculdade de Música(4b). É um dos meus sonhos. Conheci o mar, gostei muito, foi na Praia Grande. A sensação de entrar na água foi uma delícia, foi em 2011 quando estava na sétima série, dia 30 de novembro. Outros sonhos que desejo que realizem são: primeiro, gravar meu CD, pois tenho algumas músicas de minha autoria que são evangélicas. Inclusive gravar um CD evangélico. O outro é...que Deus vai preparar uma pessoa para eu namorar e tudo. Uma pessoa boa. Pretendo casar na hora certa. Nas aulas com a professora Betha estamos fazendo um projeto de troca de cartas, de corresponder com a Flora e tem sido muito legal(2d). Flora gosta muito de falar de música. É uma delicia escrever, porque se você não vê a pessoa e não tem telefone, você se comunica por cartas. É gostoso você vai escrevendo, vai lendo(3h). Eu conheço Flora pessoalmente. Estudamos no Hilda Geni, com a com professora Ana. Estudávamos juntas na mesma sala. Aqui na escola os meus colegas tem me ajudado(2e). Tem uma outra professora que me ajudou aqui(2f) que saiu esses dias atrás, acabou de sair, a professora Silmara de Arte. Ela é muito legal(2f). Teve o professor Valter de Geografia. Eu amo a matéria de Geografia, é uma delícia. Estou aprendendo mapas. Vendo os mapas em Braille e relevo para reconhecer(3i). Mas isso daí não é dificuldade, mas diferença entre você ver um mapa da Geografia e dos gráficos de Química. Muito diferente. Porque se você vê o mapa de Geografia é mais fácil, você vê e já entende e Química não, tem um monte de coisas que você não consegue entender. Agora os mapas você já sabe qual é o país...Na Avistar fiz computação. Foi bom. Aprendi a usar o computador, bastante coisa. Aprendi a mexer na internet, foi fácil(3j). Em casa tenho notebook. Faz um ano que tenho programas nesse notebook. No notebook da escola tem Dosvox, o meu tem Virtual Vision, e ele lê(1b). Em casa as vezes eu escrevo. Quando eu sonho eu escrevo(1c)...Na sala de aula a professora de Português lê para mim(2g), e os meus

<sup>31</sup>O grifo e a identificação colocada no final de cada trecho selecionado correspondem às unidades de significado que foram levantadas nos discursos, posteriormente transformadas em categorias analíticas.

colegas também leem(2h). Eu não sinto falta de alguém estar do meu lado para poder ler, porque ninguém precisa me ajudar, os professores me ajudam. Alguns amigos me ajudam, ditam pra mim(2h). Então fica fácil. Eu até ensino, ensinei Braille para alguns professores. Pra meu amigo chamado Gaspar. E tem outro amigo que se interessou, o João do segundo ano, porque pego amizade com a pessoa, com alunos que não são da minha sala(2i). E eles falam assim: “Bela você não vai ensinar Braille pra mim” Ai falei: “Quando você tiver um tempo, eu ensino você”. Eu ensino Braille muito fácil na máquina e para facilitar eu falo assim para a pessoa, vou mostra os pontos do A para você: um. A pessoa escreve um. O B, você escreve: um e dois. C: um e quatro. D: um, quatro e cinco. E: um e cinco. F: um, dois e quatro. G: um, dois, quatro e cinco. H: um, dois e cinco. I: dois e quatro. J: dois, quatro e cinco. K: um e três. L: um, dois e três. M: um, três e quatro. N: um, três, quatro e cinco. O: um, três e cinco. P: um, dois, três e quarto. Q: um, dois, três, quatro e cinco. R: um, dois, três e cinco. S: dois, três e quatro. T: dois, três, quatro e cinco. U: um, três e seis. V: um, dois, três e seis. W: dois, quatro, cinco e seis. X: um, três, quatro e seis. Z: um, três, cinco e seis. As letras acentuadas talvez tem gente que pergunta qual a letra: não tem todos. O É agudo do café: um, dois, três, quatro, cinco e seis. Nas cartas com a Flora tenho ensinado sobre as figuras de linguagem. Mas 99,9% dos assuntos é relacionada com música(2d). De tudo que já vi, o que mais gostei foi da matéria de Português. Porque eu quero ser escritora. Escrever textos para deficientes visuais como romances(4c). Ensinar os deficientes visuais a gostarem de aprender o Braille(4d). Incentivar os deficientes visuais adolescentes a romances, tipo uma história romântica para deficientes visuais(4c). Um romance, uma história falando da Igreja. Eu fazia aula de musicalização, aula de música. Fazia aula de violão, que terminou porque eu já sei bastante. Nunca vi teoria musical. O que mais estou querendo saber é a história da música, como que a música surgiu(4e). A aula de Arte é muito legal. Existe quatro figuras de Arte, tem Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. Artes Visuais, quando você vai desenhar, tipo assim ... É assim ó...como eu faço uma pessoa, tem um kit de desenho que você desenha na carretilha. Carretilha é um rolinho num pauzinho, um rolinho assim (3k) (faz gesto com mão para demonstrar as dimensões), você vai furando e vai marcando, você tem uma prancha, uma prancheta(3k). Os mapas eu nunca fiz, mas senti com as mãos, percebendo-os(3i). Para desenhar uma cabeça, em casa eu pego um pote, um copo, uma vasilha redonda para fazer a cabeça, eu contorno. Sabe quando você usa o compasso para fazer um negócio redondo, você vai contornando. Se você desenhar com o compasso e não contornar você erra. E para o deficiente visual desenhar você tem que colocar uma coisa redonda, uma coisa quadrada encima da folha para contornar, não é. É assim que eu faço desenho(3k). Na questão das cores, tem um vídeo no YouTube chama “Cores por Bela(3l)”, que eu fiz no ano passado. Minha irmã faz Faculdade de Publicidade e Propaganda. Fizemos esse vídeo. Ela estava na Faculdade, em 3 de outubro de 2012 fomos gravar na sala, numa salinha de estúdio. Ela fez o trabalho para Faculdade e ela ganhou a nota máxima. Na verdade é assim, sábado antes do vídeo fomos à ESALQ mostrar as árvores, os pássaros. Na quarta eu gravei eu falando, gravei minha voz. Naquele sábado fomos passear, mexer nas plantas e depois quarta gravou minha voz, enquanto eu falava lá no vídeo foi mostrando as árvores...as coisas da natureza, os sons. A verde da natureza. La descrevendo e aparecendo as imagens(3l). O vídeo está disponível no YouTube. Tenho Facebook, só que não mexo. Porque no Virtual Vision eu entrei no Facebook é difícil ativar. Eu não consigo mexer no facebook no meu programa. Só consigo mexer no YouTube mesmo. Na escola eu uso bengala para orientação e mobilidade(3c). Na rua sempre ando com minha mãe. Fico do lado...Nunca tive a experiência de andar com cão guia, mas se tivesse em Piracicaba eu iria gostar muito(4f). Eu até tenho um pouco de aflição de cachorro, quando o cachorro chega perto, mas quando eu começar a andar com cão guia vou perder o medo. É uma das coisas que estou mais querendo, porque cachorro é lindo, porque os animais, cachorros são muito bonitos(4f). Quem sabe, como tenho um pouco de medo, quando eu começar com cão guia, perco o medo. Veja só

como minha memória é boa. Que deficiente visual tem memória boa. Eu reconheço pelos outros sentidos, às vezes pelo jeito da pessoa andar eu já reconheço, porque a minha mãe eu conheço ela, porque eu fico esperando no portão(3m). Eu conheço ela pelo passo assim ó... pelo jeito de andar, assim ó (demonstrando fazendo barulho, poc..poc, porque ela anda de salto). Eu consigo escutar de longe, eu presto atenção, eu conheço ela pelo jeito de andar, pelo jeito dela falar. Uma última coisa que vou falar para você, nos CDs em casa como é que sei qual é o CD. Eu conheço pela voz do cantor. Como eu conheço e minha audição é boa eu gravo, eu guardo as vozes na cabeça. Eu consigo distinguir pela voz, pelo jeito da pessoa cantar(3n). Este ano na escola fui bem, e quando cheguei na escola não encontrei dificuldade(1d), foi fácil, eles ditavam pra mim na 5ª série/6º ano. No município usei punção e reglete, mas não gostava, era muito ruim e muito complicado. Tem que virar a página. Só que máquina e o computador são mais fáceis(D1). Os professores ditam eu vou escrevendo. Não vejo a necessidade de um leitor ou leitora, porque os professores já ajudam(C1). Eles leem pra mim. Eles vão até onde estou e tiram dúvidas, explicam direitinho. O que mais tenho dúvidas é Português, pois eu quero ser escritora. Os meus colegas e professores me ajudam, eu acostumei assim e não vejo importância em ter alguém contratado para ler(C1). Quem me ajuda mais ali no 1º D é minha amiga Julian. Ela é meio difícil de vir, mas quando ela vem me ajuda bastante. Ela dita pra mim. No ano passado ela ditou bastante para mim. Ela sentava perto de mim e falava para eu escrever(2j). A avaliação de Química foi muito difícil, pois a professora Betha tentou passar para o Braille e não conseguiu. Um sinalzinho assim ó (demostrando por gestos) de nada, pega a linha inteira, é difícil de fazer, complicado. O professor então, não fez avaliação final(A1). A professora Betha tem me ajudado com as dificuldades, em Português, por exemplo. Ela trouxe livros pra mim(2k), “Rodrigo na era digital”, “Rodrigo bom de bola” de um escritor cego. E também do Marcelo Rossi, só que não gostei muito do livro “Ágape”. Gostei mais do “Rodrigo na era digital”. O que ele faz no mundo digital. Ele ganhou um celular que fala. E eu não tenho celular que fala, eu tenho vontade de ter um, mas eu acho caro esse aparelho(4g). Além do Português, a professora Betha em Matemática tem procurado tirar minhas dúvidas, por exemplo, tem trabalhado os algarismos romanos(2k). Já sei fazer os números romanos. Trabalhou as equações, operações matemáticas, as frações(2k). Estava ensinando o quadrado, as figuras geométricas, é o que mais gosto, porque são bonitas. Eu consigo sentir com os dedos os contornos das formas. Esse computador aqui é retangular. A Geometria eu aprendi facilmente com o professor na 6ª série(3o). Eu já sou boa de matemática. Em Física eu aprendi sobre gravidade, peso, massa(3p). Isso foi o que aprendi. Foi fácil. E no terceiro bimestre foi legal, foi sobre energia. Falava assim ó ... como chama a lei da gravidade, pergunta o professor. (Bela pega uma folha de papel e deixa cair para demonstrar a gravidade)(3p). Os aparelhos que carregam, por exemplo: pilha, carregador, fio, objetos que dão energia. Tem a energia de comer, quando a gente come a gente fica forte. A energia do corpo. Já em Biologia vi doenças infecciosas e parasitárias. Essas coisas que infecciona, eu achei interessante. Eu gosto de Biologia para saber e ter cuidados na alimentação, na higiene pessoal(4h). Sobre a Música, quando eu fazia musicalização e fazia aula de violão, os alunos usavam partitura e eu não, pois eu já sabia de cor e nunca li algo sobre a história da Arte ou da Música. Na disciplina de Arte ela colocou música para a gente desenhar, para representar através do desenho o que estava entendendo da música. Ficou bonito(3q). Fiz música na Escola de Música de Piracicaba. A última vez que fui a escola foi o ano passado. Eu quis parar com o violão porque eu já sabia bastante coisa. Eu já conheço Música Clássica. Em Literatura a gente aprendeu sobre a parte da poesia. Ela ensinou, eu aprendi bastante(3r). Estou querendo aprender, como a Música surgiu, eu vou saber né como que a Música surgiu. Eles vão me ensinar na Faculdade de Música, que bom né(4e). Tocar pelo menos eu já sei. Estou louca querendo Faculdade de Música e tudo, nem que tenha que fazer 10 anos, eu quero aprender Música, eu amo Música(4b). Mas eu não quero ser professora não, isso daí é dor de cabeça, porque eu prefiro

*ser escritora a professora. Escrever é muito melhor do que dar aulas(4c). Voltando ao assunto da Música e da vida, eu quero misturar um pouco...(música romântica é bom), vou falar um negócio, tem gente que faz...minha irmã faz o mesmo que estou querendo fazer. Ela namora e faz Faculdade ao mesmo tempo, não atrapalha. Isso não atrapalha, tem tempo para tudo, Por exemplo, tem Faculdade a tarde. Dai você namora a noite ai de manhã você cuida da casa, faz os deveres de casa. A tarde estudar, a noite namora. Entendeu? Não atrapalhar não, ou então você só namora no fim de semana. Isso não atrapalha. Minha irmã está namorando só no fim de semana. Para terminar eu deixo uma mensagem muito boa: “Feliz Natal! Feliz 2014 para todo mundo! Que vocês continuem me ajudando muito(2l), que seja muito alegre e que esse ano de 2014 seja repleto de felicidade e muita alegria.*

Quadro1. Sujeito 1 (Aluna Bela) - Situações que favorecem a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual

<i>Categorização</i>	<i>Descrição das situações – unidades de significado</i>
1. Mundo circundante - Ambiente educacional e familiar	<p>“A escola pra mim é boa, maravilhosa.” (1a)</p> <p>“Em casa tenho notebook. Faz um ano que tenho programas nesse notebook. No notebook da escola tem Dosvox, o meu tem Virtual Vision, e ele lê.” (1b)</p> <p>“Em casa as vezes eu escrevo. Quando eu sonho eu escrevo.” (1c)</p> <p>“Este ano na escola fui bem, e quando cheguei na escola não encontrei dificuldade.” (1d)</p>
2. Relações interpessoais na escola (aluno-professor, aluno-aluno, aluno-comunidade)	<p>“Meu relacionamento com meus colegas, funcionários, tenho muito orgulho de estar aqui. Eu gosto muito dessa escola, até emociono em falar.” (2a)</p> <p>“Aqui tem um professor que me ajudou muito. O professor de História.” (2b)</p> <p>“Em Português a professora Valéria tem bastante paciência comigo.” (2c)</p> <p>“Nas aulas com a professora Betha estamos fazendo um projeto de troca de cartas, de corresponder com a Flora e tem sido muito legal. (...) Nas cartas com a Flora tenho ensinado sobre as figuras de linguagem. Mas 99,9% dos assuntos é relacionada com música.” (2d)</p> <p>“Aqui na escola os meus colegas têm me ajudado.” (2e)</p> <p>“Tem uma outra professora que me ajudou aqui (...) a professora Silmara de Arte. Ela é muito legal.” (2f)</p> <p>“Na sala de aula a professora de Português lê para mim.” (2g)</p> <p>“Os meus colegas também leem (...) Alguns amigos me ajudam, ditam pra mim.” (2h)</p> <p>“Eu até ensino, ensinei Braille para alguns professores. Pro meu amigo chamado Gaspar. E tem outro amigo que se interessou, o João do segundo ano, porque pego amizade com a pessoa, com alunos que não são da minha sala.” (2i)</p> <p>“Quem me ajuda mais ali no 1º D é minha amiga Julian. Ela é meio difícil de vir, mas quando ela vem me ajuda bastante. Ela dita pra mim. No ano passado ela ditou bastante para mim. Ela sentava perto de mim e falava para eu escrever.” (2j)</p> <p>“A professora Betha tem me ajudado com as dificuldades, em Português, por exemplo. Ela trouxe livros pra mim (...) Além do Português, a professora Betha em Matemática tem procurado tirar minhas dúvidas, por exemplo, tem trabalhado os algarismos romanos (...) Trabalhou as equações, operações matemáticas, as frações.” (2k)</p> <p>“Que vocês continuem me ajudando muito.” (2l)</p>
3. Corporeidade, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem	<p>“Eu aprendi a ler e escrever Braille na creche no município, estudando no pré.” (3a)</p> <p>“A professora Ana me ensinou a escrever Braille.” (3b)</p>

	<p>“Depois aprendi a usar a bengala (...) Na escola eu uso bengala para orientação e mobilidade.” (3c)</p> <p>“Sei escrever bem na máquina.” (3d)</p> <p>“Fiz musicalização quando estava na primeira série.” (3e)</p> <p>“Comecei a aprender violão”. Sei também tocar Teclado, Bateria, Pandeiro.” (3f)</p> <p>“Em Educação Física (...) estávamos fazendo uma brincadeira. É um joguinho que você tem uma caixinha quadradinha de madeira. Tem umas cartinhas assim fininhas (...) ia perguntando, e se você responder, você ia ... colocava na caixa.”(3g)</p> <p>“É uma delícia escrever, porque se você não vê a pessoa e não tem telefone, você se comunica por cartas. É gostoso você vai escrevendo, vai lendo.” (3h)</p> <p>“Eu amo a matéria de Geografia, é uma delícia. Estou aprendendo mapas. Vendo os mapas em Braille e relevo para reconhecer (...) Os mapas eu nunca fiz, mas senti com as mãos, percebendo-os.” (3i)</p> <p>“Aprendi a usar o computador, bastante coisa. Aprendi a mexer na internet, foi fácil.” (3j)</p> <p>“É assim ó...como eu faço uma pessoa, tem um kit de desenho que você desenha na carretilha. Carretilha é um rolinho num pauzinho, um rolinho assim (...) você vai furando e vai marcando, você tem uma prancha, uma prancheta. (...) Para desenhar uma cabeça, em casa eu pego um pote, um copo, uma vasilha redonda para fazer a cabeça, eu contorno. Sabe quando você usa o compasso para fazer um negócio redondo, você vai contornando. Se você desenhar com o compasso e não contornar você erra. E para o deficiente visual desenhar você tem que colocar uma coisa redonda, uma coisa quadrada encima da folha para contornar, não é. É assim que eu faço desenho.” (3k)</p> <p>“Na questão das cores, tem um vídeo no YouTube chama ‘Cores por Bela’ (...) sábado antes do vídeo fomos à ESALQ mostrar as árvores, os pássaros. Na quarta eu gravei eu falando, gravei minha voz. Naquele sábado fomos passear, mexer nas plantas e depois quarta gravou minha voz, enquanto eu falava lá no vídeo foi mostrando as árvores...as coisas da natureza, os sons. A verde da natureza. La descrevendo e aparecendo as imagens.” (3l)</p> <p>“Eu reconheço pelos outros sentidos, às vezes pelo jeito da pessoa andar eu já reconheço, porque a minha mãe eu conheço ela, porque eu fico esperando no portão.” (3m)</p> <p>“Como eu conheço e minha audição é boa eu gravo, eu guardo as vozes na cabeça. Eu consigo distinguir pela voz, pelo jeito da pessoa cantar.” (3n)</p> <p>“As figuras geométricas, é o que mais gosto, porque são bonitas. Eu consigo sentir com os dedos os contornos das formas. Esse computador aqui é retangular. A Geometria eu aprendi facilmente com o professor na 6ª série.” (3o)</p> <p>“Em Física eu aprendi sobre gravidade, peso, massa (...) Falava assim ó ... como chama a lei da gravidade, pergunta o professor. (Bela pega uma folha de papel e deixa cair, para demonstrar a gravidade).” (3p)</p> <p>“Na disciplina de Arte ela colocou música para a gente desenhar, para representar através do desenho o que estava entendendo da música. Ficou bonito.” (3q)</p> <p>“Em Literatura a gente aprendeu sobre a parte da poesia. Ela ensinou, eu aprendi bastante.” (3r)</p>
4. Interesse e necessidade da aluna (física, afetiva e cognitiva)	<p>“Eu gosto de estudar. Estudar é maravilhoso.” (4a)</p> <p>“Eu quero fazer Faculdade de Música (...)Tocar pelo menos eu já sei. Estou louca querendo Faculdade de Música e tudo, nem que tenha que fazer 10 anos, eu quero aprender Música, eu amo Música.” (4b)</p> <p>“De tudo que já vi, o que mais gostei foi da matéria de Português. Porque eu quero ser escritora. Escrever textos para deficientes visuais como romances. Incentivar os deficientes visuais adolescentes a</p>

	<p>romances, tipo uma história romântica para deficientes visuais (...) eu prefiro ser escritora a professora. Escrever é muito melhor do que dar aulas.” (4c)</p> <p>“Ensinar os deficientes visuais a gostarem de aprender o Braille.” (4d)</p> <p>“Nunca vi teoria musical. O que mais estou querendo saber é a história da música, como que a música surgiu (...) Estou querendo aprender, como a Música surgiu, eu vou saber né como que a Música surgiu. Eles vão me ensinar na Faculdade de Música, que bom né.” (4e)</p> <p>“Nunca tive a experiência de andar com cão guia, mas se tivesse em Piracicaba eu iria gostar muito. (...) É uma das coisas que estou mais querendo, porque cachorro é lindo, porque os animais, cachorros são muito bonitos.” (4f)</p> <p>“E eu não tenho celular que fala, eu tenho vontade de ter um, mas eu acho caro esse aparelho.” (4g)</p> <p>“Eu gosto de Biologia para saber e ter cuidados na alimentação, na higiene pessoal.” (4h)</p>
--	--

Quadro2. Sujeito 1 (Aluna Bela) - Situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual

<i>Categorização</i>	<i>Descrição das situações – unidades de significado</i>
A.Falta de operacionalização das atividades de sala de aula	“A avaliação de Química foi muito difícil, pois a professora Betha tentou passar para o Braille e não conseguiu. Um sinalzinho assim ó (demostrando por gestos) de nada, pega a linha inteira, é difícil de fazer, complicado. O professor então, não fez avaliação final.” (A1)
B.Incompreensibilidade do conteúdo e da proposta de ensino-aprendizagem	“A disciplina que tenho mais dificuldade é Química. Eu não entendo a Química. Muito difícil” (...) Na hora de escrever que é muito difícil (...) Tem um monte de coisa, sinais diferentes, gráficos. Você lê o gráfico e não entende.” (B1)
C.Ausência de recepção/sintonia, comunicabilidade, interesse da aluna e participação familiar	“Não vejo a necessidade de um ledor ou ledora, porque os professores já ajudam (...) Os meus colegas e professores me ajudam, eu acostumei assim e não vejo importância em ter alguém contratado para ler.” (C1)
D.Falta de independência/autonomia e orientação/mobilidade	

#### 4.1.2 Comentários sobre os quadros 1 e 2

O quadro 1 mostra a entrevistada - aluna Bela - nas situações nucleadas em torno do eixo 1 – aspectos que facilitam a significação do seu corpo no cotidiano escolar na relação com os professores e colegas. Ao ser inquerida sobre como significa seu corpo nas experiências educativas, referências suas respostas nas diferentes situações educacionais tematizadas em quatro categorias. As categorias constituem os significados levantados daquilo que a adolescente revelou sobre seus sentimentos, percepções, pensamentos, habilidades e interesses por meio do seu corpo próprio.

A categoria 1 revela que o mundo circundante – ambiente educacional (1a, 1d) e familiar (1b, 1c) expressam como o entorno influencia na significância do corpo, o que indica

como o fenômeno investigado tematiza-se. Tematização também presente na categoria 2, em que as relações interpessoais na escola engendram-se pela dinâmica das unidades de significados: aluno-professor(2b,2c,2f,2g,2k), aluno-aluno (2d, 2e, 2h, 2i, 2j), aluno-comunidade (2a, 2l). Já a categoria 3 concentra o maior número de unidades de significados, e mostra a corporeidade (3a,3d,3e,3g,3h,3i,3k,3l,3m,3n,3o,3p,3q) e o desenvolvimento humano da aluna em situações de aprendizagem (3b,3c,3f,3i,3j,3p,3r). As unidades 3i e 3p aparecem imbrincadas com o ato de aprender que se desdobram nas expressões corporais “sentir com as mãos” e “pega uma folha e deixa cair”, respectivamente. Por fim, a categoria 4 demonstra outra forma de significar o corpo, pelo interesse e necessidade, tanto de ordem física (4f,4h), afetiva (4a,4g) ou cognitiva (4b,4c, 4d, 4e). As unidades 4b e 4f também expressam a afetividade: “eu amo Música”, “porque cachorro é lindo”, revelando a circularidade delas em torno da categoria.

O quadro 2 mostra o agrupamento em relação às categorias em que a significação do corpo é dificultada pelos seguintes temas: Falta de operacionalização das atividades de sala de aula (A1), Incompreensibilidade do conteúdo e da proposta de ensino-aprendizagem (B1) e Ausência de recepção/sintonia, comunicabilidade, interesse do aluno e participação familiar (C1), sinalizam as dificuldades na área de exatas e a necessidade de ter um leitor enquanto situações desfavoráveis ao processo de significância corpórea das experiências educativas.

#### 4.1.3 Entrevista Textualizada 2 – Aluna Flora

*Eu comecei a estudar na escola Wilson Guidotti da Prefeitura (1a), lá eu aprendi a ler e escrever Braille(3a). Gostava de escrever textos. Hoje eu gosto de Geografia, Português e Inglês. Eu gosto de Português porque tem muita coisa interessante e estou aprendendo interpretação de texto. Em Inglês estou aprendendo a falar muitas coisas(4a). Eu tenho a apostila, o livro em Braille. Uso máquina e não tenho computador em casa e nem acesso a internet. Eu me dou bem com os professores e com os colegas também(2a). Em casa me dou bem com meus irmãos, ajudo a fazer as tarefas de casa, lavo a louça. Gosto de ver televisão, escutar música. Eu gosto de vir à escola, porque eu gosto de estudar(4b). Pretendo fazer curso, ser médica, não sei dizer porque essa vontade de fazer o curso (pausa longa, pensativa)(4c). Hoje tenho 17 anos, estou no 8ºAno B. Faço aniversário dia 08 de novembro, hoje! Eu esqueci de falar na sala de aula. (pausa para lanche). Meus irmãos lembraram, os meus colegas e professores não lembraram do meu aniversário. Não me lembro quanto tempo estou na Escola João Conceição, mas o ano passado estudei aqui(C1). Em Arte estava fazendo um desenho lá. A professora de recursos traz material para ler, e faço com ela textos no computador, resumos de livros que leio(2b), por exemplo, “Rodrigo bom de bola”. Com a Bela estou me correspondendo. Eu respondo as cartas dela e ela responde as minhas. Eu estou achando bom. Ela conta coisas da vida dela e eu das minhas. Eu já a conheço. Foi na escola que nos conhecemos(2c). Matemática eu acho fácil, mas não sei dizer porquê(4d). Os colegas me ajudam nas atividades de sala de aula(2d). E tenho as cuidadoras que me acompanham no intervalo, no lanche(2e). E os professores e professoras me ajudam(2f). Na Educação Física*

*eu gostava de basquete(4e) e hoje eu não pratico mais, porque mudou de professor, era outro no ano passado. Quando saio daqui e vou para casa eu fico assistindo televisão, fico lendo o livro que a professora Betha me deu para ler (3b) “Rodrigo na Era Digital”. A história fala sobre ele saber as teclas do computador, pois ele é cego e está contando a história da vida dele ali no livro. E fala no livro que está jogando “força” e que acerta, e ele é bom nisso, assim como eu era boa no basquete e fazia ponto, jogava a bola pra cima e acertava a cesta(3c). Tem mais de um ano que não faço basquete. Fui ao Salão do Humor, e lá alguém passava para mim(3d). Também gosto de Ciências, estou estudando sobre os animais, mas não lembro quais(4f). Eu nasci sem enxergar nada, uso bengala (3e), mas eu preciso de cuidadora na escola para me locomover(D1). E na minha casa meus irmãos não me ajudam(C2). As tarefas eu faço em casa e não tenho dificuldade em fazer(3f). Todas as disciplinas são importantes para mim, mas não sei dizer o porquê (pensativa, pausa longa)(4g).*

Quadro 3. Sujeito 2 (Aluna Flora) - Situações que favorecem a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual

<i>Categorização</i>	<i>Descrição das situações – unidades de significado</i>
1. Mundo circundante - Ambiente educacional e familiar	“Eu comecei a estudar na escola Wilson Guidotti da Prefeitura.” (1a)
2. Relações interpessoais na escola (aluno-professor, aluno-aluno, aluno-comunidade)	“Eu me dou bem com os professores e com os colegas também.” (2a) “A professora de recursos traz material para ler, e faço com ela textos no computador, resumos de livros que leio.” (2b) “Com a Bela estou me correspondendo. Eu respondo as cartas dela e ela responde as minhas. Eu estou achando bom. Ela conta coisas da vida dela e eu das minhas. Eu já a conheço. Foi na escola que nos conhecemos.” (2c) “Os colegas me ajudam nas atividades de sala de aula.” (2d) “E tenho as cuidadoras que me acompanham no intervalo, no lanche.” (2e) “E os professores e professoras me ajudam.” (2f)
3. Corporeidade, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem	“Lá eu aprendi a ler e escrever Braille.” (3a) “Quando saio daqui e vou para casa eu fico assistindo televisão, fico lendo o livro que a professora Betha me deu para ler.” (3b) “Eu era boa no basquete e fazia ponto, jogava a bola pra cima e acertava a cesta.” (3c) “Fui ao Salão do Humor, e lá alguém passava para mim.” (3d) “Eu nasci sem enxergar nada, uso bengala.” (3e) “As tarefas eu faço em casa e não tenho dificuldade em fazer.” (3f)
4. Interesse e necessidade da aluna (física, afetiva e cognitiva)	“Eu gosto de Geografia, Português e Inglês. Eu gosto de Português porque tem muita coisa interessante e estou aprendendo interpretação de texto. Em Inglês estou aprendendo a falar muitas coisas.” (4a) “Eu gosto de vir à escola, porque eu gosto de estudar.” (4b) “Pretendo fazer curso, ser médica, não sei dizer porque essa vontade de fazer o curso (pausa longa, pensativa).” (4c) “Matemática eu acho fácil, mas não sei dizer porquê.” (4d) “Na Educação Física eu gostava de basquete.” (4e) “Também gosto de Ciências, estou estudando sobre os animais, mas não lembro quais.” (4f) “Todas as disciplinas são importantes para mim, mas não sei dizer o porquê (pensativa, pausa longa).” (4g)

Quadro 4. Sujeito 2 (Aluna Flora) - Situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual

<i>Categorização</i>	<i>Descrição das situações – unidades de significado</i>
A.Falta de operacionalização das atividades de sala de aula	
B.Incompreensibilidade do conteúdo e da proposta de ensino-aprendizagem	
C.Ausência de recepção/sintonia, comunicabilidade, interesse da aluna e participação familiar	“Não me lembro quanto tempo estou na Escola João Conceição, mas o ano passado estudei aqui.” (C1) “E na minha casa meus irmãos não me ajudam.” (C2)
D.Falta de independência/autonomia e orientação/mobilidade	“Mas eu preciso de cuidadora na escola para me locomover.” (D1)

#### 4.1.4 Comentários sobre os quadros 3 e 4

A introspecção da aluna Flora no momento da entrevista, e a pouca abertura quando foi-lhe perguntado sobre como ela significa seu corpo nas experiências educativas, permitiu o registro no quadro 3 daquilo que ela manifestou sobre seu ambiente educacional e familiar - categoria 1 - do processo de significação corpórea. A participante não deixa transparecer aspectos do ambiente familiar, embora relate como tudo começou na escola, a sua primeira experiência com seu corpo (1a).

