

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

CAPITAL CULTURAL E SUCESSO ESCOLAR DE ALUNOS CEGOS

LIA MARA SOSTER

Francisco Beltrão – PR

2023

LIA MARA SOSTER

CAPITAL CULTURAL E SUCESSO ESCOLAR DE ALUNOS CEGOS

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Dr. Eduardo Nunes Jacondino

Francisco Beltrão – PR

2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Soster, Lia Mara
Capital Cultural e Sucesso Escolar de Alunos Cegos / Lia
Mara Soster; orientador Eduardo Nunes Jacondino. --
Francisco Beltrão, 2023.
133 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2023.

1. Família. 2. Capital Cultural. 3. Sucesso Escolar. 4.
Cegueira. I. Jacondino, Eduardo Nunes , orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

LIA MARA SOSTER

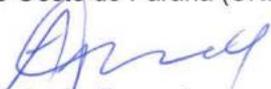
TÍTULO DO TRABALHO: CAPITAL CULTURAL E SUCESSO ESCOLAR DE ALUNOS CEGOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



Eduardo Nunes Jacondino (Orientador)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Carlos Antonio Bonamigo
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Lucia Terezinha Zanato Tureck
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Cascavel)



Paulo Ricardo Bavaresco
UNOESC

Francisco Beltrão, 10 de fevereiro de 2023

Agradecimentos

O tempo cronológico não é capaz de mensurar a trajetória percorrida ao longo dos últimos anos, nesse caminho, por vezes solitário, em outros momentos afetuosamente acompanhado por familiares e amigos, oportunizaram partilhas, diálogos e acolhimento. Obrigada Rúbia e mãe por me acompanharem nesse percurso.

Obrigada aos professores do mestrado pelo conhecimento e experiência partilhados. E todo auxílio e apoio fornecidos pela Zelinda.

Obrigada ao professor Eduardo, por aceitar o desafio de realizar a orientação de um estudo na área da deficiência visual.

Obrigada por todo apoio, incentivo, escuta e troca de experiências das amigas: Michaelli, Thaís e Samantha. O caminho do mestrado, com vocês ao lado, foi afetoso e acolhedor.

Obrigada Josiani e Mariolani por todo saber e conhecimento produzidos, na área da deficiência visual, e generosamente partilhados comigo. As leituras atentas e revisão de texto, além da amizade de longa data, todo carinho e afeto.

Obrigada as famílias que gentilmente se dispuseram a participar da pesquisa e partilharam suas histórias, vivências e experiências com pessoas com deficiência visual. Aos professores do Ensino Comum e das Salas de Recursos Multifuncionais.

Obrigada aos professores do programa de mestrado que acompanharam toda a trajetória e avanços da pesquisa, desde a banca de qualificação a defesa: Dra. Lucia Terezinha Zanato Tureck e Dr. Carlos Antônio Bonamigo. Todo meu carinho, admiração e respeito. Suas contribuições foram fundamentais para a dissertação.

“...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.”

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

SOSTER, Lia Mara. **Capital Cultural e Sucesso Escolar de Alunos Cegos**. 131 f. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

A pesquisa analisou a importância da cultura, do capital cultural, da interação social e da linguagem produzida nas relações familiares de pessoas cegas, buscando compreender como estas agem sobre sua aprendizagem e seu desenvolvimento. A motivação para empreender a pesquisa esteve estreitamente relacionada à atuação profissional frente ao apoio pedagógico no atendimento de pessoas com deficiência visual e das interações com alunos cegos e suas famílias. O objetivo consistiu em analisar a relação que se estabelece entre o capital cultural advindo da família de alunos cegos e o sucesso escolar alcançado por estes. Para tanto, a pesquisa buscou compreender o tema do capital cultural, diante de processos educacionais formais, de alunos cegos, de modo a discutir, diante do debate que se volta aos processos educacionais de cegos, um elemento de ordem sociocultural. Para tanto, realizamos análise das Políticas Educacionais voltadas à Educação Especial, com vistas às demandas da deficiência visual; bem como identificamos os procedimentos adotados em instituições escolares, voltados aos processos de ensino e de aprendizagem do aluno cego, a fim de compreendermos o conjunto de disposições que agem sobre a pessoa cega e que possibilitam abstrair as estruturas estruturantes que podem permitir, através de um dado capital cultural, alcançar o sucesso escolar, especialmente os advindos da família do estudante cego. Nesse contexto, foram realizadas entrevistas por meio de um protocolo de observação, aplicado junto às três famílias selecionadas e aos professores da rede estadual de educação, que atendem aos alunos cegos. Para isso, os procedimentos metodológicos adotados aliam a pesquisa bibliográfica com a pesquisa de campo, por meio da análise de um protocolo de observação. A pesquisa se sustenta em uma abordagem sociológica, com base na teoria bourdieusiana, dispondo de um referencial teórico que possibilitou analisar a imbricação família-aluno cego. Autores, como Bourdieu (2013) e Passeron (2014), contribuíram, ao proporcionar um pensar sociológico sobre a deficiência, a partir da perspectiva do *habitus* e do capital cultural que envolve processos educacionais, seja no campo escolar, familiar e nas relações sociais, além de autores, como Amiralian (2017), Bruno (1997), Lemos (2000), Lima (2007), Motta (2018), Vigotski (2019), Viralonga (2013), com os quais se fundamentam os estudos relativos à deficiência visual, às especificidades que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem e suas interfaces com a Educação, assim como Arroyo (1997), Bueno (2004) e Lahire (1997) possibilitaram uma análise acerca do fracasso/sucesso escolar por intermédio de uma perspectiva cultural. As análises direcionaram ao entendimento de que o *habitus* familiar possui papel central para o sucesso escolar de alunos cegos, pois as famílias que adotaram, em suas relações, práticas que incentivaram a autonomia e a independência nos cuidados pessoais de seu filho, propiciaram que tais práticas se desdobrassem em autonomia e independência nos processos de escolarização e socialização, obtendo, como resultado, o sucesso escolar deles. Em consonância com práticas inclusivas, desenvolvidas entre escola, família, Atendimento Educacional Especializado e Ensino Comum, os alunos cegos podem obter sucesso escolar.

Palavras-chave: Família. Capital Cultural. Sucesso Escolar. Cegueira.

ABSTRACT

SOSTER, Lia Mara. **Cultural Capital and School Success of Blind Students**. 131 s. 2023. Dissertation (Master in Education) – State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

The research analyzed the importance of culture, cultural capital, social interaction and language produced in the family relationships of blind people, seeking to understand how they act on their learning and their development. The motivation to undertake the research was closely related to the professional performance in front of pedagogical support in the care of people with visual impairment and interactions with blind students and their families. The objective was to analyze the relationship between the cultural capital arising from the family of blind students and the school success achieved by them. Therefore, the research sought to understand the theme of cultural capital, in front of formal educational processes, of blind students, in order to discuss, before the debate that turns to the educational processes of blind, an element of sociocultural order. Therefore, we performed an analysis of Educational Policies focused on Special Education, with a view to the demands of visual impairment; as well as identified the procedures adopted in school institutions, focused on the teaching and learning processes of the blind student, in order to understand the set of provisions that act on the blind person and that make it possible to abstract the structuring structures that can allow, through a given cultural capital, to achieve school success, especially those arising from the family of the blind student. In this context, interviews were conducted through an observation protocol, applied to the three selected families and to teachers of the state education network, who serve blind students. For this, the methodological procedures adopted combine bibliographic research with field research, through the analysis of an observation protocol. The research is based on a sociological approach, based on Bourdieusian theory, with a theoretical framework that made it possible to analyze the family-blind student imbrication. Authors such as Bourdieu (2013) and Passeron (2014) contributed, by providing a sociological thinking about disability, from the perspective of the habitus and cultural capital that involves educational processes, whether in the school, family and social relations, authors such as Amiralian (2017), Bruno (1997), Lemos (2000), Lima (2007), Motta (2018), Vigotski (2019), Viralonga (2013), studies related to visual impairment, are based, the specificities that involve the teaching and learning process and their interfaces with Education, as well as Arroyo (1997), Bueno (2004) and Lahire (1997) enabled an analysis of school failure/success through a cultural perspective. The analyzes directed to the understanding that the familiar habitus has a central role for the school success of blind students, because the families that adopted, in their relations, practices that encouraged autonomy and independence in the personal care of their child, who practices unfolded in autonomy and independence in the processes of schooling and socialization, obtaining, as a result, their school success. In line with inclusive practices, developed between school, family, Specialized Educational Service and Basic Education, blind students can achieve school success.

Keywords: Family. Cultural Capital. School Success. Blindness.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Alunos com deficiência visual, que frequentam a Educação Básica na região Sudoeste do Paraná, em 2022 82
- Quadro 2** – Pais dos alunos com deficiência visual, conforme os municípios que residem, no ano de 2022 82
- Quadro 3** – Professores que atuam na Educação Básica, da região Sudoeste do Paraná, das escolas onde estudam os alunos com deficiência visual, no ano de 2022 83
- Quadro 4** – Professores das Salas de Recursos Multifuncionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Visual, na região Sudoeste do Paraná em 2022 84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE –	Atendimento Educacional Especializado
ANPED –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE –	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVA –	Atividade de Vida Autônoma e Social
AVD –	Atividade de Vida Diária
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CAEDV –	Centros de Atendimento Especializado na Área de Deficiência Visual
CAP –	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento na Área da Deficiência Visual
DCNEE –	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
IPC –	Instituto Paranaense de Cegos
LIBRAS -	Língua Brasileira de Sinais
LRCO –	Livro Registro de Classe Online
MEC –	Ministério da Educação
NSE –	Nova Sociologia da Educação
OMS –	Organização Mundial de Saúde
PEEEIE –	Política Estadual de Educação Especial e Inclusão Educacional
PNEEPEI –	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SEESP –	Secretaria de Educação Especial
SRM –	Sala de Recurso Multifuncional
SUED –	Superintendência da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 A DEFICIÊNCIA VISUAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	26
1.1 A QUESTÃO DA CEGUEIRA	26
1.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ASPECTOS LEGAIS	31
1.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À DEFICIÊNCIA VISUAL: PONDERAÇÕES	33
1.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ, EM FRANCISCO BELTRÃO, E NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES	37
CAPÍTULO 2 A ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA QUESTÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL: AS CATEGORIAS TEÓRICAS	49
2.1 A SUPERCOMPENSAÇÃO	49
2.2 <i>HABITUS</i>	51
2.3 CAPITAL CULTURAL	52
2.4 <i>HABITUS</i> FAMILIAR	55
2.5 SUCESSO ESCOLAR, INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	56
CAPÍTULO 3 O SUCESSO/FRACASSO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA	61
3.1 A ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA QUESTÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL: CAPITAL CULTURAL, FAMÍLIA E SUCESSO ESCOLAR	61
3.2 O CAPITAL CULTURAL FAMILIAR	69
3.3 O PAPEL DA ESCOLA/FAMÍLIA, FAMÍLIA/ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO CAPITAL CULTURAL FAMILIAR	71
3.4 AS AÇÕES EMPREENDIDAS PELAS FAMÍLIAS E ESCOLAS NO SUCESSO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	77
3.4.1 Procedimentos para a coleta de dados	79
3.4.2 A Observação	80

3.4.3	Os Sujeitos da Pesquisa	81
3.4.4	Apresentação do Contexto da Pesquisa	85
3.4.5	Deficiência visual: A cegueira, as Interações Sociais e a Inclusão Escolar	87
3.4.6	Relações Socioculturais e Socioeconômicas: A Família, a Escola e o Atendimento Educacional Especializado	97
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE A – Protocolo de Observação da família	127
	APÊNDICE B – Protocolo de Observação das práticas docentes dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM	129
	APÊNDICE C – Protocolo de Observação das interações escolares no Ensino Comum	130
	ANEXO A – Plataforma Brasil	131

INTRODUÇÃO

A presente dissertação vincula-se à linha de pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *Campus* de Francisco Beltrão, PR. O trabalho se constituiu enquanto exercício de olhar para a deficiência visual a partir das lentes da sociologia. Ao tomar o desafio de me valer dos referenciais sociológicos, de modo a balizar o estudo, reconheci o desafio e o esforço intelectual que tal empreitada suscitou.

O intuito inicial foi o de valer-se da minha formação elementar, nas Ciências Sociais, desenvolvida nos espaços que permearam a minha constituição enquanto sujeito social e histórico; da minha confiança na universidade pública, gratuita e de qualidade; e da relação precoce com a Educação Especial, para produzir a dissertação. Nessa direção, busquei compreender a deficiência enquanto fenômeno social e cultural, produto de um processo complexo de relações sociais que se estabelecem em um espaço social conflituoso, hierarquizado e desigual.

É importante registrar que passamos por um momento histórico peculiar. A conjuntura recente, envolta por um *continuum* pandêmico¹, produziu efeitos e desdobramentos que atravessaram o espaço social e avançaram, da mesma maneira e com a mesma intensidade, sobre os processos de ensino e de aprendizagem, em todos os seus níveis e modalidades de Educação.

Da mesma maneira, tal conjuntura teve especial impacto no decorrer da pesquisa, visto que desde o início das aulas do mestrado sentiu-se a profunda mudança no processo de ensino e os reflexos sobre a aprendizagem, uma vez que ocorreu a ausência de interação social produzida pelas relações eminentemente virtuais, desencadeadas pelo formato de aulas síncronas remotas. Tal fenômeno gerou mudanças profundas nas relações socioculturais, entre alunos e professores, assim como entre alunos e alunos do programa de mestrado.

No que se refere à pesquisa científica, mais especificamente à pesquisa de campo, os desdobramentos foram ainda mais profundos e desafiadores. As suas marcas delinearão

¹ A pandemia de Covid-19 trouxe inúmeros desafios para a Educação, especialmente no que se refere ao acesso precário à escolarização e à efetiva aprendizagem dos estudantes. O isolamento social desencadeou transformações econômicas severas, precarizando particularmente as populações mais vulneráveis, social e economicamente, ou seja, àquelas que mais necessitavam de inclusão. As desigualdades de acesso a computadores, celulares, a internet e a alimentação de crianças e jovens foram determinantes durante a pandemia, pois a garantia de acesso; bem como a refeição na escola, foram fundamentais para o ensino e a sobrevivência desses alunos. Da mesma maneira, os impactos na saúde mental de discentes e docentes trouxeram diversos impactos psicológicos, negativos, desde episódios depressivos até esgotamento profissional e síndrome de Burnout. (SENRA; SILVA, 2020, p. 101771-101785).

mudanças frente ao cronograma estabelecido inicialmente, pois diferentemente da pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo demanda interação, proximidade física, espacial, o compartilhar de rotinas, a observação *in loco*. Ou seja, a convivência, o que possibilita observações e interações que façam aparecer aspectos subjetivos dos atores da pesquisa e do seu entorno.

Assim, o contexto histórico vivido durante a realização da pesquisa estabeleceu novas condições de produção acadêmica e de relações sociais específicas, que foram afetadas e transformaram-se em um tempo-espço extremamente marcado por relações virtuais; que, por sua vez, reconfiguraram-se em uma velocidade inigualável. Frente a esse cenário, a pesquisa enfrentou obstáculos que levaram a um atraso significativo do cronograma de pesquisa. Todavia, precisávamos da interação com os sujeitos da pesquisa, além de atender aos protocolos sanitários e normativas Estaduais e Municipais para a realização das entrevistas.

Mesmo diante de cenário tão adverso e complexo não nos afastamos, tampouco desistimos da escolha pela pesquisa de campo, cientes das contribuições substanciais oportunizadas pelos diálogos, das interfaces com as famílias e com todos os profissionais da educação envolvidos com a inclusão educacional.

Ainda, em virtude da trajetória profissional e, de certa forma, trajetória pessoal, que se tentou realizar a pesquisa no campo da Educação Especial, uma vez que ela se liga às primeiras experiências realizadas na docência, como professora da rede estadual de educação do Estado do Paraná, logo após a graduação no Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Toledo, PR. Isto porque após a formatura assumi a disciplina de Sociologia, no ano de 2006, quando tive contato pela primeira vez com alunos surdos. Foi uma experiência repleta de desafios e adversidades. Nunca havia lecionado antes e assumir a docência em uma sala composta por uma turma majoritariamente integrada por alunos surdos, com surdez profunda, era algo ainda mais inédito. Naquele momento, havia a presença, em sala de aula, dos profissionais intérpretes de libras.

Do contato com alunos surdos surgiram muitos questionamentos, angústias e dúvidas sobre o processo de ensino e de aprendizagem das pessoas com deficiência. Sentia muita dificuldade de estabelecer a comunicação com os alunos surdos, pois não sabia a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), faltava autonomia para dialogar com eles. A relação professor-aluno, as avaliações, os aspectos subjetivos, passavam pela fala da intérprete de libras. A impossibilidade do diálogo direto e independente levavam a questionar-me sobre o que, e o quanto, os alunos aprendiam sobre as abstrações e conceitos sociológicos trabalhados em sala.

Deste desafio de ensinar Sociologia para alunos com surdez profunda surgiu o interesse por cursar a especialização em Libras, o que realizei ao me mudar para Francisco Beltrão, PR, e possibilitou uma prática docente que visava se aproximar da língua de sinais, dos alunos surdos.

Os desafios frente à educação das pessoas com deficiência continuaram a atravessar a minha prática docente. Em 2008, ao lecionar Sociologia na Educação de Jovens e Adultos tive, pela primeira vez, contato com uma aluna cega. E, novamente, busquei formação e práticas educacionais que fossem inclusivas. Em 2014 comecei a trabalhar no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com Deficiência Visual (CAP), de Francisco Beltrão, Paraná, realizando o trabalho de adaptação/transcrição de livros didáticos, em Braille², para estudantes cegos, matriculados em escolas municipais e estaduais dos Núcleos de Educação de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Laranjeiras, Pato Branco e União da Vitória, totalizando 63 municípios. Além disso, por ter iniciado um trabalho frente aos cursos de formação docente ministrados aos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), pude experimentar novos desafios.

Cabe ressaltar que o CAP possui uma estrutura organizacional composta por quatro núcleos de atuação: núcleo de Apoio Pedagógico, núcleo de Produção Braille, núcleo de Tecnologia e núcleo de Convivência.

Assim, a motivação para empreender a pesquisa esteve estreitamente relacionada a esta trajetória e atuação profissional. Por meio do trabalho de apoio pedagógico e do contato promovido nos encontros oportunizados pelo núcleo de Convivência foi possível estreitar vínculos com os alunos cegos e com suas famílias. Observamos as diferentes dinâmicas familiares e o impacto delas sobre as crianças cegas, o que poderia oportunizar, a partir dessas aprendizagens – desencadeadas pelo *habitus* familiar –, maior ou menor desenvolvimento da autonomia e independência das crianças.

Por meio do contato com as famílias³ das pessoas com deficiência visual percebeu-se que, à medida que a família, por meio de suas práticas cotidianas, permite a interação com a

² O Sistema Braille “consiste num código de sessenta e três sinais, mediante a combinação de seis pontos, atribuindo valores simbólicos a esses sinais para serem utilizados na Literatura, na Música, na Aritmética e na Geometria.” (LEMOS, 2000, p. 11). Sobre a grafia da palavra Braille, ao longo do texto, optamos pela orientação do Anexo B da *Grafia Braille para a Língua Portuguesa* (2018). Conforme o Parecer sobre a Grafia da palavra Braille, “Pelas razões históricas, linguísticas e legais, [...] a Comissão Brasileira do Braille recomenda que a palavra ‘braille’ seja sempre grafada com dois ‘l’, segundo a forma original francesa, internacionalmente empregada.” (BRASIL, 2018, p. 95).

³ O projeto foi submetido ao conselho de ética do CONEP e aprovado pelo CAEE sob o N°63749822.1.0000.0107 e assim iniciou-se a pesquisa empírica.

criança cega, por meio da comunicação estabelecida entre os membros da família com a criança, mediada pela linguagem, oportuniza ações que permitem o desenvolvimento da autonomia e independência da criança, pois o papel desempenhado pelas famílias, por meio de seu capital cultural e de suas interações sociais, promove o desenvolvimento da linguagem e a mobilização de todo o aparato psíquico da criança cega, mediante a supercompensação⁴, de forma a reforçar e potencializar o protocolo de atendimento do AEE.

Outros elementos que contribuíram decisivamente para a aproximação com a temática foram as leituras e estudos atrelados aos processos de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual, o que nos permitiu entender a importância da linguagem, em especial, no caso da criança cega, o papel que a linguagem oral ocupa nesse processo de mediação com o mundo, em que a criança vai experienciando o desenvolvimento da memória, da atenção, da percepção, do pensamento e a formação conceitual. Todas essas funções estão atreladas à formação do nosso psiquismo e são mediadas, estruturadas, pela palavra. Referimo-nos à linguagem oral por se tratar de crianças cegas, entretanto, trata-se do signo, da palavra, seja na linguagem oral, na língua de sinais ou mesmo na palavra escrita.

Principalmente, por meio dessa bagagem socialmente herdada do *habitus* familiar, a criança cega, por intermédio da linguagem, vai desenvolvendo a significação, a elaboração da palavra que é mediada pelas trocas realizadas na relação familiar. Esses processos de significação vão sendo internalizados pelas crianças cegas e simultaneamente essas trocas ocorrem no campo escolar, mediadas pelos professores, permitindo a consolidação do processo de aprendizagem, uma vez que o sujeito individual não é autônomo, ele se constitui em razão da sua bagagem culturalmente herdada, possibilitando que a aprendizagem escolar possa ocorrer de forma mais competente. O que, por sua vez, contribui para o sucesso escolar. Para Bourdieu (2009), “essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar.” (BOURDIEU, 2009, p. 51).

Frente a tais afirmações, formulamos a proposição da pesquisa, que visou compreender a importância da cultura, do capital cultural, da interação social e da linguagem produzida nas relações familiares de pessoas cegas; buscando compreender como estas agem sobre a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. Dessa forma, relacionamos, como objetivo geral, analisar a relação que se estabelece entre o capital cultural advindo da família de alunos

⁴ Conforme Vigotski, nos estudos relativos à psique, voltados ao sistema da personalidade, compreende-se que o mecanismo de compensação não está apenas ligado aos aspectos sensoriais, a supercompensação do defeito, “pelo contrário, a visão por si mesma não se substitui, mas, antes, as dificuldades que surgem devido à sua falta solucionam-se mediante o desenvolvimento de uma superestrutura psíquica.” (VIGOTSKI, 2019, p. 81).

cegos e o sucesso escolar alcançado por estes. Para tanto, a pesquisa buscou compreender o tema do capital cultural, diante de processos educacionais formais, de alunos cegos, de modo a discutir, diante do debate que se volta aos processos educacionais de cegos, um elemento de ordem sociocultural.

Como objetivos específicos, delimitamos os seguintes:

- a) analisar as Políticas Educacionais voltadas à Educação Especial, com vistas às demandas da deficiência visual;
- b) analisar procedimentos adotados em instituições escolares, voltados aos processos de ensino-aprendizagem do aluno cego;
- c) Compreender o conjunto de disposições que agem sobre a pessoa cega e que possibilitam abstrair as estruturas estruturantes que podem permitir, por meio de um dado capital cultural, alcançar o sucesso escolar, especialmente os advindos da família do estudante cego.

O sujeito da pesquisa, o aluno cego e suas possibilidades de sucesso escolar motivaram a investigação científica, pois atualmente observamos uma trajetória de progressão escolar na Educação Básica carregada de defasagens e que, em grande medida, indicam a não apropriação dos conhecimentos elementares da Educação Básica, assim como das necessidades educacionais específicas⁵ do aluno com deficiência visual. É o que nossa experiência empírica mostra, uma vez que atuamos como profissional da área, que realiza formação continuada de professores que atuam no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual.

A pesquisa buscou descrever a constituição da Educação Especial, no Brasil, especialmente no que diz respeito à deficiência visual, tecendo possíveis relações entre as políticas públicas desencadeadas e o papel atribuído às famílias nesse processo. Visamos discutir o tema do capital cultural e da sua relação para com o sucesso escolar de alunos cegos, que frequentavam o AEE, da rede pública de ensino pertencente à área de atuação do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com Deficiência Visual (CAP), de Francisco Beltrão, Paraná.

A pertinência e a relevância da proposta de pesquisa justificam-se, primeiro, pela atualidade da temática, que possibilita o exercício do direito constitucional à educação, que se

⁵ Conforme Instrução 020/2010-SUED/SEED, no item IV, quanto ao ingresso escolar, os educandos com deficiência visual demandam conhecimentos mínimos que envolvem as necessidades educacionais específicas, ou seja, o domínio de conhecimentos apropriados de: Orientação e Mobilidade; Sistema Braille, Metodologia do Soroban, necessidade de ampliação de textos, estimulação visual, dentre outros. Mantivemos as expressões Sistema Braille e Soroban conforme estão grafadas na instrução (PARANÁ, 2020).

efetiva com os processos inclusivos, aprovados e normatizados pela legislação brasileira, estando a educação especial presente com o AEE em todos os níveis de ensino.

Interessa-nos, também, contextualizar e acompanhar os desdobramentos, desvelar os pressupostos educacionais, que permeiam as políticas educacionais propostas pela atual *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) e suas regulamentações pelo Conselho Nacional de Educação, com implicações nas práticas educacionais do AEE, especialmente no que se refere ao papel mais autônomo, dado às famílias dos alunos cegos, no sentido do encaminhamento escolar atinente aos mesmos.

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência e tem como pressuposto a participação da família e da comunidade nesse processo. Compreendemos que a família, especialmente na escolarização das crianças com deficiência visual, ocupa papel central, visto que os capitais cultural, econômico e social são capazes de construir redes de relações e de prestígio, o que possibilita posições definidas no espaço social.

Motivados por essa perspectiva, iniciamos os levantamentos nos bancos digitais de pesquisa por meio dos portais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Plataforma da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e constatamos que as produções científicas que abordavam essa mesma problemática se encontravam em número reduzido e não tratavam diretamente da distribuição de capitais (cultural, econômico, social e simbólico) advindos das famílias.

Iniciou-se a busca pela plataforma da BDTD, com as palavras-chave: capital cultural + sujeito cego, diante da qual obtivemos um resultado. Entretanto, a obra intitulada: *Saberes Profissionais para o Exercício da Docência em Química, voltado à Educação Inclusiva*, Karla Amâncio Pinto Field's ou (FIELD'S, 2014), não tratou das questões do capital cultural e do sujeito cego. Na sequência, buscamos associar outras palavras-chave na busca, acrescentando os termos: *habitus* familiar + cegueira. Não obtivemos resultado. Prosseguimos a busca, agora utilizando as palavras capital cultural + cegueira, e obtivemos três resultados. As obras encontradas foram: *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) – Aracaju: Formação de Professores e Práticas Educativas (1968 – 1988)*, Ana Claudia Sousa Mendonça ou (MENDONÇA, 2017); *Os Desafios da Educação Popular no Contexto de Guerra Cosmopolita; Aproximações entre Cinema e Poesia: Glauber Rocha e Manoel Barros*, Alexssandro Ribeiro Moura ou (MOURA, 2014). Porém, nenhuma das obras mencionadas discorreu sobre capital cultural e cegueira.

Buscou-se, na sequência – e utilizando as mesmas palavras-chave –, realizar o rastreamento na plataforma da Anped. Primeiro, com as palavras capital cultural + sujeito cego, nenhum resultado. Selecionamos as palavras *habitus* familiar + cegueira e igualmente não obtivemos resultado. Por fim, buscamos, também, por capital cultural + cegueira. Novamente nenhum resultado.

Cabe salientar que, quando da elaboração do pré-projeto de seleção para o mestrado, realizou-se a busca de termos correlacionados ao interesse da pesquisa na plataforma da Biblioteca Virtual SciELO. Naquele momento identificamos uma produção vinculada a uma área denominada Sociologia da Defectologia e/ou “*Disability Studies*”, que representavam reflexões acerca das deficiências, por meio de produções realizadas em Portugal e Espanha.

Os *Disability Studies* desenvolveram-se com base em estudos produzidos por um grupo de pesquisadores ingleses e produziram um novo olhar sobre os saberes historicamente dominantes, ou seja, os saberes médicos, que ainda tratavam a deficiência enquanto um problema orgânico, patológico, para produzir análises que se apoiavam no campo sociológico. Diante dos resultados obtidos no levantamento referido, foi possível constatar a escassa produção existente na área de Sociologia da Educação, no Brasil, diante dessa área de investigação: capital cultural e alunos cegos. Conclusão corroborada pelos levantamentos realizados por Piccolo e Mendes⁶ (2013).

Ainda sobre a revisão bibliográfica, demonstrou que o número reduzido de pesquisas, nesse segmento, indica uma área ainda pouco explorada pela Sociologia da Educação e, mesmo, pela área da Educação, de modo mais geral. Cabe ressaltar, a partir dessas análises, que o tema proposto pela nossa pesquisa, ligado ao sujeito cego, será estudado por meio de um viés sociológico, que considerará – como buscamos mostrar – a questão do capital cultural, familiar, e da relação deste para com a especificidade da cegueira vivida por um dos membros da família disposta diante de contextos educacionais.