As relações interpessoais – categoria 2 – revela como os atores sociais interagem na significação social do corpo de Bela, seja com os professores (2a,2b, 2f) colegas (2c,2d) e a comunidade escolar (2e). Com relação a corporeidade (3b,3c,3e,3f) e aprendizagem (3a,3d) como componentes do desenvolvimento humano – categoria 3 – nota-se algumas situações das experiências educativas que favorecem o agrupamento das unidades nesta categoria. Já o interesse e necessidade da aluna – categoria 4 – o gosto pelos estudos e as vezes o não saber explicar a facilidade por algumas disciplinas ou das escolhas pessoais demonstra aspectos idiossincráticos de como ela atribui significado corporal, afetivo (4c,4d, 4e, 4g) ou cognitivamente (4a, 4b,4f) nas situações descritas.

No quadro 4 o discurso da entrevistada sobre as dificuldades que impossibilitam uma maior significância do seu corpo, converge para duas categorias: Ausência de recepção/sintonia, comunicabilidade, interesse do aluno e participação familiar (C1,C2); Falta de independência/autonomia e orientação/mobilidade (D1) o que aponta para a própria dificuldade da aluna em se expressar ou ter clareza daquilo que a impede de ser mais.

Dos sujeitos deficientes visuais direcionei o foco para a família para ouvi-la dizer **como sua filha (ou irmã) significa o corpo nas experiências educacionais?** conforme segue no próximo grupo de depoimentos.

#### 4.1.5 Entrevista Textualizada 3 – Família B

*Percebo que na escola e em casa Bela é uma pessoa maravilhosa. Ela é bem atenta (1a), e a maneira como ela significa seu corpo está no aprender. Ela ama aprender (3a). Eu ensino trabalho doméstico para ela em casa. Ela é maravilhosa, é uma criança muito boa(1b). Ela não é irritada, nervosa, ela é super feliz. O tempo todo a gente tem o maior carinho uma pela outra, tem a minha outra filha também. As duas são apaixonadas uma pela outra. E é assim, na escola também: ela tem boa aceitação(1c). Ela não gosta de faltar da escola, e nos deveres (4a), quando chega da escola fica desesperada para fazer. Então, ela é ansiosa para aprender e super compromissada(4a). Desde pequena quando entrou para a escola, no Hilda Geni, durante três anos foi maravilhoso. Antes do Hilda ficar pronto ela ia no Mário Chorilli(3b), uma escola que era especial para deficientes visuais. Lá ela foi alfabetizada, aprendeu Braille (3b). E as professoras foram maravilhosas comigo, pois me ensinaram muito, me ensinaram muita coisa da Bela(2a). As terapeutas ocupacionais do Hilda Geni me ajudaram desde que a Bela era pequenininha ... todo o jeito para eu ensinar a Bela, para fazer com ela. Eu tive muita ajuda. Até plantar, fizeram horta, faziam bolo, todas essas coisas. Ela aprendeu muito lá. E foi na segunda etapa que ela teve lição. Ela foi super bem, ela sempre amava ir, acordava cedo. Lá ela aprendeu muita coisa. Daí eu vim aqui, conversei e a Bela foi super aceita. Tive muito apoio da direção que conversou com os alunos, com todo mundo (1d). Já fazem quatro anos que ela está no Jethro. Daí eu levava lá no Barão. O que a professora de sala de recursos ensinava lá, por exemplo, quando os professores davam matéria para a Bela, eu ia na segunda-feira no atendimento e na terça trazia a matéria(2b). Naquela época Bela frequentava duas vezes por semana a sala de recursos, levando as atividades em Braille, daí a professora transcrevia para os professores da sala regular. Foi a Bela que ensinou a eles, aos professores, na verdade, pois até ensinou uma amiguinha o Braille, então foi uma troca dela com eles(2c). Eu sempre falo, e é verdade, onde a Bela entra ela faz diferença. Ela muda tudo. Até na creche. A própria creche nunca tinha tido uma criança cega. Nossa, ficaram com medo de não aceitação porque ela era cega. Daí eu falava: tem que ir tentando ... agora, nossa, eles adoram a Bela. Depois a creche começou a receber deficientes, que não recebiam. Então, a Bela foi muito importante nas escolas porque foi pioneira em várias escolas(1e). Depois ela fez computação por dois anos. Por não saber Braille eu não acompanho as atividades. Quando ela leva pra casa ela mostra para mim tudo, mas eu não...São os professores que ... Mas é assim, porque eu vejo que a Bela ela não tem necessidade de eu ficar ensinando, ela mesma já resolve(3c), ela mesma faz as coisas dela – olha, mãe eu preciso fazer isso aqui, oh – e já mostra para mim e ela mesma já resolve. Então eu confio muito nela nesta parte ... isto é, além de eu não entender. Ela já separa as provas, ela pega os livros. Ela adora os professores, gosta de tudo. Ela ama os professores, então ela se entrega nas matérias(4b). Não tem nada que ela não goste. Olhe, se falar com ela em matemática – “eu gosto de tudo, eu gosto de tudo”. Ela é apaixonada por música, o tempo todo(4c). Ela toca violão, ela toca teclado, piano, flauta ... agora quer sax(3d). Desde pequenininha ela fez música. Pequenininha fez musicalização, tudo. Fez 3 anos de musicalização(3d). Daí, elas falaram: olha, Bela, o ano que vem você tem que escolher um instrumento pra gente ensinar para você. A Bela nasceu de 5 meses, muito prematura. Na época em que ela nasceu estava começando a formar a visão. Daí, se ela*

esperasse mais um mês, um mês e pouquinho ... Daí, a retina não chegou a colar porque ela nasceu muito nova ... E ela nasceu sem enxergar, sem enxergar nada. Desde que entrou na escola sempre foi estimulada, sempre, sempre(1f). No caso da música, desde os 8 meses de idade ela gostava. Onde tinha um som ligado, ela já ia lá perto. Ficava na caixa de som, ficava lá(3d). Aí arrumamos para ela a escola de música. Daí elas falaram que precisava escolher o instrumento que queria tocar. “Qual você quer? Eu quero violão”. Assim, enquanto eu ia de ônibus, era meio longe, eu ia direto da escola – pegava ela na escola e já ia, a gente ficava meia hora esperando dar o horário dela. Nessa meia hora ela tocava flauta e falava assim pra moça: eu posso tocar piano? Aí ela aprendeu a tocar piano só de ouvido, e sozinha ela aprendeu(3e). Agora ela toca teclado em casa – ela tem teclado, violão, flauta e agora ela quer aprender sax. E ela ama música, ama de paixão, todas as músicas. Ela é cantora gospel. Hoje mesmo ela vai cantar numa igreja perto de casa. Amanhã tem outra, domingo tem outra. Eu a levo muito para cantar. A gente tem amor muito grande por Deus, a gente quer seguir os princípios. Ela ama, ela é apaixonada, faz oração todo dia de manhã ... Em casa, nas atividades diárias, ela tem independência, autonomia. Toma banho sozinha, lava o cabelo sozinha, se arruma, tudo(3f). Quando ela ficou mocinha, eu ensinei como colocar o absorvente, agora nem precisa, ela sabe se arrumar. Ela ficou mocinha com 10 anos. Em casa, ela sabe cozinhar(3f) ... eu trabalho. Ela não almoça em casa, ela almoça aqui. Então eu deixo uma salada e uma fruta para ela. Eu moro vizinha da minha mãe – mas ela não gosta de ficar com ninguém, ela gosta de ficar sozinha. Porque ela gosta de mexer no computador ... Ela tem um programa de voz, entra na internet, ela entra no Google, ela escuta vídeo, ela dá risada(3g). Se eu digo: “Bela, olha, arruma isso aí pra mim”. Ela vai lá, arruma ... deixa tudo certo, põe as coisas tudo certinhas: os pratos, ela mexe em tudo. Em casa eu não tenho preocupação com ela, só mesmo nas ruas, nos lugares que ela não conhece, porque é cega. Na convivência na escola, ela nunca reclamou de nada, ela ama(1g). Só que eu gostaria que ela tivesse mais envolvimento com os colegas, por exemplo, se tivesse um lugar onde ir, no Shopping à tarde ... se alguém convidasse ... Assim, quando tivesse algum aniversário, os amiguinhos convidassem ela(C1). Ela tem convívio mais com as amigas da Igreja. Porque dá muito medo, assim, de deixar. Eu tenho um certo receio, não é? E quer fazer Faculdade de Música lá na UNIMEP(4c), e ela quer ser professora de Braille(4d). Ela quer. Eu gostaria que fosse mesmo. Ela quer fazer alguma coisa para ajudar. “Ah, mamãe eu quero ser professora de Braille, eu quero ajudar. Eu quero fazer alguma coisa para ajudar as outras pessoas”(4d). Ela morre de vontade, ela falou que essas duas coisas ela vai fazer. Sempre falo: “Bela, o que você vai fazer quando você terminar a escola? Faculdade de Música e ser professora de Braille.” E ela tem essa vontade. De tudo que eu disse, percebo que existe um aprendizado no convívio em casa, aqui na relação com os professores e com os coleguinhas, pois o convívio é muito sadio(2d), tanto que os professores aprenderam também, como foi com o professor Nilson, que na época era de português(2c). Teve uma troca muito bonita, muito boa(2d), graças a Deus. Se Bela não gosta de alguma coisa, de algum lugar ... ela é daquele tipo que “não quero, não vou mais” e acabou. Ela tem uma personalidade muito forte. Ela fez quatro anos de violão. “Ai, mamãe, chega, porque agora eu já aprendi, porque já fico cansada, chega! Já sei tocar violão.” Falei: você não quer mais mesmo? “Não, ah, mamãe agora eu já sei.” Ela já fazia apresentações e o professor falava para nós que ela já estava boa. E ela ganhou a bolsa, mas eu tive que ir lá, conversei com eles, tudo. Ele falou, olha, qualquer coisa de novo, se ela quiser voltar ... Mas ela não quis mais. A Bela você põe na mão dela, você ensina, ela deslancha(3h). Ela arruma a cama dela, ela estica ... eu ensinei tudo, falei: Bela, está errado, não é assim. Esse lado tem ... ó. Eu que aprendo muita coisa com ela. As pessoas falam: nossa, menina, como você ensina para ela? Falo: não sei, ela que me ensina, porque eu nunca tive experiência com uma criança cega. Falam: nossa, você tem um jeito de ensinar a ela(1h). Eu falo: não sei, acho que é coisa de Deus mesmo, não tem explicação, não é, para que eu, que nunca tive ... eu falo que eu sou

*especial, graças a Deus (rindo). Como disse, ensinei ela arrumar a cama. Eu falei: você puxa primeiro a cama, aí você dá uma batida no lençol, no colchão. Ela bate. Aí você pega – olha, isso aqui é um lado quadrado, não é? Daí você pega e vai até esse outro lado. Daí você faz assim (gestos). A cama sempre tem que ficar esticadinha. Se não ficar esticadinha é porque está feio, não está boa. Ela vai lá e volta a arrumar de novo. O edredon, você tem que ver que bonitinho – ela dobra ele quadradinho. O dia em que ela arruma o armário, ai meu Deus, eu falo: pelo amor de Deus, não vá fazer bagunça, porque dá trabalho para arrumar. Ela vai lá e arruma de novo. Você tem que ser mais organizada, eu falo(DI)! (risos)*

Quadro 5. Sujeito 3 (Família B) - Situações que favorecem a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual

<i>Categorização</i>	<i>Descrição das situações – unidades de significado</i>
1. Mundo circundante - Ambiente educacional e familiar	<p>“Percebo que na escola e em casa Bela é uma pessoa maravilhosa. Ela é bem atenta.” (1a)</p> <p>“Eu ensino trabalho doméstico para ela em casa. Ela é maravilhosa, é uma criança muito boa.” (1b)</p> <p>“Na escola também: ela tem boa aceitação.” (1c)</p> <p>“Daí eu vim aqui, conversei e a Bela foi super aceita. Tive muito apoio da direção que conversou com os alunos, com todo mundo.” (1d)</p> <p>“A Bela foi muito importante nas escolas porque foi pioneira em várias escolas.” (1e)</p> <p>“Desde que entrou na escola sempre foi estimulada, sempre, sempre.” (1f)</p> <p>“Na convivência na escola, ela nunca reclamou de nada, ela ama.” (1g)</p> <p>“Eu que aprendo muita coisa com ela. As pessoas falam: nossa, menina, como você ensina para ela? Falo: não sei, ela que me ensina, porque eu nunca tive experiência com uma criança cega. Falam: nossa, você tem um jeito de ensinar a ela.” (1h)</p>
2. Relações interpessoais na escola (aluno-professor, aluno-aluno, aluno-comunidade)	<p>“As professoras foram maravilhosas comigo, pois me ensinaram muito, me ensinaram muita coisa da Bela.” (2a)</p> <p>“Eu levava lá no Barão. O que a professora de sala de recursos ensinava lá, por exemplo, quando os professores davam matéria para a Bela, eu ia na segunda-feira no atendimento e na terça trazia a matéria.” (2b)</p> <p>“Foi a Bela que ensinou a eles, aos professores, na verdade, pois até ensinou uma amiguinha o Braille, então foi uma troca dela com eles (...) os professores aprenderam também, como foi com o professor Nilson, que na época era de português.” (2c)</p> <p>“Percebo que existe um aprendizado no convívio em casa, aqui na relação com os professores e com os coleguinhas, pois o convívio é muito sadio (...) Teve uma troca muito bonita, muito boa.” (2d)</p>
3. Corporeidade, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem	<p>“E a maneira como ela significa seu corpo está no aprender. Ela ama aprender.” (3a)</p> <p>“No Mário Chorilli (...) Lá ela foi alfabetizada, aprendeu Braille.” (3b)</p> <p>“Eu vejo que a Bela ela não tem necessidade de eu ficar ensinando, ela mesma já resolve.” (3c)</p> <p>“Ela toca violão, ela toca teclado, piano, flauta ... agora quer sax (...) Fez 3 anos de musicalização (...) No caso da música, desde os 8 meses de idade ela gostava. Onde tinha um som ligado, ela já ia lá perto. Ficava na caixa de som, ficava lá”. (3d)</p> <p>“Ela aprendeu a tocar piano só de ouvido, e sozinha ela aprendeu.” (3e)</p>

	<p>“Em casa, nas atividades diárias, ela tem independência, autonomia. Toma banho sozinha, lava o cabelo sozinha, se arruma, tudo (...) ela sabe cozinhar.” (3f)</p> <p>“Ela gosta de ficar sozinha. Porque ela gosta de mexer no computador ... Ela tem um programa de voz, entra na internet, ela entra no Google, ela escuta vídeo, ela dá risada.” (3g)</p> <p>“A Bela você põe na mão dela, você ensina, ela deslancha.” (3h)</p>
4. Interesse e necessidade da aluna (física, afetiva e cognitiva)	<p>“Ela não gosta de faltar da escola, e nos deveres (...) ela é ansiosa para aprender e super compromissada.” (4a)</p> <p>“Ela adora os professores, gosta de tudo. Ela ama os professores, então ela se entrega nas matérias.” (4b)</p> <p>“Ela é apaixonada por música, o tempo todo (...) quer fazer Faculdade de Música lá na UNIMEP.” (4c)</p> <p>“Ela quer ser professora de Braille (...) Ela quer fazer alguma coisa para ajudar. ‘Ah, mamãe eu quero ser professora de Braille, eu quero ajudar. Eu quero fazer alguma coisa para ajudar as outras pessoas.’” (4d)</p>

Quadro 6. Sujeito 3 (Família B) - Situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual

<i>Categorização</i>	<i>Descrição das situações – unidades de significado</i>
A. Falta de operacionalização das atividades de sala de aula	
B. Incompreensibilidade do conteúdo e da proposta de ensino-aprendizagem	
C. Ausência de recepção/sintonia, comunicabilidade, interesse da aluna e participação familiar	“Eu gostaria que ela tivesse mais envolvimento com os colegas, por exemplo, se tivesse um lugar onde ir, no Shopping à tarde ... se alguém convidasse ... Assim, quando tivesse algum aniversário, os amiguinhos convidassem ela.” (C1)
D. Falta de independência/autonomia e orientação/mobilidade	“Você tem que ser mais organizada, eu falo.” (D1)

#### 4.1.6 Comentários sobre os quadros 5 e 6

A família de Bela dentro da polaridade dos aspectos que facilitam (eixo 1) e dificultam (eixo 2) a significação do corpo de sua filha, revela em seu discurso como o fenômeno é categorizado em torno das quatro categorias. Sendo que no quadro 5 - categoria 1 – mundo circundante, ambiente educacional e familiar, temos as unidades de significados (1a, 1c, 1d, 1e, 1f, 1g e 1b, 1h), respectivamente descritas. Na fala da mãe existe uma predominância de situações no âmbito escolar cujo entorno favorece a significância do corpo da aluna deficiente visual, ao passo que na esfera familiar, a educação se manifesta no ato da mãe ensinar “trabalho doméstico para ela em casa” (1b) e pela reciprocidade em que uma aprende com a outra: “aprendo muita coisa com ela” (1h), afirma a mãe. A categoria 2 expressa como as

relações interpessoais na escola são tipificadas pelas unidades de significados aluno-professor (2a, 2b, 2c), aluno-comunidade (2d), o que revela a existência de uma mutualidade saudável entre as pessoas que convivem com Bela, “pois o convívio é muito sadio (...) teve uma troca muito bonita, muito boa”, diz a entrevistada.

A categoria 3 contém as unidades de significados, que abordam a corporeidade (3c, 3d, 3f, 3g) sendo engendrada pelo desenvolvimento humano da aluna em situações de aprendizagem (3a,3b,3e,3h), especialmente quando a mãe revela, que “a maneira como ela significa seu corpo está no aprender” (3a) e “a Bela você põe na mão dela, você ensina, ela deslancha” (3h). Por último, a categoria 4 revela outra forma de Bela significar seu corpo pelo interesse e necessidade, tanto de ordem afetiva (4b,4c) como cognitiva (4a,4d).

Já o quadro 6 mostra o agrupamento em relação às categorias em que a significação do corpo é dificultada pelos seguintes temas: Ausência de recepção/sintonia, comunicabilidade, interesse do aluno e participação familiar (C1), que mostra o interesse da mãe por uma maior receptividade da comunidade escolar no que tange o “envolvimento com os colegas”. Falta de independência/autonomia e orientação/mobilidade (D1) no aspecto organizacional de Bela com suas coisas em casa.

#### 4.1.7 Entrevista Textualizada 4 – Família F

*Aqui na escola percebo que Flora em relação ao seu corpo é um pouco mais tímida, devido ela não ter muita intimidade com as pessoas(C1), mas a escola tenta suprir o aprendizado dela, com relação a materiais em Braille(1a). Mas os professores nem todos têm noção de como trabalhar com um deficiente visual, porque a escola sendo pública não tem acompanhantes(A1). Agora que está tendo duas meninas, mas são estagiárias e não têm nada a ver com deficientes visuais. Dentro de casa ela é uma criança normal, uma adolescente normal. Conversa, tudo, faz tarefas diárias, toma banho sozinha, se alimenta sozinha, arruma a cama, todas essas coisas(1b). Hoje sou responsável por ela, temos nosso pai, minha mãe faleceu faz uns dois anos. Aqui no João Conceição ela já está há uns quatro anos. Nas atividades escolares, o que ela mais demonstra interesse é por inglês, o que ela gosta mais. Ela gosta de esporte, basquete(4a). Ela não aprecia muito matemática, porque para ela é mais complicado, porque eles trabalham com material que é tipo um ábaco antigo(B1), sabe? Aquele de contagem. Ela usa e não é muito fã disso não. Mas ela gosta um pouco de ler, história ... ela vai bem(4b). A vida social em casa ela tem bastante vida social(1c). São 3 irmãos e a gente está sempre levando ela para os lugares, vamos muito a casas de parentes(1c)... esse tipo de coisa. Nas férias dela ela ficou mais em casa, ela é bem caseira, ela gosta de ficar em casa(1c). Ela prefere, às vezes, ficar em casa. Tipo assim, fala que vai em festa ... mas devido ao tumulto, muita falação, som alto, esse tipo de coisa começa e incomodar a um certo ponto, daí ela já quer vir embora ... não gosta de ficar muito. Ela é bem caseira nessa parte. Ela é muito apegada à gente, então é difícil ela querer ficar. Nas atividades em repasso uma vez por semana(1d). Certa vez conversei com a professora que dá aula de manhã para ela aqui e ela falou que ela estava com dificuldade em português(B2).*

Daí em casa a gente repassou algumas coisas que ela tinha(1d) ... ela está mal em formular frases, esse tipo de coisa(B2), sabe? Daí a gente conversou bastante, falei para ela mais ou menos como funciona tudo(1d), e agora ela está fazendo um trabalho de cartas ... é que ela tem uma outra amiga que é deficiente visual, a Bela, e agora estão se comunicando por cartas, para formular texto(2a). Ela tem máquina, o computador dela deu um probleminha. Livro em casa tem bastante e também tem acesso a computador, sempre acessa(1e). Só que fazem uns dois meses que eu estou sem ele. Deu um problema, por causa de muito jogo. Moramos na Paulista, um pouco mais para baixo. Ela tem 16 anos e na relação com os colegas e professores, olhe nunca tive assim nenhum tipo de relato sobre preconceito, sobre nada, nunca tive(2b). É aquela história, os professores tentam correr atrás do prejuízo, porque não estão preparados(A2), entendeu? Que nem ... quando ela estudava na escola municipal tinha uma professora que ficava só do lado dela, só para Braille, todos os dias. No período inteiro. Então, era outra coisa. Ela absorvia muito mais. Aqui ela fica mais ... tem hora que fica meio boiando(C2). Eu acredito que ela vai bem, porque a professora Betha nunca comentou comigo. Porque eu sempre tento conversar com a professora, perguntar se está acontecendo alguma coisa(1f). O material em Braille ela tem, o livro, o caderno de exercícios, só que eu estava conversando com a vice-diretora. Demorou um pouco este ano, não veio junto com os outros alunos. No terceiro bimestre que veio certo. O material ela não leva. Eles não deixam levar, fica tudo aqui na escola. Fica aqui na escola. Nunca me entregaram. Ela me conta sobre conversas que ela tem com as amigas dela, se assistiram filmes, se foram para a sala de informática, o que fez na sala de informática, que aula que teve, sobre o que foi ... comigo ela fala bastante(1g). Ela é mais fechada com as outras pessoas, mas assim, com quem convive com ela em casa ela é bem sossegada. Voltando a falar da Educação Física(3a), eu já conversei com a professora, mas isso já faz algum tempo. A professora me disse que ela gosta de trabalhar, que ela não tem problema com nenhum esporte, que ela gosta de participar. Ela gosta mais de basquete por causa de bater a bola(3a). Ela falou que não tinha conseguido material, bola com sininhos dentro para deficiente visual, mas eu não sei se ela agora está utilizando ... não sei se mudou de professora, se tem bastante substituta aqui na escola, então muda muito. Ela é mais disposta para inglês do que para o português(4c) e na música, por exemplo ela escuta muito na televisão ou no computador sempre tem uma tradução em baixo e ela sempre quer saber o que está falando na letra, como se escreve(4d). Tem um dicionário de inglês em casa e quando ela quer saber de uma palavra, ou outra coisa, eu sempre falo para ela, soletro e ela escreve lá na máquina dela. Ela gosta bastante(4d). Na questão da autonomia, independência, ela não gosta de usar bengala. Em casa ela não precisa, porque conhece tudo...tudo. Mas ela não gosta muito(D1). É mais para a cidade. Em casa ela não tem cuidadora. Não...em casa sou só eu, no cuidado das questões da higiene, da alimentação. Tudo. A relação com o pai é de muito apego. Ela é a única menina em casa. Ela é muito grudada com os três irmãos, então bem mimadona em casa(1h). Com relação aos estudos, se ela irá fazer o Ensino Médio ou Faculdade, olha ela nunca falou ... porque ... ela é assim de onda. As meninas comentam que querem fazer isso ou aquilo aqui na escola e ela logo quer fazer(4e). Aí se as meninas mudam de ideia, ela também muda de ideia para ficar na moda, junto com as outras meninas. Agora eu estou conversando com a professora Betha sobre a escola Avistar. Estou até para passar nesta semana lá para saber como funciona essas coisas. Vou ver se consigo fechar uns dois, três dias com ela lá, para ela estar indo durante a semana. Que seja um período maior durante a semana. Na escola Flora é frequente, gosta de vir na escola, participar das atividades(4f). Semana passada foram no Salão de Humor. Viagem que tem na escola, ela vai: zoológico ... para fora da cidade, todas ela participa. Festa que tem na escola – festa junina, esse tipo de coisa – sempre ela participa. Ela fica na expectativa, então ela não chega em casa perguntando: “Ah, vai ter isso, dá para mim” ... não, é tipo: vou amanhã viajar para tal lugar. Aí tenho que correr atrás. Com relação

*a visão dela, ela nasceu cega, não vê nada. Ela teve má formação, porque ela foi prematura. A Flora nasceu com cinco meses de gravidez. Então, aí, foi má formação. Daí aconteceu uma porção de problemas, ela nasceu com 450 gramas. Essa prematuridade comprometeu a retina. Foi onde ela nasceu cega.*

Quadro 7. Sujeito 4 (Família F) - Situações que favorecem a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual

<i>Categorização</i>	<i>Descrição das situações – unidades de significado</i>
1. Mundo circundante - Ambiente educacional e familiar	<p>“A escola tenta suprir o aprendizado dela, com relação a materiais em Braille.” (1a)</p> <p>“Dentro de casa ela é uma criança normal, uma adolescente normal. Conversa, tudo, faz tarefas diárias, toma banho sozinha, se alimenta sozinha, arruma a cama, todas essas coisas.” (1b)</p> <p>“Vamos muito a casas de parentes (...) Nas férias dela ela ficou mais em casa, ela é bem caseira, ela gosta de ficar em casa.” (1c)</p> <p>“Nas atividades em repasso uma vez por semana(...). Daí em casa a gente repassou algumas coisas que ela tinha.” (1d)</p> <p>“Livro em casa tem bastante e também tem acesso a computador, sempre acessa.” (1e)</p> <p>“Eu acredito que ela vai bem, porque a professora Betha nunca comentou comigo. Porque eu sempre tento conversar com a professora, perguntar se está acontecendo alguma coisa.” (1f)</p> <p>“Ela me conta sobre conversas que ela tem com as amigas dela, se assistiram filmes, se foram para a sala de informática, o que fez na sala de informática, que aula que teve, sobre o que foi ... comigo ela fala bastante.” (1g)</p> <p>“A relação com o pai é de muito apego. Ela é a única menina em casa. Ela é muito grudada com os três irmãos, então bem mimadona em casa.” (1h)</p>
2. Relações interpessoais na escola (aluno-professor, aluno-aluno, aluno-comunidade)	<p>“E agora ela está fazendo um trabalho de cartas ... é que ela tem uma outra amiga que é deficiente visual, a Bela, e agora estão se comunicando por cartas, para formular texto.” (2a)</p> <p>“Na relação com os colegas e professores, olhe nunca tive assim nenhum tipo de relato sobre preconceito, sobre nada, nunca tive.” (2b)</p>
3. Corporeidade, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem	<p>“Educação Física (...) ela gosta de participar. Ela gosta mais de basquete por causa de bater a bola.” (3a)</p>
4. Interesse e necessidade da aluna (física, afetiva e cognitiva)	<p>“Nas atividades escolares, o que ela mais demonstra interesse é por inglês, o que ela gosta mais. Ela gosta de esporte, basquete.” (4a)</p> <p>“Ela gosta um pouco de ler, história ... ela vai bem.” (4b)</p> <p>“Ela é mais disposta para inglês do que para o português.” (4c)</p> <p>“Na música, por exemplo ela escuta muito na televisão ou no computador sempre tem uma tradução em baixo e ela sempre quer saber o que está falando na letra, como se escreve (...) Tem um dicionário de inglês em casa e quando ela quer saber de uma palavra, ou outra coisa, eu sempre falo para ela, soletro e ela escreve lá na máquina dela. Ela gosta bastante.” (4d)</p> <p>“Com relação aos estudos, se ela irá fazer o Ensino Médio ou Faculdade, olha ela nunca falou ... porque ... ela é assim de onda. As meninas comentam que querem fazer isso ou aquilo aqui na escola e ela logo quer fazer.” (4e)</p> <p>“Na escola Flora é frequente, gosta de vir na escola, participar das atividades.” (4f)</p>

Quadro 8. Sujeito 4 (Família F) - Situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual

<i>Categorização</i>	<i>Descrição das situações – unidades de significado</i>
A.Falta de operacionalização das atividades de sala de aula	“Os professores nem todos têm noção de como trabalhar com um deficiente visual, porque a escola sendo pública não tem acompanhantes.” (A1) “Os professores tentam correr atrás do prejuízo, porque não estão preparados.” (A2)
B.Incompreensibilidade do conteúdo e da proposta de ensino-aprendizagem	“Ela não aprecia muito matemática, porque para ela é mais complicado, porque eles trabalham com material que é tipo um ábaco antigo.” (B1) “Certa vez conversei com a professora que dá aula de manhã para ela aqui e ela falou que ela estava com dificuldade em português.” (B2)
C. Ausência de recepção/sintonia, comunicabilidade, interesse da aluna e participação familiar	“Percebo que Flora em relação ao seu corpo é um pouco mais tímida, devido ela não ter muita intimidade com as pessoas.” (C1) “Aqui ela fica mais ... tem hora que fica meio boiando.” (C2)
D.Falta de independência/autonomia e orientação/mobilidade	“Na questão da autonomia, independência, ela não gosta de usar bengala. Em casa ela não precisa, porque conhece tudo ... tudo. Mas ela não gosta muito.” (D1)

#### 4.1.8 Comentários sobre os quadros 7 e 8

A partir da questão desencadeadora - Como você descreve, nas experiências educacionais a significância do corpo por sua irmã deficiente visual? - direcionada à família, o irmão de Flora traz a descrição das situações, aqui agrupadas nos eixos 1 e 2 em quatro categorias.

No quadro 7, daquilo que se manifestou na categoria 1 – mundo circundante, existe um entorno familiar participante, responsável e atuante na vida escolar da aluna, conforme expresso nas unidades (1b, 1c, 1d, 1e, 1g, 1h) e ambiente educacional facilitador/estimulador (1a, 1f). As relações interpessoais – categoria 2 -entre aluno-aluno (2a) e aluno-comunidade (2b) concorrem para a sociabilidade da aluna, mas na corporeidade, desenvolvimento humano e aprendizagem – categoria 3 - apenas um aspecto se manifesta: a educação física, “ela gosta de basquete por causa de bater a bola” (3a). Na categoria 4, o interesse e a necessidade da aluna, são manifestos expressivamente pelo aspecto cognitivo (4a, 4b, 4c, 4d, 4f) pelo gostar de inglês, em querer saber a tradução da música. Já no interesse em continuar os estudos ou na escolha de uma profissão é influenciada afetivamente pelas colegas (4e).

O quadro 8 traz as situações do eixo 2, em que os aspectos que dificultam a significância do corpo agrupam-se também em quatro categorias. A categoria 1 revela o despreparo dos professores na sala de aula regular pela falta de operacionalização das atividades (A1, A2). A categoria 2, a incompreensibilidade do conteúdo, mostra a pouca apreciação da

aluna em relação a matemática (B1) e a dificuldade em português (B2). A falta de sintonia e comunicabilidade, categoria 3, na forma como Flora relaciona-se com seu corpo é tímida (C1), observa a família, assim como na sala de aula ficando dispersa e atônita (C2). Outro fator que dificulta sua significação corpórea é a falta de independência e autonomia, categoria 4, na utilização da bengala, pois “ela não gosta de usar muito” (D1).

O próximo grupo de entrevistas (5 e 6), consiste no depoimento das professoras da sala regular, que descreveram as situações que circunscrevem o fenômeno investigado. Assim, a questão que desencadeou a entrevista foi a seguinte: **Fale-me de sua experiência como educadora: descreva nas experiências educacionais a significância do corpo por sua aluna deficiente visual?**

#### 4.1.9 Entrevista Textualizada 5 – Professoras da Sala Regular - B

*Percebo que em Língua Portuguesa, Bela é capaz de fazer mais do que ela faz, pois ela pode ir mais com seu corpo(3a). O rendimento dela seria muito maior se ela se esforçasse um pouquinho mais. Eu percebo que talvez ela use o que tem de deficiência para não fazer as coisas que ela não quer ou que ela não gosta de fazer(C1). Então a gente precisa sempre estar conversando um pouco mais com ela sobre o que deve ser feito, o que vai ser avaliado ... o critério que vai ter naquele bimestre, porque os nossos conteúdos e nossas práticas em cada bimestre são diferentes(2a). Então, você vai alternando as atividades a serem feitas, ora em grupo, ora individuais, ora reprodução textual(2b). Então, não são todos os dias e todos os bimestres as mesmas coisas que são avaliadas. Não é que a gente faz uma atividade fixa para ser avaliada, apesar da avaliação ser contínua, ser diária. Sinto essa dificuldade nela. Às vezes ela também não quer que algum colega venha fazer com ela ou se ela escolhe alguém para ficar junto e aquele alguém não quer ficar com ela naquele dia(C2) ... Na produção textual, ela é uma aluna regular(3b). Como estou dizendo, se ela se esforçasse mais ela teria um desenvolvimento melhor, seria muito mais criativa. Às vezes eu falo uma coisa, um texto, que a gente vai se basear naquele texto, como um tema, para criar ... uma opinião, um pensamento dela, ela já vem falando que ela quer fazer de uma música, que ela vai fazer em casa uma música, ou se não pode ser um teatro(B1). No campo da Arte(4a), o conceito vem mudando devido à deficiência dos alunos no escrever. Então eles pedem constantemente que a gente busque alternativas para que o aluno se esforce mais na contextualização. Isso vem desde 96, 98, que temos trabalhado nesses parâmetros. Tanto que antes chamava-se Educação Artística. Aí era prática, fazia-se bastante manual. Hoje fala-se em Arte e a Arte é para trabalhar as quatro linguagens: música, dança, teatro e artes visuais. O aluno tem que compreender essas quatro áreas, tendo o mínimo possível desses parâmetros que envolvem a Arte. A aluna manifesta interesse, muito interesse pela música(4a). Ela diz que escreve ou transcreve letra de música mas nunca me trouxe, pois ela nunca termina a atividade, pois não há continuidade(C3). Ela fala que vai fazer a música, uma releitura, uma paródia – inclusive ela sabe tocar violão e toca muito bem(3c). Vejo que há necessidade de um professor com ela, acompanhando-a, uma pedagoga(A1). Porque eu prefiro muito mais uma professora com ela na sala de aula do que essa cuidadora que fica aqui. Eu preciso de uma pessoa aqui dentro com ela, pois hoje nessa sala temos 25 alunos presentes. São pessoas das mais diversas classes, uma classe muito heterógena, a apatia deles é muito grande(C4). Na interação com o grupo*

*sala no desenvolvimento dos trabalhos, são três, quatro alunos que tentam ajudar a Bela(2c). Fazem porque é pedido, e não fazem de livre e espontânea vontade. E esses alunos na sua maioria já eram daqui do Jethro no ano passado. Só que estão entrando alunos de fora, de outras escolas aqui da região para esta sala. E são alunos que estão transformando os nossos alunos do Jethro. E isso tem interferido no comportamento da Bela e muito. Enquanto eu estou ditando para a Bela eles estão gritando entre eles, falando mil palavras, discutindo, brincando, dando risada(C5). Eu tenho que ficar pedindo silêncio porque eu não consigo nem ditar para ela nem ouvir as perguntas dela. Então eu paro muito, se eu paro para ficar com ela, eu deixo os outros, e por mais atividades que eles têm para fazer se você não ficar circulando entre as carteiras e vendo se estão fazendo eles param para conversar, para brigar, para rir(C5). Algo recorrente é que a aluna Bela quando você está explicando para a sala, ela interfere muito. E tem vez que interfere com assunto que não tem a ver com aquilo que nós estamos falando. Ela interrompe sua didática, sua exposição, porque ela quer atenção, ela quer muita atenção(C6). Quando a gente está trabalhando com texto, explicando o conteúdo de literatura: que eu estava explicando para eles: o que é literatura, festivais literários, ela me interrompia e quando a questão era pertinente eu respondia, mas muitas vezes ela queria saber, por exemplo, os textos dela lá da igreja que ela vai ou a música de algum cantor que ela gosta(C6). Daí ela interrompia com esses tópicos e na verdade eu teria que dar explicação que não tinha nada a ver. Então, eu tinha que falar para ela que, assim que eu terminasse eu ia conversar com ela. A carência dela é bater papo, não o pedagógico, por isso a necessidade de alguém acompanhá-la(4b). E certa vez, comentei com ela sobre isso: “Oh, Bela, seria tão bom se tivesse uma professora só aqui com você, te ajudando e me ajudando também. Não, não professora, eu não gosto, eu não gosto. Eu já tive isso, eu não gosto”. Sinto assim, que para ela a situação que ela está vivendo aqui na escola é cômoda. Porque a partir do momento em que você pega e chama ela para discutir os resultados, ela chega a ficar até brava. Ela não é agressiva e nem verbalmente, mas você sente que ela não gosta do que você fala. Quando aconteceu isso ela deu um retorno – passou um tempo ela veio e falou: “Ah, professora, você é exigente. Agora eu estou entendendo o que você está querendo dizer, eu tenho que começar meu texto, com começo, meio e fim, como você ensinou, não é?” Falei, com certeza, tudo o que a gente vai fazer na vida tem o começo, o meio e o final, para a gente colher o resultado(3d). O desenvolvimento das atividades no campo da Arte(3e), sei que tem livros que trabalham para esse fim, para que o aluno conheça, por exemplo, uma obra de Leonardo da Vinci. Não são muitos, mas tem. E isso até agora não chegou para nós aqui no Jethro. Mas houve uma situação em sala de aula que percebi que ela valorizou e atribuiu significado na experiência corporal. O que eu fiz para ela? Comprei tinta tridimensional, peguei uma imagem, um rosto, e contornei para que ela tentasse saber o que é aquilo. Fiz também com formas geométricas, fiz com flores, árvores. Então, através do tato, da textura, ela reconheceu o que estava desenhado ali. Então, no caso ela adorou, ela gostou muito(3e). E como é uma leitura de imagem a gente fala sobre a cor, e ela até começou a falar sobre as cores: que cor que ela achava que era, que cor ela queria ... Mas daí ela gostou. Ela ficou várias aulas falando sobre aquilo, porque quando ela gosta ela repete, repete, repete. Ela ficou vários dias até saciar, encher o pote dela de perguntas e perguntas. É legal, eu gosto disso, porque você vê o interesse(3f). E nela surgiu um interesse maior. Recentemente eu trabalhei com ela o bidimensional e o tridimensional e ela amou saber o que é o tridimensional, que ela não reconhecia, não sabia. Então, aí o que ela fez? Ela escreveu. Escreveu: começo, meio e fim sobre e passou para a professora do AEE o texto em seguida, ela retornou(3g). Só que daí o texto foi uma cópia que alguém, uma amiga, uma aluna da sala – ditava para ela e que daí ela passou. Foram duas atividades que ela fez completo. Bela gosta muito de gramática. Gosta de saber da conjugação dos verbos, de saber o porquê que é o futuro do pretérito. Ela tem interesse também pelo modo subjuntivo na conjugação verbal(4c), que tem sido trabalhado pela professora da sala de recursos. Daí ela quer fazer*

vários. Eu deixo. Dou os verbos também para produzir frases. É a primeira vez que trabalho com deficientes, então não sei se todos são assim. No caso, eles escrevem em Braille, então depois vem a transcrição e não tem os conectivos(C7) que ligam as frases. Eu penso: será que é falha dela? Será que é assim mesmo? Então, tem muita falha, não tem o “pois, porém, porque, o para a, para, com...” não tem muito isso para ligar as orações(C7). Não tem muitos conectivos. Sinto que falta um elo para ligar. Outra coisa que pedi para ela, eu meio que exigi, porque ela diz que com o computador ela consegue tirar, imprimir(2d). Então eu pedi para que ela faça toda atividade para que a professora do AEE reescreva para mim. É o meio que estou encontrando para obter dela o retorno. No computador eu vou acompanhando na tela com ela. Eu acompanho os exercícios de teatro por exemplo(2d). A incidência dos erros é menor no computador. O problema é a máquina, no digitar é isso. Então, quando ela está no computador, no notebook, eu vou acompanhando a aula, o que ela está fazendo. Ela grava, se ela não terminou continua depois de onde parou. Eu pedi que ela visse isso com a professora do AEE, como poderia ser esse processo com o computador para poder imprimir. Porque eu percebo que ela gosta bastante do computador e escreve ... tem uma habilidade(4d). Eu pedi a ela, recentemente, para ver o final desse teatro. Eu já conversei na sala e espero que isso ocorra – a gente combinou assim: ela tocar e vários alunos da sala cantam juntamente com ela. Tem que ir com jeitinho(2e). É, eu tentei, com jeitinho ... e não obtive bons resultados no treino da música. Como faz parte do contexto da proposta curricular do Estado de São Paulo, daí eu pedi para eles: tragam músicas diferentes, músicas variadas. Só ela que trouxe uma música evangélica – esqueci o nome do cantor. Os alunos também apanharam para cantar, só que aí ela reclamava que o pessoal estava cantando errado, mas estavam cantando direitinho. Aí os alunos acabaram ficando bravos, porque toda hora parava(C8). É que eles estão cantando, e ela está tocando... e nesse momento eles não estavam cantando. A gente pensou em trabalhar sons ... do corpo. Nas atividades de Educação Física(4e), na prática, ela é uma aluna interessada, uma aluna que gosta de novidades, tem muito interesse em novidades, mas o interesse maior dela é assim em atividades de manipulação onde consegue significar seu corpo(4e). Na corporeidade dela ela gosta de atividades onde tenha o conhecimento através de manipulação(4e). É o segundo ano que dou aulas para ela. E ela tem um interesse muito grande pelo basquete(4f). É como eu disse para você, a manipulação ... talvez pela bola de basquete ser um pouquinho mais áspera, ela tem aquelas películas onde a pessoa sente a bola, a batida da bola que vem na mão, que ela pega ... então ela adora quicar bola(3h). Quicar bola para ela é uma coisa assim que ... ela se sente meio ... como se fosse um desafio, ela se realiza quicando bola. Aí eu, às vezes, até preparo locais onde ela possa fazer isso com segurança e às vezes tem algum ou outro aluno que participa junto também. Ela consegue trabalhar muito bem a lateralidade, ela tem noção de direita, esquerda, ela tem noção de tempo de bola ... quando a bola quica, se a bola quica mais alto. Ela mesma explora(3i). Às vezes eu tenho que tirá-la de baixo, senão ela ... a força que ela vai empregar para a bola quicar, a batida onde a bola vai pingar, tudo isso ela tem essa atenção. Pena seja que eu não posso ficar apenas com ela. Então, nos momentos em que eu dou aquela atenção a ela, ela procura demonstrar mais o que ela pode. O que eu percebo na Bela é que ela tem assim – pelo fato da idade, de estar na adolescência – a vontade de ela conhecer melhor o corpo, a curiosidade do corpo(3j). Tem a curiosidade mais relacionada com a sexualidade. Nossa, ela tem muita curiosidade, ela tem vontade de saber(3j). Às vezes eu até deixo ela à vontade, dependendo da amiga, para ela poder conversar nos momentos da educação física em que ela tem essa oportunidade(3j). É a questão de relacionamentos mesmo. Saber a questão do bonito, a questão do feio ... como que ela interage e aí, quando chega um aluno novo, ela quer conhecer... nas aulas de educação física ela tem muito isso, ela já chama para a atividade, para fazer junto e através disso ela faz o conhecimento. Quando tem uma atividade onde ela está com o grupo ela se sente realizada. Ela consegue colocar aquilo que ela sente, aquilo que ela pensa. Então a gente percebe uma

*felicidade muito grande nela(2f). Eu penso que inclusão é promover uma aprendizagem que seja significativa, que ela consiga significar através do seu corpo, senão isso não é inclusão. Inclusão acontece no aprendizado, na interação corpo e conhecimento(3k). Eu sinto a Bela assim que ela é muito ligada à corporeidade, mas da forma da idade em que ela está agora, que é a fase da adolescência, então ela quer se manifestar(3j) ... Ela está querendo se manifestar corporalmente através da convivência com o sexo oposto(3j), já está interessada ... Ela tem preocupação com o corpo, com a aparência, com o visual – tanto no visual da vestimenta quanto no visual da estética corporal mesmo. Ela procura perguntar o que é bom para comer, o que não é(3l), ... porque eu falo muito sobre a alimentação. Ela procura saber e tem um certo conhecimento sim. Ela dá toda a perspectiva de que vai aprofundar os estudos. Ela tem uma autoestima que a leva a pensar que realmente ela pode. Isso ela demonstra muito nas aulas(4g). Ela tem a oratória muito boa também, ela não tem timidez para se expressar (3m) e os estudos, ela ... ela realmente vê os estudos como uma ferramenta para um futuro melhor(4h). Ela demonstra isso.*

**Quadro 9. Sujeito 5 (Professoras da Sala Regular-B) - Situações que favorecem a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual**

<i>Categorização</i>	<i>Descrição das situações – unidades de significado</i>
1. Mundo circundante - Ambiente educacional e familiar	
2. Relações interpessoais na escola (aluno-professor, aluno-aluno, aluno-comunidade)	<p>“A gente precisa sempre estar conversando um pouco mais com ela sobre o que deve ser feito, o que vai ser avaliado ... o critério que vai ter naquele bimestre, porque os nossos conteúdos e nossas práticas em cada bimestre são diferentes.” (2a)</p> <p>“Você vai alternando as atividades a serem feitas, ora em grupo, ora individuais, ora reprodução textual.” (2b)</p> <p>“Na interação com o grupo sala no desenvolvimento dos trabalhos, são três, quatro alunos que tentam ajudar a Bela.” (2c)</p> <p>“Outra coisa que pedi para ela, eu meio que exigi, porque ela diz que com o computador ela consegue tirar, imprimir (...) É o meio que estou encontrando para obter dela o retorno. No computador eu vou acompanhando na tela com ela. Eu acompanho os exercícios de teatro por exemplo.” (2d)</p> <p>“A gente combinou assim: ela tocar e vários alunos da sala cantam juntamente com ela. Tem que ir com jeitinho.” (2e)</p> <p>“Quando tem uma atividade onde ela está com o grupo ela se sente realizada. Ela consegue colocar aquilo que ela sente, aquilo que ela pensa. Então a gente percebe uma felicidade muito grande nela.” (2f)</p>
3. Corporeidade, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem	<p>“Percebo que em Língua Portuguesa, Bela é capaz de fazer mais do que ela faz, pois ela pode ir mais com seu corpo.” (3a)</p> <p>“Na produção textual, ela é uma aluna regular.” (3b)</p> <p>“Ela sabe tocar violão e toca muito bem.” (3c)</p> <p>“Ah, professora, você é exigente. Agora eu estou entendendo o que você está querendo dizer, eu tenho que começar meu texto, com começo, meio e fim, como você ensinou, não é?” Falei, com certeza, tudo o que a gente vai fazer na vida tem o começo, o meio e o final, para a gente colher o resultado.” (3d)</p> <p>“No campo da Arte (...), houve uma situação em sala de aula que percebi que ela valorizou e atribuiu significado na experiência corporal. O que eu fiz para ela? Comprei tinta tridimensional, peguei uma imagem, um rosto, e contornei para que ela tentasse saber o que é aquilo. Fiz também com formas geométricas, fiz com</p>

	<p>flores, árvores. Então, através do tato, da textura, ela reconheceu o que estava desenhado ali. Então, no caso ela adorou, ela gostou muito.” (3e)</p> <p>“Leitura de imagem a gente fala sobre a cor, e ela até começou a falar sobre as cores: que cor que ela achava que era, que cor ela queria ... Mas daí ela gostou. Ela ficou várias aulas falando sobre aquilo, porque quando ela gosta ela repete, repete, repete. Ela ficou vários dias até saciar, encher o pote dela de perguntas e perguntas. É legal, eu gosto disso, porque você vê o interesse.” (3f)</p> <p>“Recentemente eu trabalhei com ela o bidimensional e o tridimensional e ela amou saber o que é o tridimensional, que ela não reconhecia, não sabia. Então, aí o que ela fez? Ela escreveu. Escreveu: começo, meio e fim sobre e passou para a professora do AEE o texto em seguida, ela retornou.” (3g)</p> <p>“Talvez pela bola de basquete ser um pouquinho mais áspera, ela tem aquelas películas onde a pessoa sente a bola, a batida da bola que vem na mão, que ela pega ... então ela adora quicar bola.” (3h)</p> <p>“Ela consegue trabalhar muito bem a lateralidade, ela tem noção de direita, esquerda, ela tem noção de tempo de bola ... quando a bola quica, se a bola quica mais alto. Ela mesma explora.” (3i)</p> <p>“O que eu percebo na Bela é que ela tem assim – pelo fato da idade, de estar na adolescência – a vontade de ela conhecer melhor o corpo, a curiosidade do corpo (...) mais relacionada com a sexualidade. Nossa, ela tem muita curiosidade, ela tem vontade de saber (...) Às vezes eu até deixo ela à vontade, dependendo da amiga, para ela poder conversar nos momentos da educação física em que ela tem essa oportunidade (...) Eu sinto a Bela assim que ela é muito ligada à corporeidade, mas da forma da idade em que ela está agora, que é a fase da adolescência, então ela quer se manifestar (...) através da convivência com o sexo oposto.” (3j)</p> <p>“Eu penso que inclusão é promover uma aprendizagem que seja significativa, que ela consiga significar através do seu corpo, senão isso não é inclusão. Inclusão acontece no aprendizado, na interação corpo e conhecimento.” (3k)</p> <p>“Ela tem preocupação com o corpo, com a aparência, com o visual – tanto no visual da vestimenta quanto no visual da estética corporal mesmo. Ela procura perguntar o que é bom para comer, o que não é.” (3l)</p> <p>“Ela tem a oratória muito boa também, ela não tem timidez para se expressar.” (3m)</p>
<p>4. Interesse e necessidade da aluna (física, afetiva e cognitiva)</p>	<p>“No campo da Arte (...) A aluna manifesta interesse, muito interesse pela música.” (4a)</p> <p>“A carência dela é bater papo, não o pedagógico, por isso a necessidade de alguém acompanhá-la.” (4b)</p> <p>“Bela gosta muito de gramática. Gosta de saber da conjugação dos verbos, de saber o porquê que é o futuro do pretérito. Ela tem interesse também pelo modo subjuntivo na conjugação verbal.” (4c)</p> <p>“Percebo que ela gosta bastante do computador e escreve ... tem uma habilidade.” (4d)</p> <p>“O interesse maior dela é assim em atividades de manipulação onde consegui significar seu corpo (...) Na corporeidade dela ela gosta de atividades onde tenha o conhecimento através de manipulação.” (4e)</p> <p>“Tem um interesse muito grande pelo basquete.” (4f)</p> <p>“Ela tem uma auto-estima que a leva a pensar que realmente ela pode. Isso ela demonstra muito nas aulas.” (4g)</p> <p>“Ela realmente vê os estudos como uma ferramenta para um futuro melhor.” (4h)</p>

Quadro 10. Sujeito 5 (Professoras da Sala Regular-B) - Situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual

<i>Categorização</i>	<i>Descrição das situações – unidades de significado</i>
A. Falta de operacionalização das atividades de sala de aula	“Vejo que há necessidade de um professor com ela, acompanhando-a, uma pedagoga.” (A1)
B. Incompreensibilidade do conteúdo e da proposta de ensino-aprendizagem	“As vezes eu falo uma coisa, um texto, que a gente vai se basear naquele texto, como um tema, para criar ... uma opinião, um pensamento dela, ela já vem falando que ela quer fazer de uma música, que ela vai fazer em casa uma música, ou se não pode ser um teatro.” (B1)
C. Ausência de recepção/sintonia, comunicabilidade, interesse da aluna e participação familiar	<p>“O rendimento dela seria muito maior se ela se esforçasse um pouquinho mais. Eu percebo que talvez ela use o que tem de deficiência para não fazer as coisas que ela não quer ou que ela não gosta de fazer.” (C1)</p> <p>“Sinto essa dificuldade nela. Às vezes ela também não quer que algum colega venha fazer com ela ou se ela escolhe alguém para ficar junto e aquele alguém não quer ficar com ela naquele dia.” (C2)</p> <p>“Ela diz que escreve ou transcreve letra de música mas nunca me trouxe, pois ela nunca termina a atividade, pois não há continuidade.” (C3)</p> <p>“Hoje nessa sala temos 25 alunos presentes. São pessoas das mais diversas classes, uma classe muito heterógena, a apatia deles é muito grande.” (C4)</p> <p>“Estão entrando alunos de fora, de outras escolas aqui da região para esta sala. E são alunos que estão transformando os nossos alunos do Jethro. E isso tem interferido no comportamento da Bela e muito. Enquanto eu estou ditando para a Bela eles estão gritando entre eles, falando mil palavões, discutindo, brincando, dando risada (...). Eu tenho que ficar pedindo silêncio porque eu não consigo nem ditar para ela nem ouvir as perguntas dela. Então eu paro muito, se eu paro para ficar com ela, eu deixo os outros, e por mais atividades que eles têm para fazer se você não ficar circulando entre as carteiras e vendo se estão fazendo eles param para conversar, para brigar, para rir.” (C5)</p> <p>“Algo recorrente é que a aluna Bela quando você está explicando para a sala, ela interfere muito. E tem vez que interfere com assunto que não tem a ver com aquilo que nós estamos falando. Ela interrompe sua didática, sua exposição, porque ela quer atenção, ela quer muita atenção (...) Muitas vezes ela queria saber, por exemplo, os textos dela lá da igreja que ela vai ou a música de algum cantor que ela gosta.” (C6)</p> <p>“É a primeira vez que trabalho com deficientes, então não sei se todos são assim. No caso, eles escrevem em Braille, então depois vem a transcrição e não tem os conectivos.” (C7)</p> <p>“Os alunos também apanharam para cantar, só que aí ela reclamava que o pessoal estava cantando errado, mas estavam cantando direitinho. Aí os alunos acabaram ficando bravos, porque toda hora parava.” (C8)</p>
D. Falta de independência/autonomia e orientação/mobilidade	

#### 4.1.10 Comentários sobre os quadros 9 e 10

Na resposta à questão desencadeadora “como você descreve, nas experiências educacionais a significância do corpo por sua aluna deficiente visual”, a entrevista textualizada do professor regular é composta pelo discurso de três professoras das disciplinas Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. No quadro 9, as categorias 2, 3 e 4 nucleadas em torno do eixo 1, revelam os aspectos que favorecem a significância do corpo. Nas relações interpessoais na escola, a relação aluno-professor (2a,2b,2d) manifesta-se na preocupação com a avaliação, conteúdos, práticas e atividades registrados no computador. Já na relação aluno-aluno (2c,2e,2f), a interação e o estar em grupo possibilita a realização da aluna no ato de aprender.

No quesito corporeidade, desenvolvimento humano e aprendizagem, categoria 3, nas disciplinas Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, nota-se que a aluna tem um potencial a ser explorado, sabe tocar instrumentos musicais, reconhece figuras e formas geométricas no formato tridimensional em relevo, gosta de quicar bola de basquete, trabalha muito bem a lateralidade, tem vontade de conhecer o corpo pela sexualidade, preocupação com a estética corporal e alimentação, e facilidade em se expressar. Tudo isso, compõe as unidades de significados em torno da corporeidade (3a,3c,3e,3h,3i,3j,3l,3m) engendradas por uma aprendizagem manifesta na produção textual, desenvolvimento/encadeamento e coesão de ideias, leitura de imagem, aquisição de conhecimentos em Arte (3b,3d,3f,3g), que revelam uma verdadeira inclusão acontecendo “no aprendizado, na interação corpo e conhecimento”. (3k)

A categoria 4, o interesse e necessidade da aluna, aparece também nas três disciplinas, tanto no aspecto afetivo (4a, 4b,4g, 4h) físico (4e,4f) e cognitivo (4c, 4d), como: no interesse pela música, em conversar com os colegas, autoestima, perspectiva de um futuro melhor; nas atividades de manipulação e basquete; conjugação verbal e habilidade no computador.

No quadro 10, eixo 2, as situações que dificultam a significância do corpo expressam-se na falta de operacionalização das atividades de sala de aula, com a necessidade de um “professor acompanhando-a” (A1); na incompreensibilidade do conteúdo e da proposta de ensino-aprendizagem, com temas que fogem ao que é solicitado pela professora (B1). A ausência de recepção/sintonia entre os colegas, nos conteúdos e continuidade nas atividades é recorrente no discurso das professoras (C2, C3, C4, C5, C6, C8), além da falta de um maior interesse da aluna (C1) e comunicabilidade prejudicada pelo pouco uso de conectivos no registro textual (C7).