Consideramos que o papel desempenhado pela família, no que diz respeito à economia de capitais e aos procedimentos direcionados à socialização primária de seus membros – especialmente referendadas por meio do capital cultural –, bem como as estratégias sociais

⁶ Dentre as contribuições de Piccolo e Mendes (2013), está a perspectiva sociológica sobre a deficiência, em que suas análises se voltam para a deficiência como produto da opressão social que se materializam nas diferenças manifestadas no corpo e refletem a insensibilidade que perpassa a sociedade de classes em que estamos inseridos, assim como as desigualdades econômicas e sociais advindas da lógica capitalista de produção. O autor sinaliza para a opressão vivida pelas pessoas com deficiência e que foram denunciadas pelos movimentos sociais, como foi o caso do ILM e UPIAS, que demonstrou a marginalização da pessoa com deficiência pela sociedade. Dessa maneira, Piccolo e Mendes (2013, p. 205) entendem a deficiência enquanto produção social e ela é “derivada de restrições sociais e não de quaisquer limitações biológicas.”

mobilizadas por esses agentes sociais, a fim de socializarem e mediar a escolarização dos seus integrantes cegos, apresentam-se como relevantes frente aos desafios e reflexões da pesquisa.

O problema a ser investigado no presente trabalho parte, desse modo, da seguinte indagação: de que modo o capital cultural que a família de alunos cegos possui, enquanto detentora de um *habitus* primário⁷, corrobora para a obtenção do sucesso escolar de alunos cegos? Insistimos quanto ao fato de que os componentes que permeiam o *habitus* primário integram o conjunto das disposições iniciais, que, por sua vez, conformam, solidarizam o agente, a criança cega, às demais instituições. A família, enquanto agente de socialização, por meio das experiências familiares, desempenha papel preponderante na conformação de esquemas de percepção e de ações transmitidas e incorporadas por seus integrantes cegos.

Desse modo, família, capital cultural, sucesso escolar e *habitus* encontram-se imbricados enquanto questões que concorrem para a integração institucional – escolarizada – de alunos cegos. O *habitus*, então, para Bourdieu (2013, p. 88), funciona “como sistema de estruturas cognitivas e motivadoras”, sendo produto que se inscreve nas ações, inclusive, dos agentes cegos.

Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo. (BOURDIEU, 2013, p. 90).

A compreensão acerca do fato de que o *habitus* primário advém da família ajuda a pensarmos na importância desse grupo, dessa instituição, enquanto *locus* de estudo; especialmente, se nos propomos entender a relação entre estruturação e reestruturação do *habitus* familiar, disposto diante de práticas escolares, envoltas por ações como as que envolvem estimulação das especificidades (OM e AVA); direcionadas, via instituições escolares, às pessoas cegas.

Em razão da experiência profissional por nós desencadeada nos últimos anos, enquanto pesquisadora que atua no Centro de Apoio Pedagógico, na Área da Deficiência Visual –

⁷ Conceito utilizado por Bonnewitz e compreendido como: “[...] disposições mais antigamente adquiridas e, logo, mais duradouras. O grupo familiar desempenha um papel preponderante nessa socialização primária. Ora, toda a família ocupa uma posição no espaço social: os esquemas de percepção e de ações transmitidos dependem dessa posição.” (BONNEWITZ, 2003, p. 78-79).

CAP/Francisco Beltrão, entendemos que possuímos acesso a materiais que nos permitirão selecionar os sujeitos e suas famílias que serão objetos deste estudo. Neste sentido, nos foi permitido identificar e localizar pessoas cegas, em idade escolar e que estavam matriculadas na Educação Básica; sendo, ainda, atendidas pela área de abrangência do CAP, para emprendermos o estudo dos casos selecionados.

Ressaltamos que o presente trabalho abordou as políticas de educação especial, notadamente as voltadas aos cegos, buscou compreendê-las enquanto políticas educacionais pertencentes ao quadro das políticas sociais, subordinadas diretamente às políticas econômicas e às políticas de governo, atravessadas pelas interfaces do capital cultural.

Assim, para além de efetuar uma análise do campo das políticas públicas, a presente pesquisa buscou pensar sociologicamente o espaço social e os campos que atravessam a socialização de pessoas cegas, em sua ordem de complexidade específica, ou seja, em contextos familiares singulares.

Considerando a problemática de pesquisa voltada ao papel do capital cultural – advindo da família – e sua influência sobre o sucesso escolar de alunos cegos, a ser realizada a partir de uma perspectiva sociológica, utilizamos a teoria bourdieusiana, considerando a imbricação família-aluno cego.

Compreende-se, da mesma forma, que a opção pela abordagem sociológica, no caso específico de pessoas cegas, em contextos familiares também específicos, nos remete a uma forma de investigação qualitativa, ou seja, segundo Bogdan e Biklen (1994), a forma de pesquisa que considera o ambiente natural e a inserção mais precisa do pesquisador, no campo; a descrição dos fatos que se acompanha; o processo, e não somente os resultados; o significado dado pelos sujeitos da pesquisa. Dessa maneira, buscamos compreender em que medida as ações empreendidas pela família contribuem para que o aluno cego obtenha o sucesso escolar, ou não.

Mesmo com os avanços representados pela política de inclusão educacional do aluno cego, no Ensino Comum, ainda precisamos avançar em busca de processos significativos na construção de uma sociedade integradora. A construção dessa mesma sociedade integradora transcende o ingresso e a permanência dos alunos cegos na escola. Conforme Laplane (2007), “a sociedade será integradora na medida em que a educação, a economia, a cultura, a saúde integrem as classes, camadas e grupos hoje excluídos.” (LAPLANE, 2007, p. 15).

Os discursos que atravessaram as políticas educacionais, durante décadas, trouxeram consigo a concepção de “que na escola todos são iguais, as oportunidades são as mesmas para

todos e que o acesso à educação é garantido a todos os cidadãos.” (LAPLANE, 2007, p. 11-12). Entretanto, conforme as premissas de Bourdieu, expostas por Nogueira e Nogueira (2021), compreende-se que a escola não é neutra.

[...] A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2021, p. 71).

Logo, para entender o papel da escola na perspectiva bourdieusiana é preciso compreender o princípio de inteligibilidade e o tema do arbitrário cultural. Isto porque os sistemas de ensino se estruturam com base nas relações entre as classes sociais, que trazem consigo, dentre outras coisas, formas próprias de lerem o mundo, formas estas que atuam da mesma maneira, enquanto arbitrários culturais, ou seja, enquanto valores, visões de mundo, que estruturam a cultura de cada grupo. Quando essa forma de pensamento, de visão de mundo, adstrita a um grupo, espalha-se pelo tecido social – adotando, por vezes, a alcunha de uma cultura universal –, tende a se impor por sobre todos, não importando os critérios que cada grupo consolidou, de modo a produzir suas próprias regras e estilos de vida.

É o que aconteceu com a educação escolarizada que, a partir de determinado momento histórico, “apesar de arbitrária”, passou a ser “socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2007, p. 72). Tal acontecimento trouxe efeitos diferenciados para os diversos grupos sociais que passaram a se submeter a esta instituição. O que acarretou, por sua vez, que diferentes substratos culturais – familiares, por exemplo – passassem a lidar com a cultura escolarizada a partir de condições singulares e específicas, umas mais afeitas a este universo, a esta cultura; outras menos afeitas a este espaço.

Por isso, a inserção no campo de pesquisa nos colocará em contato direto com as famílias que possuem aluno com cegueira e na escola em que esses alunos cegos estudam, logo, esses são os ambientes naturais dos sujeitos de uma pesquisa que se ancore em um olhar sociológico.

Estar em contato com esses espaços familiares, educativos, formais e informais, nos oportunizaram realizar as observações necessárias para sistematizar os pontos que somente são passíveis de observação na pesquisa qualitativa. Pois, “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações

podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Entendemos que a compreensão da dinâmica familiar é de suma importância para a presente pesquisa, pois partimos do pressuposto de que o envolvimento da família frente às práticas efetivas de incentivo e estimulação de ações autônomas e que oportunizam a independência, bem como o respeito às singularidades e heterogeneidades de cada criança cega pode possibilitar a obtenção do sucesso escolar, mesmo frente às adversidades que se apresentam ao processo de inclusão escolar.

A família do aluno cego, aqui entendida como aporte de produção de capital cultural, ainda tem sido analisada de forma pouco consistente, segundo Santos e Silva (2014). Daí afirmarem, por sua vez, que autores, como Chacon (2007), já asseveravam para o fato da escassa produção de estudos sobre a dinâmica familiar. Da mesma maneira, Amiralian (2021) salienta o papel unificador que a família representa, a importância da participação da família. Por outro lado, raras vezes são convidadas a pensar e opinar sobre os procedimentos adotados para com a educação de seu filho.

Cabe ressaltar, nesta direção, que a pesquisa adotou, portanto, a perspectiva qualitativa. O pressuposto desse tipo de abordagem implica três fases, conforme Lüdke e André (1986): exploratória (contato inicial com o campo, localização de informantes/fontes); coleta de dados e delimitação do estudo (seleção de aspectos relevantes e recorte da problemática); análise e elaboração do relatório (reunião das informações coletadas, à luz de uma técnica analítica e, finalmente, apresentação das análises em forma de texto). A opção pela pesquisa qualitativa está atrelada ao fato de a pesquisadora objetivar compreender as relações e dinâmicas familiares que se desdobram e agem – por intermédio do capital cultural que dispõe – sobre o aluno cego.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram famílias que possuem filhos com deficiência visual que recebem o atendimento educacional especializado em escolas da rede pública com apoio do CAP de Francisco Beltrão. Da mesma forma, foram selecionados três alunos e suas respectivas famílias, a fim de realizar as observações, conforme recorte do público-alvo da pesquisa, a ser feito a partir do critério da condição de cegueira e por estarem em processo de alfabetização e letramento em Braille. Como os alunos da Educação Básica foram nosso foco de estudo, delimitamos aqueles matriculados na rede pública, estadual e municipal de educação, da região Sudoeste do Paraná.

Selecionamos os sujeitos que fazem parte da área de abrangência do CAP/Francisco Beltrão, que corresponde a 63 municípios, onde são atendidos um total de 20 alunos cegos, dos

quais 3 casos são de alunos com idade entre 8 e 18 anos, matriculados na Educação Básica. A escolha dos alunos está relacionada aos processos de alfabetização e letramento, porque esta é uma fase fundamental para o aproveitamento das habilidades existentes e para o desenvolvimento de outras.

Conforme Silva, a fase que compreende a aquisição da linguagem se processa de maneira semelhante tanto entre a criança que enxerga quanto entre a que não enxerga, entretanto, para as crianças que não enxergam é necessário materiais adaptados e estímulos táteis, sonoros, cinestésicos, bem como, contato tátil com o Braille, acessando a linguagem escrita.

Este período deve ser entendido como parte integrante do processo de desenvolvimento da criança e, permeado pelo processo de aquisição da linguagem, sendo esse processo semelhante ao das crianças videntes, cabendo ao professor: estar bem preparado, com clareza dos conteúdos a serem trabalhados, dos métodos, técnicas, materiais adaptados e estímulos mais adequados aos alunos, de forma a que também possam ser sujeitos de seu processo de aprender, com liberdade de criação e expressão. Assim, como as crianças videntes entram em contato muito cedo com os caracteres impressos em jornais, revistas, TV, à criança com deficiência visual devem ser oportunizados os meios para que, precocemente, tenha acesso à linguagem escrita, bem como ao processo de letramento. (SILVA, 2010, p. 3-4).

Quanto aos instrumentos da pesquisa, foi feita observação de ambientes escolares que atendem os alunos cegos a serem analisados. Selecionamos esses três alunos, uma aluna no município A, um no município B e uma aluna no município C, para acompanhar como se dão as relações entre estes alunos cegos e seu meio educativo.

Na sequência, foram coletadas informações escolares dos alunos cegos, com familiares, com professores do Ensino Comum e professores da sala de recursos multifuncionais, através de um protocolo de observação, constituído por um roteiro com proposições de diálogo, que servirá como diretriz para acolher os relatos das três esferas que permeiam o processo de escolarização dos alunos com deficiência visual.

Por fim, efetuamos análise documental, por intermédio dos documentos existentes nas escolas; bem como dos documentos que se reportem a estes alunos (sejam os que se direcionam ao papel da escola, da família, etc., na socialização destes).

Do ponto de vista da observação e dos diálogos empreendidos, compreendemos os atravessamentos do capital cultural, presentes na família do aluno cego.

Quanto aos documentos escolares, utilizamos as avaliações de ingresso dos alunos cegos e as anotações empreendidas no Livro Registro de Classe Online (LRCO), elaboradas pelos professores do AEE.

Diante dos diálogos e observações, buscamos caracterizar as famílias dos alunos cegos por meio de aspectos econômicos, culturais e sociais ali existentes, assim como caracterizar a composição familiar por meio da identificação dos seus membros, de seus respectivos papéis sociais, de sua renda, coletando dados socioeconômicos e as possibilidades concretas – mediadas por certas ações, existentes ou não –, voltadas à promoção da autonomia e independência. Para isso, observamos a existência, ou não, na família, de atividades que se direcionem ao sujeito cego, desde tarefas triviais, que competem aos cuidados de si próprio, bem como atividades desempenhadas, por este membro da família, no ambiente familiar. Buscamos identificar a existência de atividades de lazer – lúdicas –, possivelmente realizadas pela família, com o intuito de identificar e analisar tais interações, pois entendemos que por meio de tais interações se promove a aquisição do capital cultural pelo aluno cego.

No primeiro capítulo, realizamos a contextualização histórica e análise das políticas educacionais voltadas à Educação Especial, com enfoque às demandas da deficiência visual. Da mesma forma, apresentamos leis, convenções e diretrizes que tratam da Educação Inclusiva, especialmente os documentos e normativas do Estado do Paraná.

No segundo capítulo, apresentamos categorias de análise fundamentais para a concretização deste trabalho. Desse modo, conceitos, como *habitus*, *habitus* familiar, capital cultural, conceitos bourdieusianos, bem como as categorias de sucesso e fracasso escolar que subsidiaram as análises.

No terceiro e último capítulo, apresentamos os resultados das análises feitas a partir da pesquisa desenvolvida junto às entrevistas realizadas por nós e que envolveram três famílias de alunos cegos e os professores que atendem esses alunos, envoltos pelo tema do sucesso escolar.

CAPÍTULO 1

A DEFICIÊNCIA VISUAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

1.1 A QUESTÃO DA CEGUEIRA

Ser cego ou ter baixa visão são condições diferentes. O processo de ensino-aprendizagem da pessoa com baixa visão requer um planejamento específico e individualizado, com metodologias adequadas às suas necessidades. E, apesar da necessidade de um atendimento próprio, voltado para esse público, longos anos se passaram sem se fazer a distinção necessária entre os diferentes graus da deficiência visual. Sobre a classificação da deficiência visual, Amiralian (2004) afirma que,

Embora as classificações sobre os deficientes visuais incluam já há muito tempo dois grupos bem distintos de pessoas – os cegos e aqueles com baixa visão –, só a partir da década de 70, aqui no Brasil, é que se observa uma preocupação dos especialistas com a questão da visão subnormal. (AMIRALIAN, 2004, p. 16).

A alteração do sistema visual provoca a impossibilidade de acesso direto ao espaço a sua volta, a dificuldade de interação com o meio limita e/ou impede a aquisição de conceitos e o acesso à palavra escrita, prejudicando o amplo desenvolvimento da pessoa com essa deficiência.

O conceito acerca do que é deficiência visual se modificou ao longo da história. A sua definição e classificação, inicialmente, estavam vinculadas aos pareceres médicos sobre as análises relacionadas à fisiologia e à anatomia do olho. De acordo com os autores Santos, Galvão e Araújo (2009), por volta dos anos de 1980, por sugestão da Organização Mundial de Saúde (OMS), estabeleceu-se como referência para a classificação das deficiências visuais a medida da acuidade visual e do campo periférico; assim, estabeleceu-se a definição de cegueira legal. Na mesma direção, houve uma redefinição quanto à importância da avaliação clínica, associada paralelamente à avaliação funcional da visão.

Para Lima, Nassif e Felipe (2007), podemos caracterizar dois grupos de condições visuais para fins legais e educacionais, consecutivamente:

Cegueira: a acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com menor correção óptica. [...] Baixa Visão: a acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°, ou a

ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. [...] Cegueira: perda total ou resíduo mínimo de visão que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita. [...] Baixa Visão ou Visão subnormal: comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão possuem resíduos visuais em grau que lhes permite ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais. (LIMA; NASSIF; FELIPPE, 2007, p. 5).

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais funções elementares que afeta visualmente de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente, podendo ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita) ou posterior (cegueira adquirida). Estima-se que somente 10% das pessoas com cegueira não apresenta nenhum tipo de percepção visual. A incidência da cegueira de forma lenta ou abrupta provoca rupturas em todos os aspectos da vida pessoal, familiar, social, educacional e profissional. O termo deficiência visual abrange conceitos que incluem desde a cegueira total, onde não há percepção de luz, até a baixa visão (BONATTI et al., 2007).

Assim, a baixa visão ou visão subnormal é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alteração da sensibilidade aos contrastes, adaptação visual e função visomotora e perceptiva. Essas alterações interferem e limitam o desempenho visual da pessoa que também poderá ser influenciada por fatores ambientais inadequados.

Do ponto de vista clínico, a baixa visão ou visão subnormal é o comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, após o melhor tratamento e/ou correção de erros refracionais comuns. Conforme Bonatti et al. (2007) caracteriza-se pela acuidade visual menor que 20/60 e a cegueira é a visão menor que 3/60 ou 0,05, na escala de Snellen. Salientamos as discrepâncias sobre a conceituação da cegueira. Existe uma definição educacional que considera percepção de luz sem projeção luminosa, enquanto a OMS estipula o “score” de 0,05 na tabela de Snellen e o conceito legal de cegueira, que se refere à visão menor que 0,1. Destacamos a relevância da avaliação educacional, pois considera o resíduo visual e busca, por meio dele, a melhor estimulação e uso funcional para apoiar os processos de alfabetização e letramento da criança cega, partindo do potencial uso da visão residual ao invés de deter-se na deficiência, ou seja, na falta de visão (BONATTI et al., 2007).

Dessa forma, a deficiência visual compreende desde a baixa visão até a condição de cegueira. É importante fazer uma ressalva quanto aos pareceres médicos, pois a cegueira,

cegueira legal e baixa visão, ao serem definidas por laudo médico, estão vinculadas à capacidade do uso da visão para fins sociais e laborais; enquanto a avaliação educacional tem a preocupação em explorar e estimular todo e qualquer resíduo ou acuidade visual, com o objetivo de oportunizar e ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem, com utilização dos recursos pedagógicos adequados à condição do aluno.

Justamente por esse motivo, em certas circunstâncias, mesmo o aluno tendo laudo de cegueira legal, realiza-se estimulação visual do resíduo que ele possui, o que lhe permitirá melhorias na orientação, mobilidade e nas atividades de vida diária. Disso a importância da estimulação realizada pelo professor da sala de recursos multifuncional, que atende aos alunos com deficiência visual, já que seu trabalho atinge diretamente a estes, por meio da promoção e adequação de estratégias metodológicas que oportunizem o acesso aos suportes ópticos ou não ópticos, aos alunos com baixa visão; bem como a alfabetização em Braille, aos alunos cegos.

A compreensão clínica da condição visual tem como referência a perda ou o grau da perda da acuidade visual. Entretanto, a avaliação educacional utiliza-se da condição visual existente e do seu potencial uso, para a execução das atividades diárias, que o sujeito necessita efetivar, a fim de garantir as suas relações sociais de forma independente e autônoma.

A avaliação funcional da visão, realizada pelo professor do AEE e em parceria com a equipe pedagógica, oportuniza aproveitar o resíduo visual e potencializar o seu uso no espaço escolar. Logo, a avaliação funcional da visão está atrelada à avaliação pedagógica, voltada a garantir de maneira mais apropriada o ingresso do aluno com deficiência visual na Educação Básica.

A avaliação de ingresso é de extrema importância para os processos de ensino-aprendizagem, pois se trata de uma avaliação pedagógica que deve ser realizada com o objetivo de mensurar o uso do resíduo visual, o que possibilitará a adequação à singularidade do aluno com deficiência visual, ampliando as possibilidades de aproveitamento das técnicas e recursos de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar. Assim, considerando as recomendações produzidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelo Conselho Internacional para Educação de Pessoas com Deficiência Visual (ICEVI), em Bangkok (1992), além da realização da avaliação educacional e clínica, considera-se relevante a efetivação de uma avaliação clínico-funcional, ou seja, para além da avaliação visual, definida pela Classificação Internacional das Doenças (CID), é importante que se efetue a avaliação de outras funções visuais (ópticas, ópticas e perceptivas, e visomotoras), considerando a importância do desempenho visual mediante outras variáveis. Para Santos, Galvão e Araújo

(2009), compreende-se que o “desempenho visual é mais um processo funcional dinâmico do que uma simples medida de acuidade visual que ocorre com a pessoa em posição estática [...] ela deve ser avaliada através de atividades funcionais”, ou seja, por meio das atividades diárias (andar, se alimentar, brincar) desencadeadas pelo aluno, pela criança cega.

Após a realização da Avaliação de Ingresso, do estudo e compreensão da especificidade, considerando os aspectos que envolvem o capital cultural em que a criança com deficiência visual desenvolveu sua subjetividade, parte-se para a elaboração de um plano de atendimento educacional mais apropriado, com vistas a potencializar o uso do resíduo visual e/ou sua reabilitação. Estudiosos, como Bruno (1997), destacam que:

[...] os critérios visuais incluídos nessa definição seguem a Classificação Internacional das Doenças (C.I.D.) e não devem ser, portanto, utilizados para elegibilidade de educação ou reabilitação sem incluir dados de avaliação de outras funções visuais igualmente importantes como: sensibilidade a contrastes e adaptação à iluminação. Desta forma, propõe-se uma avaliação clínico-funcional realizada por oftalmologista e pedagogo especializados em visão subnormal. Avaliação clínica: compreende diagnóstico e prognóstico, avaliação da acuidade visual para perto e longe, avaliação do campo visual, avaliação da sensibilidade aos contrastes e visão de cores, prescrição e orientação de recursos ópticos especiais. Avaliação funcional: é a observação do desempenho visual do aluno em todas as atividades diárias, desde como se orienta e se locomove, alimenta-se, brinca, até como usa a visão para realizar tarefas escolares ou práticas. A avaliação funcional da visão revela dados qualitativos de observação informal sobre: o nível de desenvolvimento visual do aluno, o uso funcional da visão residual para as atividades educacionais, da vida diária, orientação, mobilidade e trabalho, a necessidade de adaptação à luz e aos contrastes, adaptação de recursos óticos, não-ópticos e equipamentos de tecnologia avançada. (BRUNO, 1997, p. 8-9).

Dessa maneira, no que se refere ao protocolo de atendimento do aluno com baixa visão e cegueira, deve-se considerar a complexidade e a particularidade de cada caso, ou seja, cada aluno requer uma atenção e uma compreensão da sua demanda e necessidade de estimulação visual e/ou ensino, advindas das especificidades da área da deficiência visual.

Para tanto, a avaliação do médico oftalmologista é importante, justamente para diagnosticar a patologia, encaminhar o tratamento médico a ser feito, quando necessário, inferir o uso de lentes corretivas e a prescrição de acompanhamento de profissional do AEE, de modo que seja feita a estimulação visual, conforme a necessidade ligada à baixa visão.

No que se refere à cegueira, os laudos oftalmológicos estão presos a dados quantitativos, que sinalizam as (im)possibilidades, estão impregnados de toda a negatividade da deficiência,

ou seja, da quantificação demarcada pela perspectiva da concepção biológica, da dimensão patológica.

O olhar dos preceitos de Vigotski, deve voltar-se à potência de desenvolvimento da criança cega e aos processos psíquicos superiores, os processos psíquicos culturalmente mediados, uma vez que são esses processos os responsáveis em possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento. Por não ter a possibilidade de mensurar até onde uma criança pode aprender, parte-se de todo investimento na superestrutura psíquica e na supercompensação, ou seja, em toda uma reorganização das forças do organismo e da personalidade, “proporciona novas forças, altera as direções normais das funções e, de uma forma criadora e orgânica, refaz e forma a psique da pessoa.” (VIGOTSKI, 2019, p. 141). Essa perspectiva supera a ideia de deficiência como debilidade e aponta para as capacidades, a força.

Se a diretriz da ação pedagógica se pautou nos limites do laudo oftalmológico, as possibilidades de desenvolvimento da criança cega serão mínimas, pois parte do defeito, da perspectiva de menos-valia, do que não há, da negatividade, da ausência da visão. Enquanto, na perspectiva de Vigotski e dos estudos da defectologia, a ênfase está no potencial positivo da aprendizagem e do desenvolvimento. Assim, a centralidade da compensação reside no que se refere à formação social da mente. Compreendemos, a partir de Vigotski, que a primeira natureza da deficiência é biológica, entretanto, a segunda natureza da deficiência é social, ou seja, os mecanismos de compensação não estão apenas ligados aos aspectos sensoriais, eles estão ligados a um mecanismo que permite transformar um complexo inferior, em uma função psicológica superior, esse processo correlaciona-se diretamente à plasticidade neurológica, mas também às relações sociais, às interações oportunizadas segundo o acesso que o sujeito possui no espaço social e as diferentes formas de capital.

A esfera social é estruturada por diferentes tipos de capitais. Dada a importância do capital cultural na construção do *habitus* familiar, da subjetividade, dos processos de aprendizagem e do impacto deste sobre o destino escolar dos alunos com cegueira, ressaltamos a função social que a linguagem representa nesse processo.

Isto porque a linguagem é a mediação entre o signo e o significado, permeada pelas relações e interações sociais, materializando o desenvolvimento psicológico humano. O cérebro humano por meio de múltiplas regiões cerebrais produz as funções neurológicas e cada um dos nossos comportamentos. Ele adapta e constrói seus modelos neurais internos do mundo que o cerca. Esses modelos internos são a fonte, a base para referendar as escolhas realizadas pelo sujeito.

O cérebro processa tudo aquilo que é captado pelos sentidos e “confronta o que o seu modelo interno do mundo prevê com o fluxo contínuo e multidimensional de múltiplos sinais sensoriais.” Com base nesse modelo comparativo e de confronto entre aquilo que outrora fora introjetado, apreendido pelo cérebro, ele pode, por intermédio de sua plasticidade neurológica, desses fios com várias redes que estão interligados, desenvolver a capacidade de se autoadaptar de maneira ilimitada. A plasticidade cerebral permite que o cérebro humano seja “altamente influenciado por modificações ocorridas dentro e fora do nosso corpo.” Tal fenômeno permite que uma pessoa cega tenha o funcionamento cerebral alterado em razão da lesão em seu órgão da visão, podendo, a partir das interações sociais, da cultura, do *habitus* e mais especificamente das supercompensação, produzir, através de práticas sociais e pelos processos educacionais, o desenvolvimento (NICOLELIS, 2020, p. 19).

Portanto, percebeu-se a importância de compreender o fenômeno da cegueira para além da limitação sensorial, orgânica e buscar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento frente à supercompensação e às diversas possibilidades que a plasticidade cerebral permite, a fim de oportunizar alavancar a potência que a criança cega possui, compreendendo que as funções psíquicas superiores são ativadas pelas práticas sociais, pelos processos educacionais de aprendizagem, pelas interações familiares e culturais.

1.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ASPECTOS LEGAIS

Com base nas orientações produzidas pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)* o Brasil passou a ter uma diretriz para a organização das políticas públicas voltadas para a Educação Especial e em consonância com os princípios estabelecidos pela *Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006)*, pautados nos direitos humanos, no respeito à diversidade e superação da lógica de discriminação e exclusão. Nesse sentido, o direito a Educação Básica inclusiva e o respeito às especificidades para o ensino das pessoas com deficiência passam a ser reconhecidos.

A política nacional de educação inclusiva assume as recomendações da Declaração de Jomtien (Tailândia, 1990) e da Declaração de Salamanca (1994), as quais enfatizam que o êxito da escola inclusiva depende: da identificação precoce, da avaliação, da estimulação de crianças com necessidades educativas especiais desde as primeiras idades e da preparação

para a escola como modo de impedir condições incapacitantes. (BRUNO, 2008, p. 58).

No bojo das mudanças desencadeadas pelos acordos internacionais, como o da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); o da Declaração de Salamanca (1994); o da Convenção de Guatemala (1999), assumiu-se, no Brasil, o discurso da inclusão. Nesse sentido, em 2001, com o propósito de esclarecer a oferta do ensino em educação especial, as *Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica* sintetizaram um conjunto de pesquisas, estudos e debates sobre a Educação Especial.

As DCNEE, assim chamadas, demarcaram a centralidade do papel que a inclusão de alunos com deficiência passou a representar, para os processos de ensino-aprendizagem, assim como condição fundamental para o exercício de seu direito a educação escolar junto aos demais, atendendo as suas necessidades específicas. Nesse sentido, cresceu a compreensão acerca do fato de que não é apenas o aluno cego que deverá desenvolver estratégias de adaptação, nas instituições escolares; estas mesmas instituições deverão acolher esses alunos, adaptando-se à realidade deles.

[...] Assim, a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definindo, em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas. [...] Dessa forma, não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, a educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral. (BRASIL, 2001, p. 28-29).

A Educação Especial, nesse sentido, passa a ser vista como aquela que assegurará a existência e o uso de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, que deverão complementar e suplementar o ensino comum. Dentre esses recursos encontra-se o apoio educacional, ou seja, o apoio dado ao aluno e ao professor, da rede de ensino, na Educação Básica, por meio das salas de recursos multifuncionais (SRM).

Importa registrar, aqui, que enquanto política nacional de suporte a esse atendimento, foram criados os Centros de Atendimento Pedagógico (CAPs) às pessoas com deficiência visual. Dentre as atribuições dos CAPs estão o apoio pedagógico voltado aos professores das salas de recursos, feito por meio de cursos de formação, e a produção de materiais adaptados aos alunos com deficiência visual.