#### 4.1.11 Entrevista Textualizada 6 – Professoras da Sala Regular-F

*Nas situações educacionais, Flora na significação do seu corpo é uma aluna normal como os outros(3a). A única deficiência é a visão. Nas atividades coletivas e manuais a gente não tem muita... No campo da Arte é na música que ela manifesta algo(3b). A música seria assim, quando eu faço alguma atividade que eu passo a música ou CD ou DVD ela escuta normalmente como os outros. Às vezes ela se manifesta, em forma de alegria, ela comenta(3b). A nossa maior dificuldade são em atividades que exigem a visão dela mesmo(D1), porque que nem, a gente fez um passeio na semana passada – a gente fez o Salão de Humor(3c) – não tem como eu dar uma atenção especial só para ela, no caso. Como eu poderia explicar? Dela ver os quadros(3c), explicando assim só para ela. Então a nossa maior dificuldade é isso. O Salão de Humor foi uma atividade que nós fizemos com os alunos do 8º ano B, na qual eles foram ao Engenho para ver o Salão de Humor, independente da atividade nossa aqui da Escola, e a Flora foi junto. A acompanhante foi com ela(3c). Mas Flora já chegou a ir para o Horto. Já foi no museu com a gente, e lá eles colocaram uma luva para ela tocar os objetos e foram falando, explicando. Ela foi perguntando o que era(3d). Em inglês ela gosta. Ela me cumprimenta: Hi, teacher! Very good! Fala os números e sabe, assim oralmente(3e). Depois a gente pede para ela usar a máquina dela para fazer atividade. A atividade dela é um pouco diferenciada dos demais(3f)...mas eu não tenho o curso ainda para fazer e interpretar a máquina, mas eu passo para ela o que é o conteúdo, tipo: quero os números de 50 a 100, ou então faça essas continhas para mim e me dá o resultado em inglês. Aí ela bate na maquininha e a gente pede para a professora Betha. Ela põe os trabalhos dela naquele armarinho, ela tem um armário ali na sala – e ela tem acertado tudo(3f). Da parte cultural ela gosta bastante(4a). Ela canta, manifesta muito. Ela fala: “Ah, minha vida!” Ela se manifesta com os amigos assim. Ela fala e depois eu peço para a classe ajudá-la. “Isadora, ajuda a Flora”. A classe acolhe a Flora, eles cuidam dela. É muito gostoso! Um se preocupa em trazer o computador, outro a máquina (2a) ... ah, não trouxeram a máquina dela ainda ... e vão lá e pegam a máquina para ela. Eu falo: eu vou dar um texto agora. E eles: ah, não trouxeram a máquina da Flora, espera aí que vou buscar. Então tem essa coisa: ah, eu vou ditando para ela, se ela perder alguma coisa eu repasso. Senta do lado, vai copiando e vai ditando. Se não fosse a preocupação, o trabalho em grupo ... Se vou explicar na lousa, um vai lá e fica ditando para ela passar na máquina (2b). Em Geografia, tem caderno do aluno em Braille, mapas. Tem tudo, ele é muito completo. Tem o caderno de exercício em Braille, o caderninho do aluno que vem para ela. Arte, neste ano não veio material. E para ensinar eu trabalho meus livros, normalmente. Estou trabalhando também o do ano passado, o livrinho do professor. Mas, o livro em Braille, para ela, parece que veio. Eu não estou usando, porque é assim, a dificuldade que eu encontro, no caso, é que eu não sei Braille(A1). Temos o retorno da professora Betha, mas o porquê de não haver o registro, o que a aluna ficou fazendo na sala, se ficou dispersa ou não quis participar isso acontece com qualquer outro aluno sem deficiência(C1). Em Arte eu procuro também escrever, mas é difícil eu escrever muito com eles, porque a gente tem aquela resistência do aluno de que Arte não é escrever. Então eu falo, eu comento, eu mostro fotos, eu passo alguma coisa para eles. Mas, assim, dela escrever é bem pouco, também, é uma coisa resumida(C2). Como na semana passada, a gente fez passeio ao Salão do Humor, onde temos mais caricaturas, na hora da leitura da imagem, a moça que a acompanha estava ao lado dela(3c). Mas é assim, não dá para eu ficar só em cima dela, porque são quarenta alunos, mas ela acompanha. Ela tem o ouvido muito apurado, a gente percebe que a audição dela é muito apurada. Ela assim, não deixa se perder em nada, pois ela tem atenção(3g). No acompanhamento do ensino, avaliando-a de acordo com seu ritmo, em Inglês eu falo e ela repete. Mas depois eu vou ver o que ela fixou: o que é tal coisa? Aí ela repete em português, dá esse retorno(3f). A gente pede para ela ler para a gente, ela tem a participação em sala de*

*aula, tipo trabalho em grupo, integração(2c). Na integração entre eles, tudo a gente avalia. No intervalo do recreio ela não fica se movimentando muito, ela fica praticamente fazendo sua alimentação dela, a comidinha dela ali e fica com a acompanhante, alguns colegas conversam, outros não. Ela não fica andando pelo recreio.*

Quadro 11. Sujeito 6 (Professoras da Sala Regular-F) - Situações que favorecem a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual

<i>Categorização</i>	<i>Descrição das situações – unidades de significado</i>
1. Mundo circundante - Ambiente educacional e familiar	
2. Relações interpessoais na escola (aluno-professor, aluno-aluno, aluno-comunidade)	<p>“A classe acolhe a Flora, eles cuidam dela. É muito gostoso! Um se preocupa em trazer o computador, outro a máquina.” (2a)</p> <p>“Então tem essa coisa: ah, eu vou ditando para ela, se ela perder alguma coisa eu repasso. Senta do lado, vai copiando e vai ditando. Se não fosse a preocupação, o trabalho em grupo ... Se vou explicar na lousa, um vai lá e fica ditando para ela passar na máquina.” (2b)</p> <p>“A gente pede para ela ler para a gente, ela tem a participação em sala de aula, tipo trabalho em grupo, integração.” (2c)</p>
3. Corporeidade, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem	<p>“Nas situações educacionais, Flora na significação do seu corpo é uma aluna normal como os outros.” (3a)</p> <p>“No campo da Arte é na música que ela manifesta algo (...) Às vezes ela se manifesta, em forma de alegria, ela comenta.” (3b)</p> <p>“A gente fez o Salão de Humor (...) Dela ver os quadros (...) e a Flora foi junto. A acompanhante foi com ela (...). Salão do Humor, onde temos mais caricaturas, na hora da leitura da imagem, a moça que a acompanha estava ao lado dela.” (3c)</p> <p>“Foi no museu com a gente, e lá eles colocaram uma luva para ela tocar os objetos e foram falando, explicando. Ela foi perguntando o que era.” (3d)</p> <p>“Em inglês ela gosta. Ela me cumprimenta: Hi, teacher! Very good! Fala os números e sabe, assim oralmente.” (3e)</p> <p>“A atividade dela é um pouco diferenciada dos demais (...) eu passo para ela o que é o conteúdo, tipo: quero os números de 50 a 100, ou então faça essas continhas para mim e me dá o resultado em inglês. Aí ela bate na maquininha e a gente pede para a professora Betha. Ela põe os trabalhos dela naquele armarinho, ela tem um armário ali na sala – e ela tem acertado tudo (...) No acompanhamento do ensino, avaliando-a de acordo com seu ritmo, em Inglês eu falo e ela repete. Mas depois eu vou ver o que ela fixou: o que é tal coisa? Aí ela repete em português, dá esse retorno.” (3f)</p> <p>“Ela tem o ouvido muito apurado, a gente percebe que a audição dela é muito apurada. Ela assim, não deixa se perder em nada, pois ela tem atenção.” (3g)</p>
4. Interesse e necessidade da aluna (física, afetiva e cognitiva)	“Da parte cultural ela gosta bastante.” (4a)

Quadro 12. Sujeito 6 (Professoras da Sala Regular-F) - Situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual

<i>Categorização</i>	<i>Descrição das situações – unidades de significado</i>
A.Falta de operacionalização das atividades de sala de aula	“Arte, neste ano não veio material. E para ensinar eu trabalho meus livros, normalmente. Estou trabalhando também o do ano passado, o livrinho do professor. Mas, o livro em Braille, para ela, parece que veio. Eu não estou usando, porque é assim, a dificuldade que eu encontro, no caso, é que eu não sei Braille.” (A1)
B.Incompreensibilidade do conteúdo e da proposta de ensino-aprendizagem	
C. Ausência de recepção/sintonia, comunicabilidade, interesse da aluna e participação familiar	“O porquê de não haver o registro, o que a aluna ficou fazendo na sala, se ficou dispersa ou não quis participar isso acontece com qualquer outro aluno sem deficiência.” (C1) “Dela escrever é bem pouco, também, é uma coisa resumida.” (C2)
D.Falta de independência/autonomia e orientação/mobilidade	“Nossa maior dificuldade são em atividades que exigem a visão dela mesmo.” (D1)

#### 4.1.12 Comentários sobre os quadros 11 e 12

Na resposta à questão desencadeadora “como você descreve, nas experiências educacionais a significância do corpo por sua aluna deficiente visual?”, a entrevista textualizada do professor regular é composta pelo discurso de três professoras das disciplinas Inglês, Geografia e Arte. No quadro 11 a categoria 2 evidencia as relações interpessoais, entre aluno-aluno (2a,2b e 2c) na preocupação que os colegas têm em trazer o material e em sentar ao lado e ditar o conteúdo para Flora. Já na categoria 3, a corporeidade (3a,3b,3c,3d,3e,3f,3g) da aluna é manifesta normalmente como em qualquer outro aluno, sendo que em Arte ela se expressa mais, seja na música, na leitura de imagem acompanhada da cuidadora no Salão do Humor, ou no museu na percepção tátil dos objetos. Também possui uma expressividade na comunicação em Inglês na relação com a professora, e além do mais é atenta ao entorno. Flora, também, tem um interesse, categoria 4, cultural acentuado, afirmam as professoras (4a).

No quadro 12, as situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educativas, expressa-se na falta de operacionalização das atividades de sala de aula pelo desconhecimento da professora do Braille (A1), na ausência de sintonia e comunicabilidade da aluna que fica dispersa no pouco registro das atividades (C1,C2), e pela falta de independência/autonomia (D1) que é associada ao fato da aluna não possuir a visão, como maior dificultador ao quadro docente no desenvolvimento das práticas educativas.

#### 4.1.13 Entrevista Textualizada 7 - AEE-DV-B

A aluna Bela com 16 anos no 1º ano do Ensino Médio ao longo do tempo que venho acompanhando-a nas situações educacionais tem condições de aprender e vem significando seu corpo a sua maneira(3a), sabe se portar como uma aluna com deficiência, e não aceita que você fale que ela é cega total, e sim deficiente visual. Ela possui recursos acessíveis, apesar das dificuldades advindas da cegueira total(1a). A adaptação curricular é feita para ela entender os gráficos por exemplo. Não é somente adaptar o currículo, é arranjar material(1b). Quando ela chegou escrevia muito bem, (3b), erros de ortografia normal. Agora na leitura se recusava. “Ah eu quero fazer leitura silenciosa”. Então, comecei a fazer um trabalho assim: Ah, você leu? Faz um resumo pra mim? Você vai digitar esse resumo pra mim. Quantas páginas? Não, eu quero um resumo do que você leu. Aí ela lia, quando tudo mundo aí embora, ela lia pra mim. Transcrevia para ver se realmente era o que estava escrito. Disse a ela: “Eu sei o que você escreve, então não adianta me enganar”. Faço itinerância com ela lá. Eu vou, o que eu fico fazendo lá é orientação e mobilidade para ela conhecer a escola, e trabalho o pedagógico com adaptação curricular(1c), mas fico restrita, pois até o ano passado ela vinha até aqui. Esse ano que comecei a trabalhar lá na escola dela. A vida social dessa aluna é casa, escola e igreja. Mora com a mãe e uma irmã. Frequentava uma igreja evangélica(1d), Assembleia de Deus. Todo o conteúdo de sala de aula, tudo tem Deus no meio. Aí eu conversei com ela(B1), novamente falei: “Meu anjo, não é assim, Deus é importante, mas Ele não precisa estar na matéria de Geografia, não precisa estar na matéria de Ciências, agora quando é Filosofia e Sociologia, aí se o assunto for Religião, você coloca caso contrário não.”(B1). Então, agora ela está fazendo, e ela me deu mais abertura de chegar e falar(2a). É uma aluna muito esperta, ela sabe das coisas(3c). Ela faz as atividades, mas ao mesmo tempo ela brincava com a máquina, fazia assim, “a,a,a,b,b,b,c,c,c.” Ficava brincando de Braille, brincando de fazer as atividades. A máquina é emprestada, nós emprestamos a máquina pra escola dela. Desde quando ela entrou na escola a máquina tá lá. A partir de agora ela tem o notebook. Só não dou informativa porque o nosso tempo aqui é muito restrito, não dá tempo de ensinar(A1). Hoje ela faz tudo que eu peço em relação ao conteúdo de sala de aula regular e de sala de recursos, pois quando veio para mim, não fazia nada, era rebelde(2b), dizia, “Eu não gosto de você, eu não quero você, eu não vou fazer”. Mas a rebeldia vem de onde? Porque a mãe estava acostumada com a prefeitura que buscava e deixava em casa no trajeto para o local do atendimento. No estado nós não temos isso. Porque ela é cantora, ela tem que treinar, tem aula de violão. Tudo é mais importante do que a sala de recursos e a escola, e quando não agrada a família, a mãe tira da escola. O estar na escola tem um significado, uma função menos importante do que tudo que ela faz em sua vida(C1). A mãe sempre reclama que tudo é mais importante do que a escola. Então a primeira coisa que alguma mãe faz é aprender o Braille para ajudar na alfabetização da filha, e a mãe não se dispõe a aprender. A família não está presente, não vê as dificuldades de aprendizagem(C2). Não se preocupa com sua parte, se você fez, transcreveu. A mãe faz aquilo que precisa, porque tem que cumprir, pois se ela não cumprir não vem a escola. É obrigatório trazer para a escola, senão ela não traria essa menina para escola. A mãe não vê função na escola e não acredita no potencial(C3), pois a menina quer fazer faculdade de música, pois tudo para ela é música(4a). E assim, a escola fica em segundo plano. Nesses anos todos a escola fica em segundo plano. Com relação a orientação e mobilidade é muito restrita, ela a possui, mas não sabe usar(D1). Porque a partir do momento que você a possui não é em qualquer calçada que você pode usar. Estou cansada de falar de acidente em ambiente interno... É contraditório, direita, esquerda, direita, esquerda. A bengala no pé direito, o pé esquerdo fica na frente e vice-versa. E vou fazendo o movimento de meia-lua. Então, a gente tem que aprender, o deficiente visual tem que aprender que a bengala faz

parte do corpo dele(3d). Além das atividades de orientação e mobilidade, aprendizagem e adaptação curricular, eu tenho que explicar várias vezes pra ela poder entender(2c). Ela aprende o que interessa para ela, o que é importante pra ela, (4b), o que não é ela ignora. Eu tenho que falar: “Dá licença, dá seu dedo, eu tenho que tocar. Eu tenho que falar, olha aqui é o mapa do Brasil”. Eu falo que os olhos estão nas pontas dos dedos, eu não enxergo com os olhos, mas tenho minhas mãos pra poder tocar. Dos cinco anos que venho acompanhando com relação ao avanço dela, o material chegava com as coisas sem identificação de matéria e tudo mais(D2). Tinha que adivinhar qual era a matéria. Eu falei: “Vem cá que eu vou ensinar, quero todas as folhas de português com seu nome, data e identificação da matéria”. Nesse aspecto, todo o material vem organizado, vem tudo certinho. Eu chegava e arrumava tudo, hoje eu chego tá assim: esse Português, esse é Matemática. Tenho pastas, ela traz um pra mim e leva outra embora. Então, ela traz a pasta sem transcrever e leva a transcrita(3e). “Organiza o fichário, quero esse fichário mais que lindo”. Tirou o fichário, acabou o ano, acabou o bimestre, pega as matérias e coloca tudo numa pasta. Agora vem tudo organizado esse material. Hoje a minha máquina vai para direita, vem o notebook. Então, eu tentei vários caminhos. Falo para ela: “Não é pra mim, você não está estudando para eu aprender é para você aprender” (2d). “Ah, eu quero fazer Faculdade de Música”. “Então vamos estudar música(2e)”. Eu tenho um livro de musicografia Braille. Eu falei para ela eu não entendo nada. (A2)

Quadro 13. Sujeito 7 (AEE-DV-B) - Situações que favorecem a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual

<i>Categorização</i>	<i>Descrição das situações – unidades de significado</i>
1. Mundo circundante - Ambiente educacional e familiar	<p>“Ela possui recursos acessíveis, apesar das dificuldades advindas da cegueira total.” (1a)</p> <p>“A adaptação curricular é feita para ela entender os gráficos por exemplo. Não é somente adaptar o currículo, é arranjar material.” (1b)</p> <p>“Faço itinerância com ela lá. Eu vou, o que eu fico fazendo lá é orientação e mobilidade para ela conhecer a escola, e trabalho o pedagógico com adaptação curricular.” (1c)</p> <p>“A vida social dessa aluna é casa, escola e igreja. Mora com a mãe e uma irmã. Frequenta uma igreja evangélica.” (1d)</p>
2. Relações interpessoais na escola (aluno-professor, aluno-aluno, aluno-comunidade)	<p>“Ela me deu mais abertura de chegar e falar.” (2a)</p> <p>“Hoje ela faz tudo que eu peço em relação ao conteúdo de sala de aula regular e de sala de recursos, pois quando veio para mim, não fazia nada, era rebelde.” (2b)</p> <p>“Além das atividades de orientação e mobilidade, aprendizagem e adaptação curricular, eu tenho que explicar várias vezes pra ela poder entender.” (2c)</p> <p>“Então, eu tentei vários caminhos. Falo para ela: “Não é pra mim, você não está estudando para eu aprender é para você aprender.”” (2d)</p> <p>“Ah, eu quero fazer Faculdade de Música”. Então vamos estudar música.” (2e)</p>
3. Corporeidade, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem	<p>“A aluna Bela com 16 anos no 1º ano do Ensino Médio ao longo do tempo que venho acompanhando-a nas situações educacionais tem condições de aprender e vem significando seu corpo a sua maneira.” (3a)</p> <p>“Quando ela chegou escrevia muito bem.” (3b)</p> <p>“É uma aluna muito esperta, ela sabe das coisas.” (3c)</p> <p>“O deficiente visual tem que aprender que a bengala faz parte do corpo dele.” (3d)</p> <p>“Todo o material vem organizado, vem tudo certinho. Eu chegava e arrumava tudo, hoje eu chego tá assim: esse Português, esse é</p>

	Matemática. Tenho pastas, ela traz um pra mim e leva outra embora. Então, ela traz a pasta sem transcrever e leva a transcrita.” (3e)
4. Interesse e necessidade da aluna (física, afetiva e cognitiva)	“A menina quer fazer faculdade de música, pois tudo para ela é música.” (4a) “Ela aprende o que interessa para ela, o que é importante pra ela.” (4b)

Quadro 14. Sujeito 7 (AEE-DV-B) - Situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual

<i>Categorização</i>	<i>Descrição das situações – unidades de significado</i>
A. Falta de operacionalização das atividades de sala de aula	“Só não dou informativa porque o nosso tempo aqui é muito restrito, não dá tempo de ensinar.” (A1) “Eu tenho um livro de musicografia Braille. Eu falei para ela eu não entendo nada.” (A2)
B. Incompreensibilidade do conteúdo e da proposta de ensino-aprendizagem	“Todo o conteúdo de sala de aula, tudo tem Deus no meio. Aí eu conversei com ela (...), Deus é importante, mas Ele não precisa estar na matéria de Geografia, não precisa estar na matéria de Ciências, agora quando é Filosofia e Sociologia, aí se o assunto for Religião, você coloca caso contrário não.” (B1)
C. Ausência de recepção/sintonia, comunicabilidade, interesse do aluno e participação familiar	“Tudo é mais importante do que a sala de recursos e a escola, e quando não agrada a família, a mãe tira da escola. O estar na escola tem um significado, uma função menos importante do que tudo que ela faz em sua vida.” (C1) “A primeira coisa que alguma mãe faz é aprender o Braille para ajudar na alfabetização da filha, e a mãe não se dispõe a aprender. A família não está presente, não vê as dificuldades de aprendizagem.” (C2) “A mãe não vê função na escola e não acredita no potencial.” (C3)
D. Falta de independência/autonomia e orientação/mobilidade	“Com relação a orientação e mobilidade é muito restrita, ela a possui, mas não sabe usar.” (D1) “Dos cinco anos que venho acompanhando com relação ao avanço dela, o material chegava com as coisas sem identificação de matéria e tudo mais.” (D2)

#### 4.1.14 Entrevista Textualizada 8 – AEE-DV-F

*O meu tempo de convivência com a Flora é agora nesses últimos quatro meses, do início do ano para cá. Daí minha percepção das situações que favorecem ou dificultam a significância do corpo é recente(2a). Ela veio para a Escola Barão, veio matriculada na sala de Recursos em 2011, e ela frequentou dois dias em 2011. Em 2012 ela não frequentou nem um. Já que ela não veio, a diretoria me designou para ir até ela. Ela falta bastante, a gente já percebeu que ela falta bastante(C1). Todos os professores falam que ela dá um retorno muito bom oral(3a). Na hora da escrita ela não tem .... ela sabe ler, mas tem dificuldade na escrita, de expressar suas ideias na escrita(D1). Na escrita Braille são poucos os erros, eu acho que a dificuldade é dela mesma de interpretar, de organizar o pensamento e se expressar(C2). Na transcrição para o português ao professor regular é muito pouca. Ela lê muito, ela gosta de ler(4a). No primeiro semestre ela estava com um notebook que agora está quebrado. Se ela viesse até a Sala de Recursos, a gente teria N possibilidades de trabalho(C3). Lá não. A falta de um professor na sala regular que a acompanha é uma queixa comum(A1). A gente está pedindo, a gente pede. Nós pedimos – eu falo nós porque não somos só nós aqui – porque o deficiente visual ou o cego total precisam de um leitor. O que eles arrumaram? Um cuidador. E o cuidador não pode*

entrar na sala de aula. Só que a gente achou que um cuidador ia entrar e ajudar no pedagógico. Não, ele só pode ficar da porta para fora. Então, não é interessante (no meu caso). É que o cuidador é necessário, no caso dela, sim, pois ela não tem orientação em casa por problemas familiares(D2). Ela não teve uma orientação adequada: a higiene pessoal, a rotina - ela não tem uma rotina(D3). E você tem que estabelecer uma rotina. A partir do momento em que você estabelece uma rotina: então, agora é dia, então você dormiu, acordou. Ela não tem essa noção de dia, noite. Muitas vezes eu já conversei com ela e o que eu consegui tirar dela foi: ela não sabe a que hora ela levanta, ela não sabe qual é o dia da semana, ela não tem uma rotina. A gente tenta estabelecer: que dia que é hoje? Dia de atendimento, terça-feira – nosso dia de atendimento: que dia que é hoje? Não sei. Que hora é agora? Que hora você entra aqui no atendimento? Não sei, eu sei que tem um dia em que eu tenho que levantar cedo. Mas como que é? Eu levanto, tomo banho, almoço e venho para a escola. E que horas que você vai dormir? Não sei. Ela não tem uma rotina. Com relação a independência e autonomia ela não possui(D4). Ela é dependente, totalmente ... não usa bengala, porque ela não sabe usar(D5). Eu não posso fazer orientação e mobilidade fora de ambientes escolares, eu não posso porque eu entro em conflito com quem tem um diploma e já fui avisada. Então tem a ONG. Ao mesmo tempo ela não vinha porque ninguém trazia. Ela depende, e depende. Quem arruma e prende o cabelo dela são os irmãos. Ela não sabe. Ela sabe que ela tem que tomar um banho porque ela toma banho sozinha, mas ... só isso. Das disciplinas, e que ela mais gosta é Inglês(4b), porque eu já percebi ... A professora chegou, ela disse: Hi! Hi, teacher! E continuaram falando em inglês(3b). Eu fiquei com cara ali porque você não espera e o inglês dela que eu transcrevi é mínimo(D1). É o mínimo e ela na conversação se desenvolve muito bem(3b). Porque a professora comentou, ela entra falando inglês e sai falando inglês. Então ela fala para ela o significado: teacher o que quer dizer? Professora. Hi o que quer dizer? Oi. E foram conversando, perguntou se ela estava bem e a conversa fluiu entre elas ali. O básico, mas fluiu(3b). Então é aí que você percebe. E outra, ela gosta muito é de português(4c). Esta semana na biblioteca, a gente começou a trabalhar poesia. Como eu trabalho na biblioteca eu aproveitei os livros de poesia e trabalhei(3c) ... Porque ela achava que poesia era um relato. Eu falei, não. Eu vou ensinar você fazer poesia, é diferente. Você vai fazer nas linhas, sem as normas técnicas dos versos, como se fosse uma redação(3c). E eu consegui arrancar coisas dela. Quer dizer, com o português ela vai muito bem. Matemática, nas quatro operações ela é ótima(3d). Passou disso é preciso arrancar uma coisa a mais. Nas atividades que exigem mais do corpo não tenho relatos nem de Arte ou Educação Física(A2), e ela adora basquete(4d). Alguns alunos ajudam ela nisso daí. Mas assim, como algumas professoras ainda têm certo receio ... então colocam ela sempre ali na ponta, quer dizer, na sua frente. Assim, a professora se põe na frente dela, dá a bola na mão e manda ela jogar. Posiciona as mãos dela para ela jogar para a cesta. Só isso. E o vôlei é adaptado, mas sem bola de guizo, sem nada(3e). No convívio escolar, com os colegas, professores ela é muito introspectiva, ela não se abre muito(C4). Ela confiava na coordenadora anterior e diz também que ela está se dando muito bem com essa nova coordenadora. Porque tem dia que para a gente arrancar uma palavrinha dela ... ela se fecha no mundinho dela e fica(C5). Quando eu vou pegar as pastas para fazer a transcrição, às vezes têm matéria que não tem nada. Uma das professoras que mais questionou sobre o material a pasta dela estava vazia(A3). O material dela está todo lá na escola, ela não leva para casa(C6) ... Por isso é onde eu falo que ela não tem uma rotina. Ela não leva o material para casa. Ela não sabe pegar o material dela: hoje eu tenho aula de português, matemática, ciências ... eu tenho que levar este material(C6). Os irmãos levam ela ali para deixar ela na escola e enquanto ela estiver e for menor de idade ela vai ficar ali. Quando for maior ela não volta mais, pois está com 16, vai fazer 17 agora em novembro. A Flora está no oitavo ano/sétima série. No máximo no próximo ano a gente consegue segurar ela na escola, pela visão dos gestores. Aí na hora em que ela fizer dezoito, a gente não sabe se vai dar

*continuidade. Porque é assim, para Flora a escola é importante. De um jeito ou de outro, ela se socializa com os outros(2b). Porque em casa são quatro homens: três irmãos e mais o pai e ela. Nenhum deles sabe Braille, ninguém sabe orientação e mobilidade(D6) ... várias vezes, como eu já expliquei para o irmão mais velho, já expliquei para o caçula – porque um leva outro busca – qual é o procedimento que ela tem. Para ela segurar neles e não eles segurarem ela. E já várias vezes, na observação que eu tenho feito, eles puxam ela e vão embora. Possibilidades e perspectivas pessoais sobre a continuidade eu não sei, pois a defasagem dela já vem não só na quinta e sexta séries ... já vem desde a educação primária, já vem lá do ensino básico(B1). Porque potencial ela tem. Ela dá o retorno(3f). Mas eu já orientei os professores para fazerem orientações (avaliações) orais(2c). Geralmente ela nunca comenta de nada, dos nomes de colegas da sala de classe. Ela não conhece. Ela fica geralmente sentadinha, isolada. A sala dela é a mais lotada, é ela e mais 39. E, pelo que os professores comentam, a pior sala. Porque a gente já pediu que a sala que tiver alunos com necessidades educacionais especiais fosse um número reduzido. A gente tem superlotação e um déficit de escolas, não é? Então as salas ficam superlotadas. Na minha relação com os professores, como eu sempre falo, eu sou a ponte entre o professor e o aluno(2d). Eu sempre coloquei isso, desde a primeira vez que eu fui lá na escola. Eu vou transcrever ... se ele me deixar o material. Mas eu preciso do material antecipado na minha mão para poder estar na aula, com ela, dentro da lógica do conteúdo que é ministrado(2d). Deveria ter uma parceria(A4), só que é assim: você tem que fazer o material. Mas qual material eu vou fazer, professor. Você precisa passar para eu fazer. Ah, eu preciso do mapa do Brasil. Mas qual mapa do Brasil você quer: regional ou ... Porque na Sala de Recursos eu tenho os globos: o de relevo, o físico, tudo em alto relevo. Se você explicar o que quer, o que você deseja ... Ah, eu quero o mapa do Brasil. Mas qual mapa você deseja: divisão regional ou ... é rápido, é fácil fazer, mas eu tenho que ter um tempo de preparação. Eu tenho material. Ah, eu quero um texto de uma pesquisa. Eu falei o meu e-mail – é passar o material, eu digito e levo. Às vezes, nem sempre isso acontece(A4).*

Quadro 15. Sujeito 7 (AEE-DV-F) - Situações que favorecem a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual

<i>Categorização</i>	<i>Descrição das situações – unidades de significado</i>
1. Mundo circundante - Ambiente educacional e familiar	
2. Relações interpessoais na escola (aluno-professor, aluno-aluno, aluno-comunidade)	<p>“Minha percepção das situações que favorecem ou dificultam a significância do corpo é recente.” (2a)</p> <p>“Para Flora a escola é importante. De um jeito ou de outro, ela se socializa com os outros.” (2b)</p> <p>“Eu já orientei os professores para fazerem orientações (avaliações) orais.” (2c)</p> <p>“Na minha relação com os professores, como eu sempre falo, eu sou a ponte entre o professor e o aluno (...) Eu vou transcrever ... se ele me deixar o material. Mas eu preciso do material antecipado na minha mão para poder estar na aula, com ela, dentro da lógica do conteúdo que é ministrado.” (2d)</p>
3. Corporeidade, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem	<p>“Todos os professores falam que ela dá um retorno muito bom oral.” (3a)</p> <p>“Eu já percebi ... A professora chegou, ela disse: <i>Hi! Hi, teacher!</i> E continuaram falando em inglês (...) ela na conversação se desenvolve muito bem (...) a conversa fluiu entre elas ali. O básico, mas fluiu.” (3b)</p> <p>“Esta semana na biblioteca, a gente começou a trabalhar poesia. Como eu trabalho na biblioteca eu aproveitei os livros de poesia e trabalhei. (...) Eu vou ensinar você fazer poesia, é diferente. Você</p>

	<p>vai fazer nas linhas, sem as normas técnicas dos versos, como se fosse uma redação.” (3c)</p> <p>“Eu consegui arrancar coisas dela. Quer dizer, com o português ela vai muito bem. Matemática, nas quatro operações ela é ótima.” (3d)</p> <p>“A professora se põe na frente dela, dá a bola na mão e manda ela jogar. Posiciona as mãos dela para ela jogar para a cesta. Só isso. E o vôlei é adaptado, mas sem bola de guizo, sem nada.” (3e)</p> <p>“Potencial ela tem. Ela dá o retorno.” (3f)</p>
4. Interesse e necessidade da aluna (física, afetiva e cognitiva)	<p>“Ela lê muito, ela gosta de ler.” (4a)</p> <p>“Das disciplinas, e que ela mais gosta é Inglês.” (4b)</p> <p>“Ela gosta muito é de português.” (4c)</p> <p>“E ela adora basquete.” (4d)</p>

Quadro 16. Sujeito 7 (AEE-DV-F) - Situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual

<i>Categorização</i>	<i>Descrição das situações – unidades de significado</i>
A. Falta de operacionalização das atividades de sala de aula	<p>“A falta de um professor na sala regular que a acompanha é uma queixa comum.” (A1)</p> <p>“Nas atividades que exigem mais do corpo não tenho relatos nem de Arte ou Educação Física.” (A2)</p> <p>“Quando eu vou pegar as pastas para fazer a transcrição, às vezes têm matéria que não tem nada. Uma das professoras que mais questionou sobre o material a pasta dela estava vazia.” (A3)</p> <p>“Deveria ter uma parceria (...), Eu falei o meu e-mail – é passar o material, eu digito e levo. Às vezes, nem sempre isso acontece.” (A4)</p>
B. Incompreensibilidade do conteúdo e da proposta de ensino-aprendizagem	<p>“A defasagem dela já vem não só na quinta e sexta séries ... já vem desde a educação primária, já vem lá do ensino básico.” (B1)</p>
C. Ausência de recepção/sintonia, comunicabilidade, interesse da aluna e participação familiar	<p>“Ela falta bastante, a gente já percebeu que ela falta bastante.” (C1)</p> <p>“A dificuldade é dela mesma de interpretar, de organizar o pensamento e se expressar.” (C2)</p> <p>“Se ela viesse até a Sala de Recursos, a gente teria N possibilidades de trabalho.” (C3)</p> <p>“No convívio escolar, com os colegas, professores ela é muito introspectiva, ela não se abre muito.” (C4)</p> <p>“Tem dia que para a gente arrancar uma palavrinha dela ... ela se fecha no mundinho dela e fica.” (C5)</p> <p>“O material dela está todo lá na escola, ela não leva para casa (...) Ela não leva o material para casa. Ela não sabe pegar o material dela: hoje eu tenho aula de português, matemática, ciências ... eu tenho que levar este material.” (C6)</p>
D. Falta de independência/autonomia e orientação/mobilidade	<p>“Ela sabe ler, mas tem dificuldade na escrita, de expressar suas ideias na escrita (...) o inglês dela que eu transcrevi é mínimo.” (D1)</p> <p>“O cuidador é necessário, no caso dela, sim, pois ela não tem orientação em casa por problemas familiares.” (D2)</p> <p>“Ela não teve uma orientação adequada: a higiene pessoal, a rotina - ela não tem uma rotina.” (D3)</p> <p>“Com relação a independência e autonomia ela não possui.” (D4)</p> <p>“Ela é dependente, totalmente ... não usa bengala, porque ela não sabe usar.” (D5)</p> <p>“Em casa são quatro homens: três irmãos e mais o pai e ela. Nenhum deles sabe Braille, ninguém sabe orientação e mobilidade.” (D6)</p>

#### 4.1.15 Comentários sobre os quadros 13, 14, 15 e 16

O sujeito das entrevistas textualizadas 7 e 8 é a mesma pessoa, a professora especializada em AEE-DV que atendeu na modalidade itinerante as unidades escolares das alunas Bela (E.E.Prof.Jethro Vaz de Toledo) e Flora (E.E.Dr.João Conceição). Ao ser inquirida para falar de sua experiência como educadora, na descrição das experiências educacionais que revelam a significação do corpo pela aluna deficiente visual, evidencia-se nas unidades de significados aspectos que mostram o fenômeno nucleado em torno dos dois eixos sustentadores da questão.