Da mesma forma, ao considerarmos a concepção expressa pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*, sobre a deficiência e a inclusão escolar, observamos a ênfase sobre o acesso e a permanência do aluno com deficiência, no ensino regular, por meio do atendimento especializado e da participação da família, enfatizando a importância dessas esferas para que se promova de maneira exitosa a escolarização dos alunos cegos. A PNEEPI expressa o compromisso, ao:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações, informação, e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Em suma, temos um alinhamento das políticas educacionais nacionais com a perspectiva da inclusão educacional das pessoas com deficiência, bem como a criação da modalidade da Educação Especial.

1.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À DEFICIÊNCIA VISUAL: PONDERAÇÕES

A política educacional de inclusão escolar dos alunos com deficiência visual deu continuidade ao processo de sua escolarização, pois já havia apoios educacionais, como o Centro de Atendimento Especializado na Área da deficiência visual (CAEDV), no Paraná, desde a década de 1980. A Educação Especial, no Brasil, caracterizou-se pela inclusão dos alunos com deficiência visual na Educação Básica e no estabelecimento do atendimento educacional especializado.

O atendimento educacional especializado ocorre nas salas de recursos multifuncionais, em contraturno escolar, e tem como objetivo o ensino das especificidades, bem como o apoio educacional, diante do processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência visual.

Na Educação Básica, os alunos cegos frequentam aulas com os demais alunos, entretanto, a deficiência visual demanda adaptações. Estas, por sua vez, tendem a ser levadas a cabo quando vêm acompanhadas de uma efetiva cultura da inclusão, fenômeno que demorou

para se fazer presente em um país como o Brasil. É o que autores, como Pinheiro (apud VIRALONGA; CAIADO, 2013) nos mostram, quando estabeleceram uma visão que considerou uma perspectiva histórica, ligada a três momentos, por meio dos quais se lidou, no Brasil, com a deficiência.

A fase tradicional - caritativa, em que a pessoa com deficiência é objeto de caridade, de assistência, sendo considerada não produtiva e incapaz; a fase reabilitatória, na qual a deficiência é entendida como problema individual, caracterizada pelo estereótipo da “anormalidade”, da busca pela cura com a intervenção de especialistas clínicos; e a fase da autonomia pessoal - da vida independente, que se inicia nos EUA -, na luta pelos direitos civis de grupos minoritários, visando à desinstitucionalização das pessoas com deficiência, anteriormente consideradas pacientes. Nessa relação, para Silva (2003), as marcas da Educação Especial no Brasil estão no discurso filantrópico e no caráter assistencialista das ações do setor público e privado, que atribui a toda sociedade a responsabilidade em relação aos marginalizados, incluindo os deficientes, em detrimento da garantia de políticas públicas (PINHEIRO apud VIRALONGA; CAIADO, 2013, p. 62, grifo do autor).

Tal mudança de paradigma está atrelada à ocorrência de acordos e tratados internacionais, que refletiram sobre as políticas educacionais no Brasil. Desse modo, as políticas de educação especial, no contexto brasileiro, tiveram sua construção fortemente marcada pela *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (1990); pela *Declaração de Salamanca* (1994), que dispôs sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas, especiais; assim como pela *Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência* (2001). Tais eventos culminaram na promulgação das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica*, de 2001.

E com o documento da *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, publicada pelo Ministério da Educação em janeiro de 2008; bem como a incorporação da *Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, à Constituição Brasileira*, em 2009 (BRASIL, 2008, 2009). Todos esses documentos são importantes no que se refere a política educacional inclusiva, que se desenvolve no Brasil.

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* foi o resultado de um movimento mundial que tencionou pela inclusão dos direitos elementares das pessoas com deficiência visual, em âmbitos institucionais, como os encontrados nas escolas que perfazem, no Brasil, a educação básica, buscando tornar estes ambientes capazes de inclusão,

por meio de processos de socialização que ocorrem entre crianças e/ou adolescentes com deficiência visual e com crianças e adolescentes sem deficiência.

Cabe destacar, aqui, mais uma vez, o fato de que este avanço recente na história da inclusão educacional de pessoas com deficiência deve ser analisado, sempre, por meio de uma leitura que nos alerte para a existência de um longo período em que predominaram formas preconceituosas e segregacionistas, relacionadas a quem possuísse qualquer deficiência (MAZZOTTA, 2011, p. 210-211).

O mesmo autor (MAZZOTTA, 1998) destaca a importância de se compreender o sentido dado às necessidades educacionais especiais, ou seja, o fato de que devem mediar a aprendizagem, não se reduzindo a uma ação calcada em uma classe ou sala especial.

[...] as necessidades educacionais especiais são definidas e identificadas na relação concreta entre o educando e a educação escolar [...] os recursos educacionais especiais requeridos em tal situação de ensino-aprendizagem é que configuram a Educação Especial e não devem ser reduzidos a uma ou outra modalidade administrativo-pedagógica como classe especial ou escola especial. (MAZZOTTA, 1998, p. 49).

Desse modo, a atual *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* trouxe um avanço significativo no que se refere à implementação de ações inclusivas, desencadeadas nas escolas. Nela podemos identificar o resultado das tensões e das lutas desencadeadas pelos movimentos sociais; contido, por exemplo, na mudança de concepção que se volta para a educação das pessoas com deficiência. Entende-se que houve, dessa forma, avanços lentos, todavia gradativos. Desse modo, avançamos do paradigma da segregação para o paradigma da inclusão.

A política de inclusão educacional, no Brasil, sofreu forte influência das premissas emanadas da *Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência* (2009). Esta estabeleceu parâmetros e diretrizes internacionais que visam resguardar condições e direitos fundamentais para as pessoas com deficiência. Destarte, o Brasil é um dos países signatários da Convenção e sua adesão possibilitou a construção de políticas educacionais inclusivas.

A política de educação especial na educação inclusiva abrange os diferentes tipos de deficiência. No entanto, o recorte analítico feito para este trabalho se volta especificamente para a área da deficiência visual, ou seja, cegueira e baixa visão. Por esse motivo, daremos ênfase a essa perspectiva.

A Convenção expressa, em seu artigo 1º, a preocupação com a garantia fundamental dos direitos humanos das pessoas com deficiência; reiterando preocupação expressa na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Definiu, enquanto propósito, “proteger, promover e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, por todas as pessoas com deficiência, e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” (BRASIL, 2009).

Ao longo dos seus cinquenta (50) artigos observa-se descrição minuciosa, voltada a reafirmar a educação como um direito de todos e resguardar direitos humanos, sociais, políticos e econômicos das pessoas com deficiência. A Convenção trouxe consigo os princípios da autonomia e da independência, perspectivas tão caras à educação especial, especialmente no que se refere ao ensino das especificidades da pessoa com deficiência visual. Isto porque a participação e a inclusão somente se efetivam se estiverem amalgamadas pela autonomia e independência. E estas, por sua vez, somente podem ser conquistadas à luz de um trabalho que considere a produção de um conhecimento específico, tal qual é produzido na sala de recursos multifuncional, o que requer professores com formação na área da deficiência visual. Todavia, e por outro lado, estas ações tendem a ocorrer, de forma positiva, quando são reforçadas pelo capital cultural advindo da família do estudante cego, tendo em vista que este capital pode contribuir significativamente para a efetivação de processos de socialização da pessoa cega.

Ainda em relação à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2014), destacamos o artigo 24, que tratou das normatizações voltadas à educação da pessoa com deficiência e que consideramos particularmente relevante. Nele se materializou a centralidade do ensino inclusivo, em todos os níveis, acompanhada, tal ideia, do respeito às singularidades de cada indivíduo cego, o que tende a compor formas de inclusão exequíveis e a fomentar mecanismos de igualdade de oportunidades e de condições de presença em ambientes escolarizados.

Esse processo veio acompanhado de uma leitura específica acerca do que significa ser pessoa com deficiência, cunhando uma concepção social, superando definitivamente a concepção biomédica. Assim, conforme o artigo 1º da *Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência* (2009), pessoas com deficiência

[...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009).

Conjugam-se, dessa maneira, o defeito orgânico com suas consequências e as barreiras existentes nos diversos espaços da sociedade, criando impossibilidades ou dificultando a participação social das pessoas com deficiência.

Certamente que o processo que envolve a inclusão educacional das pessoas com deficiência, em um país como o Brasil – continental – é bastante complexo e atravessado por regionalidades e distintas realidades, econômicas, sociais e culturais. Além disso, depende de implicações prático-institucionais, como as efetivadas pelos Estados e nas respectivas escolas e mais, nas respectivas salas de aula.

Considerando as particularidades que envolvem os desdobramentos da inclusão escolar dos alunos com deficiência, nos propusemos a compreender de maneira mais pormenorizada a realidade de algumas escolas do sudoeste do Paraná.

1.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ, EM FRANCISCO BELTRÃO, E NAS INSTITUIÇÕES DE ESCOLARES

Do ponto de vista da realidade paranaense, observamos que, historicamente, a educação de pessoas com deficiência, efetivada neste estado, foi demarcada pela criação do Instituto Paranaense de Cegos (IPC), na cidade de Curitiba, em 1939. O instituto foi a primeira escola especial que atendeu pessoas com deficiência visual, ainda sob a perspectiva do ensino exclusivo, ou seja, contemplando apenas o atendimento de alunos com deficiência visual, voltado para o ensino das especificidades e currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este fato dota o Estado do Paraná de um pioneirismo no que se refere à oferta de atendimento escolar à deficiência visual, pois as classes especiais foram criadas em 1958; o serviço de Educação Especial, no ano de 1963; a criação do departamento de educação especial, na década de 1970; a criação das equipes de educação especial, nos Núcleos Regionais de Educação (NREs) e o atendimento feito por meio dos CAEDVs, no início da década de 1980; a criação dos CAPs, em meados do ano 2000; e, posteriormente, a criação das SRM, em meados de 2010; essas ações demonstram um suporte educacional muito relevante, efetivada no estado. Entretanto, esse suporte somente se consolidou por volta dos anos 2000. Até esse momento, em muitos municípios paranaenses, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) é quem desempenhou um papel relevante no que diz

respeito à educação especial – inclusive a direcionada à deficiência visual. A partir disso, o estado foi adotando, paulatinamente, diretrizes e implantando ações cada vez mais caracterizadas pelo atendimento educacional especializado.

Ainda no contexto das políticas educacionais voltadas à inclusão, o apoio educacional se consolidou com a criação dos Centros, no período de 1998 a 2001, os Centros de Apoio Pedagógico na Área da Deficiência Visual (CAPs), institucionalizados, mais especificamente, pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial. O projeto dos CAPs foi resultado de um trabalho conjunto entre a SEESP, as entidades filiadas à União Brasileira de Cegos (UBC), o Instituto Benjamin Constant e a Fundação Dorina Nowill, para Cegos, a partir de um projeto da Professora Marilda Garcia Bruno.

O Centro de Apoio Pedagógico (CAP) para atendimento às pessoas com deficiência visual constituiu-se em uma unidade de serviço de apoio pedagógico estruturada por meio de quatro núcleos de atuação: Núcleo de Apoio Pedagógico; Núcleo de Produção Braille, Núcleo de Tecnologia e Núcleo de Convivência. Adota, ainda, caráter de suplementação didática diante do sistema regulamentar de ensino, possuindo como finalidade garantir a inclusão educacional da pessoa com deficiência visual, através de cursos de Orientação e Mobilidade, Atividade de Vida Autônoma, Braille, Sorobã, Informática Acessível, voltados aos professores e comunidade e dos atendimentos realizados no núcleo de convivência através de palestras, passeios e oficinas de aprendizagem.

Em Francisco Beltrão, o CAP teve sua autorização de funcionamento em 2001, com abrangência de seis Núcleos de Educação, Francisco Beltrão, Dois Vizinhos, Pato Branco, Guarapuava, Laranjeiras do Sul e União da Vitória, correspondendo a 63 municípios.

Ainda, no que se refere ao atendimento às pessoas com cegueira, em meados da década de 1980 ocorreram ações, neste estado, voltadas a esta questão, como as processadas nos Centros de Atendimento Especializado na Área de Deficiência Visual (CAEDVs). Mesmo não sendo institucionalizada, a prática de atenção e atendimento educacional voltado às pessoas com deficiência visual, no estado do Paraná, antecedeu a legislação federal posteriormente desenvolvida, fruto de uma política inclusiva que se institucionalizou.

Dentre as atribuições do CAP de Francisco Beltrão, coube a impressão de livros didáticos em Braille, para os alunos cegos matriculados na rede pública; a formação de professores para atuar nas SRM, e o atendimento de alunos fora da escolaridade, por meio do núcleo de convivência, com atividades de socialização e sociabilidade.

Por conta desse movimento de inclusão, que passa a se estabelecer do macro ao micro, foi possível – assim entendemos –, por conta da *Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional* (LDBEN), Lei n. 9.394/96, por meio da qual a Educação Especial passou a ser modalidade de ensino transversal aos níveis de escolaridade, da Educação Básica ao Ensino Superior; posteriormente, com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) e a Resolução n. 04/2009, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009), o atendimento educacional especializado, na área da deficiência visual, passa a se constituir como um atendimento regulamentado pelos governos federal e estadual.

No estado do Paraná também foram produzidas *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos* (2006), trazendo a proposta de um novo olhar para o campo da educação inclusiva, baseado no respeito diante da diversidade e pautado em práticas curriculares que passaram a considerar, justamente, a pluralidade das manifestações humanas.

Pautada por princípios inclusivos, as diretrizes da educação especial do estado do Paraná demonstraram a preocupação em criar uma nova concepção de atendimento educacional especializado, de modo a superar o binômio classes e escolas especiais, destinadas exclusivamente aos alunos cegos. Esse novo paradigma, que a educação especial perseguiu desde então, demonstrou o compromisso com o tratamento mais humanitário dos alunos com deficiência, fundamentado sob princípios democráticos e pautado nos direitos das pessoas com deficiência, tendo como horizonte avançar para além do atendimento médico-pedagógico, tradicionalmente ofertado.

É relevante apontar o fato de que as Diretrizes refletem acerca das dificuldades de se avançar das pretensões legais até a efetiva implementação da política de inclusão, tendo em vista o sistema escolar brasileiro já implantado.

Outrossim, as Diretrizes refletem, de forma competente, para outra questão importante, qual seja, o fato de que os problemas advindos das “contradições socioculturais diversas, e das condições econômicas desfavoráveis”, atreladas à aprendizagem da pessoa com deficiência, existem e importam, do ponto de vista do sucesso escolar (PARANÁ, 2006, p. 28). Observa-se, nessa direção, que as Diretrizes trazem para a arena de debate o peso que a interface cultural e os processos de socialização, dispostos diante dos alunos cegos, apresentam para estes alunos, o que envolve, dentre outras coisas, a condição – o *habitus* – familiar do aluno cego.

Dessa forma, no estado do Paraná, por meio da *Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão* (PEEEPI) (PARANÁ, 2009), optou-se pelo ensino inclusivo da pessoa com deficiência. Entretanto, o panorama acerca da inclusão no Paraná é mais alargado, mais amplo, do que aquele previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008). No documento *Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão - PEEEP* observa-se o registro do compromisso com a diversidade humana, abrangendo a busca pelo atendimento das necessidades educacionais especiais, para além das deficiências físicas e sensoriais.

O movimento de inclusão que o documento apresenta, no que se refere ao aspecto da necessidade educacional especial, abarca os alunos que, de alguma maneira, permanecem à margem dos processos de escolarização formal, afetados pelo capital cultural, capital social, capital simbólico; assim como pelo capital econômico, ou seja, por fatores que impactam diretamente na condição de inclusão.

O movimento pela inclusão de todos os alunos não se restringe ao atendimento daqueles com deficiências, pois decorre dos múltiplos fatores nela envolvidos, que delimitam os grupos marginalizados e excluídos em cada um dos momentos históricos de determinada sociedade. (PARANÁ, 2009, p. 2).

Podemos perceber que a perspectiva da inclusão educacional ultrapassa a dimensão da deficiência sensorial, ela abrange todos os excluídos dos processos formais de escolarização. Demonstra claramente a preocupação com o ideário da inclusão social e do ensino inclusivo.

Assim, a PEEEP, ao expressar a opção pelo ensino inclusivo, ou seja, aquele que integra, na sala de aula da Educação Básica, alunos cegos e com baixa visão, tende a considerar as demandas educacionais específicas, advindas dos alunos cegos e dos que possuem baixa visão.

Ressaltamos que para que a inclusão escolar aconteça não basta, apenas, que o aluno com deficiência esteja no ensino comum. Mais do que acessibilidade arquitetônica (na maioria das escolas da rede estadual paranaense inexistente), o estado precisa repensar e reestruturar as políticas educacionais e as estratégias educativas que garantam a formação continuada dos professores da rede estadual, com atuação na Educação Especial, a fim de minimizar a alta rotatividade desses profissionais. Assim como, é necessário garantir a qualidade do trabalho pedagógico, a constância e a agilidade em subsidiar os materiais adaptados e/ou os recursos ópticos que auxiliam os alunos nos processos de ensino-aprendizagem, o que implica menor burocratização na abertura das SRM.

Para além das condições estruturais de acessibilidade, das políticas educacionais voltadas à formação docente, da gestão pedagógica frente à distribuição de aulas e da organização do trabalho docente do AEE, temos ainda outras problemáticas que atuam diretamente sobre as possibilidades de sucesso escolar de alunos cegos. No que diz respeito à progressão escolar observa-se que muitos alunos, atendidos na área de abrangência da região Sudoeste do Paraná, têm demonstrado domínio dos conhecimentos sistematizados, em larga medida, apenas na oralidade; por outro lado, demonstram pouco ou insuficiente domínio da leitura e escrita do sistema Braille. Dessa maneira, infere-se que a questão do fracasso escolar não se relaciona apenas com o fato de o aluno cego apresentar defasagem escolar, em relação à idade própria para frequentar determinada etapa escolar. Está envolta, por vezes, na incompreensão ou no desconhecimento quanto aos papéis que deveriam ser desempenhados pelo professor do AEE, pelo professor da Educação Básica e pela família, no processo de escolarização do aluno cego. Tais ruídos de comunicação entre estas esferas afetam profundamente a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno cego.

Todavia, e por outro lado, é preciso que estejamos cientes de que este problema não será resolvido, simplesmente, por meio da progressão escolar do aluno cego. Essa progressão precisa vir acompanhada do amplo domínio das práticas de registro, ou seja, da alfabetização e letramento por meio do Sistema Braille, pelas práticas de escrita e de leitura tátil. Entretanto, consideramos que nos casos em que a cegueira tenha acometido a pessoa já alfabetizada, jovem ou adulta, que lhe seja oportunizado, conforme as necessidades e demandas do sujeito e se lhe convier, a opção em aprender ou não a escrita em Braille, logo, existem outras formas de mediar a comunicação e a escrita, como é o caso dos programas e tecnologias assistivas, por exemplo, o DOSVOX – que permitirá o acesso de autônomo e independente de computadores, bem como a navegação pela internet. Outro importante recurso é o Talkback – leitor de telas que permitirá o uso do celular, garantindo a comunicação através das redes e de outras ferramentas assistivas que promovam a comunicação e socialização.

Por outro lado, reiteramos que a subjetividade e os processos cognitivos e de construção de conceitos passam pela prática autônoma de leitura e escrita no Sistema Braille, principalmente para os alunos que frequentam o Ensino Fundamental. Enquanto para os alunos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, dado o vasto volume de leitura dos conteúdos curriculares, inviabiliza o uso exclusivo de livros em Braille, bem como a escrita em Braille. Nesses casos, incentiva-se o uso de tecnologias assistivas por meio de programas leitores de tela, mesmo reconhecendo que eles não substituem a autonomia e

independência de raciocínio oportunizados pelo domínio tátil, ou seja, aprendizagem mediada pelos signos e seus significados frente à escolarização do sujeito cego, feitas por intermédio do sistema Braille, assim como, as interações através da linguagem entre os professores e os colegas que têm papel constituinte da aprendizagem. Ações que, em não sendo feitas, impedem e/ou complicam, sobremaneira, a possibilidade de sucesso escolar do aluno cego.

Assim, considerar quem é o público-alvo das políticas educacionais da educação especial, no estado do Paraná, é necessário para que se compreenda a constituição e organização das salas de recursos multifuncionais, bem como para que se delimitem os objetivos que perpassam o trabalho a ser desempenhado nesse tipo de atendimento educacional. A política estadual associa o público-alvo da educação especial a uma trajetória de insucesso escolar, fato que, por sua vez, está relacionado a esses múltiplos fatores, relacionados acima, ou seja, há o reconhecimento das múltiplas demandas advindas dos alunos atendidos pela educação básica.

A partir dessa concepção fica evidente que há muitos alunos que apresentam problemas ou dificuldades de aprendizagem, por razões inerentes à sua compleição física, limitações sensoriais ou déficits intelectuais. Entretanto, há um sem número de alunos que não atingem as expectativas de aprendizagem e avaliação da escola em decorrência das condições econômicas e culturais desfavoráveis. Assim, o insucesso na escola revela que não são apenas os alunos com deficiência os que apresentam necessidades referentes ao processo de aprendizagem, e que devem ser beneficiados com recursos humanos, técnicos, tecnológicos ou materiais diferenciados, que promoverão a sua inclusão. (PARANÁ, 2009, p. 3-4).

Para atender às demandas específicas, como as advindas da educação das pessoas com deficiência visual, a *Política Nacional e Estadual da Educação Especial*, assim como as *Diretrizes Nacionais da Educação Especial*, para a Educação Básica, estabeleceu critérios e parâmetros para o atendimento educacional especializado, por meio das salas de recursos multifuncionais. São documentos norteadores da implementação das salas de recursos multifuncionais: as *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos* (PARANÁ, 2006), as *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica* (BRASIL, 2009).

Conforme as diretrizes da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, cabe ao atendimento educacional especializado (AEE) subsidiar recursos pedagógicos com vistas à especificidade apresentada pelo aluno, buscando desconstruir as barreiras atitudinais e desenvolver, nos alunos com deficiência, a autonomia e a independência.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as 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. 16).

Dessa forma, passam a integrar este atendimento educacional especializado os CAEDVs e as SRMs – tipo I e tipo II, que têm por função ensinar especificidades, como: Braille⁸, Sorobã⁹, Atividade de Vida Autônoma¹⁰, Orientação e Mobilidade¹¹ para alunos cegos; atividades de estimulação visual para alunos com baixa visão; realizar o apoio educacional, diante do processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência visual.

Os CAEDVs e as SRMs são regulamentadas, no Paraná, pela Instrução n. 20/2010/SUED/SEED –, que estabelece orientações para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual, e Instrução n. 06/2016 – SEED/SUED –, que elencou critérios para o Atendimento Educacional Especializado, na área de deficiência visual, em sala de recursos multifuncionais, no Ensino Fundamental.

Na Instrução n. 020/2010, a nomenclatura que se refere às salas de atendimento voltadas aos alunos com deficiência visual é assim constituída: Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II. Da mesma forma, acrescenta a esta modalidade de atendimento os Centros de Atendimento Educacional Especializados na Área da Deficiência Visual (CAEDVs).

Nas SRM Tipo II e nos CAEDVs centravam-se os atendimentos direcionados aos alunos cegos, de baixa visão ou com outros comprometimentos visuais (ambliopia funcional, distúrbios de alta refração e doenças progressivas).

Conforme a instrução n. 020/2010/SUED/SEED, o objetivo era de que as salas funcionassem junto às escolas da educação básica, das redes estadual, municipal e particulares de ensino, no turno contrário à matrícula da educação básica, não substituindo, portanto, a matrícula na educação básica. Isto implica que tais documentos mantinham o precedente para

⁸ Braille é o código de leitura e escrita que permite a pessoa cega sua alfabetização (LEMOS; CERQUEIRA, 2014, p. 23).

⁹ Sorobã é a tecnologia assistiva que permite à pessoa cega a execução de cálculos matemáticos (VIGINHESKI, 2017, p. 75).

¹⁰ AVA – Atividades de Vida Autônoma compreende as atividades de higiene pessoal, de organização de uma casa (limpeza), seleção de roupas, uso do telefone, organizar dinheiro, a locomoção no interior da residência, etc. (TRIÑANES; ARRUDA, 2014, p. 583).

¹¹ OM – Atividades de Orientação e Mobilidade são aquelas que permitem a orientação e a locomoção segura, através do reconhecimento espacial e dos obstáculos. (TRIÑANES; ARRUDA, 2014, p. 583).

que as instituições comunitárias e filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas à SEED, ofertassem tais serviços.

Assim, o público-alvo das salas de recursos multifuncionais Tipo II e CAEDVs eram os alunos cegos e de baixa visão, que se enquadravam nos perfis a seguir nominados:

[...] a) Alunos cegos, de baixa visão, ou outros acometimentos visuais em faixa etária de zero a cinco (5) anos, preferencialmente, matriculados na Educação Infantil; Alunos cegos, de baixa visão, ou outros acometimentos visuais a partir de seis (6) anos, regularmente matriculados na Educação Básica e ou outras modalidades; Pessoas com cegueira adquirida ou baixa visão que necessitam de atendimento complementar como Orientação e Mobilidade, Sistema Braille, Atividades de Vida Autônoma e Social dentre outros, por tempo determinado. (PARANÁ, 2010, p. 2).

As SRM – Tipo II – tinham por finalidade realizar o atendimento ao aluno com deficiência visual, desde a educação infantil; oferecer orientação, por parte do professor itinerante (a itinerância refere-se ao trabalho colaborativo, feito entre o professor do AEE e o professor da Educação Básica), o que compreende visitas do professor do AEE na escola de Educação Básica, para realizar apoio pedagógico aos professores, equipe pedagógica, ao aluno e, inclusive, para realizar atividades de OM com o aluno cego, em contraturno escolar, permitindo o desenvolvimento, a participação e o acesso ao conhecimento formal e à aprendizagem.

Entendemos que o atendimento do AEE, ou seja, o ensino das especificidades, como o Braille, o Sorobã AVA, OM, Informática Acessível, às pessoas cegas, não substitui a obrigatoriedade do ensino da educação básica, ao contrário, um funciona em sintonia com o outro, por serem campos de aprendizagens afetados mutuamente. Entretanto, cabe destacar que conforme a Instrução n. 020/2010/SUED/SEED, quanto ao atendimento, os alunos com deficiência visual devem estar regularmente matriculados na educação básica. Dessa forma, como o atendimento do AEE é complementar, na instrução não consta a obrigatoriedade de matrícula na SRM.

Posteriormente, a nova instrução que passou estabelecer os critérios do Atendimento Educacional Especializado, assim passou a vigorar a Instrução n. 06/2016/SEED/SUED, nela observamos mudanças importantes.

Ao analisarmos, de forma comparativa, a Instrução 020/2010 – SUED/SEED e a Instrução 06/2016 – SEED/SUED, percebe-se que na primeira há mais nitidez quanto às orientações e encaminhamentos voltados ao Atendimento Educacional Especializado, uma vez que, ao descrever e especificar as atribuições do professor da SRM, e ao delimitar o tipo de

formação docente exigida para a atuação em questão, permite que haja respaldo, por parte da própria Instrução, para balizar a formação do profissional da educação especial que atuará nas SRM. O fato de constar explicitamente na Instrução 020/2010 – SUED/SEED o item “VI - Da formação do professor”, a exigência do professor de AEE ter licenciatura em Educação Especial e/ou curso de pós-graduação na área da Educação Especial, permitia melhores possibilidades da ação pedagógica no atendimento do AEE. Posteriormente foi suprimido das demais instruções e resoluções do AEE, o que consideramos um retrocesso.

De acordo com as instruções e resoluções estaduais voltadas à educação especial, o primeiro passo para iniciar o atendimento educacional especializado é a solicitação de um laudo de avaliação visual, do aluno que está sendo encaminhado para o atendimento, ou seja, um laudo médico oftalmológico. O laudo é obtido por meio da consulta clínica, feita com o profissional especializado, ou seja, com o médico oftalmologista. Ele avaliará a condição visual do aluno e emitirá um laudo onde deve constar o grau de visão e a patologia que o afeta. Geralmente, os oftalmologistas indicam, nos casos de alunos com baixa visão, o encaminhamento de estimulação visual, que deverá ser realizado pelo profissional do atendimento educacional especializado (AEE), de acordo com a patologia diagnosticada. E, nos casos de cegueira, o encaminhamento é voltado para o ensino das especificidades e alfabetização no sistema Braille.

A partir do laudo oftalmológico, o professor deve realizar a avaliação educacional do aluno que foi encaminhado para o atendimento educacional especializado, chamado de avaliação de ingresso. A avaliação educacional dos alunos com baixa visão é uma tarefa que exige competência técnica, pois, a partir dela se organizará o planejamento e o ensino dos alunos com deficiência visual. Por intermédio dessa avaliação escolar se define a funcionalidade da visão e, ao mesmo tempo, estabelece-se o que o aluno sabe, o quanto ele já se apropriou dos conhecimentos mínimos necessários e o que esse aluno ainda necessita apreender.

Portanto, a avaliação educacional a que nos referimos não tem caráter classificatório, mas o objetivo é o de observar e compreender o funcionamento e a funcionalidade da visão, para que, a partir das necessidades específicas, advindas da criança com deficiência visual, seja desenvolvido um programa de atendimento, de estimulação visual eficiente e/ou o ensino das especificidades, como Braille, Sorobã, OM, AVA, Informática Acessível, no caso dos alunos cegos.