Nesse sentido, tanto no quadro 13 como no 15, naquilo que favorece a significação corpórea das alunas, tem-se na categoria 1 a manifestação do mundo que circunda Bela, o ambiente educacional (1a, 1b, 1c) e familiar (1d) aparece na fala da professora. Já em Flora, isso não é explicitado. Nas relações interpessoais, categoria 2, existe uma convergência das unidades em torno da relação professor-aluna Bela (2a,2b,2c,2d,2e) e Flora (2a). E na relação aluno-comunidade (2b, 2c,2d) em Flora, evidencia-se a importância da socialização da aluna e como a professora especializada se relaciona com a comunidade ao se buscar o favorecimento da significância do corpo da aluna deficiente visual nas experiências educacionais. A categoria 3, mostra como Bela revela sua corporeidade (3b, 3e) e aprendizagem (3a,3c,3d), assim como Flora (3a,3b,3e) e (3c,3d,3f), respectivamente, em situações expressas na escrita, organização do material das disciplinas; na peculiaridade em aprender a significar o corpo, esperteza no saber das coisas, e no aprender que a bengala faz parte do corpo. Ao passo que Flora, mostra-se na oralidade, conversação em inglês e nas atividades de educação física; no aprender a fazer poesia, em português e nas operações matemáticas básicas, assim como mostra seu potencial no retorno das atividades. Por fim, a categoria 4, o interesse e necessidade de Bela estão presentes nas dimensões afetiva (4a) e cognitiva (4b), na música e no aprender o que é relevante. Já Flora se mostra cognitiva (4a, 4b, 4c) e fisicamente (4d) interessada por leitura, inglês, português e basquetebol.

Nos quadros 14 e 16, as situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pelas alunas deficientes visuais revela-se na falta de operacionalização das atividades de sala de aula pela docente por causa do pouco tempo para ministrar informática (A1) ou por não entender musicografia em Braille (A2) no caso de Bela. E com relação a Flora, essa falta de operacionalização reside na necessidade de ter um professor acompanhando-a (A1), no não registro das atividades (A2, A3) e na pouca parceria entre professor regular e especialista (A4). A categoria B, a incompreensibilidade do conteúdo em Bela está na

abordagem de assuntos que não tangem as disciplinas (B1) e em Flora, acentua-se pela defasagem que a acompanha desde o primário (B1). Já a categoria C, a ausência do interesse de participação e importância que a família de Bela confere aos estudos é destacada pela professora especialista (C1, C2, C3). Em Flora a falta de interesse da própria aluna se mostra nas faltas, em não ir a sala de recursos e de não levar material para casa (C1, C3, C6), e também na ausência de recepção manifesta na dificuldade de interpretação, expressão e introspecção (C2, C4, C5). Por último, a categoria D, registra a falta de independência/autonomia quando da não organização do material (D2) e da restrita orientação/mobilidade (D1) de Bela. Flora manifesta sua falta de autonomia (D4) na dificuldade de se expressar na escrita (D1), e com relação a orientação/mobilidade não as possui por problemas familiares (D2, D6), de rotina e higiene pessoal (D3), e do não uso da bengala (D5)

O próximo capítulo traz a interpretação das categorizações convergentes e divergentes do que dizem as próprias alunas e entre o que dizem os educadores (famílias e professores) em torno dos dois **eixos** que condensam as unidades de significado em categorias: **(1) situações que favorecem a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual e (2) situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educativas pela aluna deficiente visual.**

## 5. A INTERPRETAÇÃO DO VIVIDO NA ESCOLA

Neste capítulo avanço um pouco mais no caminho apontado pela fenomenologia, ao passar para outro momento da trajetória: a interpretação da experiência vivida na escola na ausência do sentido da visão. Com o propósito de facilitar a visualização dos aspectos convergentes e divergentes e a análise das categorias que evidenciam as unidades de significados presentes em cada discurso dos sete sujeitos entrevistados, destaco da fala dos sujeitos, o que dizem as próprias alunas com deficiência visual e os educadores (família e professores) sobre o fenômeno investigado.

Nos quadros a seguir, busco explicitar as convergências, divergências/ idiossincrasias em torno dos eixos: (1) situações que favorecem a significância do corpo nas experiências educacionais e (2) situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educacionais pela aluna deficiente visual. A convergência das unidades de significado em temas revela as categorias analíticas, evidenciando que uma categoria presente num discurso também pode ser encontrada em outros. Já as divergências entre os discursos manifestam os aspectos idiossincráticos de cada sujeito. O que se pretende é alcançar a compreensão do fenômeno, fazendo uma interpretação das categorias, para se chegar à construção de resultados, possibilitados pela reflexão, no voltar-se sobre o experienciado, uma vez que na pesquisa fenomenológica o fenômeno não se esgota, ele é perspectival.

### 5.1 Agrupamento das categorias sobre o que dizem as próprias alunas (sujeitos 1 e 2)

<b>Categorização – Eixo 1</b>	<b>Aluna Bela Sujeito 1</b>	<b>Aluna Flora Sujeito 2</b>
1. Mundo circundante - Ambiente educacional e familiar	“A escola pra mim é boa, maravilhosa.” (1a) “Em casa tenho notebook. Faz um ano que tenho programas nesse notebook. No notebook da escola tem Dosvox, o meu tem Virtual Vision, e ele lê.” (1b) “Em casa as vezes eu escrevo. Quando eu sonho eu escrevo.” (1c) “Este ano na escola fui bem, e quando cheguei na escola não encontrei dificuldade.” (1d)	“Eu comecei a estudar na escola Wilson Guidotti da Prefeitura.” (1a)
2. Relações interpessoais na escola (aluno-professor, aluno-aluno, aluno-comunidade)	“Meu relacionamento com meus colegas, funcionários, tenho muito orgulho de estar aqui. Eu gosto muito dessa escola, até emociono em falar.” (2a)	“Eu me dou bem com os professores e com os colegas também.” (2a) “A professora de recursos traz material para ler, e faço com ela textos no computador, resumos de livros que leio.” (2b)

	<p>“Aqui tem um professor que me ajudou muito. O professor de História.” (2b)</p> <p>“Em Português a professora Valéria tem bastante paciência comigo.” (2c)</p> <p>“Nas aulas com a professora Betha estamos fazendo um projeto de troca de cartas, de corresponder com a Flora e tem sido muito legal. (...) Nas cartas com a Flora tenho ensinado sobre as figuras de linguagem. Mas 99,9% dos assuntos é relacionada com música.” (2d)</p> <p>“Aqui na escola os meus colegas têm me ajudado.” (2e)</p> <p>“Tem uma outra professora que me ajudou aqui (...) a professora Silmara de Arte. Ela é muito legal.” (2f)</p> <p>“Na sala de aula a professora de Português lê para mim.” (2g)</p> <p>“Os meus colegas também leem (...) Alguns amigos me ajudam, ditam pra mim.” (2h)</p> <p>“Eu até ensino, ensinei Braille para alguns professores. Pro meu amigo chamado Gaspar. E tem outro amigo que se interessou, o João do segundo ano, porque pego amizade com a pessoa, com alunos que não são da minha sala.” (2i)</p> <p>“Quem me ajuda mais ali no 1º D é minha amiga Julian. Ela é meio difícil de vir, mas quando ela vem me ajuda bastante. Ela dita pra mim. No ano passado ela ditou bastante para mim. Ela sentava perto de mim e falava para eu escrever.” (2j)</p> <p>“A professora Betha tem me ajudado com as dificuldades, em Português, por exemplo. Ela trouxe livros pra mim (...) Além do Português, a professora Betha em Matemática tem procurado tirar minhas dúvidas, por exemplo, tem trabalhado os algarismos romanos (...) Trabalhou as equações, operações matemáticas, as frações.” (2k)</p> <p>“Que vocês continuem me ajudando muito.” (2l)</p>	<p>“Com a Bela estou me correspondendo. Eu respondo as cartas dela e ela responde as minhas. Eu estou achando bom. Ela conta coisas da vida dela e eu das minhas. Eu já a conheço. Foi na escola que nos conhecemos.” (2c)</p> <p>“Os colegas me ajudam nas atividades de sala de aula.” (2d)</p> <p>“E tenho as cuidadoras que me acompanham no intervalo, no lanche.” (2e)</p> <p>“E os professores e professoras me ajudam.” (2f)</p>
3.Corporeidade, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem	<p>“Eu aprendi a ler e escrever Braille na creche no município, estudando no pré.” (3a)</p> <p>“A professora Ana me ensinou a escrever Braille.” (3b)</p> <p>“Depois aprendi a usar a bengala (...) Na escola eu uso bengala para orientação e mobilidade.” (3c)</p> <p>“Sei escrever bem na máquina.” (3d)</p> <p>“Fiz musicalização quando estava na primeira série.” (3e)</p>	<p>“Lá eu aprendi a ler e escrever Braille.” (3a)</p> <p>“Quando saio daqui e vou para casa eu fico assistindo televisão, fico lendo o livro que a professora Betha me deu para ler.” (3b)</p> <p>“Eu era boa no basquete e fazia ponto, jogava a bola pra cima e acertava a cesta.” (3c)</p> <p>“Fui ao Salão do Humor, e lá alguém passava para mim.” (3d)</p>

	<p>“Comecei a aprender violão”. Sei também tocar Teclado, Bateria, Pandeiro.” (3f)</p> <p>“Em Educação Física (...) estávamos fazendo uma brincadeira. É um joguinho que você tem uma caixinha quadradinha de madeira. Tem umas cartinhas assim fininhas (...) ia perguntando, e se você responder, você ia ... colocava na caixa.”(3g)</p> <p>“É uma delícia escrever, porque se você não vê a pessoa e não tem telefone, você se comunica por cartas. É gostoso você vai escrevendo, vai lendo.” (3h)</p> <p>“Eu amo a matéria de Geografia, é uma delícia. Estou aprendendo mapas. Vendo os mapas em Braille e relevo para reconhecer (...) Os mapas eu nunca fiz, mas senti com as mãos, percebendo-os.” (3i)</p> <p>“Aprendi a usar o computador, bastante coisa. Aprendi a mexer na internet, foi fácil.” (3j)</p> <p>“É assim ó...como eu faço uma pessoa, tem um kit de desenho que você desenha na carretilha. Carretilha é um rolinho num pauzinho, um rolinho assim (...) você vai furando e vai marcando, você tem uma prancha, uma prancheta. (...) Para desenhar uma cabeça, em casa eu pego um pote, um copo, uma vasilha redonda para fazer a cabeça, eu contorno. Sabe quando você usa o compasso para fazer um negócio redondo, você vai contornando. Se você desenhar com o compasso e não contornar você erra. E para o deficiente visual desenhar você tem que colocar uma coisa redonda, uma coisa quadrada encima da folha para contornar, não é. É assim que eu faço desenho.” (3k)</p> <p>“Na questão das cores, tem um vídeo no YouTube chama ‘Cores por Bela’ (...) sábado antes do vídeo fomos à ESALQ mostrar as árvores, os pássaros. Na quarta eu gravei eu falando, gravei minha voz. Naquele sábado fomos passear, mexer nas plantas e depois quarta gravou minha voz, enquanto eu falava lá no vídeo foi mostrando as árvores...as coisas da natureza, os sons. A verde da natureza. La descrevendo e aparecendo as imagens.” (3l)</p> <p>“Eu reconheço pelos outros sentidos, às vezes pelo jeito da pessoa andar eu já reconheço, porque a minha mãe eu</p>	<p>“Eu nasci sem enxergar nada, uso bengala.” (3e)</p> <p>“As tarefas eu faço em casa e não tenho dificuldade em fazer.” (3f)</p>
--	---	---

	<p>conheço ela, porque eu fico esperando no portão.” (3m)</p> <p>“Como eu conheço e minha audição é boa eu gravo, eu guardo as vozes na cabeça. Eu consigo distinguir pela voz, pelo jeito da pessoa cantar.” (3n)</p> <p>“As figuras geométricas, é o que mais gosto, porque são bonitas. Eu consigo sentir com os dedos os contornos das formas. Esse computador aqui é retangular. A Geometria eu aprendi facilmente com o professor na 6ª série.” (3o)</p> <p>“Em Física eu aprendi sobre gravidade, peso, massa (...) Falava assim ó ... como chama a lei da gravidade, pergunta o professor. (Bela pega uma folha de papel e deixa cair, para demonstrar a gravidade).” (3p)</p> <p>“Na disciplina de Arte ela colocou música para a gente desenhar, para representar através do desenho o que estava entendendo da música. Ficou bonito.” (3q)</p> <p>“Em Literatura a gente aprendeu sobre a parte da poesia. Ela ensinou, eu aprendi bastante.” (3r)</p>	
<p>4. Interesse e necessidade da aluna (física, afetiva e cognitiva)</p>	<p>“Eu gosto de estudar. Estudar é maravilhoso.” (4a)</p> <p>“Eu quero fazer Faculdade de Música (...)Tocar pelo menos eu já sei. Estou louca querendo Faculdade de Música e tudo, nem que tenha que fazer 10 anos, eu quero aprender Música, eu amo Música.” (4b)</p> <p>“De tudo que já vi, o que mais gostei foi da matéria de Português. Porque eu quero ser escritora. Escrever textos para deficientes visuais como romances. Incentivar os deficientes visuais adolescentes a romances, tipo uma história romântica para deficientes visuais (...) eu prefiro ser escritora a professora. Escrever é muito melhor do que dar aulas.” (4c)</p> <p>“Ensinar os deficientes visuais a gostarem de aprender o Braille.” (4d)</p> <p>“Nunca vi teoria musical. O que mais estou querendo saber é a história da música, como que a música surgiu (...) Estou querendo aprender, como a Música surgiu, eu vou saber né como que a Música surgiu. Eles vão me ensinar na Faculdade de Música, que bom né.” (4e)</p> <p>“Nunca tive a experiência de andar com cão guia, mas se tivesse em Piracicaba eu iria gostar muito. (...) É uma das coisas que estou mais querendo, porque cachorro é lindo,</p>	<p>“Eu gosto de Geografia, Português e Inglês. Eu gosto de Português porque tem muita coisa interessante e estou aprendendo interpretação de texto. Em Inglês estou aprendendo a falar muitas coisas.” (4a)</p> <p>“Eu gosto de vir à escola, porque eu gosto de estudar.” (4b)</p> <p>“Pretendo fazer curso, ser médica, não sei dizer porque essa vontade de fazer o curso (pausa longa, pensativa).” (4c)</p> <p>“Matemática eu acho fácil, mas não sei dizer porquê.” (4d)</p> <p>“Na Educação Física eu gostava de basquete.” (4e)</p> <p>“Também gosto de Ciências, estou estudando sobre os animais, mas não lembro quais.” (4f)</p> <p>“Todas as disciplinas são importantes para mim, mas não sei dizer o porquê (pensativa, pausa longa).” (4g)</p>

	<p>porque os animais, cachorros são muito bonitos.” (4f)</p> <p>“E eu não tenho celular que fala, eu tenho vontade de ter um, mas eu acho caro esse aparelho.” (4g)</p> <p>“Eu gosto de Biologia para saber e ter cuidados na alimentação, na higiene pessoal.” (4h)</p>	
<b>Categorização – Eixo 2</b>	<b>Aluna Bela Sujeito 1</b>	<b>Aluna Flora Sujeito 2</b>
A.Falta de operacionalização das atividades de sala de aula	<p>“A avaliação de Química foi muito difícil, pois a professora Betha tentou passar para o Braille e não conseguiu. Um sinalzinho assim ó (demostrando por gestos) de nada, pega a linha inteira, é difícil de fazer, complicado. O professor então, não fez avaliação final.” (A1)</p>	
B. Incompreensibilidade do conteúdo e da proposta de ensino-aprendizagem	<p>“A disciplina que tenho mais dificuldade é Química. Eu não entendo a Química. Muito difícil” (...) Na hora de escrever que é muito difícil (...) Tem um monte de coisa, sinais diferentes, gráficos. Você lê o gráfico e não entende.” (B1)</p>	
C. Ausência de recepção/sintonia, comunicabilidade, interesse da aluna e participação familiar	<p>“Não vejo a necessidade de um leitor ou leitora, porque os professores já ajudam (...) Os meus colegas e professores me ajudam, eu acostumei assim e não vejo importância em ter alguém contratado para ler.” (C1)</p>	<p>“Não me lembro quanto tempo estou na Escola João Conceição, mas o ano passado estudei aqui.” (C1)</p> <p>“E na minha casa meus irmãos não me ajudam.” (C2)</p>
D.Falta de independência/autonomia e orientação/mobilidade		<p>“Mas eu preciso de cuidadora na escola para me locomover.” (D1)</p>

## 5.2 Interpretação das categorias analíticas dos aspectos convergentes e divergentes entre as alunas

De acordo com Forguieri (2004, p.29), “o mundo circundante consiste no relacionamento da pessoa com o que costumamos denominar de ambiente”, que envolve tudo o que circunscreve concretamente as situações vividas pelas pessoas, como se observa nos ambientes escolar e familiar das alunas Bela e Flora, dos quais fazem parte as condições externas ao próprio mundo dessas alunas. Sendo que, o vivido no ambiente escolar, revela que “a escola ... é boa, maravilhosa”, e que Bela quando chegou na escola não encontrou dificuldade ao iniciar o ano letivo, assim como a primeira experiência corpórea iniciada por Flora na escola pública.

No contexto familiar de Bela o uso da tecnologia e da escrita, mostra seu “corpo próprio que se compreende como ser em situação, ser no mundo” (CAPALBO, 2003, p.12). Mostra a maneira da aluna estar presente ao mundo, utilizando-se das coisas para se expressar

e manifestar sua subjetividade, trazendo assim a significância que é interposta pelas vias perceptuais que ligam o corpo ao mundo circundante

Portanto, do “mundo” circundante fazem parte as condições externas e o meu próprio corpo e é este que me proporciona os primeiros contatos com aquelas. São minhas sensações que me propiciam ver, ouvir, cheirar, tocar e degustar as coisas que me cercam percebendo-as com alguma significação (...) Eu simplesmente percebo as coisas que têm (...) significação para mim, não apenas por aquilo que são em si mesmas, mas pela relação que estabeleço com elas. O corpo tem um poder de síntese; ele unifica as sensações e percepções de si, bem como as que se referem ao mundo; o corpo é simultaneamente unificado e unificador na sua constante e simultânea relação consigo e com o mundo. (FORGUIERI,2004, p.29)

É pela abertura ao mundo que estabeleço os limites e possibilidades, cindindo ou ampliando minha percepção, pois se o mundo é aquilo que se vive,

No caso do deficiente visual, por exemplo ele tem a possibilidade de organizar os dados, como qualquer outra pessoa, e estar aberto para o mundo, em seu modo próprio de perceber e de relacionar-se; ou o contrário, estar fechado ao imediato que o cerca e a ele restrito. (MASINI, 2013, p.29)

A exploração do meio circundante é ampliada quando existe o reconhecimento nas relações interpessoais, que compartilha um mundo em comum com o professor, colega e a comunidade escolar, pois “educar uma pessoa com deficiência visual é propiciar-lhe condições para que desenvolva plenamente suas possibilidades naturais e possa contribuir com seu trabalho para uma comunidade à qual tenha o sentimento de pertencer” (Idem, p.39). O pertencimento revela-se no bom relacionamento que as alunas possuem com a comunidade escolar, seja no suporte que a professor regular ou especialista dá nas atividades de sala de aula ou na sala de recursos. E também na ajuda dos colegas na leitura para o registro na máquina ou notebook. Essas situações revelam como os “cegos, em nenhum instante da sua presença no mundo, deixam de ser sujeitos existencializados, singulares e coletivos, sensíveis e inteligíveis, na sua relação com o mundo” (PORTO, 2005, p. 109).

No que se refere ao desenvolvimento humano e aprendizagem das alunas, Bela revela que sua corporeidade na escola teve início quando aprendeu a ler e escrever Braille, usar bengala, escrever na máquina, musicalizar-se, tocar instrumentos, tatear mapas, utilizar computador/internet, desenhar, descrever as cores, explorar outros sentidos, identificar objetos geométricos, perceber as leis físicas e escrever cartas e poesias. Flora no ato de aprender, também desenvolveu a leitura e escrita Braille, o jogar basquetebol, ir a exposições,

usar bengala, fazer as tarefas em casa, como a leitura dos livros, e não ter dificuldade em realizá-las. Tudo isso, proporcionou as alunas a descoberta de novos horizontes, a construir seus próprios mundos a partir de experiências táteis, auditivas, cinestésicas, se projetando no tempo, atualizando seu potencial humano.

Experiências que dizem respeito ao sujeito da percepção, o seu corpo próprio, concebido “como fonte de sentidos, isto é de significação da relação do sujeito com o mundo; sujeito visto na totalidade, na sua estrutura de relações com as coisas ao seu redor” (MASINI, 2011, p.37). E assim, a experiência perceptual vai envolvendo a existência corporal que se desdobra em manifestações próprias de ser-no-mundo. Portanto,

Todos as manifestações de nossa vida (percepção, imaginação, emoção, trabalho cultural ou científico, produção artística ou artesanal), são modos de manifestar-se da nossa existência, tanto no sentido de mostrar-se quanto no sentido de realizar-se na existência. Por isso é que as possibilidades diversas da existência situar-se no mundo se apresentam como que revestidas de significação, e, correlativamente, o mundo torna um sentido para o homem. (CAPALBO, 2003, p. 17)

As experiências educacionais das alunas ao trazer a questão da corporeidade para o âmbito de um fenômeno vivido pela subjetividade, apresentam o corpo vivido com comportamentos de sujeitos que se abrem a sua maneira ao mundo. E situando-se através do seu corpo fenomenal, os interesses e necessidades física, afetiva e cognitiva se manifestam em Bela pelo gosto de estudar, na preferência por algumas disciplinas, como Arte (Música), Língua Portuguesa e Biologia (Alimentação e Higiene Pessoal). Já em Flora, existe o gosto pelos estudos, mas os momentos de pausa, introspecção e silêncio na sua fala parece um caminho que busca romper o silêncio primordial anunciado por Merleau-Ponty em *Fenomenologia da Percepção* para uma fala originária expressa em sentimentos, como o afeto.

É no interior de um mundo já falado e falante que refletimos. Perdemos a consciência do que há de contingente na expressão e na comunicação, ... junto a todos os que transformam um certo silêncio em fala. Todavia, está muito claro que a fala constituída, tal como opera na vida cotidiana, supõe realizado o passo decisivo da expressão. Nossa visão sobre o homem continuará a ser superficial enquanto não remontarmos a essa origem, enquanto não reencontrarmos, sob o ruído das falas, o silêncio primordial, enquanto não descrevermos o gesto que rompe esse silêncio. A fala é um gesto, e sua significação um mundo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 250)

No discurso de Flora (categoria 4), acentua-se esse silêncio pelo caráter idiossincrático, particular da própria aluna, revelando sua maneira de pensar e sentir, como sujeito corporificado nas experiências educacionais. Sendo que,

O silêncio primordial é, por assim dizer, a alma da palavra pronunciada, é aquilo que se concretiza e adquire sentido no mundo com o discurso. A ruptura do silêncio que dá origem à fala não é propriamente a eliminação do silêncio, mas uma realização dele (...) Descobrir o sentimento e despertar a experiência primordial são também formas de romper o silêncio. Quando rompido o silêncio se revela pois como sentimento ou experiência. (AMATUZZI, 2001, p. 26)

A conexão entre afetividade e corporeidade permite compreender os modos como as alunas deficientes visuais dão importância a sua corporificação consigo mesmas, com o outro e com o mundo. “A afetividade desempenha um papel crucial e potencialmente positivo na constituição do eu e em nossa relação com o mundo” (HAN-PILE, 2012, p.223).

Assim, o eixo 1 com as situações que facilitam a significância do corpo, vai desvelando o sentido da questão. Aponta para que o significado do corpo se ilumine, num abrir-se à compreensão do seu sentido nas experiências educacionais. Uma compreensão engendrada também pelo eixo 2, que solicita um fazer autêntico dos educadores junto às alunas deficientes visuais, pois a falta de operacionalização das atividades de sala de aula requer uma ação docente que seja organizada e transmita com clareza o pensamento no intuito de “transformar condições insatisfatórias, contribuindo para que o aluno desenvolva confiança em si mesmo: na sua própria capacidade de realizar uma aprendizagem significativa”, conforme afirma Masini (2013, p.37)

A incompreensibilidade da aluna Bela na área de exatas, em não entender os sinais gráficos de Química, complica-se ainda mais quando também os professores não operacionalizam as atividades de modo a superar as dificuldades. Nesse aspecto,

As pessoas com deficiência visual possuem necessidades específicas em relação à interação e comunicação com o meio. Precisam de procedimentos diferenciados no processo ensino-aprendizagem, materiais e recursos específicos para sua educação e inclusão. (MASINI, 2013, p.94)

A sintonia e comunicabilidade são fundamentais para o desenvolvimento humano na dinâmica das relações escolares. Na prática se verifica tanto na escola (Bela) como em casa (Flora), uma inversão entre a presença e ausência na ajuda das atividades pelos próprios

professores, colegas e família. Daí a necessidade de ajuste entre os sujeitos envolvidos em torno de uma parceria centrada no aluno que possibilite uma inclusão real e significativa.

Outro aspecto divergente a ser observado é a falta de independência/autonomia da aluna Flora em se orientar e mover na escola, necessitando de uma cuidadora para se sentir segura. Sobre isso Porto (2005) argumenta,

A noção de autonomia dos seres humanos, cegos, videntes e outros, pode ser pensada e discutida com base na biologia, na física, na sociologia, na antropologia, na cibernética, entre outros, por tratar de seres vivos que são e estão em contato constante com o mundo. O ser humano é inseparável do meio ambiente e esse entorno humano se dá pela natureza e sociedade. Essa relação é corporal, é subjetiva, é objetiva, é organizada, é uma mediação entre as duas dimensões da natureza – o corpo e o ambiente – o interno e o externo (...) Pensando nisso (...) surge o questionamento: como um cego consegue ser autônomo, independente? (p.67)

A dependência de Flora chama a atenção para a necessidade de despertar o potencial que está intacto na aluna que poderia ser ampliado, como lembra Masini (2013), no sentido de manifestar suas capacidades, gerando uma força que a leve a adquirir autonomia e independência, a fim de torná-la uma cidadã participante e atuante na sociedade. Mas para isso ocorrer entram em cena os educadores no desafio de estabelecer a parceria para uma aprendizagem significativa ao privilegiar as características da adolescente e não sua deficiência.