No que se refere à estimulação visual de alunos com baixa visão, é necessário que haja, além do conhecimento das necessidades dos alunos, o conhecimento mínimo, por parte do professor, do sistema, das funções visuais e das estruturas que formam o olho humano. Para a elaboração e efetivação de um plano de atendimento educacional eficiente deve-se considerar as características do meio em que a criança está inserida. Segundo Bruno (2009, p. 29), deve-se “analisar e entender o que pode ser útil e funcional, no meio, para promover todas as possibilidades da criança.”

Logo, é essencial que o professor estabeleça aproximações, conheça seu aluno, assim como compreenda como se manifesta a deficiência frente às especificidades do aluno cego e as repercussões em sua vida. Além disso, estabelecer contato com a família do aluno cego e frente a esta aproximação, observar e apreender os aspectos socioculturais e o contexto familiar em que os membros da família estabelecem a aprendizagem, o *habitus* familiar, ou seja, as interações mais peculiares entre a família e a criança cega.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para obter resultados significativos no processo de apoio à escolarização da criança cega requer do professor especialista uma prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento das funções humanas complexas, “atenção voluntária e orientada, memória mediada, percepção verbalizada, trabalho de imaginação, pensamento generalizado, nomeação e conceptualização do mundo.” (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1097).

E, tais funções complexas, podem ser desenvolvidas nas crianças cegas por meio do desenvolvimento cultural, das interfaces familiares, escolares, dos espaços de socialização e interação social. Diante da impossibilidade de a aprendizagem ocorrer pelas vias diretas, pois foram interrompidas por causa da deficiência instalada, utilizam-se as vias indiretas, e é por meio delas que a compensação da deficiência pode ocorrer. Assim, para Vigostki (2019), “o desenvolvimento cultural é a esfera principal em que é possível a compensação da deficiência. Onde é impossível o desenvolvimento orgânico sucessivo, abre-se, de um modo ilimitado, a via do desenvolvimento cultural.” (VIGOTSKI, 2019, p. 252).

Nesse sentido, escola e família representam esferas fundamentais para a aprendizagem da criança cega. Para Vigotski, “a cultura nivela a diferença nas capacidades e como o desenvolvimento cultural elimina, [...] torna histórico o vencimento natural da insuficiência orgânica.” (VIGOTSKI, 2019, p. 252).

Reconhecemos que a inclusão educacional está perpassada pela perspectiva da deficiência expressa pelo modelo social, biológico; haja vista que o ingresso dos alunos em

SRM ainda implica apresentação de laudo oftalmológico. Entretanto, é necessário que se compreenda a deficiência para além da limitação orgânica, do modelo individual da deficiência, ou seja, o indivíduo deficiente, pois a deficiência extrapola os limites do corpo, ela é resultado de uma produção social. Conforme Piccolo (2012, p. 41), a base referencial para o desenvolvimento de políticas públicas para as pessoas com deficiência ainda está ligada à condição de deficiência enquanto doença e dependência.

A fim de superar tal perspectiva limitante, destacamos a importância de um ensino calcado sob a articulação entre família, escola de Educação Básica e atendimento educacional especializado. Um trabalho que visa potencializar o desenvolvimento da criança cega através do capital cultural, das interações sociais, dos conhecimentos acadêmicos, devidamente permeado por adaptações de materiais pedagógicos e o papel de ensino das especificidades realizado pelo professor da SRM.

É por meio desta composição educacional que a criança cega tem a sua potência desenvolvida, estimulada, possibilitando o pleno desenvolvimento das conexões oriundas da plasticidade cerebral e das funções psíquicas superiores, ou seja, da superestrutura psíquica. E, por meio do trabalho desenvolvido pelo atendimento educacional especializado, ou seja, das SRMs, que se ampliam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência visual.

Do ponto de vista microsocial, ou seja, atrelado à realidade de Francisco Beltrão, PR, destacou-se o fato de que o funcionamento do atendimento educacional especializado teve início por volta da década de 1985, ainda como sala de impressão Braille, apenas posteriormente, configurou-se como CAEDV, com atribuição de instrumentalizar o letramento e a alfabetização, no sistema Braille; e buscou, da mesma forma, potencializar o manuseio do Sorobã, enquanto recurso matemático; instigou o olhar e as ações voltadas às práticas conhecidas como atividade de vida autônoma, que oportunizaram a produção da autonomia e da independência, por parte do cego, diante de atividades, como alimentação, higiene pessoal; incitou atividades voltadas à orientação e mobilidade, que buscaram permitir, às pessoas cegas, reconhecer e se deslocar, de modo seguro, nos mais variados ambientes e desencadeou processos de estimulação visual, voltada aos alunos com baixa visão.

A fim de compreender as interfaces do modelo social da deficiência e o papel do capital cultural frente aos processos de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência visual, buscamos realizar uma análise sociológica, através do viés da teoria bourdieusiana e para

tanto, nos utilizamos de categorias teóricas que dialogam entre si, e contribuem para a compreensão dos processos cognitivos e sociais de desenvolvimento da pessoa com cegueira.

CAPÍTULO 2

A ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA QUESTÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL: AS CATEGORIAS TEÓRICAS

2.1 A SUPERCOMPENSAÇÃO

Sobre a importância dos sentidos remanescentes da criança cega, apontamos, de antemão, que nos apoiamos na teoria da supercompensação de Vigotski (2019), para lidarmos com essa questão. Na obra *O Defeito e a Compensação – Tomo V*, Vigotski refere-se às pesquisas do psiquiatra austríaco Adler, que apontou para a importância da supercompensação. Compreende-se que um organismo pode produzir os mecanismos para a compensação por meio do desenvolvimento da superestrutura psíquica, a fim de superar o defeito orgânico existente. Daí que “o cego desenvolve uma superestrutura psíquica sobre a função perdida com uma única tarefa, que é substituir a visão.” (VIGOTSKI, 2019, p. 78). A partir dessa perspectiva, compreende-se que,

[...] organismo não só compensa o prejuízo causado a ele, mas também produz um excesso, uma superioridade perante o perigo, que o leva a um estado mais alto de proteção que aquele que tinha antes do surgimento do perigo. (VIGOTSKI, 2019, p. 70).

A supercompensação age sobre os sentidos remanescentes da pessoa cega – na ausência do sentido da visão –, através de estímulos próprios, de modo a permitir, de forma positiva, ver na deficiência um potencial compensatório, inclusive maior na criança cega do que na criança que enxerga. Isso porque os processos compensatórios que são ativados pela plasticidade cerebral elevam o desenvolvimento, pois são nos processos de ensino-aprendizagem que os mecanismos de plasticidade cerebral são ativados. Todas as potencialidades da criança cega serão desenvolvidas pelas mediações da linguagem e com as interfaces das relações sociais estabelecidas, promovendo o processo de aprendizagem, de tal maneira que, quanto maiores e mais complexas elas forem, maiores serão as oportunidades de desenvolvimento, ou seja, de obtenção de sucesso escolar.

Discussão que alerta para a importância da educação inclusiva, no que se refere ao desenvolvimento do sujeito cego, pois este tipo de educação propicia desenvolver os processos que implicam a plasticidade cerebral mediante práticas pedagógicas complexas, sem infantilizar

a criança; desenvolver competências cognitivas, adquirir conhecimentos, ao considerar as especificidades da criança cega, na direção da potencialidade, possibilitando uma pedagogia inclusiva.

A importância da interação social no desenvolvimento cognitivo, o patrimônio transmitido pela família que passa a fazer parte da subjetividade da criança cega, especialmente o capital cultural, efetivada por meio da inclusão educacional, recoloca na pauta de discussão a importância do papel desempenhado, por exemplo, pelo professor do AEE; haja vista que o atendimento feito nas salas de recursos deve ser individualizado, respeitando aspectos subjetivos e peculiaridades do sujeito cego, o que requer uma intervenção efetiva.

[...] Durante a alfabetização do cego, especialmente na fase inicial da escrita, o professor precisa ter em vista quem é esse aluno, de que forma aprende, para que, por que e como. Contudo, não basta ao professor ter clareza apenas destes aspectos, mas compreender que para autores como Vigotski existe uma gramática própria do pensamento, uma sintaxe dos sentidos das palavras e que elas têm origem através da interação social. (SILVA, 2010, p. 12).

Outro aspecto extremamente relevante, ligado ao aluno cego, é o que cerca o cotidiano familiar, ou seja, as relações e inter-relações oriundas do *habitus* constituído por meio da identidade familiar; da vida em família e das condutas mais privadas que emanam diante da sociedade. Sociedade que pode ser caracterizada como um espaço social conflituoso e hierarquizado por uma desigual distribuição de capitais (econômico, social, cultural, simbólico). Espaço que é o terreno por meio do qual os indivíduos, inclusive os indivíduos cegos, desenvolvem seus recursos e suas estratégias de ação, interação, sobrevivência, não podendo ser desconsiderado quando se pensa em processos educacionais. Daí que para Gomes, Lima e Almeida ([2015?]), mesmo para um Psicólogo como

[...] Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), em seus estudos sobre a psicologia do desenvolvimento, é impossível compreender a realidade do desenvolver de cada indivíduo sem antes compreendermos o contexto vivido por ele. Assim, é por meio das relações sociais que as atividades psíquicas são desenvolvidas.

Ao considerarmos a questão da aprendizagem e do desenvolvimento da pessoa cega, por meio de uma análise que aponta para a importância de elementos de ordem cultural, neste processo; atentamos para o fato de que os processos de desenvolvimento dos indivíduos não são determinados, preponderantemente, por fatores biológicos. Reflexão que, assim entendemos, pode ser estendida para o tema do sucesso ou do fracasso escolar de alunos cegos.

Desse modo, concordamos com Pierre Bourdieu (2013), quanto ao fato de que são as relações e interações sociais, familiares, culturais e escolares que demarcam as possibilidades de sucesso escolar de estudantes. O mesmo ocorre para Silva (2010), ao afirmar que:

[...] a idade e o desenvolvimento biológico é que são determinados pelo processo histórico-cultural, e não o contrário. As relações sociais, as experiências de vida, o grupo familiar, a escola e a comunidade em que a pessoa está inserida é que determinam sua aprendizagem. (SILVA, 2010, p. 9).

Portanto, as interações sociais produzidas no cotidiano familiar e permeadas pela inclusão educacional podem produzir sobre o sujeito cego processos de desenvolvimento extremamente potentes.

2.2 *HABITUS*

A aprendizagem da criança cega, inicialmente fornecida pela família, por meio do *habitus*, ou seja, do conjunto de disposições duráveis e transponíveis que, para Bourdieu (2013), compõem formas sociais de produção dos indivíduos ancoradas na socialização primária; são de extrema relevância para estimular o potencial positivo de desenvolvimento da criança cega, e em consonância com o papel desempenhado pela escola, por meio da mediação pedagógica, ativarão os mecanismos de plasticidade cerebral e promoverão a aprendizagem e o desenvolvimento da criança cega. Certamente, as experiências familiares são demarcadas pelos diferentes tipos de capitais (econômico, social, cultural, simbólico) com os quais os sujeitos entram em contato em suas trajetórias de vida. Para Bourdieu (2013),

[...] as antecipações do *habitus*, espécie de hipóteses práticas fundadas na experiência passada, atribuem um peso desmedido às primeiras experiências; são, com efeito, as estruturas características de uma classe determinada de condições de existência que, por meio da necessidade econômica e social que fazem pesar sobre o universo relativamente autônomo da economia doméstica e das relações familiares, ou melhor, por meio das manifestações propriamente familiares dessa necessidade externa (forma da divisão do trabalho entre os sexos, universo de objetos, modos de consumo, relação com os parentes etc), produzem as estruturas do *habitus* que estão por sua vez no princípio da percepção e da apreciação de toda experiência ulterior. (BOURDIEU, 2013, p. 89).

Por certo, os capitais econômico, cultural, social e simbólico agem de maneira preponderante sobre as aprendizagens da criança cega. Eles impactam desde a divisão das

tarefas e atribuições dos membros da família, passam pelos gostos, lazer, hábitos culturais, rotinas; seus integrantes desenvolvem modos e estratégias de comunicação e interação, possibilitando ou não à criança cega mais autonomia e independência diante das ações e práticas diárias da família.

O *habitus*, disposto diante do espaço social, com os respectivos capitais que o compõem, demarca na esfera microssocial, a partir das famílias dos alunos cegos e, simultaneamente, da escola, determinadas condições objetivas diante da questão do sucesso escolar. Isto porque elementos, como o capital cultural, compreendem conhecimentos e habilidades adquiridos, quer na família, quer na escola.

Daí que compreender a dinâmica familiar, as possíveis dissonâncias e/ou consonâncias que existem entre as diferentes configurações familiares de alunos cegos, pode contribuir para que se compreenda melhor o peso que a estrutura incorporada, das manifestações familiares – ancoradas em um *habitus* familiar –, exerce sobre os alunos cegos, insuflando condições, ora favoráveis, ora desfavoráveis, no sentido do sucesso escolar dos mesmos.

Essa bagagem culturalmente herdada, que traz consigo uma dimensão simbólica e que atua na produção e reprodução da vida social do aluno cego, permite-nos compreender melhor este fenômeno, que é o da composição entre aparato institucional, escolar e universo social. Leva-nos, na mesma direção, a discutir – para melhor apreender –, de que modo o espaço social, este lugar emoldurado por formas de distribuição de capitais, delimita os limites e os campos de atuação dos agentes sociais, a partir da aquisição, maior ou menor, feita por estes. O que, por sua vez, consolida a posição dos agentes sociais no espaço social e, mesmo, nos respectivos campos de atuação social.

2.3 CAPITAL CULTURAL

Dentre os capitais, destacamos a especial contribuição do capital cultural e dos seus desdobramentos sobre o *habitus* familiar. Conforme Nogueira e Nogueira (2021, p. 51), para Bourdieu, a herança cultural familiar, ou seja, o capital cultural herdado, age de maneira preponderante sobre o indivíduo e, por consequência, é o elemento de maior impacto sobre o destino escolar dos alunos. Para o autor, existe uma bagagem socialmente herdada, a qual traz “certos componentes objetivos, externos ao indivíduo e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2021, p. 51).

O capital cultural age sobre a subjetividade do indivíduo e é elemento objetivado através da herança familiar, implicando objetivamente sobre o destino escolar dos alunos, uma

vez que o que é ensinado e como é ensinado na escola é familiar, faz sentido para aquele grupo social, dialoga com as práticas, discursos e rotinas socializadas pela família, de tal maneira que esse capital cultural favorecerá a aprendizagem.

Logo, as desigualdades escolares serão afetadas, preponderantemente, pelo acúmulo ou não de tal capital cultural, nesse sentido, o fator econômico terá peso relativamente menor sobre o fator cultural, pois conforme a educação familiar e o acesso a determinado conjunto de capital cultural é que aproximará ou distanciará dos saberes escolares.

De todo modo, Bourdieu e Passeron (2014) desenvolvem o conceito de capital cultural justamente ao estudar a condição dos filhos da classe operária, francesa, nos bancos escolares das universidades daquele país. Constatam que havia uma dissonância significativa entre o mundo social, cultural, advindo das famílias e dos estilos de vida desses filhos de operários e o mundo universitário. Da mesma maneira, os autores analisaram o tema do capital social, composto pelo conjunto das relações sociais que permitem ao indivíduo, ou ao grupo social, estreitar laços de sociabilidade – produzindo possibilidades de ascensão social –, e “competências culturais” que permitem inserção entre as elites sociais.

Na mesma direção, e ainda para Bourdieu (2013), tão importante quanto os demais capitais, o capital simbólico é aquele que está ligado aos modos, aos protocolos efetivados pelo Estado e que consolidam formas de honraria. Assim, o crédito e a autoridade propiciada pelo capital simbólico conferem o reconhecimento social almejado e facilitam a posse dos demais capitais.

A ideia de Bourdieu é, portanto, a de que os indivíduos ocupariam posições diferenciadas e mais ou menos privilegiadas na estrutura social, em função do volume e da natureza dos seus recursos. Alguns teriam muito capital econômico e pouco cultural, outros pouco econômico e muito cultural, alguns teriam pouco dos dois e, finalmente, alguns teriam muito dos dois. [...] O volume do capital social de um indivíduo seria definido em função da amplitude de seus contatos sociais e, principalmente, da qualidade desses contatos, ou seja, da posição social (volume de capital econômico, cultural, social e simbólico) das pessoas com quem se relaciona. [...] o capital simbólico diz respeito ao prestígio ou a boa reputação que um indivíduo possui num campo específico ou na sociedade em geral. Esse conceito se refere, em outras palavras, ao modo como um indivíduo é percebido pelos outros. Geralmente, essa percepção está diretamente associada à posse dos outros três tipos de capital, mas não necessariamente. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2021, p. 43-44).

Assim, por meio dos aportes teóricos advindos de Bourdieu, sobre a economia de capitais e sobre as particularidades que fenômenos, como o da herança cultural, familiar,

exercem sobre o ator social – já que este não deve ser concebido como um indivíduo isolado, tampouco como um sujeito individual autônomo –, é possível que se estabeleça uma demarcação importante, no que se refere ao papel familiar diante do aluno cego e do sucesso escolar. Considerando, justamente, o fato de que os agentes sociais carregam consigo marcas, uma bagagem cultural, socialmente herdada, que “inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2021, p. 51).

O capital social pode potencializar o acúmulo de capital cultural ou limitar ainda mais a posição do grupo no espaço social. Isso porque o fato de possuir capital econômico não confere, por si só, aquisição direta de capital cultural aos sujeitos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2021, p. 52).

Justamente, por ser o capital cultural um conjunto específico de conhecimentos, estratégias, formas de pensar o mundo, códigos de conduta produzidos e hegemonicamente eleitos por uma elite social, cria-se, para esse mesmo grupo, facilidades, favorecimentos, que se identificam com o seu meio cultural, produzindo assim um conjunto de facilitadores no processo de escolarização, e inversamente age por sobre os demais grupos sociais de maneira a produzir um estranhamento, uma ausência de semelhança e de identidade com o seu universo de domínio e familiaridade (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2021).

Em suma, os alunos que vêm de ambientes culturalmente favorecidos tendem, por meio da posse desse capital cultural hegemônico, a colocar-se em uma zona de conforto, reforçando as possibilidades de êxito escolar. Por outro lado, produz maiores dificuldades, aos alunos que, desprovidos do domínio de tal capital cultural, precisam se mover nesse espaço que não dominam, que não os acolhe, nem inserem; assim, reverberam ainda mais severamente sobre os alunos que acumulam a desvantagem de não enxergar, asseverando as desigualdades escolares.

Logo, esse capital cultural hegemônico é carregado de signos, significados e significantes visuais, concretos, tangíveis e perceptivos; e que são antecipados aos sujeitos através da visão. E, por outro lado, para os sujeitos cegos, precisam ser enunciados, apresentados por meio da fala, do tocar, do sentir e simultaneamente do conceituar, passando, dessa forma, a produzir significado.

2.4 *HABITUS* FAMILIAR

O poder exercido pela família, através do *habitus* familiar por sobre a educação do indivíduo cego precisa ser considerado, já que, por meio deste, promove a sustentação da vida do indivíduo pelos laços que o solidarizam, e aí residem as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para além da deficiência, mediante as diferentes estratégias de humanização. Assim, família e escola estão implicadas nesse processo, que precisa ser mediado pelo meio educacional, a fim de proporcionar a formação da criança com deficiência, uma vez que, para Vigotski, a função da educação reside na criação de novas formas de desenvolvimento e essa responsabilidade é do meio social (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1093, 1097).

É este contexto educacional, que promove as relações entre as pessoas mediadas pela linguagem, que pode se realizar a “*compensação social*”. Conforme Dainez e Smolka, tal compensação é desencadeada por meio da inserção social da pessoa com deficiência, permitindo, dessa forma, que a pessoa cega atue com protagonismo nos diferentes campos sociais.

Reconhecemos a importância dada por Bourdieu à bagagem socialmente herdada da família, diante da trajetória escolar de estudantes. Conforme Nogueira e Nogueira (2021), “essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2021, p. 51).

Interessa saber em que medida o *habitus* familiar, por meio da questão do capital cultural, ou seja, os gostos, as práticas e as representações produzidas na família do aluno cego, produzem esquemas de percepção e de ação sobre a educação da pessoa cega, já que se configura como:

[...] condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência, que produzem *habitus*, sistemas de disposição duradouros e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a visada consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem ser em nada o produto da obediência a regras e sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2013, p. 87, grifos do autor).

Assim, a história do indivíduo, do grupo social ao qual ele pertence, seus aspectos mais singulares, associados às diferentes rotinas construídas no ambiente familiar e escolar;

perpassadas por condicionamentos produzidos pelo *habitus*, permitem-nos compreender a complexidade dos esquemas de percepção e de apreciação por meio dos quais são apreendidos pelos alunos cegos e pelas famílias, observando as práticas desenvolvidas por eles, que resultam em processos de aprendizagem significativos às crianças cegas.

Desse modo, o *habitus* familiar conforma valores, *habitus* e estímulos singulares. Salientamos que quando falamos de temas, como *habitus* adquiridos, reportamo-nos a pontos, como os da aquisição, por parte de alunos cegos, de certas formas de *ethos*, ou seja, princípios e valores em estado prático, bem como de certas formas de *hexis* corporal adquiridas, ou seja, posturas, disposições do corpo interiorizadas inconscientemente pelos indivíduos e que revelam formas de ser e estar no mundo, condicionadas socialmente.

Por isso,

Em contraposição ao subjetivismo, Bourdieu afirma, de modo radical, o caráter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais. O indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2021, p. 19).

Dessa forma, entendemos que o papel dos condicionamentos sociais, especialmente os advindos do *habitus* familiar, produzem estímulos direcionados à pessoa com deficiência de forma determinante para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e físico, além do fato de serem de extrema relevância, no sentido de permitirem aos alunos cegos frequentarem o ensino comum. O que envolve, insistimos, questões externas (sociais, culturais, econômicas, familiares) e questões institucionais, profissionais, elementos que precisam andar juntos, caso se queira instituir processos efetivos de inclusão escolar, das pessoas com deficiência.

2.5 SUCESSO ESCOLAR, INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A educação escolar dos alunos com deficiência, por meio da inclusão com o atendimento educacional especializado, tem produzido avanços frente às mudanças sociais que se impõem à escola, pois demandam novas respostas ao desafio da inclusão. Contudo, a inclusão escolar é atravessada por um processo complexo, que envolve a ampliação do acesso à escola básica, em um contexto de reformas educacionais, em que se vislumbra, nos documentos oficiais, o

discurso da educação para todos e da inclusão plena.

Contraditoriamente, o que observamos é que os discursos da inclusão e da educação para todos, ventilados pelas políticas educacionais, demonstram historicamente que servem para camuflar e mistificar as desigualdades sociais, pois o que vemos na prática é a instituição escolar transformando as desigualdades sociais prévias em desigualdades naturais, mascarando as determinações sociais. O que reforça a perspectiva de responsabilização do indivíduo pelo sucesso e/ou fracasso.

A mistificação e o acobertamento das determinações sociais que tal conceituação implica, embora estejam muito mais evidentes nesses casos, perpassa toda a população abarcada pela educação especial, pois coloca somente nas características pessoais a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso da escolarização e integração social da criança excepcional. (SILVEIRA BUENO, 2004, p. 30).

A ampliação do acesso e a inclusão plena abriu espaço para possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento aos alunos com deficiência visual. Entretanto, o fato de a escola básica receber tais alunos não significa que ela estava e/ou está mais aberta para acolher ou mais habilitada para tanto. Nesse sentido, Ferreira e Ferreira (2007) apontam as contradições que envolvem esse processo.

Deve-se considerar, contudo, ao olhar para as políticas que acompanham a materialização da educação dita inclusiva, no Brasil, que o que se faz é o resultado do embate de várias forças sociais e econômicas, portanto marcada por contradições. (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 24).

Para além do acesso que permitiu a chegada desses alunos à educação básica, é preciso refletir sobre como vem ocorrendo o atendimento e a implantação do AEE, na perspectiva do acesso, permanência e natureza dos serviços. E, se de fato, tem possibilitado a ampliação efetiva de oportunidades educacionais específicas em prol do sucesso escolar.

Com o intuito de compreender o sucesso escolar, precisamos entender, da mesma forma, o que é o fracasso escolar, e como ele se constrói no espaço escolar. Como os mecanismos de exclusão do sistema escolar reproduzem as relações da sociedade capitalista, e atuam na produção do fracasso. É preciso contextualizarmos as desiguais oportunidades socioculturais que perpassam o nosso sistema escolar, as quais promovem uma cultura da exclusão, que se materializou na organização da escola e no processo de ensino. A escola agrava as

desigualdades, por justamente privilegiar os conhecimentos associados aos padrões da elite social, favorecendo a cultura dominante. Como afirma Arroyo (1997):

[...] Cultura que não é desse ou daquele colégio, desse ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras, geradas e mantidas ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas [...] Política de exclusão que não é própria dos longos momentos de administração autoritária e de regimes totalitários. Ela perpassa todas as instituições, inclusive aquelas que trazem no seu sentido e função a democratização de direitos constitucionalmente garantidos como saúde e educação. (ARROYO, 1997, p. 13).

Para Bourdieu, a superação desse tipo de cultura escolar dominante poderia ser neutralizada por meio de uma pedagogia racional, que objetivaria neutralizar a intensificação das desigualdades no interior do sistema escolar. Para tanto, ela precisaria se fundar sobre uma sociologia das desigualdades culturais e estar em consonância com a “vontade política”.

Segundo Bourdieu (1970), a noção de capital cultural foi concebida como uma hipótese indispensável para a compreensão da desigualdade de desempenho escolar de crianças originárias de diferentes classes sociais. Ou seja, para compreender a produção do sucesso e do fracasso escolar, é necessário dismantelar a violência simbólica, pois ela mascara, oculta as diferenças sociais e culturais dos diferentes estratos sociais e atribui o êxito e o fracasso a aptidões naturais. E, como enfrentamento desse cenário, é fundamental realizar a democratização do conhecimento.

Pensar o fracasso escolar é pensar para além das capacidades dos alunos, dos professores ou da eficiência dos métodos. É necessário voltar-se à escola, olhá-la enquanto modelo social e cultural de funcionamento organizativo, pois são esses aspectos que são os produtores dos fracassos e dos sucessos (ARROYO, 1997, p. 14).

Nesse mesmo sentido, Arroyo (1997) nos ajuda a entender as razões para o fracasso escolar, a partir do olhar sobre a escola e como ela, ao longo dos anos, produz e corrobora para a cultura da exclusão. Ao passo que a cultura da exclusão está nas entranhas da estrutura escolar, é nela, justamente, que o olhar se volta para construir possibilidades de mudança, reiterando o direito à formação básica universal e de uma nova organização curricular que corrobore para o sucesso escolar.

[...] a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir. A cultura do fracasso, tão presente em nosso sistema escolar, não está apenas no elitismo de alguns diretores, especialistas ou professores, nem sequer na rigidez das avaliações. Assim como uma contracultura do sucesso não será construída com a boa vontade de superar o elitismo ou a rigidez. Estamos sugerindo que essa cultura se materializou ao longo de décadas na própria organização da escola e do processo de ensino. No próprio sistema. Aí radica sua força e sua persistência, desafiando a competência dos mestres e das administrações mais progressistas. (ARROYO, 1997, p. 13-14).

Para Bourdieu, a democratização da escola, apenas pelo acesso, não considerando o capital cultural dos alunos, sua origem social, sua bagagem cultural, não produz democratização. Ela apenas se consolida quando há a democratização do conhecimento. Portanto, a pedagogia racional propõe a ruptura com essa concepção superficial do acesso e busca refletir sobre estratégias e métodos que possam dialogar com as diversidades, com os diferentes e desiguais socialmente.

Assim, a inclusão educacional dos alunos com deficiência visual não se limita ao acesso e à permanência na sala de aula da escola básica; implica, sobremaneira, serem incluídos como membros iguais e valorizados na classe escolar. Conforme Seligman (1975 apud STAINBACK; STAINBACK, 1999), esse processo é possível quando se criam estratégias para a adaptação de materiais pedagógicos, no intuito de tornar o conhecimento acessível para todos os alunos, partindo de uma base individual, do olhar sobre o aluno e sua especificidade.

Quando o que é exigido do aluno *não* é considerado em uma base individual, a apatia com relação ao trabalho escolar pode surgir como resultado. A persistência é um subproduto do sucesso, e se o sucesso está fora do alcance do aluno, ele aprende a não tentar. (SELIGMAN, 1975 apud STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 241).

Compreende-se como possibilidades de sucesso escolar de alunos com deficiência, a apropriação dos conhecimentos acadêmicos, mediados pelas adaptações de materiais pedagógicos pertinentes, realizadas pelos professores da Educação Básica, em parceria do trabalho pedagógico realizado pelo professor da sala de recursos, na área da deficiência visual, por intermédio de um currículo que oportunize adaptações múltiplas, para que possa atender a todos, respeitando suas especificidades e seu desenvolvimento. Em relação à relevância das adaptações de materiais pedagógicos e partindo do pressuposto que a adaptação não é sinônimo de facilitação ou minimização do conhecimento, Stainback e Stainback (1999) afirmam que

[...] o currículo apresentado a *todos* os alunos deve desafiá-los a aprimorar ao máximo suas habilidades e a superar as realizações anteriores, com *os apoios e adaptações necessários*. Embora os objetivos e os métodos de ensino dos programas devam ser adaptados para satisfazer as necessidades individuais de cada aluno, altas expectativas e desafios para cada aluno, baseados em suas próprias capacidades e necessidades, são essenciais para proporcionar a cada aluno uma educação de qualidade. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 250, grifo nosso).