E quando os educadores aparecem com o relato de como percebem a significância do corpo nas experiências educacionais, descrevem outros aspectos que convergem ou divergem tanto naquilo que favorece ou dificulta a significação do corpo pela aluna deficiente visual. E isso corrobora para a compreensão na busca do sentido da questão.

### 5.3 Agrupamento das categorias sobre o que dizem as famílias (sujeitos 3 e 4)

<b>Categorização – Eixo 1</b>	<b>Família-B Sujeito 3</b>	<b>Família-F Sujeito 4</b>
1. Mundo circundante - Ambiente educacional e familiar	<p>“Percebo que na escola e em casa Bela é uma pessoa maravilhosa. Ela é bem atenta.” (1a)</p> <p>“Eu ensino trabalho doméstico para ela em casa. Ela é maravilhosa, é uma criança muito boa.” (1b)</p> <p>“Na escola também: ela tem boa aceitação.” (1c)</p> <p>“Daí eu vim aqui, conversei e a Bela foi super aceita. Tive muito apoio da</p>	<p>“A escola tenta suprir o aprendizado dela, com relação a materiais em Braille.” (1a)</p> <p>“Dentro de casa ela é uma criança normal, uma adolescente normal. Conversa, tudo, faz tarefas diárias, toma banho sozinha, se alimenta sozinha, arruma a cama, todas essas coisas.” (1b)</p> <p>“Vamos muito a casas de parentes (...) Nas férias dela ela ficou mais em casa,</p>

	<p>direção que conversou com os alunos, com todo mundo.” (1d)</p> <p>“A Bela foi muito importante nas escolas porque foi pioneira em várias escolas.” (1e)</p> <p>“Desde que entrou na escola sempre foi estimulada, sempre, sempre.” (1f)</p> <p>“Na convivência na escola, ela nunca reclamou de nada, ela ama.” (1g)</p> <p>“Eu que aprendo muita coisa com ela. As pessoas falam: nossa, menina, como você ensina para ela? Falo: não sei, ela que me ensina, porque eu nunca tive experiência com uma criança cega. Falam: nossa, você tem um jeito de ensinar a ela.” (1h)</p>	<p>ela é bem caseira, ela gosta de ficar em casa.” (1c)</p> <p>“Nas atividades em repasso uma vez por semana(...). Daí em casa a gente repassou algumas coisas que ela tinha.” (1d)</p> <p>“Livro em casa tem bastante e também tem acesso a computador, sempre acessa.” (1e)</p> <p>“Eu acredito que ela vai bem, porque a professora Betha nunca comentou comigo. Porque eu sempre tento conversar com a professora, perguntar se está acontecendo alguma coisa.” (1f)</p> <p>“Ela me conta sobre conversas que ela tem com as amigas dela, se assistiram filmes, se foram para a sala de informática, o que fez na sala de informática, que aula que teve, sobre o que foi ... comigo ela fala bastante.” (1g)</p> <p>“A relação com o pai é de muito apego. Ela é a única menina em casa. Ela é muito grudada com os três irmãos, então bem mimadona em casa.” (1h)</p>
<p>2. Relações interpessoais na escola (aluno-professor, aluno-aluno, aluno-comunidade)</p>	<p>“As professoras foram maravilhosas comigo, pois me ensinaram muito, me ensinaram muita coisa da Bela.” (2a)</p> <p>“Eu levava lá no Barão. O que a professora de sala de recursos ensinava lá, por exemplo, quando os professores davam matéria para a Bela, eu ia na segunda-feira no atendimento e na terça trazia a matéria.” (2b)</p> <p>“Foi a Bela que ensinou a eles, aos professores, na verdade, pois até ensinou uma amiguinha o Braille, então foi uma troca dela com eles (...) os professores aprenderam também, como foi com o professor Nilson, que na época era de português.” (2c)</p> <p>“Percebo que existe um aprendizado no convívio em casa, aqui na relação com os professores e com os coleguinhas, pois o convívio é muito sadio (...) Teve uma troca muito bonita, muito boa.” (2d)</p>	<p>“E agora ela está fazendo um trabalho de cartas ... é que ela tem uma outra amiga que é deficiente visual, a Bela, e agora estão se comunicando por cartas, para formular texto.” (2a)</p> <p>“Na relação com os colegas e professores, olhe nunca tive assim nenhum tipo de relato sobre preconceito, sobre nada, nunca tive.” (2b)</p>
<p>3. Corporeidade, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem</p>	<p>“E a maneira como ela significa seu corpo está no aprender. Ela ama aprender.” (3a)</p> <p>“No Mário Chorilli (...) Lá ela foi alfabetizada, aprendeu Braille.” (3b)</p> <p>“Eu vejo que a Bela ela não tem necessidade de eu ficar ensinando, ela mesma já resolve.” (3c)</p> <p>“Ela toca violão, ela toca teclado, piano, flauta ... agora quer sax (...) Fez</p>	<p>“Educação Física (...) ela gosta de participar. Ela gosta mais de basquete por causa de bater a bola.” (3a)</p>

	<p>3 anos de musicalização (...) No caso da música, desde os 8 meses de idade ela gostava. Onde tinha um som ligado, ela já ia lá perto. Ficava na caixa de som, ficava lá”. (3d)</p> <p>“Ela aprendeu a tocar piano só de ouvido, e sozinha ela aprendeu.” (3e)</p> <p>“Em casa, nas atividades diárias, ela tem independência, autonomia. Toma banho sozinha, lava o cabelo sozinha, se arruma, tudo (...) ela sabe cozinhar.” (3f)</p> <p>“Ela gosta de ficar sozinha. Porque ela gosta de mexer no computador ... Ela tem um programa de voz, entra na internet, ela entra no Google, ela escuta vídeo, ela dá risada.” (3g)</p> <p>“A Bela você põe na mão dela, você ensina, ela deslança.” (3h)</p>	
4. Interesse e necessidade da aluna (física, afetiva e cognitiva)	<p>“Ela não gosta de faltar da escola, e nos deveres (...) ela é ansiosa para aprender e super compromissada.” (4a)</p> <p>“Ela adora os professores, gosta de tudo. Ela ama os professores, então ela se entrega nas matérias.” (4b)</p> <p>“Ela é apaixonada por música, o tempo todo (...) quer fazer Faculdade de Música lá na UNIMEP.” (4c)</p> <p>“Ela quer ser professora de Braille (...) Ela quer fazer alguma coisa para ajudar. ‘Ah, mamãe eu quero ser professora de Braille, eu quero ajudar. Eu quero fazer alguma coisa para ajudar as outras pessoas.’” (4d)</p>	<p>“Nas atividades escolares, o que ela mais demonstra interesse é por inglês, o que ela gosta mais. Ela gosta de esporte, basquete.” (4a)</p> <p>“Ela gosta um pouco de ler, história ... ela vai bem.” (4b)</p> <p>“Ela é mais disposta para inglês do que para o português.” (4c)</p> <p>“Na música, por exemplo ela escuta muito na televisão ou no computador sempre tem uma tradução em baixo e ela sempre quer saber o que está falando na letra, como se escreve (...) Tem um dicionário de inglês em casa e quando ela quer saber de uma palavra, ou outra coisa, eu sempre falo para ela, soletro e ela escreve lá na máquina dela. Ela gosta bastante.” (4d)</p> <p>“Com relação aos estudos, se ela irá fazer o Ensino Médio ou Faculdade, olha ela nunca falou ... porque ... ela é assim de onda. As meninas comentam que querem fazer isso ou aquilo aqui na escola e ela logo quer fazer.” (4e)</p> <p>“Na escola Flora é frequente, gosta de vir na escola, participar das atividades.” (4f)</p>
<b>Categorização – Eixo 2</b>	<b>Família-B Sujeito 3</b>	<b>Família-F Sujeito 4</b>
A. Falta de operacionalização das atividades de sala de aula		<p>“Os professores nem todos têm noção de como trabalhar com um deficiente visual, porque a escola sendo pública não tem acompanhantes.” (A1)</p> <p>“Os professores tentam correr atrás do prejuízo, porque não estão preparados.” (A2)</p>
B. Incompreensibilidade do conteúdo e da proposta de ensino-aprendizagem		<p>“Ela não aprecia muito matemática, porque para ela é mais complicado, porque eles trabalham com material que é tipo um ábaco antigo.” (B1)</p>

		“Certa vez conversei com a professora que dá aula de manhã para ela aqui e ela falou que ela estava com dificuldade em português.” (B2)
C.Ausência de recepção/sintonia, comunicabilidade, interesse da aluna e participação familiar	“Eu gostaria que ela tivesse mais envolvimento com os colegas, por exemplo, se tivesse um lugar onde ir, no Shopping à tarde ... se alguém convidasse ... Assim, quando tivesse algum aniversário, os amiguinhos convidassem ela.” (C1)	“Percebo que Flora em relação ao seu corpo é um pouco mais tímida, devido ela não ter muita intimidade com as pessoas.” (C1) “Aqui ela fica mais ... tem hora que fica meio boiando.” (C2)
D.Falta de independência/autonomia e orientação/mobilidade	“Você tem que ser mais organizada, eu falo”. (D1)	“Na questão da autonomia, independência, ela não gosta de usar bengala. Em casa ela não precisa, porque conhece tudo ... tudo. Mas ela não gosta muito.” (D1)

#### 5.4 Interpretação das categorias analíticas dos aspectos convergentes e divergentes entre as famílias

A família é peça fundamental na educação de qualquer pessoa, e “como instituição, a família sempre esteve inserida na rede de inter-relações com outras instituições, em especial com a escola” (SZYMANSKI, 2001, p.21). No caso da educação do deficiente visual, a família também é chamada ao compromisso e à responsabilidade, sendo dever dela e do Estado promover uma educação de qualidade.

Entendida como um sistema, a família passa a ser vista como um todo organizado, com indivíduos que estão em permanente relação, na qual o comportamento de um dos membros afeta os outros, e vice-versa. Os membros da família estão em constante interação em que perpassam emoções, ideias, regras, valores e mitos da família, o que gera certa interdependência desse todo organizado e complexo (...) na qual a trama de significações de uma família é construída na intersubjetividade das relações pautadas na linguagem. Por meio da linguagem as pessoas compartilham significados em uma relação dialógica, na qual os indivíduos criam narrativas e histórias que influenciam e recebem influência de um campo de sentido formado por múltiplas interações baseados na cultura, no contexto comunitário, etc. (CHACON, DEFENDI, FELIPPE, 2007, p. 138 e 139)

No discurso da família, tanto na fala da mãe de Bela como do irmão de Flora existe a presença de um mundo circundante, em que as esferas escolar e familiar na educação das alunas é uma constante. Sendo que os fatores socioambientais são marcados por uma linguagem que ressalta a aceitação, estimulação e convivialidade no âmbito escolar e em casa por uma aprendizagem recíproca no convívio de Bela, já em Flora por uma interação com participação do irmão na mediação do desenvolvimento e aprendizagem. Fatores que entram

em consonância com as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, ao se destacar uma ação conjunta, na qual,

Os pais e o entorno familiar desempenham importante papel como mediadores do desenvolvimento, da aprendizagem e da inclusão da criança no ambiente familiar, escolar e comunitário. Os pais devem participar ativamente das avaliações, da elaboração do Programa de Intervenção Precoce e do Plano de Inclusão Escolar de seu filho. Participam com informações a respeito das possibilidades, necessidades e dificuldades enfrentadas pela criança. Partilham interesses, conquistas, metas, objetivos e traçam prioridades para seus filhos em conjunto com a escola e especialistas. (SIAULYS,2007, p.177)

Ao partilhar informações sobre as necessidades, anseios, interesses e características pessoais, a família caminha junto no processo de significação corpórea das alunas, pois na relação educador/educando, ambos sujeitos são problematizadores do seu modo de estarem no mundo e de suas práticas sobre o mundo. É por meio da relação dialógica que conseguimos atuar de forma qualitativa na aprendizagem humano-significativa, por meio de nossos corpos que são constituídos da interação com o mundo em que se vive.

O importante do ponto de vista da dialogicidade é que “o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana, ele é relacional” (FREIRE, 2003, p.16). “A intersubjetividade em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura do processo histórico de humanização”. (Idem, p.17)

Nas relações interpessoais na escola onde está a comunidade composta pelos professores, alunos e outros atores sociais, educador e educando habitam um mundo comum e tendem a significá-lo. Uma significância permeada pela cultura como o conjunto das produções humanas, produções que, por definição, são portadoras de *significação*. Uma vez que o acesso ao universo de significação dos objetos culturais, implica na emergência da condição humana de sociabilidade. Condição de ser-no-mundo, co-existindo na alteridade.

Uma intersubjetividade presente nas relações interpessoais entre a família, professores e colegas das alunas, evidenciada pela boa convivência, no aprender recíproco e na comunicação entre Bela e Flora por meio do trabalho da professora especializada da sala de recursos. Um aprender que não se circunscreve apenas “aos conteúdos programáticos e que atitudes, valores, sentimentos também são ‘ensinados’ na vivência das relações interpessoais dentro da instituição”, afirma Szymanski (2001, p. 95).

O corpo das alunas como presença existencial no mundo está familiarizado com o contexto em que se compreende, principalmente pela aprendizagem que é percebida pela

família de Bela no modo peculiar de significar seu corpo no ato de aprender. E nesse aspecto Masini (2011) afirma,

O Ato de Aprender na Aprendizagem Significativa, diz respeito à realização do sujeito na situação em que ocorre a aprendizagem na qual faz uso da própria capacidade de elaboração de forma espontânea e criativa e a consciência que ele tem do que realiza frente ao que compreende a respeito do ensinado ao seu grupo – classe e/ou escola. (p.50-51)

A ocorrência dessa aprendizagem, por um lado, pode ser notada na alfabetização com o sistema Braille, na espontaneidade em resolver as atividades, na realização musical associada à estimulação auditiva desde quando Bela era um bebê. Nas atividades de vida diária Bela tem autonomia e independência e demonstra familiaridade com o uso do computador. Enfim, ela tem habilidade corporal para chegar ao âmago das coisas, como no caso da apalpação e do sentido da audição, e dessa forma, ir habitando e sentindo o mundo interior e exterior do seu jeito.

Por outro lado, Flora demonstra interesse pelas atividades de Educação Física, quando o irmão menciona que ela gosta de basquetebol, pelo fato de ficar “batendo a bola”. Trata-se de uma dimensão particular de sua relação corpo-objeto-mundo. É a partir desse entrelaçamento com as coisas, deste nexos carnal, que se manifesta no Ser do próprio homem uma mesma textura comum que desvela o significado daquilo que é percebido pela apalpação tátil. Sendo assim, na experiência corporal de Flora, o corpo é visto numa totalidade, pois à sua maneira ela apreende o objeto, pela experiência de habitar o mundo por meio do seu corpo, que

Interroga o objeto de forma mais próxima do que se o fizesse com o olhar. É a velocidade e a direção de suas mãos que a farão sentir as texturas do liso e do rugoso, a temperatura fria ou quente, o ar mais abafado quando se aproxima de uma parede, acompanhado pela alteração de sua voz ouvida e sua voz articulada, que se altera frente a um obstáculo ou em ambiente aberto. Essas percepções do tatear, que ocorrem com seus movimentos de mão e dedos, de articular a voz, de ouvir, de sua comunicação de sua locomoção no espaço estão unidas no seu corpo, no mundo. (MASINI, 2012, p.25-26)

Unidade corpo-mundo que se desdobra pelo interesse e necessidade da aluna manifestos na dimensão cognitiva, em que o conhecimento se enraíza no gosto por esporte, leitura, inglês, música e em participar das atividades. Em Bela nota-se um interesse cognitivo na ansiedade por aprender e no compromisso com os estudos, assim como em querer ajudar as pessoas deficientes visuais, ensiná-las Braille. Afetivamente, ela “adora os professores” e “é apaixonada por música”, e almeja fazer faculdade de Música. No campo da Arte,

Contudo, para vir a apreciar e a interpretar uma obra de arte, o cego, como qualquer outro ser humano, necessita compreender o seu mundo vida e o mundo no qual está inserido, para assim, apreender sensivelmente toda e qualquer obra artística. (...) A condição para isso ocorrer é simplesmente o corpo ser e estar presente no mundo, tendo e podendo vivenciar diversas experiências que este lhe oferece. (PORTO, 2005, p.51 e 53)

Com relação as categorias que compõem as situações que dificultam a significância corpórea das alunas revela-se o despreparo da professora da sala regular no trabalho com a aluna Flora, mostrando assim, uma inoperacionalização das atividades de sala de aula. Daí a necessidade de redimensionar a didática e prática de ensino para que de fato atenda às necessidades educacionais de modo que a incompreensibilidade do conteúdo seja superada, dando lugar a uma aprendizagem na qual a aluna seja capaz de realizar a aquisição e uso de conceitos, como em matemática e português.

A autonomia e independência da aluna Flora sobre o espaço de sua casa é notório, mas com relação ao não uso da bengala em ambientes externos dificulta sua existencialidade na descoberta do mundo, o que não a conduz a tomar posse do seu corpo e de estar presente no espaço de forma mais abrangente. De acordo com Merleau-Ponty,

O nível espacial (...) ele é uma certa posse do mundo por meu corpo, um certo poder de meu corpo sobre o mundo (...) A constituição de um nível espacial é apenas um dos meios da constituição de um mundo pleno: meu corpo tem poder sobre o mundo quando minha percepção me oferece um espetáculo tão variado e tão claramente articulado quanto possível, e quando minhas intenções motoras, desdobrando-se, recebem do mundo as respostas que esperam. Esse máximo de nitidez na percepção e na ação define um solo perceptivo, um fundo de minha vida, um ambiente geral para a coexistência de meu corpo com o mundo. Com a noção de nível espacial e do corpo enquanto sujeito do espaço, compreendem-se os fenômenos. (1999, p.337)

A compreensão do fenômeno da corporeidade da aluna deficiente visual nas experiências educacionais, em como Flora significa seu corpo nas situações revela a pouca habilidade em espacializar seu corpo em sintonia com o mundo. Em Bela já existe uma solicitude na organização das coisas em casa, mas a mãe ressalta a importância dela “ser mais organizada”.

É essencial, para perceber o espaço, estar sempre nele e com ele, portanto, sou um ser situado. Não é possível me sentir espacializado fora do meu corpo e do meu mundo. Para acontecer a orientação espacial preciso reconhecer a mim e às coisas que são presentes no mundo percebido, e estão no horizonte das

nossas percepções (...) O corpo é seu indicador espacial, pois, a partir das percepções corporais vividas e sentidas, advindas do meio ambiente, estas lhe transmitem as variadas informações de que ele necessita para se situar nos diversos ambientes em que vier a se encontrar. (PORTO, 2005, p.57-58)

O encontro com o outro num espaço comum é importante para que a significação do corpo amplie-se em possibilidades de habitar o mundo. E na escola, as relações humanas são habitadas de diferentes modos, revelando formas de estar presente e de relacionar-se com o outro. O mundo escolar se apresenta como “o contexto principal onde o professor exerce profissionalmente sua atividade, presentes a escola, alunos, professores e objetos culturais (objetos de arte, produtos da ciência, da tecnologia, formas de organização social, valores etc.)” (BICUDO, 2003, p.42). É para esse mundo que direciono meu olhar, na busca pela compreensão do que dizem as educadores, professoras da sala regular sobre o fenômeno interrogado.

### 5.5 Agrupamento das categorias sobre o que dizem as professoras da sala regular (sujeito 5 e 6)

Categorização – Eixo 1	Professoras da Sala Regular - B Sujeito 5	Professoras da Sala Regular - F Sujeito 6
1. Mundo circundante - Ambiente educacional e familiar		
2. Relações interpessoais na escola (aluno-professor, aluno-aluno, aluno- comunidade)	<p>“A gente precisa sempre estar conversando um pouco mais com ela sobre o que deve ser feito, o que vai ser avaliado ... o critério que vai ter naquele bimestre, porque os nossos conteúdos e nossas práticas em cada bimestre são diferentes.” (2a)</p> <p>“Você vai alternando as atividades a serem feitas, ora em grupo, ora individuais, ora reprodução textual.” (2b)</p> <p>“Na interação com o grupo sala no desenvolvimento dos trabalhos, são três, quatro alunos que tentam ajudar a Bela.” (2c)</p> <p>“Outra coisa que pedi para ela, eu meio que exigí, porque ela diz que com o computador ela consegue tirar, imprimir (...) É o meio que estou encontrando para obter dela o retorno. No computador eu vou acompanhando na tela com ela. Eu acompanho os exercícios de teatro por exemplo.” (2d)</p> <p>“A gente combinou assim: ela tocar e vários alunos da sala cantam</p>	<p>“A classe acolhe a Flora, eles cuidam dela. É muito gostoso! Um se preocupa em trazer o computador, outro a máquina.” (2a)</p> <p>“Então tem essa coisa: ah, eu vou ditando para ela, se ela perder alguma coisa eu repasso. Senta do lado, vai copiando e vai ditando. Se não fosse a preocupação, o trabalho em grupo ... Se vou explicar na lousa, um vai lá e fica ditando para ela passar na máquina.” (2b)</p> <p>“A gente pede para ela ler para a gente, ela tem a participação em sala de aula, tipo trabalho em grupo, integração.” (2c)</p>

	<p>juntamente com ela. Tem que ir com jeitinho.” (2e)</p> <p>“Quando tem uma atividade onde ela está com o grupo ela se sente realizada. Ela consegue colocar aquilo que ela sente, aquilo que ela pensa. Então a gente percebe uma felicidade muito grande nela.” (2f)</p>	
<p>3. Corporeidade, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem</p>	<p>“Percebo que em Língua Portuguesa, Bela é capaz de fazer mais do que ela faz, pois ela pode ir mais com seu corpo.” (3a)</p> <p>“Na produção textual, ela é uma aluna regular.” (3b)</p> <p>“Ela sabe tocar violão e toca muito bem.” (3c)</p> <p>“Ah, professora, você é exigente. Agora eu estou entendendo o que você está querendo dizer, eu tenho que começar meu texto, com começo, meio e fim, como você ensinou, não é?” Falei, com certeza, tudo o que a gente vai fazer na vida tem o começo, o meio e o final, para a gente colher o resultado.” (3d)</p> <p>“No campo da Arte (...), houve uma situação em sala de aula que percebi que ela valorizou e atribuiu significado na experiência corporal. O que eu fiz para ela? Comprei tinta tridimensional, peguei uma imagem, um rosto, e contornei para que ela tentasse saber o que é aquilo. Fiz também com formas geométricas, fiz com flores, árvores. Então, através do tato, da textura, ela reconheceu o que estava desenhado ali. Então, no caso ela adorou, ela gostou muito.” (3e)</p> <p>“Leitura de imagem a gente fala sobre a cor, e ela até começou a falar sobre as cores: que cor que ela achava que era, que cor ela queria ... Mas daí ela gostou. Ela ficou várias aulas falando sobre aquilo, porque quando ela gosta ela repete, repete, repete. Ela ficou vários dias até saciar, encher o pote dela de perguntas e perguntas. É legal, eu gosto disso, porque você vê o interesse.” (3f)</p> <p>“Recentemente eu trabalhei com ela o bidimensional e o tridimensional e ela amou saber o que é o tridimensional, que ela não reconhecia, não sabia. Então, aí o que ela fez? Ela escreveu. Escreveu: começo, meio e fim sobre e passou para a professora do AEE o texto em seguida, ela retornou.” (3g)</p> <p>“Talvez pela bola de basquete ser um pouquinho mais áspera, ela tem aquelas películas onde a pessoa sente</p>	<p>“Nas situações educacionais, Flora na significação do seu corpo é uma aluna normal como os outros.” (3a)</p> <p>“No campo da Arte é na música que ela manifesta algo (...). Às vezes ela se manifesta, em forma de alegria, ela comenta.” (3b)</p> <p>“A gente fez o Salão de Humor (...) Dela ver os quadros (...) e a Flora foi junto. A acompanhante foi com ela (...). Salão do Humor, onde temos mais caricaturas, na hora da leitura da imagem, a moça que a acompanha estava ao lado dela.” (3c)</p> <p>“Foi no museu com a gente, e lá eles colocaram uma luva para ela tocar os objetos e foram falando, explicando. Ela foi perguntando o que era.” (3d)</p> <p>“Em inglês ela gosta. Ela me cumprimenta: Hi, teacher! Very good! Fala os números e sabe, assim oralmente.” (3e)</p> <p>“A atividade dela é um pouco diferenciada dos demais (...) eu passo para ela o que é o conteúdo, tipo: quero os números de 50 a 100, ou então faça essas continhas para mim e me dá o resultado em inglês. Aí ela bate na maquininha e a gente pede para a professora Betha. Ela põe os trabalhos dela naquele armarinho, ela tem um armário ali na sala – e ela tem acertado tudo (...) No acompanhamento do ensino, avaliando-a de acordo com seu ritmo, em Inglês eu falo e ela repete. Mas depois eu vou ver o que ela fixou: o que é tal coisa? Aí ela repete em português, dá esse retorno.” (3f)</p> <p>“Ela tem o ouvido muito apurado, a gente percebe que a audição dela é muito apurada. Ela assim, não deixa se perder em nada, pois ela tem atenção.” (3g)</p>

	<p>a bola, a batida da bola que vem na mão, que ela pega ... então ela adora quicar bola.” (3h)</p> <p>“Ela consegue trabalhar muito bem a lateralidade, ela tem noção de direita, esquerda, ela tem noção de tempo de bola ... quando a bola quica, se a bola quica mais alto. Ela mesma explora.” (3i)</p> <p>“O que eu percebo na Bela é que ela tem assim – pelo fato da idade, de estar na adolescência – a vontade de ela conhecer melhor o corpo, a curiosidade do corpo (...) mais relacionada com a sexualidade. Nossa, ela tem muita curiosidade, ela tem vontade de saber (...) Às vezes eu até deixo ela à vontade, dependendo da amiga, para ela poder conversar nos momentos da educação física em que ela tem essa oportunidade (...) Eu sinto a Bela assim que ela é muito ligada à corporeidade, mas da forma da idade em que ela está agora, que é a fase da adolescência, então ela quer se manifestar (...) através da convivência com o sexo oposto.” (3j)</p> <p>“Eu penso que inclusão é promover uma aprendizagem que seja significativa, que ela consiga significar através do seu corpo, senão isso não é inclusão. Inclusão acontece no aprendizado, na interação corpo e conhecimento.” (3k)</p> <p>“Ela tem preocupação com o corpo, com a aparência, com o visual – tanto no visual da vestimenta quanto no visual da estética corporal mesmo. Ela procura perguntar o que é bom para comer, o que não é.” (3l)</p> <p>“Ela tem a oratória muito boa também, ela não tem timidez para se expressar.” (3m)</p>	
<p>4. Interesse e necessidade da aluna (física, afetiva e cognitiva)</p>	<p>“No campo da Arte (...) A aluna manifesta interesse, muito interesse pela música.” (4a)</p> <p>“A carência dela é bater papo, não o pedagógico, por isso a necessidade de alguém acompanhá-la.” (4b)</p> <p>“Bela gosta muito de gramática. Gosta de saber da conjugação dos verbos, de saber o porquê que é o futuro do pretérito. Ela tem interesse também pelo modo subjuntivo na conjugação verbal.” (4c)</p> <p>“Percebo que ela gosta bastante do computador e escreve ... tem uma habilidade.” (4d)</p> <p>“O interesse maior dela é assim em atividades de manipulação onde</p>	<p>“Da parte cultural ela gosta bastante.” (4a)</p>

	<p>consegui significar seu corpo (...) Na corporeidade dela ela gosta de atividades onde tenha o conhecimento através de manipulação.” (4e)</p> <p>“Tem um interesse muito grande pelo basquete.” (4f)</p> <p>“Ela tem uma auto-estima que a leva a pensar que realmente ela pode. Isso ela demonstra muito nas aulas.” (4g)</p> <p>“Ela realmente vê os estudos como uma ferramenta para um futuro melhor.” (4h)</p>	
<b>Categorização – Eixo 2</b>	<b>Professoras da Sala Regular - B Sujeito 5</b>	<b>Professoras da Sala Regular - F Sujeito 6</b>
A.Falta de operacionalização das atividades de sala de aula	“Vejo que há necessidade de um professor com ela, acompanhando-a, uma pedagoga.” (A1)	“Arte, neste ano não veio material. E para ensinar eu trabalho meus livros, normalmente. Estou trabalhando também o do ano passado, o livrinho do professor. Mas, o livro em Braille, para ela, parece que veio. Eu não estou usando, porque é assim, a dificuldade que eu encontro, no caso, é que eu não sei Braille.” (A1)
B. Incompreensibilidade do conteúdo e da proposta de ensino-aprendizagem	“Às vezes eu falo uma coisa, um texto, que a gente vai se basear naquele texto, como um tema, para criar ... uma opinião, um pensamento dela, ela já vem falando que ela quer fazer de uma música, que ela vai fazer em casa uma música, ou se não pode ser um teatro.” (B1)	
C. Ausência de recepção/sintonia comunicabilidade, interesse da aluna e participação familiar	<p>“O rendimento dela seria muito maior se ela se esforçasse um pouquinho mais. Eu percebo que talvez ela use o que tem de deficiência para não fazer as coisas que ela não quer ou que ela não gosta de fazer.” (C1)</p> <p>“Sinto essa dificuldade nela. Às vezes ela também não quer que algum colega venha fazer com ela ou se ela escolhe alguém para ficar junto e aquele alguém não quer ficar com ela naquele dia.” (C2)</p> <p>“Ela diz que escreve ou transcreve letra de música mas nunca me trouxe, pois ela nunca termina a atividade, pois não há continuidade.” (C3)</p> <p>“Hoje nessa sala temos 25 alunos presentes. São pessoas das mais diversas classes, uma classe muito heterógena, a apatia deles é muito grande.” (C4)</p> <p>“Estão entrando alunos de fora, de outras escolas aqui da região para esta sala. E são alunos que estão transformando os nossos alunos do Jethro. E isso tem interferido no comportamento da Bela e muito. Enquanto eu estou ditando para a Bela eles estão gritando entre eles, falando</p>	<p>“O porquê de não haver o registro, o que a aluna ficou fazendo na sala, se ficou dispersa ou não quis participar isso acontece com qualquer outro aluno sem deficiência.” (C1)</p> <p>“Dela escrever é bem pouco, também, é uma coisa resumida.” (C2)</p>

	<p>mil palavrões, discutindo, brincando, dando risada (...). Eu tenho que ficar pedindo silêncio porque eu não consigo nem ditar para ela nem ouvir as perguntas dela. Então eu paro muito, se eu paro para ficar com ela, eu deixo os outros, e por mais atividades que eles têm para fazer se você não ficar circulando entre as carteiras e vendo se estão fazendo eles param para conversar, para brigar, para rir.” (C5)</p> <p>“Algo recorrente é que a aluna Bela quando você está explicando para a sala, ela interfere muito. E tem vez que interfere com assunto que não tem a ver com aquilo que nós estamos falando. Ela interrompe sua didática, sua exposição, porque ela quer atenção, ela quer muita atenção (...) Muitas vezes ela queria saber, por exemplo, os textos dela lá da igreja que ela vai ou a música de algum cantor que ela gosta.” (C6)</p> <p>“É a primeira vez que trabalho com deficientes, então não sei se todos são assim. No caso, eles escrevem em Braille, então depois vem a transcrição e não tem os conectivos.” (C7)</p> <p>“Os alunos também apanharam para cantar, só que aí ela reclamava que o pessoal estava cantando errado, mas estavam cantando direitinho. Aí os alunos acabaram ficando bravos, porque toda hora parava.” (C8)</p>	
D.Falta de independência/autonomia e orientação/mobilidade		“Nossa maior dificuldade são em atividades que exigem a visão dela mesmo.” (D1)

### 5.6 Interpretação das categorias analíticas dos aspectos convergentes e divergentes entre as professoras da sala regular

O mundo escolar é onde o professor se concebe estando ligado a ele pela situacionalidade da existência. Para Merleau-Ponty (1999) a existência é realizada no corpo próprio, no corpo encarnado, que é pleno de desejo. Ao vivenciar suas experiências afetivas dá vazão à existência. Existência manifesta na escola, onde se forma uma trama na qual a vida humana procura estabelecer-se na tessitura de uma rede de significações que constitui a realidade mundana na qual o ser humano existe da maneira participativa, seja pela disposição, familiarização ou intervenção do professor-sendo-com-seus-alunos para suas realizações.

O corpo docente que vive e percebe o mundo circundante que compõe a realidade da aluna deficiente visual, tem a possibilidade de abrir-se para aquilo que ela manifesta nas situações educacionais: a significância do corpo-próprio. Abertura da qual pode dispor na superação da dicotomização sujeito-objeto, que o impossibilita olhar para a sua aluna, de perceber o quanto sua realidade escolar pode lhe conferir sentido por meio da vivência das atividades realizadas nesse mundo. A estrutura do mundo no horizonte escolar na relação educador/educando no que concerne as relações interpessoais no âmbito da educação consiste em:

Viver um horizonte de livros, de sala de aula, de equipamentos escolares, de material escolar, de professores, etc. Ao viver essa situação não como num contexto de relações que significa o ambiente imediato, o aluno vive, também, o horizonte de sua família, de seus amigos, de seus colegas e de seus professores e vive, ainda, os horizontes do seu próprio mundo interno, o mundo do si mesmo, dos sentimentos e das suas disposições, das suas dúvidas e das suas certezas. (MARTINS, 1983, p. 42-43)

Trata-se, pois, de conseguir ver a aluna, atendê-la, na sua totalidade, propiciando uma educação que seja atribuidora de significados, isto é, que abranja a totalidade de sua existência. Para que ocorra uma aprendizagem significativa necessita levar em consideração a totalidade da vida do aprendiz em diferentes situações, afirma Masini (1999).

O conceito de aprendizagem é reconfigurado a partir das situações encontradas na escola, nas quais as alunas Bela e Flora por meio das relações com as professoras e colegas, mostram uma interatividade, cuja preocupação primordial é com o “aproximar-se” para a realização da própria aluna nas atividades de sala de aula. “Aproximar-se entendido como uma maneira de estar aberto para o que o outro revela” (MASINI, 1999, p.92). E isso é confirmado pela professora de Inglês, ao dizer que “a classe acolhe a Flora, eles cuidam dela. É muito gostoso! Um se preocupa em trazer o computador, outra a máquina”. “Se vou explicar na lousa, um vai lá e fica ditando para ela passar na máquina”. No discurso da professora de Língua Portuguesa, a interatividade também está presente, pois “na interação com o grupo sala no desenvolvimento dos trabalhos, são três ou quatro alunos que tentam ajudar a Bela”.

Com relação a corporeidade, desenvolvimento humano e aprendizagem, o enfoque do discurso das professoras está na construção do atendimento às necessidades das alunas, em ajudá-las no seu crescimento pessoal. E isso ocorre quando as professoras revelaram-se solícitas e abertas à

Experiência da qual participa o aprendiz e o professor, numa relação de solicitude emancipatória (de consideração e paciência), de maneira envolvente e significativa, isto é, na qual o professor está atento para que sua atitude propicie ao aluno condições de assumir seus próprios caminhos, crescer, amadurecer. (Idem)

Portanto, quando as professoras mostraram-se abertas àquilo que as aprendizes manifestaram, as alunas conseguiram conquistas significativas no campo da aprendizagem por meio da “autenticidade do professor, da aceitação incondicional ao aluno e da compreensão de ser do estudante” (MARTINS, BICUDO, 1983, p. 78).

O professor tem uma presença socialmente importante no decurso da vida das pessoas, na medida que seu modo de ser, sua compreensão de mundo, do humano, da vida se fazem presentes nas relações de ensino que estabelece no contexto de sua atividade profissional. Ele participa diretamente do *cultivo* das possibilidades que se anunciam na vida de cada um e que podem ou não virem a ser. Isso significa que possibilidades podem ser silenciadas, ao negar-se ou ao faltar-se com o cuidado devido para que sejam ou para que se realizem. (BICUDO, BELUZZO, 2002, p.11)

O vir-a-ser autêntico do educador mostra aquilo que é próprio do homem, de si mesmo. Indica a possibilidade que os sujeitos têm no seu ser de escolher e conquistar, ou o contrário, a não conquista, o perder, a inautenticidade, que irá determinar a capacidade pessoal ou impessoal de relacionar-se. O ser que elege (escolhe) o seu modo de ser na escola conquista sua existencialidade com o outro, fruto da construção de suas inter-relações na história situadas no mundo espaço-temporal. Tornar-se, de acordo com Von Zuben (2003, p.67), sujeitos historizantes: “Tais sujeitos defrontam-se com escolhas, deliberações e decisões na vivência com outros indivíduos”.

As decisões envolvem condutas, comportamentos, escolhas. Quando escolho uma relação de aceitação ou de rejeição com meus alunos frente à realidade do mundo circundante influenciarei, sobremaneira, o modo como compreendo as experiências educacionais de significância corpórea desses próprios alunos. A maneira como lido com a realidade, como sinto em *casa*, no mundo processa-se nas escolhas, na pessoalidade ou impessoalidade, em relacionar-se com o mundo e com os outros.

Ao optar por relações humanizadoras na escola, crio condições por meio do ato educativo em que o sujeito ouse *pro-jetar* para o desenvolvimento humano, manifestando assim, características próprias da sua corporeidade, como: musicalização, reconhecimento das formas geométricas, movimentos com objetos, despertar da sexualidade, valores estéticos, comunicabilidade, leitura de imagem, percepção tátil e atenção ao entorno.

A convergência de interesses das alunas deficientes visuais no campo da Arte, revela que das situações de aprendizagem criadas pelas professoras entre as alunas e os objetos de arte, houve uma exploração corpórea na aquisição e uso de conceitos, e na busca de valores estéticos. Foram oferecidas condições básicas para que as alunas pudessem estabelecer um relacionamento harmonioso com a Arte ao se empregar o corpo, resultando na afirmação da existência pelo estabelecimento de níveis realísticos em consonância com as possibilidades que cada aluna dispõe. As atividades artísticas revelam como as professoras perceberam nas alunas a valorização e atribuição de significado ao explorar, por exemplo, “as formas geométricas ... flores, árvores (...) através do tato, da textura, ela (Bela) reconheceu o que estava desenhando ali (...) ela adorou, gostou muito”. Já Flora, “no campo da Arte é na música que ela manifesta algo (...) Às vezes ela se manifesta, em forma de alegria”. “No museu com a gente (...) colocaram uma luva para ela tocar os objetos e foram falando, explicando. E ela foi perguntando o que era”, afirma a professora.

Assim, para que possa oferecer condições apropriadas ao educando é necessário conhecê-lo, voltando-se para o seu mundo de vida, e procurando saber o que é significativo para ele, atento ao que faz, ao que expressa gestual ou verbalmente, à sua entonação de voz, às suas expressões, à sua maneira de relacionar-se com pessoas e com objetos. Só a partir desse olhar atento, para perceber o que a pessoa com deficiência visual está mostrando, poderá o educador oferecer condições para seu desenvolvimento, desenvolvendo uma ação que atenda aos seus desejos, necessidades e também às suas possibilidades e limites. (MASINI, 2013, p.36-37)

As condições foram criadas nos momentos de aprendizagem que propiciaram às alunas uma “experiência na qual participa a pessoa total (corpo, disposição afetiva, mente)” (MASINI, 1999, p.92), e isso está presente tanto nos trabalhos artísticos manuais, nas apreciações táteis, na música, assim como nas atividades esportivas.

Na fala da professora de Educação Física da aluna Bela fica evidente a concepção de inclusão como promotora de “uma aprendizagem que seja significativa” e que a “inclusão acontece no aprendizado, na interação corpo e conhecimento”. Inclusão que solicita um projeto escolar inclusivo, orientado por ações educativas que tenham como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para a aluna, contemplando sua subjetividade, que é construída no coletivo das salas de aula. Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural e democrática, que desafia a sociedade contemporânea.

Na relação professor-aluno na escola de hoje, é desejável que o professor no relacionamento com as tarefas do cotidiano escolar saiba desenvolver o ensino e a aprendizagem em um contexto de projeto educacional, de modo que possa ajudar a resgatar a significação corpórea nas atividades conferindo sentido e auto realização para os alunos.

Os discursos das professoras da sala regular ao revelarem os interesses e necessidades das alunas reafirma o “reconhecimento de se caminhar junto rumo à ‘escola para todos’ – um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais” (MACHADO, 2005, p. 131). As necessidades particulares de cada aluna retroalimentadas pelos interesses que aparecem nas disciplinas das professoras, revelam que, “no campo da Arte (...) a aluna (Bela) manifesta muito interesse pela música”. “Bela gosta muito de gramática. Gosta de saber a conjugação dos verbos, de saber o porquê que é o futuro do pretérito. Ela tem interesse também pelo modo subjuntivo”. Já em Educação Física, “o interesse maior dela é assim em atividades de manipulação onde consegue significar seu corpo”. E Flora “da parte cultura ela gosta bastante, afirma a professora de Arte. Os discursos mostram que lidar com a singularidade é um desafio quando se busca valorizar o modo de ser de cada aluno mediante um processo de inclusão social que potencialize as capacidades cognitivas, sociais, físicas e afetivas dos alunos dentro de um *locus* de escolarização.

As professoras ao depararem com as situações que dificultam a significância do corpo da aluna deficiente visual, tem a possibilidade de aprender a olhar para fenômeno da significância corpórea por meio de uma aprendizagem totalizante, que as desafiam reorganizar a sua concepção de ser professora, trazendo sentido não só para ela que está ali, mas aos demais colegas das salas comuns, que passam e enxergar de outra maneira o fenômeno.

As dificuldades enunciadas pela professora da sala regular, de ter um profissional especializado acompanhando a aluna Bela, de não saber Braille, e das atividades que solicita a visão da aluna Flora, como maior impedimento para autonomia da aluna deficiente visual, coloca alguns questionamentos sobre o fazer docente, apresentados por Soares e Carvalho (2013) que indagam:

Quais são as modificações concretas que devem ser encetadas no plano de organização curricular e das práticas pedagógicas cotidianas no sentido de sua adequação às necessidades (dos alunos)? Qual é o papel do professor especializado junto ao professor do ensino regular no sentido de organizarem e implementarem, juntos, adequações concretas que visem à apropriação do

conteúdo escolar e não somente da minimização dos efeitos de uma dada deficiência? (p.62)

Trata-se de inquietações que fazem parte de um agir em parceria e em sintonia com a situação dada, no qual o educador deve se inserir como um agente social, um indivíduo comprometido politicamente com as transformações da sociedade, contribuindo assim, para a transformação de sua própria condição humana e dos alunos que são marcados por uma prática que reproduz a lógica mecanicista, tecnicista que não cria condições para o aluno ter acesso a uma aprendizagem totalizante e se desenvolva cognitiva, afetiva e socialmente.

Nesse cenário, surgem outras dificuldades, como a falta de sintonia e interesse das alunas nos conteúdos e a continuidade nas atividades, como ressalta a professora de Arte, “ela diz que escreve ou transcreve letra de música mas nunca me trouxe, pois ela nunca termina a atividade, pois não há continuidade”. Destaca também que a entrada de novos alunos com comportamentos atípicos evidencia “a apatia deles (que) é muito grande”. “E são alunos que estão transformando os nossos alunos do Jethro. E isso tem inferido no comportamento de Bela”. São situações que solicitam repensar os procedimentos no intuito de promover a receptividade da aluna no processo de significação do corpo.

Ao se discutir o processo pedagógico vale lembra a afirmação de Saviani (2005, p.75): “a pedagogia é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano”, que remete à concepção antropológica de Vigotski (2000, p.33), cuja noção de homem é um “(...) conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo”, que se constitui nas relações sócio-culturais enquanto sujeito concreto, interativo e histórico. E é dessa concretude que a pedagogia escolar deve se ocupar, de uma pedagogia concreta, que seja produzida no interior das relações sociais, com ações mais abrangentes e preocupadas com a condição humana dessas alunas.

Tais inquietações solicitam uma pedagogia que traduza-se dialeticamente entre os sujeitos. Por uma lógica que opere na materialidade de conteúdos concretos, que sejam captados em suas múltiplas relações; pois o professor lida com indivíduos concretos, e enquanto indivíduo concreto, ele é uma síntese de inúmeras relações sociais.

E nesse campo das relações, a professora especializada entra em cena para estreitar o processo pedagógico entre a professora regular e a aluna deficiente visual, ao mediar e transformar o saber elaborado em saber escolar na significância do corpo nas experiências educacionais.

### 5.7 Agrupamento das categorias sobre o que diz a professora AEE-DV (sujeito 7)

Categorização – Eixo 1	Professora AEE-DV-B Sujeito 7	Professora AEE-DV-F Sujeito 7
1. Mundo circundante - Ambiente educacional e familiar	<p>“Ela possui recursos acessíveis, apesar das dificuldades advindas da cegueira total.” (1a)</p> <p>“A adaptação curricular é feita para ela entender os gráficos por exemplo. Não é somente adaptar o currículo, é arranjar material.” (1b)</p> <p>“Faço itinerância com ela lá. Eu vou, o que eu fico fazendo lá é orientação e mobilidade para ela conhecer a escola, e trabalho o pedagógico com adaptação curricular.” (1c)</p> <p>“A vida social dessa aluna é casa, escola e igreja. Mora com a mãe e uma irmã. Frequenta uma igreja evangélica.” (1d)</p>	
2. Relações interpessoais na escola (aluno-professor, aluno-aluno, aluno-comunidade)	<p>“Ela me deu mais abertura de chegar e falar.” (2a)</p> <p>“Hoje ela faz tudo que eu peço em relação ao conteúdo de sala de aula regular e de sala de recursos, pois quando veio para mim, não fazia nada, era rebelde.” (2b)</p> <p>“Além das atividades de orientação e mobilidade, aprendizagem e adaptação curricular, eu tenho que explicar várias vezes pra ela poder entender.” (2c)</p> <p>“Então, eu tentei vários caminhos. Falo para ela: ‘Não é pra mim, você não está estudando para eu aprender é para você aprender.’” (2d)</p> <p>“Ah, eu quero fazer Faculdade de Música”. Então vamos estudar música.” (2e)</p>	<p>“Minha percepção das situações que favorecem ou dificultam a significância do corpo é recente.” (2a)</p> <p>“Para Flora a escola é importante. De um jeito ou de outro, ela se socializa com os outros.” (2b)</p> <p>“Eu já orientei os professores para fazerem orientações (avaliações) orais.” (2c)</p> <p>“Na minha relação com os professores, como eu sempre falo, eu sou a ponte entre o professor e o aluno (...) Eu vou transcrever ... se ele me deixar o material. Mas eu preciso do material antecipado na minha mão para poder estar na aula, com ela, dentro da lógica do conteúdo que é ministrado.” (2d)</p>
3. Corporeidade, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem	<p>“A aluna Bela com 16 anos no 1º ano do Ensino Médio ao longo do tempo que venho acompanhando-a nas situações educacionais tem condições de aprender e vem significando seu corpo a sua maneira.” (3a)</p> <p>“Quando ela chegou escrevia muito bem.” (3b)</p> <p>“É uma aluna muito esperta, ela sabe das coisas.” (3c)</p> <p>“O deficiente visual tem que aprender que a bengala faz parte do corpo dele.” (3d)</p> <p>“Todo o material vem organizado, vem tudo certinho. Eu chegava e arrumava tudo, hoje eu chego tá assim: esse Português, esse é Matemática. Tenho pastas, ela traz um pra mim e leva outra embora. Então,</p>	<p>“Todos os professores falam que ela dá um retorno muito bom oral.” (3a)</p> <p>“Eu já percebi ... A professora chegou, ela disse: <i>Hi! Hi, teacher!</i> E continuaram falando em inglês (...) ela na conversação se desenvolve muito bem (...) a conversa fluiu entre elas ali. O básico, mas fluiu.” (3b)</p> <p>“Esta semana na biblioteca, a gente começou a trabalhar poesia. Como eu trabalho na biblioteca eu aproveitei os livros de poesia e trabalhei. (...) Eu vou ensinar você fazer poesia, é diferente. Você vai fazer nas linhas, sem as normas técnicas dos versos, como se fosse uma redação.” (3c)</p> <p>“Eu consegui arrancar coisas dela. Quer dizer, com o português ela vai muito bem. Matemática, nas quatro operações ela é ótima.” (3d)</p>

	ela traz a pasta sem transcrever e leva a transcrita.” (3e)	“A professora se põe na frente dela, dá a bola na mão e manda ela jogar. Posiciona as mãos dela para ela jogar para a cesta. Só isso. E o vôlei é adaptado, mas sem bola de guizo, sem nada.” (3e) “Potencial ela tem. Ela dá o retorno.” (3f)
4. Interesse e necessidade da aluna (física, afetiva e cognitiva)	“A menina quer fazer faculdade de música, pois tudo para ela é música.” (4a) “Ela aprende o que interessa para ela, o que é importante pra ela.” (4b)	“Ela lê muito, ela gosta de ler.” (4a) “Das disciplinas, e que ela mais gosta é Inglês.” (4b) “Ela gosta muito é de português.” (4c) “E ela adora basquete.” (4d)
<b>Categorização – Eixo 2</b>	<b>Professora AEE-DV-B Sujeito 7</b>	<b>Professora AEE-DV-F Sujeito 7</b>
A. Falta de operacionalização das atividades de sala de aula	“Só não dou informativa porque o nosso tempo aqui é muito restrito, não dá tempo de ensinar.” (A1) “Eu tenho um livro de musicografia Braille. Eu falei para ela eu não entendo nada.” (A2)	“A falta de um professor na sala regular que a acompanha é uma queixa comum.” (A1) “Nas atividades que exigem mais do corpo não tenho relatos nem de Arte ou Educação Física.” (A2) “Quando eu vou pegar as pastas para fazer a transcrição, às vezes têm matéria que não tem nada. Uma das professoras que mais questionou sobre o material a pasta dela estava vazia.” (A3) “Deveria ter uma parceria (...), Eu falei o meu e-mail – é passar o material, eu digito e levo. Às vezes, nem sempre isso acontece.” (A4)
B. Incompreensibilidade do conteúdo e da proposta de ensino-aprendizagem	“Todo o conteúdo de sala de aula, tudo tem Deus no meio. Aí eu conversei com ela (...), Deus é importante, mas Ele não precisa estar na matéria de Geografia, não precisa estar na matéria de Ciências, agora quando é Filosofia e Sociologia, aí se o assunto for Religião, você coloca caso contrário não.” (B1)	“A defasagem dela já vem não só na quinta e sexta séries ... já vem desde a educação primária, já vem lá do ensino básico.” (B1)
C. Ausência de recepção/sintonia comunicabilidade, interesse da aluna e participação familiar	“Tudo é mais importante do que a sala de recursos e a escola, e quando não agrada a família, a mãe tira da escola. O estar na escola tem um significado, uma função menos importante do que tudo que ela faz em sua vida.” (C1) “A primeira coisa que alguma mãe faz é aprender o Braille para ajudar na alfabetização da filha, e a mãe não se dispõe a aprender. A família não está presente, não vê as dificuldades de aprendizagem.” (C2) “A mãe não vê função na escola e não acredita no potencial.” (C3)	“Ela falta bastante, a gente já percebeu que ela falta bastante.” (C1) “A dificuldade é dela mesma de interpretar, de organizar o pensamento e se expressar.” (C2) “Se ela viesse até a Sala de Recursos, a gente teria N possibilidades de trabalho.” (C3) “No convívio escolar, com os colegas, professores ela é muito introspectiva, ela não se abre muito.” (C4) “Tem dia que para a gente arrancar uma palavrinha dela ... ela se fecha no mundinho dela e fica.” (C5) “O material dela está todo lá na escola, ela não leva para casa (...) Ela não leva o material para casa. Ela não sabe pegar o material dela: hoje eu tenho aula de português, matemática,

		ciências ... eu tenho que levar este material.” (C6)
D.Falta de independência/autonomia e orientação/mobilidade	<p>“Com relação a orientação e mobilidade é muito restrita, ela a possui, mas não sabe usar.” (D1)</p> <p>“Dos cinco anos que venho acompanhando com relação ao avanço dela, o material chegava com as coisas sem identificação de matéria e tudo mais.” (D2)</p>	<p>“Ela sabe ler, mas tem dificuldade na escrita, de expressar suas ideias na escrita (...) o inglês dela que eu transcrevi é mínimo.” (D1)</p> <p>“O cuidador é necessário, no caso dela, sim, pois ela não tem orientação em casa por problemas familiares.” (D2)</p> <p>“Ela não teve uma orientação adequada: a higiene pessoal, a rotina - ela não tem uma rotina.” (D3)</p> <p>“Com relação a independência e autonomia ela não possui.” (D4)</p> <p>“Ela é dependente, totalmente ... não usa bengala, porque ela não sabe usar.” (D5)</p> <p>“Em casa são quatro homens: três irmãos e mais o pai e ela. Nenhum deles sabe Braille, ninguém sabe orientação e mobilidade.” (D6)</p>

### 5.8 Interpretação das categorias analíticas dos aspectos convergentes e divergentes da professora AEE-DV

A função do Atendimento Educacional Especializado - AEE de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consiste em:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.15)

A realidade encontrada no mundo circundante no discurso da professora que fez itinerância com as duas alunas nas escolas onde estão matriculadas, revela a presença de um ambiente educacional favorável ao desenvolvimento de Bela, com recursos acessíveis, adaptação curricular, e vida social circunscrita à família e igreja. O entorno de Bela, envolve “os condicionamentos aos quais estamos sujeitos, sendo, de certo modo, por eles determinados, por vivermos concretamente num ambiente” (FORGUIERI, 2004, p.30).

Os condicionamentos da própria estrutura escolar e familiar potencializa ou limita as possibilidades de autonomia e independência das alunas, pois nas “situações que a pessoa vai vivendo, relacionando-se com o mundo circundante (...) vão possibilitando atualizar as suas

potencialidades, oferecendo-lhe as condições necessárias para ir descobrindo e reconhecendo quem é” (Idem, p.32). E em Flora isso não aparece explicitamente na fala da professora especializada. Mas nas relações interpessoais do seu ambiente educacional, apesar da pouca convivência da educadora com aluna, percebe-se que ela se “socializa com os outros”

O relacionamento da professora especializada com as professoras da sala regular mostra o interesse com o processo de significância corpórea da aluna deficiente visual, no que tange ao próprio conteúdo ministrado e às avaliações. A especialista é uma “ponte” entre o professora e aluna, suplementa a docência e a formação da educanda, sendo que,

O professor pode, quando necessário, pedir orientação e apoio do professor especializado que está no seu município ou estado, ou dos profissionais de instituições especializadas, que são aptos a preparar materiais específicos, transcrever do Braille para o negrito e vice-versa e, ainda receber sugestões sobre atividades específicas a serem desenvolvidas visando ao desenvolvimento do aluno com deficiência. (MASINI, 2013, p.98-99)

No caso de Bela, com o tempo houve “mais abertura” na relação com a professora especialista, e conseqüente realizações das atividades de sala de aula regular e da sala de recursos. A abertura da aluna evidencia-se como característica fundamental do seu existir, e na relação com a professora o perceber volta-se para aquilo que está ao redor da aluna: o ato de estudar e aprender. Quando a professora chama a atenção ao dizer que “não é para mim, você não está estudando para eu aprender é para você aprender” revela uma maneira solicitada da educadora ao enfatizar a importância da educação para a formação de Bela, e revela que,

A educação é um fenômeno, é uma experiência profundamente humana, em que o ato educativo é um sistema complexo por buscar a compreensão do ser humano, de modo a aprender e a apreender a ser homem, numa perspectiva humana e humanizante. (PORTO, 2005, p.103)

Da dinâmica corpo e educação, iluminada pela percepção e entendimento do significado do corpo nas relações interpessoais na escola, movidas pela abertura na relação Eu-Tu, tem-se a possibilidade do outro assumir seus próprios caminhos a medida que sua corporeidade amadurece rumo a uma aprendizagem significativa. Nas situações educacionais vividas pelas alunas, nota-se que elas “vem significando seu corpo a sua maneira”, pela esperteza que possui com a escrita, reconhecimento da bengala como parte do corpo, organização do material, boa oralidade e potencial no retorno das atividades. O corpo vivido por cada uma das alunas revela-se na cotidianidade do existir, organizando-se no campo da experiência perceptiva.

A experiência perceptiva (que é corporal) surge da relação dinâmica do corpo como um sistema de forças no mundo e não da associação que vem dos órgãos dos sentidos. Assim, o corpo é visto numa totalidade, na sua estrutura de relação com as coisas ao seu redor – como fonte de sentidos. (MASINI, 2012, p.21)

Experiência que desdobra-se no interesse das alunas pela música, leitura, esporte, que revela os caminhos perceptuais na ausência do sentido da visão, seja pela afetividade ou necessidade cognitiva de cada aluna.

O contato da professora especialista nas diferentes situações educativas onde houve a possibilidade de significar o corpo, também revela aquilo que dificulta essa mesma significância. A falta de parceria entre professor regular e especialista, e a ausência de um acompanhante dentro da sala são alguns dos fatores que mais dificultam a operacionalização das atividades, sendo que a falta deste profissional restringe o atendimento às necessidades educacionais das alunas. Também as limitações da professora especialista, revelam-se impeditivas do processo, seja pelo pouco tempo para informática ou do não entendimento de musicografia Braille

Para que aconteça a dinamização das atividades na sala é fundamental a reciprocidade nas relações interpessoais, pautada na parceria, na qual as pessoas envolvidas ajam conjuntamente para superação das dificuldades. Trata-se de uma aproximação orientada pelo diálogo, que partilha em comum a luta do ser humano em “ser mais”, que é possível graças a uma prática educacional orientada por uma aprendizagem humano-significativa, que se concretiza em ações, que possibilita compreender e intervir na realidade com uma atitude totalizante.

Nas experiências educacionais das alunas, outras dificuldades surgem, impedindo a significação corpórea, como a incompreensão da proposta das atividades com a inserção de assuntos que não condizem com a disciplina e a defasagem na aprendizagem. Dificuldades que solicitam um interesse maior da aluna em sintonia com o grupo sala, participando do sentido da aula e na busca por superação.

A relação família/escola na perspectiva da professora especialista não concorre efetivamente para a vida escolar de Bela, pois a família não enxerga “o estar na escola” como algo importante, “não está presente, não vê as dificuldades de aprendizagem”. Isso revela os encontros e desencontros da participação familiar, da necessária parceira para a satisfação das necessidades da aluna adolescente.

Na fase da adolescência é fundamental que a família seja orientada a incentivar o diálogo e a comunicação entre pais e filhos sobre as mudanças específicas dessa idade – mudanças físicas e psicológicas, desejo de vivências em grupos -, que são intensificadas pela deficiência visual. (MASINI, 2013, p. 96)

Tanto em Bela como em Flora essas mudanças são latentes, seja no convívio escolar ou familiar. O modo como cada uma delas vive seu mundo, revelado nas funções do corpo-próprio, mostra que “há intencionalidades e poder de significação”, afirma Silveira, (2012, p.181). A maneira como cada uma se expressa, comunica, demonstra interesse e abertura, solicita uma efetiva participação da família com os outros educadores que privilegie as peculiaridades da aluna para uma inclusão e significância corpórea realísticas.