O uso de recursos educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem, com o trabalho pedagógico do atendimento educacional especializado, feito por meio de estratégias múltiplas, deve atuar como suporte e apoio aos processos de apropriação dos conhecimentos acadêmicos e, especialmente, amalgamados por meio do capital cultural familiar, que permitirá ao aluno instrumentalizar o conhecimento escolar. Ao integrar as habilidades nas experiências educacionais de todos os alunos, permite-se a inclusão, a valorização e o respeito à individualidade e temporalidade dos alunos.

A principal razão para a inclusão *não* é que os alunos previamente excluídos estarão necessariamente se tornando proficientes em socialização, história ou matemática, embora seja óbvio que nas turmas inclusivas há mais oportunidades para todos crescerem e aprenderem. Ao contrário, a inclusão de todos os alunos ensina ao aluno portador de deficiências e a seus colegas que todas pessoas são membros igualmente valorizados da sociedade, e que vale a pena fazer tudo o que for possível para poder incluir todos na nossa sociedade. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 250).

Portanto, as possibilidades de sucesso escolar envolvem múltiplos fatores, em uma esfera mais ampla, aspectos sociais, econômicos, culturais e o sistema escolar e, por outro lado, na esfera microsocial, observamos a potência que representa a ação do capital cultural das famílias dos alunos cegos, dos professores do atendimento educacional especializado e das ações de inclusão por meio das adaptações de materiais pedagógicos realizadas pelos professores da Educação Básica.

Com o intuito de compreender as possibilidades de sucesso escolar de alunos com deficiência visual, analisamos as relações familiares e escolares de três alunos em processo de alfabetização Braille com ênfase para o papel do capital cultural.

CAPÍTULO 3

O SUCESSO/FRACASSO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

Na busca por compreender o papel da escola no processo de inclusão educacional e social dos alunos com deficiência visual, com vistas ao sucesso escolar, temos como objetivo analisar as ações e desdobramentos das estratégias inclusivas adotadas pelas escolas. Entender como elas refletem e agem sobre os processos de ensino e de aprendizagem que envolvem os alunos com deficiência visual. Logo, entendemos a importância das disposições que agem sobre a pessoa cega, diante de um dado capital cultural familiar, frente as possibilidades de alcançar o sucesso escolar.

Neste capítulo, inicialmente, realizamos uma discussão contextualizando historicamente a inserção social das pessoas com deficiência e a trajetória de exclusão social que perpassa o processo e as implicações do capital cultural familiar nesse contexto.

Ao final, realizamos a análise das observações realizadas junto às famílias e aos professores dos alunos com deficiência visual.

3.1 A ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA QUESTÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL: CAPITAL CULTURAL, FAMÍLIA E SUCESSO ESCOLAR

Ao analisar a trajetória histórica das pessoas com deficiência, observamos as dificuldades, no sentido da inserção social. Pessoas com algum tipo de privação visual, auditiva ou cognitiva foram relegadas à margem dos processos de desenvolvimento, de sociabilidade e de socialização. Do mesmo modo foram, durante muito tempo, relegadas no que se refere ao âmbito da educação formal.

Do ponto de vista mais específico da cegueira, a limitada compreensão a seu respeito levou diferentes sociedades a considerarem as pessoas cegas como incapazes e dependentes, além de negligenciarem um atendimento humanizado, o que impossibilitou o pleno desenvolvimento cognitivo e social das pessoas cegas (MOTTA, 2008, p. 1).

Na antiguidade, as pessoas com deficiência vivenciaram a segregação e a eliminação, em razão da incapacidade em garantir o seu próprio sustento ou defender-se diante de situações de perigo. Situação que levava esses indivíduos a serem exterminados ou abandonados. De

acordo com Mosquera (2010, p. 16), “[...] as eliminações das crianças deficientes eram justificadas pelo fato de elas não se moldarem ao padrão de beleza e força esperado”, por certas civilizações.

Posteriormente, com o início do cristianismo e a disseminação das ideias judaico-cristãs, emergiu uma nova conduta perante as pessoas com deficiência, calcada em uma postura de resignação e tolerância. Esse modo de pensar a pessoa com deficiência, como alguém que necessita de auxílio e de cuidados, contribuiu para o surgimento das práticas assistencialistas e para as ações de caridade, propiciando o surgimento de internatos (MOSQUERA, 2010, p. 17).

Essas instituições de caridade constituíam o espaço destinado àqueles que, de alguma maneira, não se enquadravam no padrão societário desejado. Nelas eram colocados os loucos, os doentes, os filhos de mendigos, os órfãos, os filhos de relação extraconjugal, os cegos e os surdos. Contudo, essas instituições tinham como objetivo a guarda dos indivíduos “socialmente diferentes”. Tais práticas, de exclusão e internamento, constituíam a invisibilidade social das pessoas com deficiência, encontrando justificativa e legitimidade nos discursos políticos, econômicos, éticos e religiosos de cada período histórico (MOSQUERA, 2010, p. 18).

Com a consolidação da hegemonia do pensamento científico, a medicina passou a compor uma forma de saber, legitimada, que se ocupou em estudar as deficiências. Esse saber influenciou, sobremaneira, os olhares voltados ao tema das deficiências, fazendo com que estes, cada vez mais, olhassem por meio de critérios de definição fundamentalmente biológicos. Dessa forma, a deficiência passou a ser vista como uma patologia e o deficiente como doente. Constitui-se, a partir desse momento, sua segregação em instituições, para cuidado, proteção e tratamento médico, ou seja, a deficiência passou a ser institucionalizada (PARANÁ, 2006).

O ideário médico sobre a deficiência acabou influenciando o lento avanço do atendimento educacional externado às pessoas com deficiência. Tal perspectiva se encontra também explicitada nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Especial, demonstrando que a visão científica, atrelada à medicina,

Incorporava-se a visão inatista e o determinismo genético à concepção de desenvolvimento humano, que ultrapassou os diferentes séculos, norteando algumas práticas em Educação Especial, até a atualidade. Ao perpetuar a perspectiva de que os distúrbios e deficiências eram traços inerentes aos sujeitos, descartou-se qualquer possibilidade de intervenção para superar essa condição. (PARANÁ, 2006, p. 19).

Essa visão refletiu diretamente sobre as políticas educacionais da Educação Especial e acarretou práticas educacionais que tinham como objetivo a normalização dos sujeitos,

impedindo a construção da subjetividade, da identidade e da formação escolar da pessoa com deficiência.

Circunscrita a discursos e práticas médicas, a Educação Especial consolidou-se como área que tem por finalidade exercer um poder de normalização sobre os sujeitos, cabendo-lhe, como um saber médico, relacionar o educar e o cuidar com o corrigir, o tratar e o psicologizar. (PARANÁ, 2006, p. 20).

Em consequência dessas concepções inatistas e deterministas, apenas por volta de 1854 e 1857 foram criadas, no Brasil, as primeiras instituições voltadas ao atendimento exclusivo¹² às pessoas cegas e às pessoas surdas; as primeiras iniciativas, em termos do atendimento dado às pessoas com deficiência, foram feitas por meio dos internatos, como foi o caso do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro (ALMEIDA, 2014).

Os institutos foram criados como escolas exclusivas, ou seja, lá se aprendiam as especificidades do ensino para pessoas cegas, concomitante aos conteúdos escolares da Educação Básica. Esse modelo de escola era voltado exclusivamente para alunos cegos, assim, estes ficavam separados do convívio e da possibilidade de se integrarem socialmente com os demais alunos.

Apenas na década de 1990 observa-se a construção de uma diretriz educacional para a educação inclusiva que passa a atender as necessidades educacionais especiais no ensino comum. Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação especial é definida como modalidade de ensino, estabelecendo que o aprendizado deve ser realizado “preferencialmente na rede regular de ensino.” Com isso, se preconiza a criação de serviços de apoio especializados.

As diretrizes da LDBEN, ou seja, da Lei n. 9.394/96, foram fundamentais para a consolidação da institucionalização do Atendimento Educacional, Especializado, para as pessoas com deficiência, constituindo-se como um marco das políticas públicas voltadas à educação especial.

O ensino inclusivo integra, nas salas de aula da Educação Básica, alunos cegos e com baixa visão, juntamente com os alunos sem deficiência, um avanço, se pensarmos na questão da socialização. Entretanto, as demandas educacionais dos alunos cegos e dos que possuem baixa visão são distintas e para o pleno desenvolvimento desses alunos é necessário que sejam

¹² O atendimento exclusivo refere-se ao tipo de atendimento de alfabetização ofertado pelo Instituto Benjamin Constant – IBC, em 1940 e no Instituto Paranaense de Cegos, em 1939. Funcionavam em regime de internato e semi-internato, ofertando alfabetização e atividades de habilitação e reabilitação (TURECK, 2003, p. 44).

realizadas as adaptações de materiais pedagógicos pelos professores da Educação Básica e que os alunos frequentem as salas de recursos multifuncionais na área da deficiência visual e recebam a estimulação visual, nos casos de alunos com baixa visão. Igualmente, as orientações sobre o uso dos recursos ópticos e não ópticos, pois são recursos necessários para o processo de ensino-aprendizagem escolar; o ensino das especificidades; alfabetização Braille, AVA, OM e uso do Sorobã e das Tecnologias Assistivas, para os alunos cegos, a fim de que os alunos com deficiência visual possam aprender e se desenvolver de maneira autônoma e independente.

No que concerne ao papel da família, de certa forma já exposta nesta dissertação, na conformação de melhores condições, dispostas ao aluno cego diante de seu processo escolar, observamos que ao se considerar a função social que a família possui, do ponto de vista da educação dada a seus membros, à medida que corrobora para a conformação de um *habitus primário*, entende-se que ela imprime, ao longo da vida desses membros, modos, maneiras, gostos, estilos, ou seja, disposições do *habitus* cultural, da *hexis* corporal e do *ethos*, princípios e práticas construídas socialmente.

Ressaltamos que é nas relações sociais e, nesse caso, nas relações familiares que se produzem e reproduzem as disposições comportamentais importantes. Desse modo, as ações produzidas pela família, onde ocorre a socialização primária, são determinantes para a educação do sujeito.

Entre todas as ações pedagógicas que sofremos, as mais decisivas são as mais precoces, as que sofremos durante a infância, e que tiveram como resultado inculcar-nos um *habitus primário*. Este é constituído de posições mais antigamente adquiridas e, logo, mais duradouras. O grupo familiar desempenha um papel preponderante nessa socialização primária. Ora, toda a família ocupa uma posição no espaço social: os esquemas de percepção e de ações transmitidos dependem dessa posição. Receber uma educação é, em geral, receber uma educação ligada a uma posição de classe [...] (BONNEWITZ, 2003, p. 78-79).

Cabe ressaltar que o sociólogo Pierre Bourdieu (2003) utilizou-se do conceito de *habitus* para explicar como agem os mecanismos de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interiorização, ou seja, para entender de que forma as estruturas sociais influenciam as escolhas racionais dos indivíduos, escolhas que tendem a ocorrer dentro de padrões comportamentais aprendidos, a partir de formas específicas de capital cultural herdado.

No caso da pessoa cega, o papel da família, enquanto instituição social, constitui-se, antes de tudo, como formadora de um *habitus primário* fundamental para o seu desenvolvimento. Posteriormente, o *habitus secundário* vai se integrando a esse processo, seja

por meio da escolarização, seja por meio dos ambientes, como o do trabalho. O *habitus* escolar exerce, sobre a pessoa cega, papel singular, particularmente importante para o processo de desenvolvimento cognitivo e social (BONNEWITZ, 2003), o que acarreta uma complementaridade, existente entre capital cultural advindo da família e o advindo da escola.

Por outro lado, é possível que o capital familiar não se coadune com o advindo da escola, o que, por exemplo, acarreta dificuldades, por parte da criança cega, no sentido de atingir um grau mais consistente de autonomia.

Com base nos pressupostos de Bourdieu, a proposta da pesquisa que ora se apresenta se inscreve na compreensão do campo da família e da educação. Ressalta-se que Bourdieu entende o objeto social como um sistema de relações, ou seja, o fato de que o social se constitui a partir de um conjunto de campos: político, econômico, familiar, escolar, religioso, etc.

[...] O conceito de *campo* é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. A ideia é que à medida que as sociedades se tornam maiores, e com uma divisão social do trabalho mais complexa, certos domínios de atividades se tornam relativamente autônomos. No interior desses setores ou campos da realidade social, os indivíduos envolvidos passam, então, a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimidade classificarem e hierarquizar os bens produzidos. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2021, p. 31).

Ao compreendermos que o *habitus* é uma estrutura interna e sempre em vias de reestruturação, entendemos que as práticas e as representações não são totalmente determinadas e nem totalmente livres, ou seja, os sujeitos – agentes, na terminologia bourdiesiana – fazem escolhas. Todavia, essas escolhas são orientadas, basicamente, pelo *habitus* e, conforme Bonnewitz (2003, p. 80), “cada indivíduo é apenas uma variante de um *habitus* de classe.” Assim, a posição social agrupa algumas semelhanças de origem, entre as condições sociais comuns aos membros de uma mesma classe social. Por isso, o *habitus* de classe pode favorecer ou não as condições de formação de distintos hábitos, como a linguagem que utiliza, o autocuidado e a alimentação dos alunos com deficiência visual, tendo em vista que os *habitus* de classe, materializados nas famílias e na cultura social de determinados grupos, são distintos.

[...] Para definir as relações entre *habitus* de classe e o *habitus* individual (indissociável da individualidade orgânica imediatamente dada a percepção imediata – *intuitus personae* – e socialmente designada e reconhecida – nome próprio, pessoa jurídica, etc) poder-se-ia considerar *habitus* de classe (ou de grupo), isto é, o *habitus* individual na medida em que exprime ou reflete a classe (ou o grupo) como um sistema subjetivo, mas não individual de

estruturas interiorizadas, esquemas comuns de percepção, de concepção e de ação, que constituem a condição de toda objetivação e de toda a percepção, e fundar a concertação objetiva das práticas e a unicidade da visão do mundo na impersonalidade e na substituibilidade perfeitas das práticas e das visões singulares. [...] Efetivamente é uma relação de *homologia*, ou seja, de diversidade na homogeneidade que reflete a diversidade na homogeneidade características de suas condições sociais de produção, que une os *habitus* singulares dos diferentes membros de uma mesma classe: *cada sistema de disposições individual é uma variante estrutural* dos outros, no qual se exprime a singularidade da posição no interior da classe e da trajetória (BOURDIEU, 2013, p. 99-100, grifos do autor).

Ainda sobre o conceito de *habitus* de classe, autores, como Bonnewitz (2003), inspirados no sociólogo Bourdieu, apontam que para Bourdieu a “socialização, realizando a incorporação dos *habitus* de classe, produz a filiação de classe dos indivíduos, reproduzindo ao mesmo tempo a classe enquanto grupo que compartilha o mesmo *habitus*.” (BONNEWITZ, 2003, p. 75). Portanto, se reconhecemos o espaço social como um espaço conflituoso, justamente por ser um espaço desigual e hierarquizado; reconhecemos, nele, diferentes formas de capital que permitem estruturar o espaço social.

[...] Pode-se descrever o espaço social como um espaço multidimensional de posições tal que toda posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas, cujos valores correspondem aos valores de diferentes variáveis pertinentes. Assim, os agentes se distribuem nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda, segundo a composição do seu capital – isto é, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto de suas possessões. (BOURDIEU apud BONNEWITZ, 2003, p. 53).

O *habitus* não é um conceito isolado, ele interage com outros elementos. Assim, para explicar os determinantes estruturais das trajetórias dos indivíduos ou dos grupos é preciso identificar sua posição nas relações da sociedade, suas condições concretas de existência e as possibilidades de autonomia e/ou dependência que daí decorrem, tanto em termos econômicos quanto sociais.

Portanto, entender as diferentes formas de capital é necessário para compreender o papel do capital cultural que a família possui, frente aos processos de estimulação da independência e autonomia empreendidos, pela mesma, sobre a criança cega; e para que se entendam os desdobramentos que permitem, ou não, o sucesso escolar dos alunos cegos.

A noção de capital está ligada, em um primeiro momento, à perspectiva econômica, mas na conceituação de Bourdieu ela extrapola essa perspectiva. Bourdieu se apropria de algumas características que definem a dimensão do capital. Por exemplo, as noções de acumulação (por

meio de investimentos), lucro (aplicações). Assim, para cada objeto de análise, independentemente do campo que ele ocupa, é preciso identificar sua posição nas relações da sociedade, suas condições concretas de existência e as possibilidades de autonomia ou dependência, tanto econômica quanto social. Dessa maneira, Bourdieu categoriza a noção de capital econômico, capital cultural, capital social e capital simbólico. Todas essas formas de capital produzem poder e prestígio e são utilizadas, por cada grupo, de maneira peculiar, de acordo com o *habitus* que este favoreça (BONNEWITZ, 2003, p. 53-54).

Para Bourdieu, diferentes formas de capital permitem estruturar o espaço social. Essas formas de capital distinguem-se em quatro tipos, conforme Bonnewitz,

O capital econômico, que é constituído pelos diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e pelo conjunto dos bens econômicos: renda, patrimônio, bens materiais. O capital cultural, que corresponde ao conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família. Este capital pode existir sob três formas: em estado incorporado, como disposição duradoura do corpo (por exemplo, a facilidade de expressão em público); em estado objetivo, como bem cultural (a posse de quadros, de obras); em estado institucionalizado, isto é, socialmente sancionado por instituições (como os títulos acadêmicos). O capital social, que se define essencialmente como o conjunto das relações sociais de que dispõe um indivíduo ou grupo. A detenção deste capital implica um trabalho de instauração e manutenção das relações, isto é, um trabalho de sociabilidade: convites recíprocos, lazer em comum, etc. O capital simbólico, que corresponde ao conjunto dos rituais (como as boas maneiras ou o protocolo) ligados à honra e ao conhecimento. Afinal, apenas o crédito e a autoridade conferem a um agente o reconhecimento e a posse das três outras formas de capital. Ele permite compreender que as múltiplas manifestações do código de honra e das regras de boa conduta não são apenas exigências do controle social, mas são constitutivas de vantagens sociais com consequências efetivas. (BONNEWITZ, 2003, p. 53-54).

Interessa-nos analisar mais especialmente as implicações do capital cultural sobre o processo de socialização da pessoa cega, a fim de verificar em que medida eles se incorporam por meio da educação familiar transmitida; potencializando, assim, o seu desenvolvimento e o respectivo sucesso escolar alcançado.

Assim, quanto mais fraca for a distância entre a cultura escolar e o meio de filiação, cultura ligada à socialização, mais o sucesso na instituição será elevado. Ora, os filhos das classes superiores dispõem de um capital cultural herdado de suas famílias. Este se compõe de um capital cultural incorporado sob a forma de instrumentos intelectuais: graças às interações que elas gozam em suas famílias, as crianças das categorias abastadas manifestam, em média, um nível de desenvolvimento operatório mais precoce, assim como um tipo de linguagem mais adaptado às exigências da escola. Este capital existe

também sob a forma objetivada no ambiente dessas crianças: livros, obras de arte, viagens, acesso à mídia [...] (BONNEWITZ, 2003, p. 115).

Conforme destaca Bonnewitz, o ambiente familiar, seu *habitus*, as condições concretas de existência, ou seja, o capital econômico e o capital cultural advindos da classe social da qual a criança cega pertence, são condições que agem sobre as possibilidades de autonomia e independência, tanto econômica quanto social da pessoa com deficiência visual. Assim como, a perspectiva de compensação social da deficiência, ora trazida para o diálogo em nossa análise, por intermédio dos constructos produzidos por Vigotski e que em larga medida tangenciam com as contribuições analíticas de Bourdieu, leva-nos a reafirmar o relevante papel do capital cultural na educação de crianças cegas, em que se compreenda a deficiência por uma ótica positiva, com vistas à perspectiva de potência, em que a condição da lesão orgânica possa ser o lugar da produção de novas possibilidades, pois o “princípio norteador da elaboração da compensação não é a natureza individual, mas a natureza social do desenvolvimento humano.” (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1106).

A capacidade de desenvolvimento do ser humano é extremamente peculiar, justamente em razão da plasticidade cerebral, ou seja, da capacidade que temos de apreender e de nos adaptar, isso porque os seres humanos são, enquanto espécie, a menos pronta e acabada ao nascer. E, justamente por isso, o capital cultural ou a sociogênese representam papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e cultural da pessoa cega. Em consonância com Vigotski, reconhecemos o papel da compensação social, e reiteramos, conforme Dainez e Smolka (2014), que

[...] o processo de reformulação conceitual da *compensação* em Vigotski (1997) é mobilizado e sustentado e, ao mesmo tempo, intensifica o princípio da sociogênese do desenvolvimento humano, a heterogeneidade desse processo, o princípio da internalização das funções sociais em funções psíquicas superiores, as dimensões social-psicológica-orgânica entretidas, a plasticidade cerebral, as interconexões das funções psíquicas superiores, os instrumentos técnicos e os signos/dimensão simbólica, o desenvolvimento cultural, a relação afeto-intelecto, o caráter criativo humano. (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1106, grifos do autor.)

Pensando nos limites e nas possibilidades históricas e culturais de desenvolvimento da pessoa cega, consideramos a ampla e irrestrita gama de possibilidades frente à singularidade de cada sujeito e a sua respectiva heterogeneidade, assim, ao propormos em nossa pesquisa ir a campo, mesmo ao buscar delimitar um grupo de crianças cegas, temos diversos atravessamentos que singularizam cada caso.

3.2 O CAPITAL CULTURAL FAMILIAR

Conhecer os processos da socialização familiar, compreender as dinâmicas familiares, perceber como o capital cultural parental é transmitido e age sobre os integrantes cegos pode nos indicar os elementos que, neste *locus*, concorrem para o sucesso escolar. Pois, a família é a primeira instituição social na qual a criança é inserida, conforme Almeida (2012, p. 44), é “onde a criança dá os primeiros passos para poder se desenvolver como um ser responsável e ativo dentro do ambiente social, interiorizando os valores, as atitudes e os papéis”, ou seja, é a primeira esfera social que age sobre o sujeito e lhe imprime um dado capital cultural.

Em relação à função da socialização, a família ocupa um lugar privilegiado. Ela é o primeiro núcleo socializador da criança. É a primeira organização onde ela inicia as suas experiências e intersecções com o mundo exterior [...] A partir do momento em que a criança se insere no seio familiar começa a adquirir regras, hábitos e normas que facilitam a sua integração num mundo social mais amplo, a sociedade. É na família que se dá a chamada socialização primária, onde a criança dá os primeiros passos para se poder desenvolver como um ser responsável e ativo dentro do ambiente social, interiorizando os valores, as atitudes e os papéis que conduzem à formação da sua responsabilidade. (ALMEIDA, 2012, p. 44).

Registramos o fato de que ao nos referirmos ao tema da família, o fazemos considerando as transformações pelas quais esta instituição vem passando, distanciando-se da configuração tradicional, nuclear, constituída por pai, mãe e filhos. Os novos modelos de configuração familiar são o reflexo de um conjunto de mudanças sociais advindas do século XX e do século XXI, que impactaram e impactam diretamente na conformação das relações sociais, mesmo familiares, agora dispostas por meio de arranjos monoparentais, pluriparentais, chefiadas por mulheres e ou estruturadas por mãe solo, etc. (ARAÚJO, 2012, p. 71-72).

Entendemos que o papel da família no processo de escolarização da criança cega constitui disposições culturais e sociais determinantes e que em consonância com os conhecimentos advindos do trabalho colaborativo, desenvolvido pelo professor que atua no atendimento educacional especializado (AEE) – orientando e mediando conhecimentos das especificidades da área da deficiência visual, voltadas para a criança cega, e para a família –, em parceria com o cotidiano da classe comum podem produzir o sucesso escolar do estudante cego.

Entretanto, observamos que as pesquisas que se direcionam para o tema da formação escolar, por diversas vezes, apontam para a responsabilização do sucesso e/ou do fracasso escolar, diante de uma espécie de pensamento pendular, direcionando esse olhar ora para a família, ora para a escola. Em pesquisas, como a realizada por Santos e Silva (2014), aparecem apontamentos que indicam que “os pais realizam um enorme esforço para contribuir no processo de escolarização” de seus filhos. Além disso, preocupam-se quanto ao fato de estes estarem progredindo nos estudos. Reflexões que nos levam a tomar cuidado com a fala, comumente feita, hoje em dia, sobre a ausência da presença dos pais na escolarização dos filhos.

Na mesma linha, o sociólogo Lahire (1997) sinalizou para esta questão, inferindo que

[...] o tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazendo as coisas sem intervir. Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma “omissão” ou uma “negligência” dos pais. Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles. (LAHIRE, 1997, p. 334, grifos do autor).

De todo modo, acreditamos, concordando com Lahire (1997, p. 338), que “a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital for colocado em condições que tornem possíveis sua ‘transmissão’.” Dessa forma, acreditamos que o somatório dos capitais familiares existentes, mediados – nas escolas – , a partir das ações e dos conhecimentos atrelados aos professores que atuam no AEE, tende a servir como fatores decisivos na direção do sucesso escolar de alunos cegos.

Por isso a importância de se observar o capital cultural advindo das famílias dos alunos cegos, quando se discutem temas, como sucesso escolar. Até porque as escolas são lugares de distribuição do capital simbólico que, segundo autores, como Bourdieu (2013), mobiliza crédito, confiança e honra aos seus adeptos.

O capital simbólico vale até mesmo no mercado: assim como alguém pode se vangloriar de ter feito uma compra a um preço exorbitante, por pondonor, para “mostrar que pode fazê-lo”, também é possível se orgulhar de ter conseguido fechar um negócio sem ter desembolsado um centavo qualquer, seja mobilizando um certo número de fiadores, seja, ainda melhor, em nome do *crédito* e do capital de *confiança* que tanto uma reputação de honra quanto de riqueza oferece. Graças a confiança de que desfrutam e ao capital de relações

que puderam acumular, aqueles de quem se diz que são “capazes de comprar todo o mercado, mesmo se saíram com as mãos vazias” podem se permitir “ir ao mercado tendo como uma única moeda seu rosto, seu nome, sua honra” e até mesmo “apostar (no sentido de empreender) quer tenham ou não tenham” [...] (BOURDIEU, 2013, p. 198-199, grifos do autor).

Por ser instituição que reproduz relações sociais calcadas no capital econômico, cultural e simbólico, as escolas se apresentam como lugares ambíguos, ou seja, por um lado permitem ascensão social; por outro lidam de forma diferente, com cada aluno que recebem, justamente por conta dos capitais adquiridos, ou não, por estes mesmos alunos, em ambientes como o familiar.

Em contraste, ao considerar a exclusão de diferentes grupos marginalizados econômica, social e culturalmente, leva-nos, mais uma vez, a situar a importância de pontos como o do espaço social, um ambiente caracterizado por uma desigual distribuição de capitais e por hierarquias estruturantes, que colocam, para cada indivíduo, determinadas condições existenciais. Essa realidade se faz presente, também, nas escolas e instituições que visam reproduzir as condições estruturantes, presentes no espaço social, embora a tendência seja – consciente ou inconscientemente – subsumir estes aspectos; colocando, não raras vezes, a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso escolar nos alunos. Em relação a estas escolas e instituições, o pensamento de Apple (1989), Baudelot e Establet (1997), Bourdieu e Passeron (1975), Giroux (1986), Saviani (1989) e Laplane (2007):

Por exemplo, décadas atrás se repetia sistematicamente que na escola todos são iguais, as oportunidades são as mesmas para todos e o acesso à educação é garantido a todos os cidadãos. Muita análise crítica foi necessária para desmontar esses discursos e denunciar seu efeito perverso e desmoralizador, principalmente nas classes, camadas e grupos sociais mais desfavorecidos, que introjetavam o discurso do fracasso como algo próprio, naturalmente inerente a eles (APPLE, 1989; BAUDELLOT & ESTABLET, 1997; BOURDIEU & PASSERON, 1975; GIROUX, 1986; SAVIANI, 1989). Mesmo nos dias de hoje, e apesar da crítica produzida em diversos meios, os efeitos desses discursos se fazem sentir nas práticas educacionais vigentes, em muitas escolas, redundando na culpabilização dos alunos. (LAPLANE, 2007, p. 11-12).

3.3 O PAPEL DA ESCOLA/FAMÍLIA, FAMÍLIA/ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO CAPITAL CULTURAL FAMILIAR

A escola e o sistema educacional produzem ações e estratégias que refletem a realidade social e cultural de uma dada sociedade. As relações de poder e de dominação entre as classes

sociais se refletem na escola. A escola não é neutra, ela é produto da disputa de poder e dominação de uma classe social sobre outra, de tal forma, que a escola reproduz e legitima a dominação das classes dominantes. Nesse sentido, para Bourdieu, segundo Bonnewitz (2003, p. 118) “[...] a escola serve de instrumento de legitimação das desigualdades sociais. Longe de ser libertadora, ela é conservadora e mantém a dominação dos dominantes sobre as classes populares.”

Para Bourdieu, a escola age legitimando e impondo o conhecimento e saberes de uma elite social, por intermédio dos processos educativos e, simultaneamente, esse saber dominante elimina a possibilidade de outra cultura legítima. Isso porque, a complexidade dos mecanismos de reprodução social e cultural conformam um *habitus*, e a ação pedagógica é considerada uma violência simbólica, pois ela molda um conjunto de códigos e valores culturais da classe média e, simultaneamente, desvaloriza o saber das classes populares, naturalizando a cultura hegemônica e ocultando o caráter de classe (BONNEWITZ, 2003, p. 119).