Do exposto, como fazer para superar as situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educacionais na ausência do sentido da visão? É pela linguagem do corpo enraizado na experiência perceptiva de habitar as coisas e veicular significações que a deficiente visual tem a possibilidade de conquistar sua existencialidade, superar, por exemplo, as dificuldades de orientação e mobilidade na busca por maior autonomia e independência. Nesse sentido, aproprio-me de algumas palavras de Forguieri (2004):

O ser humano, porém, normalmente, acaba conseguindo superar tais dificuldades e, quando isto acontece, adquire uma compreensão mais completa de sua existência, passando nela incluir não apenas a sua riqueza de possibilidades, mas, também, os seus limites, decorrentes tanto dele próprio, quanto do mundo e das implicações recíprocas entre ambos; assim sendo, ele passa a abrir-se, novamente para as suas possibilidades, já agora de forma mais esclarecida e amadurecida. (p.50-51)

Como se fosse num jogo de luz e sombras, na intersecção da experiência das alunas deficientes visuais com os educadores em meio as situações que favorecem ou dificultam a significância do corpo vivido, no caminho percorrido do desvelamento do fenômeno, surge uma interpretação das categorias analíticas agrupadas em torno de cada sujeito. Oportuniza-se chegar a *síntese de um pensar*, a direção que ilumine a corporeidade do deficiente visual vivida na escola e o entendimento daquilo que se manifesta e seu desdobrar-se para a educação.

## SÍNTESE DE UM PENSAR

A trajetória percorrida nesta pesquisa orientada para compreender a significância corpórea nas experiências educacionais de duas alunas com deficiência visual da rede estadual de educação do município de Piracicaba permitiu delinear marcos históricos e as políticas públicas da educação do deficiente visual, que acompanham a realidade educacional vivida e compartilhada pelos diferentes atores que participam das relações de ensino de quem está na escola regular sem dispor do sentido da visão.

O percurso histórico e político da Educação Especial marcada por confrontos e avanços na construção e conquista do direito de todos à cidadania sob a égide da inclusão do aluno deficiente visual no ensino regular, revelou o que é próprio desta modalidade de educação escolar, sua historicidade. Marcada pelas vozes dos educadores e alunas que ganharam espaço no contexto escolar do município de Piracicaba e região como ato *continuum* no desvelar do corpo próprio na escola.

O aprofundamento dos conceitos de percepção, corpo e a questão do método viesados pelo pensamento fenomenológico possibilitou adensar a busca pela compreensão do vivido, alicerçando a base teórica da investigação para o desvelamento do fenômeno. E no processo de desvelar o fenômeno da corporeidade do deficiente visual nas experiências educacionais tem-se a possibilidade de novas compreensões desse vivido.

A perspectiva da fenomenologia da educação ao trazer para o palco as protagonistas dessa trama – as alunas deficientes visuais, buscou saber como ela significa seu corpo nas experiências educacionais. Questão que chamou o leitor a caminhar por essa jornada rumo ao sentido. Neste cenário, a Fenomenologia entrou com a preocupação em dizer que o discurso sobre o fenômeno tem sentido, sentidos e mais sentido. Ao tomar um posicionamento existencial, afirmando que “a própria existência tem sentido e toda significação é inseparável da existência” (REZENDE, 1990, p.17-18), aponta para sua dimensão subjetivista, considerando que toda experiência humana é experiência de alguém, portanto uma experiência subjetivista. E “tudo aquilo que sei do mundo (...) eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo”, afirma Merleau-Ponty (1999, p.03).

A experiência de cada aluna revela que seu corpo sabe sobre estar na escola na ausência do sentido da visão, e caminhando em torno do fenômeno, revisito as categorias do eixo 1 (situações que favorecem a significância do corpo nas experiências educacionais pela aluna deficiente visual) : *mundo circundante – ambiente educacional e familiar; relações interpessoais na escola (aluno-professor, aluno-aluno, aluno-comunidade); corporeidade,*

*desenvolvimento humano e aprendizagem; interesse e necessidade da aluna (física, afetiva e cognitiva), categorias que se entrecruzam, e apontem para uma primeira síntese: a experiência do corpo na aprendizagem humano-significativa.*

Aqui o sentido da educação na perspectiva fenomenológica considera a própria educação como um fenômeno da aprendizagem da cultura, que se complementa sob dois aspectos fundamentais: uma aprendizagem humana e significativa.

Dentro de uma estrutura organizacional o espaço de escolarização pode se tornar num locus de aprendizagem significativa, quando orientado pedagogicamente por uma atitude de compromisso com o processo de ensino-aprendizagem. Atitude que busca dar visibilidade aos sujeitos desse processo, como preocupação presente ao educar para uma efetiva formação humana.

A escola se mostra como espaço de enorme importância para a presença do cuidar do humano no ato de educar nas situações concretas de educabilidade das alunas deficientes visuais, manifestas no pertencimento à comunidade escolar, apoio dos professores e relacionamento saudável, aceitação, estimulação, convivialidade, reciprocidade no aprender e na presença de um ambiente favorável ao desenvolvimento da corporeidade. Mas, os condicionamentos socioambientais da própria escola, assim como potencializam, também podem limitar as possibilidades de significância do corpo.

Portanto, a escola ao possibilitar um olhar sempre voltado para o outro, compromissada com o bem-estar social é capaz de dar sentido à vida. Considerando que o papel da escola é dado pela própria sociedade, os educadores (família e professores) precisam estar atentos a esta realidade. Sendo que, o importante ao realizar a construção do projeto pedagógico é ter também uma boa política educacional inclusiva mediada pela parceira e diálogo no respeito às diferenças. É na parceria para uma educação que ajude a construir uma sociedade justa e solidária é que se consegue contribuir significativamente para a conquista do direito à cidadania das pessoas com deficiência.

Por isso a práxis educativa sob um olhar fenomenológico entende a educação como cuidado com o projeto do humano em suas possibilidades de ser mundano e temporal. Trata-se de uma práxis que exige uma atitude de abertura ao mundo, encarnada no mundo, no qual o sujeito insere-se com experiências próprias.

Na busca pela verdade que parte do “reconhecimento de que há sentido na existência, na história, no mundo” (REZENDE, 1990, p.42), encontrar significados que surgem do horizonte escolar torna-se um desafio ao enfrentar a problemática da sala de aula no atendimento aos alunos com deficiência visual em processo de escolarização. Mas na

prática, descobre-se que através da experiência docente, temos as condições de recuperar as possibilidades de promover uma aprendizagem significativa por meio do desenvolvimento amplo e global dos alunos, potencializando assim, suas capacidades cognitivas, sociais e afetivas.

A forma como as alunas significam seu corpo pode ser notada nas experiências táteis, auditivas e cinestésicas, como na aprendizagem do Braille, no uso da bengala, máquina Braille, instrumentos musicais, computador/internet, desenho, objetos geométricos, descrição das cores, exploração dos sentidos, apreensão de conceitos, escrita, esporte, passeios culturais e nas tarefas de casa. Tudo isso, revela a habilidade corporal para se chegar a essência das coisas, de ir habitando e sentindo o mundo pela interioridade e exterioridade que as impressões causam ao corpo na ausência do sentido da visão.

A ocorrência da aprendizagem significativa também pode ser notada quando os educadores estiveram atentos ao significado emocional das alunas, seus valores, seus hábitos, sua linguagem. Através da experiência vivida na escola, no cotidiano, o conhecimento foi adquirido na promoção à vida e humanização. A aprendizagem é reconfigurada e revela aquilo que é primordial, o “aproximar-se” para a realização da própria aluna nas atividades, visando o seu amadurecimento.

As características próprias da corporeidade das alunas, como: musicalização, reconhecimento das formas geométricas, movimentos com objetos, despertar da sexualidade, valores estéticos, comunicabilidade, leitura de imagem, percepção tátil e atenção ao entorno evidencia como seu corpo abre-se em horizontes de significados, pois como seres humanos, elas têm possibilidades de entendimento e de significações, por isso buscam significar suas ações na cotidianidade do existir humano. Tudo isso, confirma os níveis realísticos que o corpo próprio vem alcançando na interação com o conhecimento na promoção da inclusão e aprendizagem significativa.

Faz enxergar também um horizonte propício na articulação e integração de métodos saudáveis para a aprendizagem e escolarização dos sujeitos na construção do conhecimento. O que desafia o educador a comprometer-se com uma atitude fenomenológica mediante uma prática pedagógica que seja revisitada no horizonte vivido do diálogo entre fenomenologia e humanismo. Onde o olhar do educador possa estar voltado para ação, para o cuidado humano, a serviço da construção de uma educação centrada no aluno, na promoção de uma aprendizagem humano-significativa, posto que, “como ser-ao-mundo, o homem é um ser para a verdade. Esta é uma das dimensões mais profundas do humanismo da fenomenologia”, afirma Rezende (1990, p.44)

Neste movimento de ir e vir, caminhando ao redor do fenômeno, o imbricamento das categorias que compõem o eixo 2 (situações que dificultam a significância do corpo nas experiências educacionais pela aluna deficiente visual): *falta de operacionalização das atividades de sala de aula; incompreensibilidade do conteúdo e da proposta de ensino-aprendizagem; ausência de recepção/sintonia, comunicabilidade, interesse da aluna e participação familiar; falta de independência/autonomia e orientação/mobilidade*, apontam para uma segunda síntese: *a emergência do fazer autêntico dos educadores para o despertar do corpo próprio do aluno.*

Categorias que se entrecruzam, construindo uma rede de significados que iluminam o fenômeno e põe a descoberto a significância do corpo da aluna deficiente visual no fazer cotidiano dos educadores. Revela de fato que a experiência de estar na escola sem o sentido da visão para que o corpo signifique-se e auto-realize em propriedade depende da autenticidade tanto da família como dos professores. E isso se faz com o despertar do corpo próprio da aluna por meio de um aproximar-se solícito e participativo.

A questão do humano destacada no eixo 1 também é evidenciada no eixo 2, pois emerge das experiências dos sujeitos no contexto escolar, que move a busca pela compreensão de como o fenômeno se configura existencialmente, trazendo à tona a característica fundamental da natureza humana – a abertura. A disponibilidade para aquilo que a aluna manifesta está presente na percepção dos educadores, dinamizada pela cotidianidade do corpo sendo-como-o-outro-no-mundo. A esse respeito, Castro (2003) argumenta:

Na trajetória vivida, os relacionamentos com o outro desde o momento do nascimento, as relações interpessoais estabelecidas levam a perceber a maneira como estou sendo percebida, nos gestos, olhares, e palavras do outro. O outro ocupa um lugar que tanto pode ser facilitador para a relação com o corpo como pode aumentar a distância. Vou me familiarizando com meu corpo, conhecendo-o, caminhando para a ação nesta relação essencialmente humana de ser-com-o-outro. A capacidade de compreensão ocorre a partir das possibilidades vividas por nós, das relações significativas que vão acontecendo no existir humano. É pelo corpo que compreendo o outro, que percebo os objetos, o mundo e me relaciono com ele. (p.218)

A família ao partilhar informações, no modo como percebe o processo de significação corpórea das alunas revela as necessidades, anseios, interesses e características pessoais e caminha junto na ação conjunta de educar, mesmo que não concorra efetivamente como desejado pela professora especialista, o que mostra, os encontros e desencontros da relação família/escola.

O corpo na educação é dinamizado pelas relações que se operacionalizam no dia a dia escolar dada a “importância de se estar voltado para o aluno e buscar seus significados na sua maneira de ser no mundo, na totalidade de sua vida: em diferentes situações, compartilhando do que ele faz, pensa e expressa” (MASINI, 1999, p. 91). O modo próprio das alunas assumirem o corpo todo e não apenas fragmentado em partes isoladas, manifesta-se em como elas “vem significando seu corpo a sua maneira”, afirma a professora especializada, seja pela esperteza com a escrita, em assumir a bengala como extensão do seu corpo, na organização do material escolar ou na oralidade.

Conforme revelado, a parceria é fundamental para a dinamização das atividades, pois uma vez estabelecida a abertura, confiança, reciprocidade, pertença, diálogo, as dificuldades começam a ser superadas e a aluna redescobre-se pelo reencantamento do corpo-próprio, que é cheio de desejos, necessidades e sentimentos.

Partilhar em comum a luta do ser humano em “ser mais” solicita uma prática educacional orientada por uma pedagogia centrada no aluno de modo que desperte seu potencial, privilegiando sua singularidade e não sua deficiência. Com ações que possibilitem compreender e intervir na realidade com uma atitude que valorize o humano do humano, geradora de humanização. Atitude que permita recriar a educação na busca de mais alternativas que potencializem a corporeidade dos alunos deficientes visuais, ancorada em outras atitudes, como a paciência, engenho e força, ao se assumir os desafios de despertar os existenciais do corpo próprio. Portanto,

Ser educador eficiente requer: disponibilidade para o outro, e para rever-se, vontade de aprender, de pensar, de enfrentar problemas e situações com conhecimentos e critérios. Além disso, é necessário que se considerem as especificidades de cada situação (...). Quando se trata de uma criança com alguma deficiência visual, é importante que o educador conheça o que é específico para sua educação. Para sua tranquilidade, porém é importante que saiba que essa criança tem mais semelhanças do que diferenças com a criança que não têm deficiência visual. Elas têm as mesmas necessidades básicas físicas, emocionais e intelectuais. A educação antes de mais nada deveria priorizar esse básico, comum ao ser humano que envolve disponibilidade para estabelecer uma relação próxima e afetiva, mostrando à criança que existe (seu eu ou *self*) para o (a) educador (a). É importante, pois que o educador (a) saiba de si e esteja atento (a) à relação que estabelece com a criança. (MASINI, 2007b, p.30-31)

O exposto acima mostra que ser educador(a) de uma forma geral solicita dele (a) uma atitude diferenciada com os alunos que vivenciam na ausência do sentido da visão a experiência humana como tal. As experiências educacionais entre o visível do Ser e seu

invisível enquanto sentido desvela a maneira de “ver” o mundo pelo corpo que o habita, passando a existir nesse mesmo mundo corporalmente. E assim, é o “corpo fenomenal aberto e visível para quem o coexiste, (...) carnal e visível (que) possibilita (...) existir no e ao mundo” (PORTO, 2005, 59-60). Uma coexistência que “será”, se o homem tentar, ousar projetar-se, pois “a experiência daquilo que existe, no sentido originário, fundamental ou inaugural nada supõe além de um encontro entre nós e aquilo que existe”, afirma Merleau-Ponty (2009. p.156)

A coexistência é fundante, abre à convivência, possibilita intercambiar e perceber como o outro se manifesta e significa o seu estar no mundo pela experiência corporal. Mas, antes de mais nada, o outro representa sempre um desafio, o desafio de compreensão, ou no caso, de buscar estratégias para atender as alunas deficientes visuais. Um atendimento que envolve a compreensão do outro, solicita a superação ou quebra das barreiras que distanciam os sujeitos da ação educativa. Trata-se de estabelecer uma ponte entre eles, a fim de ver o outro como ser em potencial e aí recebê-lo como tal, conforme menciona a professora especialista ao dizer “que na relação com os professores, (...) eu sou a ponte entre o professor e o aluno”. Quando esse elo é quebrado não se consegue atender o aluno de forma plena para uma significatividade corporal dinamizada pela presença real dos educadores.

É a partir da convivência que me abro a experiência concreta de ser-no-mundo-com-outros, que nos eixos que sustentam o fenômeno apreendido na questão norteadora revela o vínculo estabelecido na relação educador/educando na escola. Lugar de habitação, aprendizagem e de entrelaçamento corporal, construído das relações sociais de estar-no-mundo-com-os-outros, que significa um existir que é sempre co-existir, uma forma de estar presente e de relacionar-se com a realidade circundante.

Abre-se, assim, uma possibilidade de compreender e intervir significativamente na relação com o aluno deficiente visual, e olhar para aquilo que está acontecendo no contexto da escola e entender como se dá a significância corpórea desse aluno consigo próprio, com outros e o mundo. Compreensão que aponta para a seguinte síntese: *a experiência do corpo na aprendizagem humano-significativa e a emergência do fazer autêntico dos educadores para o despertar do corpo próprio do aluno.*

Do vivido na escola, insisto em dizer que na percepção do sentido da existência sem dispor da visão, há sentidos e mais sentido e que a maneira como as alunas significam seu corpo, está em considerar o que Merleau-Ponty (1999) ensina:

Meu corpo tem poder sobre o mundo quando minha percepção me oferece um espetáculo tão variado e tão claramente articulado quanto possível, e quando minhas intenções motoras, desdobrando-se, recebem do mundo as respostas que esperam. Esse máximo de nitidez na percepção e na ação define um solo perceptivo, um fundo de minha vida, um ambiente geral para a coexistência de meu corpo e do mundo”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.337)

Espectáculo de multiplicidade de significados que cada aluna na interação com a família e professores mostraram ao revelar o corpo como fonte absoluta da existência mundana, que tem o poder de significação de qualquer experiência. E na escola a experiência elementar da existência do corpo próprio na ausência do sentido da visão é matizada pela intersubjetividade, na força das relações sociais corporificadas que marcam a identidade do sujeito.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. 4.ed./2.tiragem: 2000/2003. São Paulo: Martins Fontes.

ABREU, Elza M.A.C.[et.al.] **Braille? O que é isso?** 1.ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

AMARILIAN, Maria Lúcia T.M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

AMATUZZI, Mauro Martins. **Por uma Psicologia Humana**. Campinas: Alínea, 2001.

\_\_\_\_\_. (2006). **A subjetividade e sua pesquisa**. Memorandum, 10, 93-97. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a10/amatuzzi03.pdf>>. Acesso em: 17 de julho de 2014.

AVISTAR. **Associação de Atendimento à Pessoas com Deficiência Visual**. Disponível em: <<http://avistar.org.br/>>. Acesso: 08 de junho de 2014.

BICUDO, M.A.V.(org.). **Formação humana de professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru: EDUSC, 2003.

\_\_\_\_\_; & BELLUZZO, Regina C.B. (orgs). **Formação humana e educação**. Bauru: EDUSC, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LBDEN. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual** vol. 1 fascículos I – II – III / Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota. Instituto Benjamin Constant: Rio de Janeiro. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Brasília, 1997/2001. (Série Atualidades Pedagógicas; 6).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei 10.172**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

\_\_\_\_\_. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília: MPF, 2004

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. Brasília: MEC, 2007a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância. **Atendimento Educacional Especializado Deficiência Visual: Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: SEESP/SEED, 2007b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Inclusão**. Revista da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial, v. 04. n 05. Brasília: SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei 12.796**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília: SECADI, 2013b.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei 13.005**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014a.

**Programas e Ações: CAP - Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 de junho de 2014b.

BUENO, Enilda. In. PEIXOTO, A.J. (org.). **Interações entre fenomenologia e educação**. Campinas: Alínea, 2003.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores associados: PUC, 2003.

CAPALBO, Creusa. **Corpo e existência na filosofia de Maurice Merleau-Ponty**. In: CASTRO, Dagmar S.P.; et.al. **Corpo e Existência**. São Bernardo do Campo; UESP:FENPEC, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

CASTRO, Dagmar S.P. et al. (org.). **Corpo e existência**. São Bernardo do Campo: UESP:FENPEC, 2003.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel, DEFENDI, Edson Luiz e FELIPPE, Maria Cristina G.F. **A família como parceira no processo de desenvolvimento e educação do deficiente visual**. In. MASINI. E.F.S. org. **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

COELHO JÚNIOR, Néelson & CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty: filosofia como corpo e existência**. São Paulo: Escuta, 1991.

CUNHA, Antônio Geraldo da. et. al. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2. ed./16. impressão: 1986/2003.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Trad. J. Guisnburg e Bento Prado Júnior. São Paulo, Abril Cultural, 1983. (Coleção Pensadores).

DUPOND, Pascal. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FINI, M.I. **Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação, que tem a Fenomenologia como Suporte**. In: BICUDO, M.A.V. & ESPÓSITO, V.H.C. (orgs.). Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico. 2.ed. revista. Piracicaba: Unimep, 1997.

FIORI, E. M. Prefácio do livro de FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FLCB. Fundação para o Livro do Cego no Brasil. **Louis Braille: sua vida e obra**. Fundação do Livro para o Cego no Brasil. São Paulo, 1975.

FNDC. **Fundação Dorina Nowill para Cegos**. Disponível em: <<http://www.fundacaodorina.org.br/o-que-fazemos/servicos-especializados/#programa-reabilitacao>>. Acesso: 09 de junho de 2014.

FORGUIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GIL.A.C. **O Projeto na Pesquisa Fenomenológica**. In: Anais do IV Simpósio Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. Rio Claro: UNESP, 2010.

HAN-PILE, Béatrice. **Afetividade**. In: DREYFUS, Hubert L. e WRATHALL, orgs. Fenomenologia e existencialismo. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte I. Tradução de Márcia Sá de Cavalcante Schuback. 12.ed. Petrópolis/Bragança Paulista: Vozes/Universidade São Francisco, 2002.

HUISMAN, Denis. **Dicionário dos filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

IBC. **Instituto Benjamin Constant**. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br>>. Acesso: 09 de junho de 2014.

ICPC. **Instituto de Cegos Padre Chico**. Disponível em: <<http://www.padrechico.org.br>>. Acesso: 09 de junho de 2014.

IPPLAP. **Escolas** - Piracicaba: Instituto de Pesquisas e Planejamento de Piracicaba, 2012. (Patrimônio Cultural de Piracicaba; v. 1).

LARAMARA. **Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual**. Disponível em: <<http://laramara.org.br>>. Acesso: 09 de junho de 2014.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MACHADO, Adriana Marcondes. et al. (org.). **Psicologia e direitos Humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

MARTÍN, M.B e BUENO, S.T. **Deficiência Visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. Trad. Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003.

MARTINS, Joel & BICUDO. M.A.V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983.

MASINI, Elcie F. S. **O Perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados**. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Intervenção Educacional junto à pessoa com deficiência visual**. In: BECKER. Deficiência: alternativas de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem totalizante**. São Paulo: Memnon: Mackenzie, 1999.

\_\_\_\_\_. **Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação**. In: FAZENDA. Ivani C.A. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Experiências do Perceber**. In: I Colóquio Ver e Não Ver. IFRJ/IP: Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro, 2007a.

\_\_\_\_\_. **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Educação e Alteridade: deficiências sensoriais, surdocegueira, deficiência múltiplas**. São Paulo: Vetor, 2011.

\_\_\_\_\_. **Perceber: raiz do conhecimento**. São Paulo: Vetor, 2012.

\_\_\_\_\_. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão**. São Paulo: Cortez, 2013.

MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. Tradução de Marcus Penchel. Petrópolis: Vozes, 2010.

MAZZOTTA, Marcos José. **Inclusão e integração ou chaves da vida humana**. São Paulo: 2001a. Disponível em: <[www.educaçaoonline.pro.br](http://www.educaçaoonline.pro.br)>. Acesso em: 10 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação especial no Brasil: história e políticas.** São Paulo: Cortez, 2001b.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **O visível e o invisível.** Tradução de José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. De Catarina Elenora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvvalho. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Vigotski.** Revista Educação & Sociedade, n.71, ano XXI, julho/2000. Campinas: Cedes

\_\_\_\_\_. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

PORTO, Eline. **A corporeidade do cego: novos olhares.** Piracicaba/São Paulo: Editora UNIMEP/Memmon, 2005.

PUCCI, Bruno. **Epistemologia e Educação I.** Fenomenologia da Percepção: Prefácio: Anotações. Programação de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba: UNIMEP, 2011.

RAMOS, S.S. **Corpo e Mente.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RANIERI, L.P. e BARREIRA, C.R.A. **A entrevista fenomenológica.** In: Anais do IV Simpósio Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. Rio Claro: UNESP, 2010.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação.** São Paulo: Autores Associados, 1990.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SÃO PAULO. **Informação nº 72/96.** Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas: Serviço de Educação Especial. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano de Gestão da Escola Estadual Moraes Barros.** Diretoria de Ensino de Piracicaba, 2003.

\_\_\_\_\_. **Plano de Gestão da Escola Estadual Prof. Jetrho Vaz de Toledo.** Diretoria de Ensino de Piracicaba, 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Resolução SE 11,** de 31 de janeiro de 2008. São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Plano de Gestão da Escola Estadual Moraes Barros.** Diretoria de Ensino de Piracicaba, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Plano de Gestão da Escola Estadual Barão do Rio Branco.** Diretoria de Ensino de Piracicaba, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Plano de Gestão da Escola Estadual Dr. João Conceição.** Diretoria de Ensino de Piracicaba, 2011c.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação do Governo do estado de São Paulo. **Decreto 38.641,** de 17 de maio de 1994. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=68>>. Acesso em: 16 de junho de 2014a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação do Governo do estado de São Paulo. **Resolução SE nº 135,** de 18 de Julho de 1994. Cria, no âmbito da Secretaria da Educação, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual–CAP. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=68>>. Acesso em: 16 de junho de 2014b.

\_\_\_\_\_. **Centro de Apoio Pedagógico Especializado.** Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso: 13 de junho de 2014c.

SIAULYS, Mara Olímpia de Campos. **O papel da família na educação e inclusão das crianças com deficiência visual.** In. MASINI. E.F.S. org. A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007.

SILVEIRA. Maria da Glória S. **Percepção, corpo, mundo, linguagem na filosofia da existência.** In. MASINI, E.S.F. Perceber: raiz do conhecimento. São Paulo: Vetor, 2012.

PIRACICABA. **Núcleo Municipal de Apoio Pedagógico de Educação Especial – NUMAPE.** Piracicaba, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.piracicaba.sp.gov.br/site/educacao-basica/educacao-especial.html>>. Acesso em: 15 de junho de 2014.

SOARES, Maria A.L. CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência.** São Paulo: Cortez, 2012.

SOLOMON, Sônia M. **Educadores apreciam proposta psicopedagógica, corpo, percepções, recursos, na escola regular.** 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SZYMANZKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas.** Brasília: Liber Livro, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos de Defectologia.** Obras Completas. Habana. Editorial Pueblo e Educacion, t.5, 1997.

\_\_\_\_\_. **Manuscrito de 1929.** Educação & Sociedade, Campinas: Cedes, ano XXI, n.71, p.21-44,2000.

\_\_\_\_\_. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Tradução Denise Regina Sales, Marta Kokl de Oliviera e Pricila Nascimento Marques.

São Paulo: Educação e Pesquisa. V.37, n.4, p.861-870, dez. 2011.

VON ZUBEN, Newton A. **Fenomenologia e Existência: uma leitura de Merleau-Ponty**. In: MARTINS, Joel & DICHTCHEKENIAN, Maria F.S.F.B.(orgs.). *Temas Fundamentais de Fenomenologia*. São Paulo: Moraes, 1984.

\_\_\_\_\_. Prefácio do livro de MASINI, E.F.S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual – orientando professores especializados**. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. In: BICUDO, M.A.V.(org.). **Formação humana de professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru: EDUSC, 2003.

## ANEXO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, RG n. \_\_\_\_\_, responsável pelo sujeito \_\_\_\_\_, que frequenta essa escola, declaro estar ciente e autorizo a utilização das filmagens ou gravações em áudio realizadas pelo Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP - UNIMEP. Este programa é relativo ao desenvolvimento de pesquisas científicas e acadêmicas, sob responsabilidade dos professores do Cursos de Fonoaudiologia e de Educação da UNIMEP. A pesquisa faz parte dos estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Práticas Educativas e Processos de Interação e tem por objetivo refletir sobre os significados que o aluno deficiente visual atribui ao seu corpo nas experiências educacionais.

Considerando que a preocupação desta proposta é refletir sobre as experiências educativas do deficiente visual, pretende-se observar os sujeitos em processo de significação corpórea e também ouvir e verificar o que revelam os relatos dos próprios alunos, seus pais e professores sobre a experiência vivida na escola na ausência do sentido da visão. Sendo assim, o trabalho de campo consiste nas observações de alunos deficientes visuais nas salas de aula regular e de recursos, bem como descrever, analisar e interpretar a experiência das pessoas envolvidas na rede regular de ensino.

A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para o avanço na produção do conhecimento na área das Ciências Humanas, uma vez que a aplicabilidade social da pesquisa pode ser verificada quando se pergunta pela significância corpórea dos alunos deficientes visuais nas experiências educacionais em seu processo de desenvolvimento humano. Por conseguinte, oportuniza-se aos docentes uma reflexão sobre a sua práxis, o seu modo de ser e vir-a-ser com esses alunos, cujo horizonte é a formação humanizada e o viver uma vida mais digna nas relações no e com o mundo.

**Tenho conhecimento de que este projeto não oferece riscos aos participantes, já que se trata de análise e interpretação das experiências educacionais videogravadas, de procedimentos que já ocorrem comumente nas escolas. A coleta de dados será realizada por gravação em áudio e vídeo com responsáveis, professores e os próprios alunos com deficiência visual, inseridos na escola regular.** Todas as etapas do projeto, bem como seus resultados serão relatados periodicamente para os participantes e seus responsáveis. Além disso, tenho conhecimento que os responsáveis pelo projeto encontram-se a disposição para explicar e

responder a quaisquer dúvidas e esclarecimentos sobre o projeto e sua metodologia para os participantes e seus responsáveis. **Não haverá gastos durante a pesquisa e nem danos, pois todas as atividades ocorrerão durante a participação dos sujeitos na escola.**

Tenho a liberdade de recusar ou retirar este consentimento em qualquer momento, sem penalização alguma, bem como buscar junto aos responsáveis quaisquer esclarecimentos.

Os docentes e discentes responsáveis garantem-me o sigilo e a privacidade dos sujeitos gravados e filmados, bem como garantem que a participação não trará riscos, desconfortos físicos ou morais e nem ônus financeiro.

Finalmente, declaro saber que as atividades desenvolvidas poderão ser gravadas em áudio ou vídeo e que os dados poderão ser utilizados, de forma sigilosa, para fins acadêmicos e científicos, incluindo-se publicações e participações em congressos, no limite da ética e do proceder científico íntegro e idôneo.

Posso recusar ou retirar esse consentimento em qualquer momento, sem nenhum problema ou consequência, bem como buscar junto aos responsáveis quaisquer esclarecimentos relacionados a dúvidas que posso ter.

Piracicaba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

**(Termo a ser assinado por pais ou responsáveis pelos alunos)**