A reprodução cultural ocorre de tal maneira que se assemelha à reprodução econômica, pois o capital cultural das classes médias as favorece e perpetua a desigualdade de sua distribuição. Ainda sobre o papel reprodutivo da escola, Lopes e Macedo (2011), em suas análises sobre o currículo escolar, destacam as produções do movimento Nova Sociologia da Educação (NSE), em que Michel Young e outros autores buscam entender como a diferenciação social é produzida por meio do currículo e como a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos. Para os autores, o currículo passa a ser um espaço de reprodução simbólica em que age sobre a formação do aluno, mas também sobre o conhecimento.

Conforme Lopes e Macedo (2011), para Bourdieu e Passeron, as classes populares são submetidas a uma violência simbólica, que é institucionalizada no sistema escolar, impondo e legitimando o arbítrio cultural dominante. Assim, converte os fatores sociais de desigualdade em desigualdades escolares, que são, em geral, entendidas de forma equivocada como sendo desigualdades de mérito, de inteligência, aptidões ou dons pessoais.

[...] nas sociedades capitalistas não apenas as propriedades econômicas, mas também as simbólicas (o capital cultural) são distribuídas de forma desigual. [...] as escolas contribuem para a manutenção do controle social, na medida em que ajudam a manter a desigualdade dessa distribuição de capital simbólico. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 30).

O currículo e a escolarização moderna estão inseridos, em geral, em sociedades democráticas, como é o caso do Brasil. E sob a perspectiva democrática, a escola e o sistema

educativo aparecem como instrumento do ideal igualitário, em que a escola, deveria fornecer educação para todos os indivíduos, proporcionando-lhes instrumentos para a realização da liberdade e da sua ascensão social. Entretanto, para Bourdieu o sistema escolar, em especial a escola, está longe de reduzir as desigualdades sociais, muito pelo contrário, age na reprodução de tais desigualdades. A escola age como um instrumento oculto de dominação (BONNEWITZ, 2003, p. 113).

Assim como a escola não é neutra, tampouco seu currículo o seria, em consonância com as perspectivas de Bourdieu. Afirma Bonnewitz (2003, p. 115) que “[...] a seleção das disciplinas ensinadas, assim como a escolha dos conteúdos disciplinares é o produto de relações de força entre grupos sociais.” Entendemos que, da mesma maneira, as estratégias empreendidas frente às adaptações de materiais pedagógicos voltados aos alunos com deficiência visual, também são produto das relações de força entre os grupos sociais. E, nesse caso, mais especificamente, na esfera macrossocial, um campo de luta pelas práticas educacionais inclusivas em consonância com os preceitos das políticas educacionais voltadas à educação especial e, na esfera microssocial, espaço de luta empreendido pela família, em busca de inclusão para os alunos com deficiência visual.

Pensando na perspectiva de relações de força entre os grupos sociais e como isso se reflete nas políticas educacionais e nos currículos escolares, podemos identificar a partir de uma análise bourdieusiana, que o currículo escolar centrado em disciplinas é fruto de uma construção social e política, em que as finalidades sociais da educação são perpassadas pelas relações de poder, em que os agentes sociais empregam recursos ideológicos e materiais, a fim de manter a hegemonia de uma classe social sobre outra e, para tanto, utiliza-se da violência simbólica para legitimar e impor o saber das classes dominantes sobre as classes dominadas, negando a existência de outra cultura legítima.

O currículo no século XXI está ainda mais atrelado às agendas e aos interesses econômicos das agendas internacionais FMI, OCDE e PISA. Ele tem seus resultados medidos por avaliações empreendidas por esses organismos, que exigem um vínculo orgânico entre atividades e conteúdos escolares e outras práticas sociais – especialmente as voltadas ao mercado –, trazendo a exigência de resultados imediatistas (PONCE, 2018, p. 786).

Ainda, as avaliações de aprendizagem, nacionais e internacionais, em geral, não são pensadas e elaboradas com vistas às adaptações de materiais pedagógicos necessárias aos educandos com deficiência visual, o que contribui para resultados desfavoráveis para os alunos

com deficiência. Assim como resultados imediatistas não coadunam com a temporalidade da aprendizagem dos alunos cegos.

As políticas educacionais e a gestão do conhecimento são agendas dos Estados contemporâneos que passaram a sofrer as pressões dos detentores de grandes capitais. Essas forças tencionam a busca por uma formação voltada ao mercado e de contenção social por intermédio da escola. Os critérios para a avaliação se pautam em habilidades e competências que ignoram o contexto de vida da população (PONCE, 2018, p. 786).

As avaliações externas e as políticas curriculares agem redefinindo o papel de professores e gestores escolares em nome de uma qualidade que elas estabelecem. De um lado, uma mídia que corrobora com as reformas educacionais que vêm sendo empreendidas e, de outro, a população de trabalhadores escolares que não têm conseguido fazer ouvir a voz dos seus sujeitos, não conseguindo debater o papel da educação escolar (PONCE, 2018, p. 788).

Conforme Ponce (2018), as propostas curriculares não possibilitam o acesso de alunos e educadores aos seus direitos. Observa-se um processo de violência escolar, onde “negam-se as possibilidades dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade.” (GIOVEDI apud PONCE, 2018, p. 788).

Tal violência escolar perpassa de maneira ainda mais avassaladora os educandos com deficiência visual. Os ambientes escolar e social não se adaptam às deficiências, ao contrário, são um verdadeiro desafio cotidiano aos deficientes, o que demanda, diariamente, que tais sujeitos empreendam um esforço para além daqueles que as classes historicamente excluídas já se deparam.

No Brasil, ao longo do século XXI, experimentamos os avanços da universalização do ensino, da implementação de políticas afirmativas e de promoção de igualdade, bem como de políticas educacionais de inclusão, que permitiram a inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação Básica. Contudo, a contradição entre os avanços conquistados pela sociedade e seus movimentos sociais e os retrocessos impostos pela lógica neoliberal, cada vez mais pressionam a gestão educacional do Estado brasileiro (PONCE, 2018, p. 788).

A educação inclusiva, como já problematizada por Laplane (2007), está envolta nesse mesmo bojo de desigualdade social que marca o processo de globalização e o acirramento das desigualdades econômicas e sociais. De tal forma, que a inclusão representa a “única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade”, entretanto, essa afirmação carrega em si sua própria contradição, uma vez que conflita com os contextos escolares existentes, quais

sejam: classes superlotadas, instalações físicas insuficientes e quadros docentes em que a formação é escassa (LAPLANE, 2007, p. 18).

Reconhecemos as adversidades e contradições produzidas pelas desigualdades sociais. Mas, acreditamos que apesar do sistema escolar não igualar as oportunidades ou permitir o acesso à cultura a todos, pode, no entanto, não reforçar a desigualdade. Assim, a escola inclusiva, ao buscar construir estratégias para adaptação do currículo escolar, produz simultaneamente e de maneira indireta, a ruptura com a estrutura de violência simbólica, que faz parte da superestrutura, por meio de uma ação pedagógica que busque incluir os alunos e, em especial, os alunos com deficiência visual, enquanto membros iguais e valorizados como os demais alunos, por intermédio de uma aprendizagem ativa nas salas de aula inclusivas.

Ao partir, como sugerem Stainback e Stainback (1999, p. 241), de objetivos específicos da aprendizagem curricular, voltados à individualização, por meio da adequação às necessidades, às habilidades e às especificidades dos alunos, sejam elas diferenças étnicas, de capacidade ou cognitivas, de gênero, limitações sensoriais e/ou de classe social, de modo que permitam práticas pedagógicas inclusivas, possibilitando de maneira mais eficiente a inclusão de todos. Pois, dessa forma, os alunos podem aprender e fazer parte da vida escolar e social. Assim, as características que fazem com que esses alunos sejam diversos, diferentes, acabam fortalecendo-os.

Refletindo, ainda, sobre a questão da relação entre família e escola, por meio da condição do aluno cego, importa registrar que no ano de 2002 ocorreu uma ruptura perante a concepção que, até então, predominou acerca da inclusão educacional, seja por parte da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná, seja advinda das Diretrizes Nacionais da Educação Especial. A postura adotada pelo Ministério da Educação (MEC) preconizava a inclusão total das pessoas com deficiência ao sistema educacional vigente – via efetivação da matrícula escolar obrigatória, estendida a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em idade de frequentar a Educação Básica (PARANÁ, 2006).

Cabe salientar que a inclusão total afetou diretamente a existência de classes e escolas especiais¹³ e que no momento em que o atendimento segregado, às pessoas com deficiência,

¹³ O modelo de classes especiais, ou seja, aquele em que os alunos com deficiência visual eram atendidos em salas compostas apenas por alunos com deficiência, e/ou, as escolas exclusivas, onde apenas alunos com deficiência visual eram matriculados sendo alfabetizados nas especificidades (Braille, Sorobã, AVA, OM, etc.) e simultaneamente alfabetizados conforme os conteúdos escolares da Educação Básica –, pois com a inclusão total, os alunos com deficiência passaram a integrar a Educação Básica, assim como os demais alunos sem deficiência, compondo classes e escolas de alunos com e sem deficiência, oportunizando a socialização entre eles, sem segregação.

deixou de existir, as escolas precisaram se reestruturar, de modo a darem conta da nova demanda. Os CAEDVs e as salas de recursos multifuncionais (SRMs), na área da deficiência visual, prestando atendimento no contraturno escolar, constituíram um avanço no que se refere à adoção de uma filosofia da inclusão e da incorporação de estratégias e ações, institucionais, que passaram a dar conta da demanda.

Embora o contido na Política Nacional de Educação Especial (PNEEPEI – 2008) e na Política Estadual da Educação Especial (PEEE-PR) corroborassem, no sentido de afirmarem a inclusão social, escolar, a PNEEPEI tendeu a ver a inclusão educacional a partir das especificidades do atendimento da pessoa com deficiência, conforme está se materializa no corpo, ou seja, relacionada a aspectos, como o tipo de deficiência física presente, materializada e respaldada por meio de laudo médico oftalmológico. Já a PEEE procedeu a um alargamento conceitual no que se refere ao entendimento do que é a deficiência, já que pretendeu:

[...] ampliar a ótica da discussão da inclusão considerando-se o amplo leque da exclusão de diferentes grupos marginalizados, problematizando a questão de que a inclusão não se refere a um único grupo no espaço escolar: o das pessoas com deficiência. [...] fica muito evidente que há muitos alunos que apresentam problemas ou dificuldades de aprendizagem, por razões inerentes à sua compleição física, limitações sensoriais ou déficits intelectuais. Entretanto, há um cem número de alunos que não atingem as expectativas de aprendizagem e avaliação da escola, em decorrência das condições econômicas e culturais. Assim, o insucesso na escola revela que não são apenas os alunos com deficiência os que apresentam necessidades referentes ao processo de aprendizagem e que devem ser beneficiados com recursos humanos, técnicos, tecnológicos ou materiais diferenciados que promoverão a sua inclusão. (PARANÁ, 2009 p. 3-4).

Entendemos que, no que diz respeito às desigualdades sociais de escolarização, os alunos com deficiência visual são duplamente afetados, pois, a depender da classe social a qual eles pertencem e do seu capital cultural, ainda recai sobre si a carência ou limitação do desenvolvimento e que pode ser mediada por meio do ensino das especificidades, e particularmente, por meio das possibilidades de ações e mediações familiares que produzam autonomia e independência às crianças cegas.

Logo, quanto maior o capital cultural familiar, maiores são os efeitos de produção e potencialização da aprendizagem para impulsionar o desenvolvimento dos alunos com deficiência, o que vai culminar no domínio da leitura e escrita em Braille e, dessa forma, na possibilidade de o aluno se desenvolver e se apropriar dos conteúdos acadêmicos.

Os conhecimentos produzidos e experienciados pela socialização primária, pelo *habitus* familiar, têm peso preponderante nas experiências posteriores. Essa ação pedagógica familiar tem caráter duradouro, permanece com o indivíduo. Esse capital cultural pode estabelecer uma relação de familiaridade inconsciente, porém amalgamada no inconsciente e posta à disposição nos processos de desenvolvimento cognitivo e social.

3.4 AS AÇÕES EMPREENDIDAS PELAS FAMÍLIAS E ESCOLAS NO SUCESSO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO SUDOESTE DO PARANÁ

Nesta seção, o estudo apresentado refere-se aos resultados da observação realizada junto às famílias de alunos cegos, aos professores da Educação Básica e aos professores das salas de recursos multifuncionais na área da deficiência visual, com o objetivo de compreender as relações que se estabelecem entre o capital cultural advindo da família de alunos cegos, ou seja, os saberes e conhecimentos que pertencem à família e a relação destes com as possibilidades de sucesso escolar.

Buscamos entender, também, os processos educacionais que agem sobre os alunos cegos, na busca por identificar os aspectos socioculturais que envolvem as ações da família e da escola nesse processo. E, por fim, buscamos compreender as práticas culturais advindas do capital cultural das famílias que possuem filhos com cegueira. O intuito é o de conhecer a realidade dos alunos cegos e contribuir para a elaboração de políticas sociais e educacionais voltadas à inclusão social e educacional de pessoas com deficiência visual, por meio do aprimoramento da compreensão do atendimento educacional especializado, que compreende a participação ativa das três esferas: Classe escolar comum, Família e Atendimento Educacional Especializado.

A opção pela observação enquanto instrumento de coleta de dados neste estudo contribui para uma análise qualitativa, com dados colhidos junto a três grupos de pessoas, totalizando 10 sujeitos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é a forma de pesquisa que observa o ambiente natural e a inserção mais precisa do pesquisador no campo, a descrição dos fatos que se acompanha, o processo e não somente os resultados, o significado dado pelos sujeitos da pesquisa.

Desse modo, a pesquisa propôs estudar a questão do capital cultural e da maneira com que este tipo de capital envolve o tema do sucesso escolar de alunos cegos. Categoria teórica,

esta, do sucesso escolar, trabalhada por nós por meio dos estudos de Arroyo (1997), Silveira Bueno (2004) e Bernard Lahire (1997), a fim de compreendermos em que medida as ações familiares, cotidianas, permitem a autonomia da criança cega no espaço familiar, e como podem potencializar ou não sua aprendizagem e desenvolvimento, e, conseqüentemente, permitir seu sucesso escolar.

Com o objetivo de compreender o *habitus* que envolve a família e as crianças cegas e os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da pesquisa, partimos do pressuposto que a investigação qualitativa seja o método mais apropriado. Assim, ao optarmos pela pesquisa qualitativa, entendemos, conforme Bogdan e Biklen (1994), que se trata de uma forma de pesquisa que considere o ambiente natural e a inserção mais específica do pesquisador no campo.

Logo, o pesquisador utilizará procedimentos e técnicas próprios, com o objetivo de recolher e analisar dados, especialmente, a descrição dos fatos que se acompanham; o processo, e não somente os resultados da pesquisa; o significado dado pelos sujeitos da pesquisa, uma vez que estas impressões, advindas destes, são de vital importância para as análises que se desenvolvem na sequência. Dessa maneira, temos como objetivo compreender em que medida as ações empreendidas pela família do aluno cego contribuem para que este obtenha o sucesso escolar (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A opção pela pesquisa qualitativa, enquanto investigação empírica, ocorreu por meio da pretensão de investigarmos o capital cultural e a relação deste para com o sucesso escolar de alunos cegos, em profundidade e em seu contexto de vida real. Diante disto, nos propomos desenvolver entrevistas com três famílias. Quanto às famílias selecionadas como público-alvo da pesquisa, serão aquelas que possuem filhos cegos, em idade escolar, matriculados na rede pública de educação, na Educação Básica, e que são atendidos pelo CAP de Francisco Beltrão. Em relação aos dados e análise da pesquisa, aparecerão, de forma pormenorizada, no terceiro e último capítulo da dissertação, o qual será voltado a apresentar a análise feita, justamente, das entrevistas realizadas frente aos casos selecionados.

Dessa maneira, buscamos compreender em que medida as ações empreendidas pela família contribuem para que o aluno cego obtenha o sucesso escolar. Para tanto, a utilização do protocolo de observação tem como objetivo identificar, mediante um roteiro com proposições de diálogo, as práticas da rotina da família com a criança cega, as percepções dos familiares sobre a condição de cegueira de um dos seus membros (limites e possibilidades de interação),

sobre a organização familiar e socioafetivas entre os membros e as percepções dos integrantes da família sobre a interação social e o desenvolvimento escolar da criança cega.

Escolheram-se escolas da Educação Básica, da rede pública de ensino, na região Sudoeste do Paraná, compreendendo três escolas, cada aluno em uma escola distinta, sendo uma escola do Ensino Fundamental no município A; uma no município C; e uma escola do Ensino Médio no município B.

Destacamos a necessidade de adequação quanto ao público-alvo selecionado para a pesquisa. Inicialmente o recorte da pesquisa tinha como abrangência apenas os alunos matriculados na rede pública e compreendendo o Ensino Fundamental. Entretanto, foi necessário reajustar o público da pesquisa. Em razão da presença da pesquisadora e de seu papel de coordenadora do CAP frente à possibilidade de provocar alterações no comportamento dos observados. Conforme Gil (2008, p. 101) salienta, “a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis.”

Assim, foi realizado inicialmente contato por meio de conversas via telefone, apresentando preliminarmente aos sujeitos da pesquisa os objetivos da entrevista, a sua importância para o estudo em andamento e as possibilidades de agendamento para a coleta de dados. Esse primeiro contato teve o intuito de apresentar a pesquisadora, enquanto acadêmica do programa de Mestrado *stricto sensu*, e demarcar a separação dos papéis sociais, de coordenadora do CAP para pesquisadora. Por meio desses contatos pudemos redefinir os papéis e produzir a aproximação com os sujeitos da pesquisa.

A coleta de dados é uma etapa da pesquisa que exige, para que se obtenha êxito, qualidade no procedimento de coleta de dados, no intuito de obter dados confiáveis. Segundo Barbosa,

Um sistema de monitoramento e avaliação de projetos só pode ser implementado com sucesso com a definição dos meios para obtenção de dados confiáveis sobre processos, produtos e resultados. Um sistema de avaliação, mesmo com um planejamento perfeito, pode fracassar inteiramente se os dados necessários para análise não puderem ser obtidos, ou se os mesmos são imprecisos ou sem confiabilidade. (BARBOSA, 2008, p. 1).

3.4.1 Procedimentos para a coleta de dados

Os dados foram recolhidos por meio de um roteiro de questões, via protocolo de observação, junto às famílias, professores da Educação Básica e professores das salas de recursos multifuncionais na área da deficiência visual.

Inicialmente realizamos contato telefônico com as diretoras das escolas e, por meio delas, fizemos o agendamento com os professores. No caso das famílias, foi feita conversa telefônica com as mães e agendamento prévio das entrevistas. A maioria das mães optou por realizar a entrevista na escola.

A pesquisa de campo realizou-se no mês de outubro de 2022. Iniciamos no município A, entrevistando a mãe da aluna 1. Posteriormente, foi realizada a entrevista com os professores da sala de recursos, sendo que, nesta escola, a aluna 1 frequenta apenas a SRM. Na sequência houve a entrevista com a professora da Educação Básica, na outra escola que a aluna 1 frequenta, que é municipal.

A pesquisa de campo seguiu para o município B. Nesse caso, a SRM está na mesma escola de Educação Básica que o aluno 2 frequenta. Começamos a entrevista com a professora da Educação Básica, da disciplina de Língua Portuguesa. Na parte da tarde, a entrevista foi com a professora da SRM do aluno 2 e ocorreu na própria escola em sua sala de atendimento. Na mesma tarde, realizamos entrevista com a mãe do aluno 2, que também optou em conversar na escola.

A sequência final de entrevistas aconteceu no município C. Começamos na escola municipal, local no qual funciona o atendimento de AEE e a escolarização Básica da aluna 3. Começamos com a mãe da aluna 3, utilizamos uma sala de aula que não estava em uso. Imediatamente após a conclusão iniciamos a entrevista com a professora da Educação Básica.

3.4.2 A Observação

A observação enquanto técnica de coleta de dados é uma ferramenta de investigação que privilegia o uso dos sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos e fenômenos que se desejam estudar.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 190).

Dentre as vantagens da técnica de observação, Gil (2008) destaca a possibilidade de observação direta dos fatos sociais, sem outras mediações, reduzindo os aspectos da subjetividade. Entretanto, oferece como inconveniente o fato de que o pesquisador pode, por meio de sua presença, provocar alterações nos padrões comportamentais dos entrevistados (GIL, 2008, p. 100-101).

Dessa forma, optamos pela observação estruturada, sistemática, pois tende a favorecer as pesquisas qualitativas. Concomitante utilizamo-nos da técnica de entrevista. Assim, a coleta

de dados ocorreu por meio de um roteiro prévio que orientou o diálogo e, simultaneamente, as entrevistas foram gravadas, pois dessa maneira tornaria a tarefa de tabular os dados mais viável e também tornou o ambiente mais tranquilo. O uso do aparelho celular minimizou o estranhamento do processo e, de certa forma, tornou o ambiente bastante informal e confortável para os entrevistados.

As entrevistas tinham como objetivo compreender as práticas da rotina da família com o aluno cego, as percepções dos familiares sobre a condição de cegueira de um de seus membros (limites e possibilidades de interação), a organização familiar e socioafetivas entre membros e as percepções dos integrantes da família acerca da interação social e do consequente desenvolvimento escolar do aluno cego. Ademais, com os professores do AEE, identificar por intermédio de suas percepções, as práticas da rotina de atendimento ao aluno com deficiência visual e as percepções dos professores sobre o desenvolvimento diante das especificidades ensinadas, das interações sociais do aluno e da participação da família no processo de escolarização do aluno cego. Na Educação Básica, os relatos dos professores quanto ao desenvolvimento frente às atividades escolares (conhecimentos acadêmicos), os processos de interação social na escola e as adaptações de materiais pedagógicos desenvolvidas na escola.

3.4.3 Os Sujeitos da Pesquisa

Quanto aos sujeitos da pesquisa, são famílias que possuem filhos com diagnóstico oftalmológico de cegueira. Os casos selecionados fazem parte da área de abrangência do CAP/Francisco Beltrão, que corresponde a 63 municípios, sendo atendidos um total de 20 alunos cegos, dos quais 3 casos são de alunos com idade entre 8 e 18 anos, matriculados na rede pública, sendo dois alunos matriculados no Ensino Fundamental, séries iniciais, e um aluno matriculado na segunda série do Ensino Médio.

A escolha pelos alunos da educação básica, especialmente do Ensino Fundamental, matriculados na rede estadual de educação, na região sudoeste do Paraná, está relacionada aos processos de alfabetização e letramento, porque esta é uma fase de suma importância para o aproveitamento das habilidades existentes e para o desenvolvimento de outras. A opção de inserir na pesquisa um aluno do Ensino Médio ocorreu por conta de ser um aluno que já havia sido acompanhado de maneira muito próxima pelo CAP, mediante apoio pedagógico, por enfrentar durante sua fase de alfabetização e letramento dificuldade acentuada, acima da média, para alunos da mesma faixa etária.

Além das famílias, os sujeitos da pesquisa compreendem, também, os professores da Educação Básica e os professores das salas de recursos multifuncionais na área da deficiência visual.

Em relação aos alunos com cegueira, agrupamos alguns dados relevantes a fim de caracterizá-los inicialmente. Apresentamos algumas características a seguir:

Quadro 1 – Alunos com deficiência visual, que frequentam a Educação Básica na região Sudoeste do Paraná, em 2022

Aluno	Sexo	Idade	Série	Escola/Níveis de Ensino	Município
1	Feminino	10	5º ano	Municipal/Ensino Fundamental	A
2	Masculino	18	2º ano	Estadual/Ensino Médio	B
3	Feminino	10	4º ano	Municipal/Ensino Fundamental	C

Fonte: a pesquisadora.

Diante dos dados apresentados no quadro anterior, nesse primeiro grupo identificamos os alunos que pertencem às famílias que serão entrevistadas. Compõe um total de três alunos, sendo dois do sexo feminino e um do sexo masculino. Quanto às idades, variam entre 9 e 18 anos. Na correlação idade/série, temos a distorção do aluno 2, enquanto os demais estão com idade/série compatíveis.

Referente às famílias pesquisadas, buscamos trazer alguns dados socioeconômicos dos pais dos alunos cegos, delineando o perfil familiar. As características desse grupo estão no Quadro 2.

Quadro 2 – Pais dos alunos com deficiência visual, conforme os municípios que residem, no ano de 2022

Pais	Idade	Escolaridade	Profissão	Estado Civil	Número de filhos	Renda familiar	Posição do filho com DV	Município
Mãe aluna 1	35	Ensino Superior	Empresária	Divorciada	1	Aproximadamente 3 salários mínimos	1º	A
Pai aluno 1	41	Ensino Superior Inc.	Empresário	Divorciada	1	Aproximadamente 10 salários mínimos	1º	D
Mãe aluno 2	44	Ensino Fundamental Inc.	Servente - terceirizada	Casada	2	Aproximadamente 2 salários mín.	2º	B
Pai aluno 2	48	Ensino Fundamental Inc	Encarregado de aviário	Casado	2	Aproximadamente 2 salários mín.	2º	B

Mãe aluna 3	40	Pós-grad. <i>Lato Sensus</i>	Professora	casada	3	Aproximada mente 7 salários mín.	2°	C
Pai aluna 3	48	Ens. Médio Inc.	Motorista	casado	3	Aproximada mente 7 salários mín.	2°	C

Fonte: a pesquisadora.

A faixa etária dos pais varia dos trinta e cinco aos quarenta e oito anos. Sobre a escolaridade dos pais, temos um integrante com pós-graduação *lato sensu*, um com ensino superior completo, um com ensino superior incompleto, um com ensino médio incompleto e dois com ensino fundamental incompleto.

Em relação às profissões desempenhadas pelos pais estão atividades liberais, serviço público em nível municipal, serviços gerais, atividades autônomas. Não há desemprego entre os pais dos alunos pesquisados.

O número de filhos por família ficou entre um e três filhos. Cada família teve um número diferente de filhos. Uma família com apenas um filho, outra com dois e a última com três filhos. Sobre a posição ocupada pelo filho com deficiência visual, em duas famílias foi o segundo filho e em uma família o primeiro filho.

Em todas as conversas preliminares com as famílias foi sugerido como opção a entrevista ocorrer na casa da família, entretanto, nenhuma mãe optou por realizar a entrevista em casa. Uma entrevista ocorreu no trabalho de uma das mães e as outras duas entrevistas foram nas escolas em que os filhos frequentam. Dessa maneira, não houve contato com nenhum pai de aluno cego, tampouco com o ambiente familiar.

O próximo grupo de pesquisados compreende os professores da Educação Básica.

Quadro 3 – Professores que atuam na Educação Básica, da região Sudoeste do Paraná, das escolas onde estudam os alunos com deficiência visual, no ano de 2022

Professor	Sexo	Idade	Graduação	Pós-Graduação	Anos de atuação na docência	Nº de alunos na classe
Aluno 1	Fem.	36	Pedagogia	Mestrado em Educação	17	19
Aluno 2	Fem.	39	Letras Port/Esp e Pedagogia	Esp. <i>lato sensu</i> Educ. Especial	9	39
Aluno 3	Fem.	40	Letras Port. e Pedagogia	Esp. <i>lato sensu</i> em Literatura	13	24

Fonte: a pesquisadora.

Realizamos entrevistas com três professoras da Educação Básica, a faixa etária varia entre trinta e seis e quarenta anos. As três professoras têm graduação em Pedagogia, sendo que

duas delas possuem uma segunda graduação em Letras. Todas as professoras têm especialização, sendo que uma delas é em nível *stricto sensu* e duas em nível *lato sensu*. A professora do aluno 1 possui Mestrado em Educação, a professora do aluno 2 possui especialização em Educação Especial e a professora do aluno 3 possui especialização em Literatura.

Quanto aos anos de experiência na docência, varia de nove a dezessete anos.

Sobre o número de alunos na sala de aula da Educação Básica, temos no Ensino Fundamental uma turma com dezenove e outra com vinte e quatro alunos. E, no Ensino Médio, uma turma com 39 alunos.

Quadro 4 – Professores das Salas de Recursos Multifuncionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Visual, na região Sudoeste do Paraná em 2022

Professor	Sexo	Idade	Estudos Adicionais	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de atuação no AEE	Nº de alunos na SRM
Aluno 1	Mas	52	Não	Pedagogia	Esp. Educ. Inclusiva	12 anos	3
Aluno 1	Fem	43	Não	Pedagogia	não	11 meses	4
Aluno 2	Fem	55	Em Educação Especial, área da Def. Mental	História	Esp. Ciências Sociais	11 anos	3
Aluno 3	Mas	22	Não	Artes Visuais Cursando Pedagogia e Lic. Ciências Biológicas	não	2 anos	10

Fonte: a pesquisadora.

Em relação ao gênero, temos dois homens e duas mulheres no atendimento especializado. No caso do aluno 1, temos a entrevista com uma professora e um professor da SRM, esse caso é peculiar e singular. Primeiro porque se trata de dois professores cegos e eles atendem a aluna simultaneamente. O professor trabalha os conteúdos relativos ao uso do Sorobã e OM, enquanto a professora trabalha o Braille e AVA.

Quanto à faixa etária, varia entre vinte e dois e cinquenta e cinco anos.

Apenas uma professora possui Estudos Adicionais em educação especial, na área da deficiência mental, nomenclatura usada anteriormente. Temos dois professores graduados em Pedagogia, uma em História e um em Artes Visuais e cursa, simultaneamente, Pedagogia e

Licenciatura em Ciências Biológicas. Dois possuem especialização *lato sensu*, um em Educação Inclusiva e outra em Ciências Sociais. A maioria dos professores que atuam em SRM na área da deficiência visual possui acima de dez anos de experiência na área, exceto uma professora, que assumiu SRM nesse ano.

3.4.4 Apresentação do Contexto da Pesquisa

As entrevistas foram efetivadas por meio de um protocolo de observação, aplicado junto às três famílias selecionadas, aos professores da rede estadual de educação, que atendem aos alunos cegos nas salas de recursos multifuncionais na área da deficiência visual, bem como junto aos professores da Educação Básica.

O protocolo de observação iniciou-se na cidade A; a primeira entrevista foi realizada com a família da aluna 1. Após o contato inicial com a mãe da aluna, por meio de ligação telefônica, foi combinado o agendamento da entrevista. Oferecemos a opção de realizar a entrevista na casa da mãe, entretanto, houve certa resistência a essa opção, dessa maneira e, em razão do trabalho da mãe, sugerimos ir até o seu local de trabalho. Assim, realizamos o diálogo com a mãe, fizemos várias interrupções, pois o local demanda atendimento ao público, em nenhuma das interrupções percebeu-se qualquer constrangimento por parte da mãe.

Posteriormente, realizamos as entrevistas com os dois professores que atendem na SRM, sendo possível concluir na mesma manhã. A opção dos professores foi a de realizar as entrevistas na escola, durante a hora-atividade. Inicialmente, o processo de entrevista produziu respostas mais pensadas e organizadas, tão logo iniciada a segunda proposição de diálogo, tornou-se uma conversa mais à vontade, produzindo falas mais fluidas.

A entrevista com a professora da Educação Básica também ocorreu na própria escola, durante sua hora-atividade. A entrevista aconteceu na sala dos professores, inicialmente apenas a professora e a pesquisadora, após o horário do intervalo, a sala permaneceu ocupada por outros professores. Foi uma conversa tranquila, a professora demonstrou disposição em participar da pesquisa e foi muito clara e objetiva em sua fala, acrescentou elementos muito relevantes para a compreensão da aprendizagem e interações escolares da aluna.

Seguimos para a cidade B, para realizarmos as entrevistas relativas ao aluno 2. O atendimento da sala de recursos multifuncional funciona na mesma escola de Educação Básica. Conforme o agendamento prévio, na parte da manhã, realizamos a entrevista com a professora de Língua Portuguesa que atende o aluno 2 ao longo desse ano letivo. A entrevista ocorreu

durante a sua hora-atividade. A professora demonstrou preocupação com o fato de o aluno não ter domínio da leitura tátil em Braille. Relata que ele reconhece algumas letras, algumas palavras, mas não está consolidada a leitura ágil em Braille, o que dificulta muito o seu trabalho e o desempenho do aluno.

Na parte da tarde, realizamos a entrevista com a professora da sala de recursos. A professora nos atendeu em sua hora-atividade, estava à vontade com a entrevista e demonstrou preocupação com as limitações apresentadas pelo aluno ao longo do seu processo de desenvolvimento. A professora o acompanha há vários anos, desde 2017, e ela também é tia do aluno.

Ainda na mesma tarde, após o intervalo, começamos a entrevista com a mãe do aluno. Essa mãe também optou em realizar a entrevista na escola. Utilizamos a sala do laboratório de ciências. A mãe, inicialmente, demonstrava um pouco de apreensão. Tão logo começamos com a conversa, ela ficou à vontade.

Por fim, realizamos as entrevistas finais, na cidade C. Na parte da manhã, iniciamos a entrevista com a mãe da aluna 3. Ela é professora municipal e estava em sua hora-atividade. Esta mãe optou em realizar a entrevista na escola que a aluna estuda. Utilizamos uma sala de aula que estava disponível. O diálogo ocorreu perpassado por momentos em que a mãe se emocionava. Conforme as questões eram propostas, a mãe oscilava entre momentos mais emotivos e menos emotivos. Ao rememorar a trajetória que culminou na perda de visão da aluna, a mãe chorou. Tanto para o sujeito que perde a visão quanto para os familiares, existe um processo pelo qual cada um reage de maneira peculiar, mas, em geral, leva a momentos de medo, de questionamento, de luto, de revolta e/ou de aceitação. Não existe uma hierarquia ou ordem, nem mesmo temporalidade, entretanto, podem acometer os sujeitos envolvidos.

Ainda na parte da manhã realizamos entrevista com a professora da Educação Básica. A entrevista iniciou na sala da direção e precisou ser interrompida. Foi finalizada por meio de uma *Meet*. Os relatos da professora problematizaram questões muito importantes sobre a inclusão, os desafios, resultados e as adaptações de materiais pedagógicos.

Na parte da tarde, o diálogo foi com o professor que atende a aluna, através de uma sala de apoio, pois nesse município não houve a abertura de sala de recursos multifuncional, tampouco, estadual. A entrevista com o professor trouxe relatos de como a aluna se destaca em seu desenvolvimento e apresentou alguns avanços e algumas adversidades, no que diz respeito ao atendimento.

Em relação à rotina dos alunos, seja na família, na Educação Básica e na SRM, no que se refere às ações empreendidas por eles, as interações sociais por eles desencadeadas, o desenvolvimento da sociabilidade e socialização no ambiente familiar e escolar, percebemos cenários diversos.

3.4.5 Deficiência visual: A cegueira, as Interações Sociais e a Inclusão Escolar

Neste primeiro bloco de análise, reunimos as falas das mães sobre os processos que envolvem a rotina familiar, os papéis sociais dos integrantes da família, as atividades que solidarizam seus integrantes e as atividades promotoras de lazer. Em relação à aluna 1, a mãe relata algumas atribuições no espaço familiar, que compete a ela. Por exemplo:

[...] Ela faz o café, ela pega as comidas, ajuda um pouco na limpeza, na organização.

[...] Ela lava a louça, ela começou a lavar as calcinhas, ela guarda calcinha, guarda meia minha e dela, guarda calçado meu e dela, arruma a cama. Louça é só ela e, ela já faz o café, né? (Mãe da aluna 1)¹⁴.

Mesmo a mãe relatando atividades e responsabilidades que competem à aluna 1, nas atividades familiares, ela chama a atenção para o fato de que a organização da rotina familiar, os cuidados básicos, a atribuição de tarefas domiciliares, tudo está muito centrado no papel da mãe, “só eu tive função dentro dessa organização, ninguém mais teve algum tipo de função pra benefício dela, acho que não.” Percebemos que se trata de uma família chefiada por uma mulher, divorciada, que centraliza as responsabilidades e atribuições quanto à educação da aluna 1.

Referente às atividades de lazer, a mãe destaca a participação do avô materno na convivência familiar com a aluna 1. Eles são muito próximos, realizam passeios juntos, enquanto que, com a avó materna, a relação não é tão próxima. Conforme a mãe relata:

[...] Ela criou bastante vínculo com meu pai, porque desde que eu decidi que eu precisava deixar ela mais tempo com alguém, então até posa uma vez por semana com o meu pai, ela faz passeios com ele e tal, com a minha mãe ela tem mais dificuldade, não sei porque, mas ela não fica. (Mãe da aluna 1).

¹⁴ Todas as entrevistas registradas aqui foram concedidas à pesquisadora, Lia Mara Soster, nos meses de setembro a outubro de 2022.

Em relação ao aluno 2, observamos que se trata de uma família nuclear, composta por pai, mãe e filho. A mãe salienta que faz todo o serviço da casa, mas, por outro lado, ela diz que incentiva o aluno 2 a fazer atividades domésticas. Ainda perguntada sobre os cuidados do cachorro da família, a mãe salienta que ele “ajuda a dar ração pro cachorrinho e assim vai passando.” Percebe-se, pelo relato da mãe, que não existe uma rotina diária preestabelecida em que atividades específicas estejam sob responsabilidade do aluno 2.

[...] Bem... que nem meu marido trabalha o dia inteiro fora, daí ele faz muito pouco em casa, só no fim de semana, no domingo que ele folga que ele faz tipo assim lava o carro, assa uma carniinha, assim né. E eu, daí já faço todo o serviço, trabalho de manhã, de tarde faço o serviço da casa e incentivo o aluno 2, assim... me ajudar né? O que ele faz que ele sabe é secar a louça, ele ajuda a secar e tirar o pó dos móveis, assim, tipo... tô ensinando ele também. Esses dias ele quis passar pano, ele também passou pano, e daí tem o cachorrinho lá dele também. (Mãe do aluno 2).

Ainda questionada sobre as atividades de lazer do aluno 2, a mãe explica que o aluno não sai com colegas da idade dele, nem com os colegas de sala. Conforme o relato, as atividades de lazer compreendem ir na casa da avó, tirar frutas das árvores, levar o cachorro passear. Segundo a mãe, o aluno 2 não pede para sair, nem ir na casa de amigos.

[...] E o nosso lazer é igual... ontem nós fomos lá pra Pranchita, lá na minha sogra, lá na avó do aluno 2, lá é bom, é interior, a gente anda por lá né no meio das árvores.

[...] Gosta, vamo tirar bergamotinha do pé, lá é o lugar que a gente vai assim de lazer.

[...] É pouco, às vezes a gente sai caminhar com o cachorrinho assim, mas ali perto de casa. (Mãe do aluno 2).

Sobre a rotina da aluna 3, a mãe faz um relato minucioso. Fica explicitado o papel e função de cada um dentro da rotina familiar, demonstrando um calendário de rotina e de responsabilidades para cada membro da família. Da mesma maneira, as atividades de lazer envolvem momentos de participação de todos os integrantes e momentos que são atividades que a mãe considera como lazer e são voltados exclusivamente para a aluna 3.

[...] Então a rotina começando... o pai dela ele sai às 4h da manhã e daí retorna só as 14h30min da tarde, às 6h40min eu acordo todos os filhos, organizo todos pro café e todo mundo vai pra escola. Eu vou trabalhar 12h20min nós voltamos pra casa, eu né, eles já chegaram, almoçamos na minha mãe que mora na frente e eu volto a trabalhar e eles vão pra casa, todos os dias eles organizam a casa, a aluna 3 tem o dia que ela lava os calçados, um dia é ela, um dia é o mano e ela passa roupa quando eu já cheguei. Então o dia que ela

não organiza a casa, de tarde ela passa a roupa e a noite normal em casa todo mundo junto. E as nossas atividades de lazer é ir no parquinho, ela tem coral, tem aula de violão, aula de teclado, ela faz pilates, ela faz natação, então ela tem a semana dela toda cheia. Daí na quinta e na sexta ela tem aqui Braille e daí da segunda até na sexta em todos os horários vagos ela tem alguma coisa pra fazer. (Mãe da aluna 3).

A mãe relata, também, que gostaria de viajar com a aluna, entretanto, como a patologia que levou a cegueira afeta muito a imunidade, eles têm medo de viajar. E, considerando a pandemia, preferem evitar. Inclusive, a mãe contou sobre o medo durante a pandemia, pois ela e o esposo estavam sempre em contato com muitas pessoas, não tinha como evitar. Sabiam do risco à saúde dela.

Percebemos por meio dos relatos que temos configurações familiares distintas, com atribuições e organização da rotina bastante específicos. De maneira geral, as mães são as entrevistadas, elas optaram em não realizar a entrevista na residência e demonstram o protagonismo nas mediações familiares e no processo de desenvolvimento de seus filhos.

Observamos que duas famílias possuem, relativamente, uma rotina mais elaborada, com atividades e atribuições para seus integrantes e especialmente para os alunos cegos. Em um dos casos, o relato da mãe diverge em alguma medida com as atribuições diárias do aluno, explicitando a ausência de um calendário de rotina e chama a atenção que esse fato ocorra com o aluno que está nas séries finais do Ensino Médio, inclusive, ainda em processo de alfabetização.

Na escola de Educação Básica procuramos por intermédio do diálogo com os professores compreender a rotina dos alunos cegos na escola, suas interações sociais, como elas ocorrem e se são permeadas com ações inclusivas.

A professora da Educação Básica da aluna 1 relata que percebe as interações com os colegas de sala, de maneira que “[...] relacionam bem, de uma forma saudável, bastante carinhosos com ela, atenciosos [...]” Existem situações, em espaços amplos, por exemplo, no recreio, em que os alunos correm, brincam e nesses momentos “[...] esquecem que a colega ficou, aí a gente vai atrás, né? [...]” Vemos que a integração é processual, os colegas de sala também passam por um processo de adaptação, de reconhecimento das possibilidades e dos limites durante as interações. A professora relatou que houve uma organização por parte de colegas de sala da aluna 1, para arrecadar dinheiro, a fim de que a colega pudesse fazer uma cirurgia e voltasse a enxergar. Percebemos que o processo de compreensão, aceitação/negação e ação, que permeia a pessoa cega e a família, também perpassa as demais esferas que compõem os laços sociais do sujeito cego.

Diante da situação inusitada, a aluna 1 conversou sobre essa questão com a professora e pediu para falar com os colegas. Ela explicou que “[...] no caso dela não era possível fazer operação e aí ela explicou que ela tinha perguntado em casa e que no caso dela não era possível.” A aluna 1 tem um perfil extremamente protagonista, isso aparece nos relatos da família e dos professores.

Os momentos de menor interação com o grupo de colegas parece ser os que exigem maior mobilidade e independência. Como a aluna 1 possui resíduo visual, isso a favorece em ambientes que ela já conhece e que não sejam tão amplos. Mas, em espaços mais amplos e que ela não conheça previamente, produz certo distanciamento das interações sociais com os colegas, uma vez que acaba ficando deslocada. Ela precisa ser guiada pela professora ou usar a bengala para garantir a mobilidade independente. A aluna leva a bengala para a escola, mas, em ambientes novos, ela não se movimenta com a mesma agilidade. E a professora se preocupa com a segurança dela, especialmente quando saem para fazer algum passeio com os alunos da escola. Há uma preocupação que se destaca na fala da professora em relação à segurança da aluna 1.

Ela foi com a bengala, ela foi, mas mesmo assim. [...] Ah momento de eu falar “aluna 1 pode ir”, ela vai, mas eu também não sei se ali dá... pra poder ir. A gente foi no Ecomuseu e tinha trilha lá que a gente fez e tinha uma visita que a gente fez no Museu da Colonização e aí a gente fez alguns passeios pela cidade de ônibus, no Cristo Redentor, então era cheio de grimpá lá pra subir. Tinha chovido muito no dia anterior, tinha bastante galho. Dá assim um medo de dizer “pode usar a bengala, pode ir que a profe tá por aqui”, dá um [...] tem degraus [...] (Professora da Educação Básica da aluna 1).

Sobre a rotina do atendimento na SRM, dos conteúdos trabalhados e o desenvolvimento da aluna 1, o professor demonstra que a aluna frequenta de maneira assídua. Relembra momentos em que ele já atendeu a aluna, no passado, e que neste ano ele está trabalhando o ensino do sorobã. Ele cita a professora que começou o processo de alfabetização Braille com a aluna. Destaca a dificuldade inicial dela em usar a reglete¹⁵, que a alfabetização progrediu após

¹⁵ “A reglete convencional existe desde 1837, quando o francês Louis Braille (1809-1852) apresentou a primeira versão do instrumento, composto por duas placas de metal ou plástico, do tamanho de pequenas régua escolares, fixas uma na outra por meio de uma dobradiça na lateral esquerda e com um espaço entre eles para permitir a introdução de uma folha de papel. A placa superior possui diversos retângulos vazados, correspondentes aos espaços de escrita em Braille (denominadas cela Braille). Já a placa inferior tem celas Braille com seis pontos côncavos (em baixo relevo) em cada uma delas. Ao introduzir um instrumento (chamado punção) com uma ponta côncava dentro de cada retângulo vazado da placa superior da reglete, pressiona-se a folha de papel entre as duas placas contra os pontos côncavos dispostos na placa inferior para formar o símbolo Braille correspondente às letras, números ou qualquer outro caractere que se deseja escrever (ALISSON, 2013).

o uso da máquina¹⁶ de escrever em Braille/Perkins e que a aluna ainda troca algumas letras, mas que progrediu bastante.

Sobre a alfabetização Braille, ele destaca que, nesse ano (2022), o trabalho é realizado por outra professora. Salienta as vantagens em ser cego para mediar o processo de alfabetização da aluna, assim como a professora que está trabalhando o Braille também é cega. Para ele, essa é uma vantagem. Sobre o desenvolvimento da aluna, o professor destaca que “ela é simplesmente excelente, dos três é o melhor aluno que eu tenho aqui dentro.” E segue destacando as habilidades da aluna.

Nossa! Ela tem uma orientação, uma lateralidade muito boa sabe, até pelo resquício de visão que ela tem que ajuda também e aqui tenho que fazer uma ponderação, ela é uma criança, criança não tem medo, o melhor período pra tu ensinar OM é quando o aluno cego for criança, sabe por quê? Porque daí nós não temos vícios. Nós não temos esse vício “ahh vai ficar feio”, “ahh eu não gosto”, não! O melhor período pra ensinar OM é enquanto o aluno cego é criança. (Professor da SRM da aluna 1).

A outra professora, que atende simultaneamente a aluna 1, na SRM menciona que é o primeiro ano que a atende, e sobre o desenvolvimento da aluna, ela relata que chegou com “bastante dificuldade no Braille”, mas que apresentou muito progresso. A dificuldade era tanto para a escrita quanto para a leitura.

Então quando eu comecei com a aluna 1 ela tinha muita dificuldade, ela trocava os pontos do Braille, ela teve bastante dificuldade, aí a gente foi trabalhando. Hoje se for avaliar do início ela tá bem, 80%. (Professora da SRM da aluna 1).

Em relação ao aluno 2, na escola de Educação Básica, ele se encontra no Ensino Médio, a professora relata que os colegas de sala não haviam estudado com o aluno anteriormente e que, por essa razão, ela precisou conduzir uma mediação para que a turma e o aluno pudessem se integrar. Ela destaca que no início do ano letivo, os colegas não sabiam como se relacionar com ele, “no início, como os educandos não conheciam ele, meio que né, ficava assim... eles não sabiam como chamar o aluno 2, conversar [...]”

Sobre a inclusão, a professora traz situações em que realiza atividades individuais com o aluno 2, comenta sobre as limitações e dificuldades que ele possui em virtude de não ter

¹⁶ Muito semelhante a uma máquina de datilografia convencional, entretanto a máquina de escrever em Braille possui apenas seis teclas para escrever as letras em Braille e uma tecla com a função de fazer o spacejamento. O sulfite precisa ter gramatura mais espessa para formar o relevo da escrita.

domínio da leitura e escrita em Braille. Mas, demonstra que nas atividades em grupo, a turma integra o aluno, chamam para fazer trabalhos juntos, pois assim, por meio da oralidade, o aluno é integrado na turma. A professora chama a atenção para o fato de o aluno 2 não demonstrar iniciativa, protagonismo em sala, ela relata que “[...] ele assim [...] se você não questionar, ele não vai te responder, mas se você ler um texto ou o grupo ali ler as informações do trabalho ele sabe contribuir sim.”

A professora cita uma atividade proposta, que tinha como objetivo a produção escrita de um romance, era uma atividade em grupo e os colegas estavam preocupados em como incluir o aluno 2 no trabalho.

[...] Tanto é que eu fiz um trabalho sobre romance com eles e eles tinham que escrever um romance e tavam os alunos pensando como que a gente vai colocar o ele, como que a gente vai inserir o aluno 2 pra participar do romance que depois tinha que fazer uma gravação. Aí eles fizeram assim, o aluno 2 contribui com falas que eles perguntavam ideias, sugestões com que ele tinha ouvido né, ele respondia e logo após eles tiveram tempo de preparar o romance e tudo mais, eles fizeram uma gravação via áudio mesmo e ele participou. Teve uma tarde que ele tinha que falar e ele falou normalmente como os outros e participou. (Professora da Educação Básica do aluno 2).

A professora ressalta que o aluno 2 é um aluno ouvinte. Ele não consegue acompanhar as atividades em sala, realizando com fluência a leitura e a escrita em Braille. Ela reconhece o fato e demonstra que a turma também o percebe e existe uma preocupação dos alunos em cuidar para que o ambiente das aulas seja mais silencioso, para favorecer o colega cego e sua aprendizagem. Ela acredita que, ao longo do ano, a turma progrediu muito em ações inclusivas e que eles são acolhedores.

Sobre a aprendizagem, o aluno não tem iniciativa, mas se questionado ele interage e responde prontamente, “[...] o aprendizado dele não é tão igual os outros, ele é menor, mas a gente vê que ele não foge do assunto que você tava abordando.” A professora demonstra preocupação com a aprendizagem, relata ações desenvolvidas e que percebe a defasagem escolar dele, destaca as influências do período da pandemia. Inclusive, ela indica que em termos de conhecimentos acadêmicos, no limite da oralidade, ele teria um perfil de aluno de sexto ano, entretanto, é um aluno da segunda série do Ensino Médio.

Quanto à sua autonomia e independência, a professora relata que mesmo levando a bengala para a escola, ele não consegue sozinho, usando apenas a bengala, se orientar e locomover pela escola. O que demonstra falta de domínio de orientação e mobilidade e o impedimento em realizar seu deslocamento com autonomia e independência.

Em relação ao atendimento especializado, a professora relata que desde que ela atende, o aluno sempre foi assíduo, “[...] então, ele é um dos estudantes que mais frequenta o atendimento aqui.” Recentemente, a professora vem ampliando a carga horária de atendimento, pois como alguns alunos estão sendo desligados do atendimento, ela tem mais tempo e, assim, optou por ampliar e intensificar o atendimento para o aluno 2. A ampliação e intensificação do atendimento refletem a perspectiva da professora sobre a dificuldade de aprendizagem do aluno.

[...] mas eu noto assim [...] que é bem lento o trabalho com ele, quem tem contato mais de perto percebe que ele é todo lento [...] sabe, pra se movimentar, pra falar com a gente, como ele é demorado pra falar [...], pra responder, às vezes a gente desiste e insiste, estimula pra que ele dê uma resposta, pra que pense, então isso eu tenho notado, que ele é muito lento. (Professora da SRM do aluno 2).

Apesar das dificuldades relatadas pela professora, e por acompanhar o aluno durante alguns anos, ela destaca que ele tem demonstrado progressos, apesar do quadro de limitações que ela apresenta. As defasagens apontadas pela professora da Educação Básica refletem-se na fala da professora do AEE. Por exemplo, a questão da escrita, extrema limitação e a alfabetização Braille ainda não consolidada. O aluno 2 ainda está em processo de soletração, reconhece algumas letras, mas não tem fluidez para a leitura de palavras e frases em Braille. A professora estabeleceu alguns acordos com o aluno, a fim de que ele se comprometesse em praticar leitura em casa. Ela criou fichas de leitura, para uso na SRM, porém ele não apresenta avanços na leitura.

[...] Mas alguns progressos eu tenho identificado, eu acho que ele tá conseguindo maior progresso, digamos assim, foi na escrita, Braille, na máquina né? [...] porque na reglete [...] assim algumas perfurações, mas a motricidade mais fina dele assim [...] né? [...] dá umas atrapalhadinhas, é bem debilitado, mas na máquina ele escreve, sem muita autonomia, com ajuda, mas escreve. (Professora da SRM do aluno 2).

A professora, além de atender o aluno 2 em SRM, também leciona, na mesma escola, a disciplina de História. Ela busca reforçar as atividades de escrita e leitura nas aulas de História, corrige e faz atividades de reescrita na SRM. A professora acrescenta as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem que a pandemia contribuiu para reforçar, porém destaca a superproteção dos pais no processo de desenvolvimento do aluno 2.

[...] Quando a gente tá escrevendo junto, às vezes, ele lembra dos espaços, mas na maioria, ele não lembra que acabou a palavra, aí eu pergunto: “ainda não terminou a palavra?”, aí ele sabe que é pra dar espaço né?

[...] Aí o que eu faço? [...] eu trago pra cá essa escrita lá da sala, eu fiz três vezes já esse ano, agora nós vamos ler o que você escreveu, aí nossa... é bem lento né, agora nós vamos acertar então, aí ele faz isso sabe. Mas é pouco progresso, agora esse tempo de pandemia também não favoreceu nada né? [...] porque não teve nada de Braille, foi só na oralidade, ele atrasou bastante pra voltar, os pais tem uma superproteção e, agora mesmo nesses dias de chuva, eu mando mensagem pelo Whats: “daí aluno escuta [...]”, que a mãe que ajuda em casa né?. (Professora da SRM do aluno 2).

Os relatos das professoras do aluno 2 coadunam em relação às dificuldades de aprendizagem, a não consolidação no processo de alfabetização e a falta de autonomia e independência do aluno, bem como aspectos que revelam a superproteção da mãe em relação à ele e os desdobramentos sobre a aprendizagem.

No caso da aluna 3, a professora da Educação Básica relata uma integração da aluna com os colegas de sala, “eles já estão com ela há quatro anos os mesmos colegas, pra eles é natural.” Os colegas são colaborativos, sempre tem algum aluno disposto a sentar junto com ela e auxiliar nas atividades, “e eu sempre deixo porque queira ou não ela precisa de um auxílio.” Os colegas auxiliam quando precisa descrever algo em vídeos. Inclusive, dão sugestões de como poderiam fazer para incluir a aluna nas atividades e nas brincadeiras.

Quanto à aprendizagem e os conteúdos acadêmicos, a professora comenta que a aluna 3 ainda não consegue acompanhar todas as leituras em Braille, como os demais o fazem em tinta. Como a professora tem o domínio básico do Braille, ela realiza várias adaptações com bastante agilidade e constância. Produz fragmentos de textos em Braille, de forma que aluna consiga realizar a leitura, pois o impacto da sua patologia sobre o sistema motor atrapalha o desenvolvimento tátil.

Percebeu-se que, no relato da professora, a aluna está alfabetizada em Braille, ela tem domínio de leitura e escrita, porém, em razão da patologia que ela possui, além de afetar a visão, afeta o sistema neurológico. Tem momentos que ela perde os movimentos dos membros, do tato. Precisou usar cadeira de rodas em alguns momentos ao longo dos últimos anos. Ela se recupera, mas o processo de retomada do tato é lenta, o que implica a limitação na agilidade da leitura. Por conta dessa situação, a professora explora muito a oralidade, mas não abre mão de atividades de escrita e de leitura em Braille.

[...] eu dou muita atividade em tinta, mas ela responde em Braille, nós colamos juntas as respostas dela, transcreve e deixa lá, bem tranquilo. Mas muita oralidade pra respeitar porque a dificuldade dela foi ela perder os movimentos,

a sensibilidade várias vezes, então quando ela retomava, ela tinha que retomar o emocional, ela tinha que retomar a saúde, então era muito difícil pra ela e a gente respeitava o tempinho dela porque a família nos pediu isso, a mãe falou: “olha estando viva pra nós já é um presente”. (Professora Educação Básica, da aluna 3).

A professora usa diversas estratégias para que a inclusão seja bastante natural, isso se expressa nas atividades na condução das aulas e no comportamento dos alunos para com a aluna 3. Percebe-se o respeito à especificidade da aluna e o tempo diferenciado que ela precisa para executar as atividades e aprender.

Em relação a mobilidade e independência da aluna em sala e na escola, a professora traz diversos relatos de como ela conhece esses espaços, possui ampla autonomia ao se deslocar em sala e na escola ela frequenta os espaços que os demais alunos utilizam.

Sobre a inclusão, a professora salienta que não é apenas a aluna 3 que ela possui em sala e que necessita de adaptações de materiais pedagógicos. Ela relata os demais alunos inclusos, aqueles com autismo, com esquizofrenia, e ela busca equacionar e atender conforme as possibilidades que cada aluno apresenta para ela. A professora ressalta, também, que o desenvolvimento da turma como um todo é acima da média, inclusive a turma e a professora recebem premiações pelos resultados do trabalho realizado com eles.

Em relação ao AEE, o professor começou a atender a aluna 3 em 2020, ano que culminou com a pandemia, os atendimentos ficaram limitados por conta disso, sendo realizados de maneira remota. A retomada para o atendimento presencial, com esse professor, ocorreu a partir de 2021.

Quanto à rotina de atendimento, o professor relata que a aluna nunca falta, os pais são muito exigentes sobre a assiduidade da aluna no atendimento. Ela realiza as atividades propostas e, de maneira geral, tem um desempenho na aprendizagem das especificidades (Braille, Sorobã, Informática Acessível, AVA, OM) com bons resultados. O professor alerta para as fases em que a doença afeta e prejudica os movimentos e como isso afeta a aprendizagem e o desenvolvimento dos conteúdos já trabalhados e que havia aprendizagem. Ele relata a necessidade em retomar a estimulação tátil, para avançar na leitura e escrita, pois compromete bastante.

A mesma dificuldade apontada pela professora da Educação Básica se repete na fala do professor do AEE, em relação aos avanços e retrocessos da leitura tátil do Braille, em razão da dificuldade motora, que prejudica a habilidade e a agilidade na leitura. O professor relata algumas trocas de letras na escrita. Por esse motivo, ele insiste em atividades de leitura e escrita

em Braille. Ele chama a atenção para o desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos acadêmicos da aluna, ela está entre as mais inteligentes da sala, destacando-se.

Entretanto, ele também relata que a aluna apresenta certa resistência no uso da bengala nas atividades de orientação e mobilidade. Apesar de a aluna ter consciência da importância do uso e da necessidade, com o objetivo de garantir sua locomoção segura e independente, ela insiste em valer-se de guia-vidente na escola, com seus colegas de sala, e no convívio com a família, a mãe geralmente a conduz nos passeios.

De maneira geral, observamos que a deficiência visual dos alunos 1, 2 e 3 age sobre suas interações sociais, aprendizagem e a inclusão, de maneira muito peculiar e está diretamente relacionada aos vínculos produzidos pelo capital cultural proveniente de suas famílias, passando desde ações triviais, que envolvem a rotina, as atribuições e responsabilidades de cada integrante da família, especialmente os que recaem sobre o aluno cego, assim como as ações inclusivas produzidas pelas famílias. Conforme os valores, hábitos e crenças das famílias, ou seja, o *habitus* familiar, estruturam-se práticas e ações que podem ou não favorecer o desenvolvimento dos alunos cegos.

Percebemos que as rotinas das famílias e dos alunos são bem distintas. Especialmente as atividades diárias da aluna 3 e 1 são bastante elaboradas e supervisionadas pela família. No caso do aluno 2, não foi possível identificar atribuições e afazeres que constituam uma rotina e que reforcem estímulos em prol de desenvolver o senso de responsabilidade, autonomia e independência.

Outro aspecto relevante é o que permeia as atividades de lazer para as famílias das alunas 1 e 3, são oportunizadas atividades e interações sociais mais diversas, desde os locais, ruas, parques, viagens até as interações sociais oportunizadas nesses locais, permitindo o contato com pessoas e situações diferentes, bem como a interação com outras crianças ou com irmãos. No caso do aluno 3, os locais e interações sociais são mais restritos. O limite é a área externa de sua casa ou a casa da avó e, em alguns casos, a mãe o acompanha em passeios curtos pela rua com o cachorro da família, o que possibilita um contato ainda bastante limitado aos espaços e relações familiares.

Em relação ao ensino e aprendizagem, foi relatado pelos professores as dificuldades relativas ao processo de alfabetização em Braille, assim como na Educação Básica. Porém, tanto no caso das alunas 1 e 3, os avanços ao longo da trajetória no AEE e na escola vão aparecendo nos discursos de forma a destacar os avanços, por outro lado, no caso do aluno 2, as dificuldades e limitações ganham maior ênfase.

Embora os processos que envolvem a inclusão escolar perpassem de maneira relativamente semelhante para os três alunos, percebemos nos relatos dos professores a preocupação em desenvolver a autonomia, a independência e os espaços de socialização com os demais colegas. Os relatos demonstram que, em todos os casos, os colegas são acolhedores e buscam ser proativos e solidários com os colegas cegos e possuem atitudes acolhedoras e inclusivas.

Os três alunos cegos interagem com os colegas de sala e, em geral, com os colegas da escola. Entretanto, observou-se que, em muitas situações, as professoras da Educação Básica não sabiam como auxiliar para promover a autonomia e independência dos alunos cegos e que os próprios alunos tinham padrões bem diferentes de autonomia e independência. Logo, o deslocamento no interior da escola com o uso autônomo da bengala e a demonstração de domínio de localização no espaço escolar das alunas 1 e 3, destacam-se. Por outro lado, nesse aspecto, o aluno 2 é completamente dependente. Ele não se orienta e desloca na escola sozinho.

3.4.6 Relações Socioculturais e Socioeconômicas: A Família, a Escola e o Atendimento Educacional Especializado

É inegável o papel que a família, por intermédio do seu capital cultural, representa diante da constituição de laços sociais e no processo de desenvolvimento e aprendizagem, enquanto mediadora das relações do aluno com cegueira, com o mundo e no processo de construção do conhecimento.

Compreender as práticas cotidianas das famílias, da escola e do atendimento educacional especializado sobre os processos de ensino-aprendizagem do aluno cego é fundamental, pois é por meio da linguagem e, para os alunos cegos, especialmente a linguagem oral, que se constitui a mediação com o mundo.

Sobre os desdobramentos da condição da cegueira no ambiente familiar, frente às relações socioafetivas, socioculturais e socioeconômicas, a mãe da aluna 1 relata que ela nasceu com a condição de cegueira instalada. Inicialmente, havia uma desconfiança, pois ela foi prematura, nasceu aos cinco meses. Em consequência da prematuridade, precisou permanecer em incubadora. A mãe relata que ela permaneceu hospitalizada e foi por um longo período, durante oitenta dias.

A mãe rememora que “o olho dela era muito diferente, não tinha como dizer que não era cega.” O aspecto físico do olho, por conta do nistagmo, já chamava a atenção, os

movimentos rápidos, involuntários, repetitivos e incontroláveis do globo ocular eram muito evidentes. Outro aspecto que chamava a atenção da mãe é que a bebê não fixava o olhar. Além das questões que envolviam a visão, ela precisou fazer uma cirurgia no crânio, pois não tinha a moleira, o que também aumentou o tempo de hospitalização.

Por todo esse quadro, a mãe acabou não percebendo a questão da cegueira em primeiro plano. Ela relata que “até um ano eu acho que não tive essa noção do que a cegueira tava atrapalhando”, uma vez que a cirurgia no crânio podia repercutir no neurológico, assim a mãe se voltou para essa questão da visão posteriormente.

De fato, após um ano, a mãe relata que a bebê apresentou alguns atrasos no desenvolvimento, como, por exemplo, caminhar. A interação com a mãe passa a se materializar, a partir desse momento, bem como o fortalecimento dos vínculos afetivos.

Em relação aos integrantes da família, ela relata que a sua mãe, desde o início, compreendeu o que estava acontecendo e a apoiou nesse processo. Tanto no processo de aceitação quanto na busca por possibilidades de tratamento e de respostas às inúmeras indagações que elas tinham. Contudo, ela relata que a aceitação da situação da cegueira de sua bebê, pela sua mãe, foi processual, não de imediato. Perpassou pela legitimidade do discurso científico sobre a condição da cegueira, da sua impossibilidade de tratamento e cura.

Eu acho que fora a minha mãe ninguém aceitou, no começo foi bem [...] [...] é que pensava igual eu, vamo agir agora, vamo tentar, apesar que de certa forma ela também não aceitou porque ela me fez ir pra um monte de médicos, um monte, um monte. Pra tentar achar outras respostas sabe. Mas depois de passar por esse monte de médicos aí ela conseguiu ter aceitação, agora o restante eu não sei dizer nem se hoje eles aceitam. (Mãe da aluna 1).

Frente a um diagnóstico de cegueira, os familiares, assim como a pessoa cega, podem se deparar com alguns processos que implicam distintos momentos, fases. Passando pelo luto, questionamento, negação/aceitação. Esses processos implicam as relações afetivas, socioculturais e socioeconômicas entre a família e o aluno cego. A mãe da aluna 1 comenta que passou por essas fases e, de certa maneira, ainda hoje revive algumas delas.

Eu acho que passei, eu acho que até hoje eu vivo um pouco isso [...] porque assim [...] cada experiência nova, por exemplo, agora é a socialização, não tá legal, então você acaba se questionando de novo: será que eu não fiz isso? Será que não? [...] Entendeu, eu acho que até hoje eu vivo um pouco disso. (Mãe da aluna 1).

Em relação ao pai da aluna 1, a mãe relatou que eles conviviam juntos em outro Estado e que, após o nascimento do bebê e de todos desdobramentos com a sua saúde, eles se depararam com a situação da cegueira e as implicações que ela demandava. Atualmente, eles estão separados, mantêm os vínculos por conta da filha. Percebe-se, pelo relato da mãe, que a aceitação da cegueira, pelo pai, ainda é um processo.

Eu acho que o pai dela hoje, ele tá numa fase bem melhor, até pelo fato dele ter convidado ela pra ir, ter vivenciado momentos com ela que até hoje ele não tinha tido e ela mostra muito disso, tipo eu acho que o que a gente se questiona ela mostra com as experiências dela e tal. E aí eu acho que hoje o pai dela tá na fase até melhor que a minha, esteja aceitando melhor que eu. (Mãe da aluna 1).

Sobre a composição do núcleo familiar, em vários momentos, ao longo da entrevista, a mãe da aluna 1 relata a presença do avô materno e da bisavó materna na convivência e na construção de vínculos e *habitus* familiar.

Ela criou bastante vínculo com o meu pai, porque desde que eu decidi que eu precisava deixar ela mais tempo com alguém, então até posa uma vez por semana com o meu pai, ela faz passeios com ele e tal, com a minha mãe ela tem mais dificuldade [...]
Agora com a minha vó ela vai também, ela fica, ela posa, mais próximo da minha avó. Com a minha avó, ela não pode passar mais de uma semana sem ir lá, ela tem que ir nos dois lugares pelo menos uma vez por semana. Tipo e fazem tudo com ela. (Mãe da aluna 1).

Quando perguntado à mãe sobre interação da aluna 1 com os membros da família, a mobilidade e locomoção, fica muito evidente a preocupação da mãe com a socialização da filha em outros espaços, pois no ambiente familiar o relato é de interação, intercalado com momentos de apego dela com a mãe. Esse apego é algo que a preocupa. Pela percepção da mãe, ela enfrenta dificuldades com a socialização e com a aprendizagem no ambiente escolar. A constatação de superproteção no ambiente escolar encontra respaldo, na perspectiva da mãe, no fato de a aluna não conhecer bem o ambiente da escola.

hoje eu acho que ela tá bem atrasada em relação aos colegas. [...] Desde a aprendizagem até a socialização, tipo o fato das crianças já terem um amigo mais próximo, o fato deles já terem saído junto.
Talvez ela esteja fazendo as mesmas coisas que eles, mas não na mesma velocidade, a velocidade tá atrasada e ela sempre teve uma velocidade aumentada, daí isso que tá me chocando talvez.
Eu acho que na escola acontece uma superproteção de todo mundo, na escola eu acho que ela é demais protegida.

Pelas conversas do que ela me fala, pelo fato dela por exemplo não conhecer bem o ambiente da escola porque ela é sempre carregada por alguém, ela usa bengala que não é comum ela usar. (Mãe da aluna 1).

Conforme os relatos da mãe da aluna 1, a escola de Educação Básica tem demonstrado ações que não têm contribuído para promover a independência da aluna, a mãe relata algumas conversas com a equipe pedagógica e com a professora, entretanto, ela não insiste nos diálogos, acaba tendo um papel de espectadora das situações que se colocam no ambiente escolar. Ela orienta a filha, faz acordos e combina rotinas para que ela seja proativa e busque se posicionar e agir com protagonismo.

Para a mãe do aluno 2 não foi rapidamente que perceberam o problema visual dele. Ele possui cegueira congênita, a mãe se refere ao fato como “a retina seca”. Ela relata que somente percebeu aos três meses, quando viu “que ele começou a criar uma manchinha no canto do olho”, foi quando a mãe o levou para Curitiba para “fazer tudo o que precisava.” Dessa maneira, a mãe se inteirou do problema visual do bebê. Ela se deparou com vários momentos distintos, questionamentos, medo, “Meu Deus, por que será? Será que não tem o que fazer?”

A mãe relata o quanto mudou a rotina da família e como ficaram abalados, tanto emocional quanto financeiramente. Teve um longo período em que o bebê teve episódios de choro durante os primeiros seis meses, ele não conseguia mamar no peito. Precisaram comprar um leite específico para o bebê, a mãe não podia trabalhar fora, apenas o marido trabalhava. Tiveram várias viagens a Curitiba até fechar o diagnóstico da lesão na visão e da situação irreversível. Enfim, a mãe relata as dificuldades socioeconômicas e o abalo emocional.

[...] ficamos um pouco porque ele também chorou muito quando era pequeno, ele chorou quase seis meses, nós não sabíamos do que que era, naquele tempo ainda tinha as mulheres que falavam que ele tinha pego frio no umbigo, a gente mandava ele pra benzer. Daí tudo assim, ele chorava, daí tinha a visão, daí tudo meio abalou um pouco a gente em tudo sabe, até financeiramente porque ele também não pegou o meu peito, não mamou o meu leite. (Mãe do aluno 2).

O processo de aceitação da cegueira foi longo, a mãe relata que ele era diferente, em relação à primeira filha. Ele tinha atraso no desenvolvimento, em todas as fases. Para caminhar houve atraso, porém se percebe que, no relato da mãe, o atraso que o bebê possui não aparece em sua fala, enquanto um atraso expressivo.

[...] era diferente, a gente começou a perceber porque tudo ele demorou um pouco, ele começou a caminhar com seis anos de idade, daí eu já pensava

“meu Deus não vai caminhar”, tudo assim a gente pensava, mee... não vai acontecer, não vai caminhar, não vai isso, mas não, por causa da visão atrasou um pouquinho, mas não que ele não ia conseguir fazer. (Mãe do aluno 2).

Mesmo para um bebê com a condição de cegueira, o fato de passar a caminhar apenas, em torno dos seis anos de idade, é um atraso expressivo. E, nesse sentido, não aparece na fala da mãe o relato de investigação sobre o atraso no desenvolvimento para além do diagnóstico de cegueira. Entretanto, quando questionada sobre o momento em que passou a buscar o atendimento da SRM, ela relata que iniciou a estimulação quando ele era bebê e o atendimento era na APAE. Segundo a mãe, “eu me lembro que chamaram pra levar ele na APAE, eu levava ele bebê de colo lá.” Entretanto, ele não permaneceu por muito tempo no atendimento da APAE. Logo, ele foi levado para o atendimento na sala de recursos na área da deficiência visual. A mãe comenta que foi durante o atendimento na SRM que ele começou a caminhar.

Ao perguntar para a mãe do aluno 2, sobre a relação em casa com a irmã e os pais, a mãe já inicia destacando que os familiares buscam “fazer tudo para ele”, rememorando que isso já acontecia no início da constatação da cegueira, até os dias de hoje.

No começo assim [...] até hoje, às vezes a gente quer fazer tudo pra ele... ela, a mana, como ela mora lá longe, quando ela vem pra cá é um dengo que tá louco, daí eu digo pra ela, ele já fez dezoito, tá um homem, não fazer daquele jeito né. Sempre quis fazer tudo pra ele, enquanto tava em casa, quando ela era pequena, ela fazia praticamente tudo pra ele, só faltava dá comida na boca. (Mãe do aluno 2).

A mãe reconhece que não é apenas a filha mais velha que tem o anseio de fazer pelo aluno 2, ela relata que todos na casa agem assim, e, em relação ao pai do aluno 2, ela comenta: “o pai até hoje eu chamo a atenção.” Percebe-se as ações de superproteção que os familiares desempenham frente ao aluno 2.

Ao perguntar para a mãe do aluno 2 sobre a interação dele com os membros da família, em casa, quanto à mobilidade, a locomoção, os relatos se referem a um bom desenvolvimento. A mãe não refere preocupação com atraso no desenvolvimento ou qualquer outra situação, mesmo o aluno, aos 18 anos de idade, não ir sozinho até a escola, nem mesmo sobre o fato de o aluno 2 não se locomover nos espaços internos da escola sozinho, com autonomia.

Eu vejo assim, ele se desenvolveu, ele demorou um pouquinho, mas se desenvolveu em tudo, quero dizer assim, em casa né, pra se virar em casa e na escola também. [...] ele se desenvolve, mas demora um pouquinho, eu acho que ainda tem um pouco de dificuldade tanto na escola como em casa. (Mãe do aluno 2).

Conforme os relatos da mãe do aluno 2, percebemos que os vínculos familiares e o capital cultural que age por sobre o aluno são permeados por ações produtoras de protecionismo e que possuem um efeito que não favorece a autonomia e a independência do aluno. Contrariamente, ao que se possa imaginar, toda ação em que se favorece, facilita ou encurta processos de aprendizagem que deveriam passar pela experiência sensível, produzem um efeito inverso, ou seja, de não aprendizagem, impeditivos de desenvolvimento.

Em relação à aluna 3, ela nasceu sem comprometimentos visuais, o seu caso se distingue dos demais relatados até o momento. A perda da visão ocorreu durante a infância, aos seis anos. Durante a aula, ela começou a não enxergar as linhas do caderno. Os professores conversaram com a família que, imediatamente, procurou oftalmologista, neurologista e começaram a investigação.

No que se refere à dinâmica familiar após a cegueira, a mãe relata como a estrutura da casa precisou ser adaptada, mudanças estruturais, nos quartos, as portas, e mudanças comportamentais, pois ela tropeçava e caía, por conta dos objetos que eram mudados de lugar na casa. Todos estavam em fase de adaptação e ainda não sabiam como lidar com a situação.

A mãe buscou mudar o mínimo possível a rotina da aluna 3, no intuito de minimizar os impactos de todas as mudanças que a cegueira já havia trazido. Essa postura foi adotada por orientação da médica que os atendia. A mãe exemplifica a rotina do deslocamento entre a casa e a escola da aluna, e busca demonstrar a manutenção dessa rotina. Simultaneamente, a mãe se emociona em rememorar essa fase.

[...] quando ela chegou de ônibus com a bengala, eu comecei a chorar [...] e ela feliz com aquela bengala e [...] meu mundo desabou.
E [...] então, eu acho que a interação dela é com as pessoas em casa, aqui [...] na igreja [...] os locais que ela frequenta, ela interage com todo mundo. Ela é uma menina ativa, sorridente, brincalhona.
[...] tem os dias que ela tá mais, né? É [...] assim como a gente também, né? Mas ela tá sempre interagindo, brincando. (Mãe da aluna 3).

O relato da mãe é carregado de emoção, rememorar o processo da perda da visão ainda é traumático. Foi preciso interromper a entrevista. Ao retomar a conversa, a mãe demonstra a dor diante da situação e como afetou a todos os integrantes da família. O filho mais velho, ela, o pai e a aluna 3. Ela buscou acompanhamento psicológico para a família e, atualmente, permanecem em acompanhamento.

A mãe ressalta o papel da escola em apoiá-los nesse processo. Demonstra os impactos na vida do filho, nas adversidades produzidas pelo cenário. Após a recuperação do filho, o marido agravou o quadro depressivo. Ela destaca o fato de a aluna 3 ser a integrante da família com maior resiliência, com autoestima positiva, contribuindo para evitar um abalo maior. Além dos impactos psicológicos, passaram por impactos financeiros, por conta do início do tratamento da filha, que foi custeado por eles. Assim como, posteriormente, a mãe a matriculou em diversas atividades, como natação, pilates, aulas de música, visando garantir estimulação e contribuir para a recuperação da aluna.

A mãe não se sente culpada, pois ela e a família buscaram atendimento assim que começou a se manifestar a perda de visão. Mesmo com a busca imediata por tratamento, não foi possível evitar o avanço da patologia. Trata-se de um caso raro, inclusive, ela é o primeiro caso no Paraná, o diagnóstico foi de Neuromielite Óptica de Devic, é uma doença silenciosa, mas muito agressiva, que provoca surtos de dor extrema, além da perda da visão.

Fica explicitado na fala da mãe as diversas manifestações do processo de vivenciar a cegueira em um dos membros da família, o medo, os questionamentos, o luto a aceitação/negação. Percebemos que são fases que se surgem em alguns momentos, nem todas aparecem, e, em algumas situações, revivem-se algumas fases já experienciadas.

Quando perguntado à mãe da aluna 3 sobre a relação em casa, entre a mãe, o pai e irmãos com a aluna, a mãe descreve que no início do processo de perda visual, ela se dedicou mais a essa filha, do que aos outros filhos. A mãe explica o longo período que ela e a filha passaram em hospitais e clínicas, em busca do diagnóstico e tratamento.

Após o diagnóstico, tratamento e primeiros sinais de recuperação, a família foi retomando as rotinas e adaptando-se à nova condição em que a aluna demandava, bem como realizando adaptações. Mesmo diante dessa nova configuração, a mãe da aluna 3 organizou a rotina, distribuindo afazeres para cada um dos filhos, de maneira equitativa e inclusiva. Assim, cada um dos filhos passou a ter uma responsabilidade definida, afazeres que cabiam a cada um. Atividades que vão desde as tarefas domésticas, até as escolares.

Atualmente, a aluna 3 está com dez anos de idade. A mãe comenta que eles já não têm mais um olhar de piedade ou superproteção para com a aluna, ao contrário, eles estimulam e dão liberdade para que ela se desenvolva com autonomia e independência.

E vendo ela a gente começou a dar mais oportunidade pra ela, no início a gente sofreu um pouco como se na nossa cabeça ela não poderia fazer nada, até um sentimento de dó e depois a gente começou a dar liberdade pra ela, faça isso,

faça aquilo e ela vai, ela faz, até porque ela é muito metida, ela faz por metida tem coisas.

Então [...] a gente viu que a cegueira não limitou ela, que ela tá voando, nós que tinha parado no tempo. (Mãe da aluna 3).

Fica evidenciado nos relatos da mãe da aluna 3, o processo gradativo de aceitação e superação do luto, a reorganização da rotina familiar, o reconhecimento das possibilidades de desenvolvimento da aluna 3 e a ação do capital cultural familiar em prol da superação das adversidades produzidas pela perda de visão e da potencialização da aquisição de um *ethos*, princípios e valores práticos, e de uma *hexis* corporal, posturas e disposições do corpo, que foram desenvolvidas de maneira a demonstrar os efeitos positivos das ações empreendidas pela família, pelo AEE e pela escola de Educação Básica.

Quanto às percepções dos professores, da escola de Educação Básica, em relação à autonomia da aluna 1, a professora relata que a aluna conhece os espaços que compõem a escola, por exemplo, a secretaria, a sala da direção, etc. Mas, se solicitado a ela que vá sozinha até determinado local, utilizando apenas a bengala, ela não consegue. Esse relato está em consonância com a percepção da mãe, que sinaliza para fatos que demonstram que, no espaço escolar, a aluna não tem desempenhado práticas que denotem autonomia e independência.

O trajeto da entrada da escola até a sala de aula, a aluna 1 realiza sozinha, utilizando a bengala. Ela gasta mais tempo para realizar tal atividade, mas o faz sozinha. É um trajeto que possui escadas, mas ela realiza sozinha e de maneira segura. Entretanto, a professora relata que a autonomia dela tem limites, que ela tem medo de realizar algumas atividades. A professora relembra uma situação em que pediu para a aluna ir até a coordenação, mas ela não localizou.

É assim, ela ainda não tem uma autonomia, por exemplo, eu lembro que quando eu fui mostrar a coordenação pra ela no dia que ela é a ajudante do dia, ela tem que ir buscar as coisas.

É assim a cada semana tem os ajudantes e aí eu vi que ela sentiu medo de identificar a coordenação, eu vi que ela se sentiu confusa e pra subir ela sobe, ela chega sempre um pouquinho atrasada, uns minutinhos quando a gente já tá em sala, mas ainda tirando o material ela faz esse trajeto sozinha, aham pra descer eu sempre tento não dar a mão pra ela no descer, mas tô perto ao lado né, pra ela fazer isso sozinha. (Professora da Educação Básica da aluna 1).

Sobre a socialização com os demais colegas da escola, a professora relata que, durante o recreio, a aluna 1 interage com as outras crianças, brinca com os colegas. Existe interação social com os colegas da turma e com os demais alunos da escola.

Quanto ao uso das tecnologias assistivas, em sala de aula na Educação Básica, a professora demonstra que a aluna 1 faz uso da bengala e da máquina de escrever em Braille/Perkins. Entretanto, não é usado o sorobã e o computador no decorrer das aulas.

Sobre a rotina na escola de Educação Básica e o processo de ensino-aprendizagem, assim como as práticas de adaptações de materiais pedagógicos, a professora comenta a respeito das orientações recebidas pela equipe do CAP, durante um atendimento pedagógico na escola. Ela citou as orientações recebidas e o uso em sala da aula de tais adaptações. Sobre o uso do mapa tátil, do transferidor, para auxiliar na aprendizagem dos ângulos. A professora adaptou com relevo os ângulos e as figuras geométricas bidimensionais. A adaptação na seleção da quantidade dos exercícios, para a aluna 1. A soletração, para favorecer a aprendizagem da gramática. Entretanto, a professora destaca que ela já realizava a soletração.

No que se refere à participação da família, a professora da Educação Básica relata que o avô materno é bem presente na educação da aluna 1. Cita a existência de um grupo de WhatsApp em que a mãe, o avô e a aluna possuem para postar áudios e vídeos sobre os conteúdos que ela está estudando na escola. O acompanhamento das tarefas escolares também passou a ter maior presença da mãe. Anteriormente, as tarefas não eram realizadas. Após a adaptação e adequação da quantidade de tarefas e do diálogo com a família, a professora percebeu maior realização e rendimento nas tarefas escolares.

Em relação à acessibilidade da estrutura física da escola (desenho universal)¹⁷ e sobre os recursos de apoio pedagógico voltados para a aluna 1 e que contemplem apoio didático à sua escolarização, a professora da Educação Básica relata que a escola não possui pista tátil, tampouco possui marcadores em Braille, nos corredores e nas portas das salas.

Mesmo assim, a aluna, usando a bengala e em outros momentos o guia-vidente, consegue se locomover pela escola, localizar a sala de aula através de outros marcadores e referências, por exemplo, “localiza a sala de aula pelo enfeite de porta.” A escola possui três andares, não é um ambiente com um desenho universal que favoreça a inclusão de todos, entretanto, a aluna consegue acessar os espaços de forma segura. Referente à orientação e mobilidade, a professora destaca que ela “é bem confiante”.

Pelos relatos da professora, não percebemos a aquisição de materiais de apoio pedagógico específico para a aluna 1 (por exemplo, multiplano ou outros apoios), por outro lado, ela realiza adaptações no concreto, com o uso de texturas e da ludicidade. O que se explica,

¹⁷ Desenho universal é uma nomenclatura utilizada para indicar design Inclusivo, que significa “design que inclui” e “design para todos”, é um enfoque no design de produtos, serviços e ambientes a fim de que sejam usáveis pelo maior número de pessoas possível, independente de idade, habilidade ou situação (WIKIPÉDIA, 2011).

também, pelo fato de ter pouca oferta de recurso pedagógico de apoio a alunos cegos e, muitas vezes, quando existem, são caros. Contudo, a escola foi cadastrada para receber gratuitamente livros paradidáticos e de literatura infantil em Braille.

Sobre o desenvolvimento da aluna 1 na SRM, o professor relata que ela tem “um cognitivo muito bom”, orienta-se e move-se pela escola usando a bengala e de maneira bastante autônoma. Interage bem com as demais crianças da escola e com os funcionários. Por outro lado, ele relata que os colegas da sala de SRM, em geral, são adultos e, mesmo assim, ela interage bem com eles.

Durante o intervalo, a aluna 1 vai sozinha para o lanche, ela é liberada cinco minutos antes, pois a escola tem um grande número de alunos, em torno de 500. Assim, para evitar tumulto, os alunos da sala de recursos saem um pouco antes, em segurança, para o lanche. Não é permitido que os alunos permaneçam em sala de aula, durante o recreio.

E aí eles acham a primeira mesa que eles encontrarem lá, geralmente vão os três juntos [...] e aí as próprias merendeiras quando enxergam eles, já vão lá, perguntam [...] auxiliam no lanche. (Professor da SRM da aluna 1).

Sobre as interações com os colegas, o professor relata que ela brinca e interage com os alunos que enxergam. Entretanto, “às vezes, eu percebo assim que tem algumas atividades que ela não consegue fazer.” Como é o caso das brincadeiras que envolvem correr, pois a ausência da visão não permite a antecipação, logo, as crianças não se sentem seguras para correr. Por outro lado, em brincadeiras, como pular corda, a aluna 1 participa e interage.

E, ainda, o professor relata que em relação à aprendizagem houve uma retomada, pois o atendimento foi muito afetado pelo período de pandemia. Nessa retomada, as atividades de Orientação e Mobilidade, Sorobã e Informática Acessível têm sido marcada por um desenvolvimento muito expressivo da aluna 1.

[...] no computador, ela ... tem domínio, praticamente total, do teclado, com as teclas de atalho, [...] ela já está digitando textos [...] porque que eu faço esse trabalho, pra ela ter agilidade na digitação [...] é importantíssimo [...] o aluno cego dominar o teclado. (Professor da SRM da aluna 1).

A professora da SRM que atende a aluna 1, simultaneamente, comentou sobre o seu desempenho nas atividades de vida autônoma e no Braille. Ela procurou relatar atividades que a aluna já consegue desempenhar, como cadarçar um tênis. Atividade complexa, que exige da coordenação motora fina e de técnica para execução. A professora salienta, que a aluna “é muito

inteligente, pega muito rápido [...]” Sobre a interação com os demais alunos da escola, no recreio, ela comenta: “[...] não interage muito com as crianças lá fora, eles procuram ficar mais entre eles”, assim a professora se refere a maior interação entre os alunos cegos que frequentam o atendimento, contrariamente ao relatado pelo professor do AEE, que divide o atendimento para a mesma aluna. A professora finaliza, enunciando que a aluna não brinca com crianças videntes durante o recreio.

Retomando o diálogo com o professor da SRM, quando questionado sobre a participação da família no processo de escolarização da aluna 1, ele considera fundamental a participação e relata que a mãe é presente. Ela acompanha o desenvolvimento da aluna, destaca que a aluna não falta e como isso demonstra a presença da mãe na educação dela.

Em relação à autonomia e independência do aluno 2 na escola de Educação Básica, e quanto ao uso de tecnologias assistivas, a professora relata que, no início do ano letivo, ela auxiliava a guardar o material do aluno e mesmo com a bengala, ele era conduzido até a porta e a mãe já o aguardava. Atualmente, a professora não auxilia mais nessas atividades, ele o faz sozinho. Entretanto, para ir em outros ambientes da escola, como biblioteca, saguão, ele não se orienta sozinho. Precisa ser conduzido por um guia-vidente.

A professora parou de guardar o material do aluno, quando percebeu que nas aulas de leitura ele pegava o livro “[...] foi quando eu me dei conta que ele pega o livro pra ele fazer a leitura, se ele pega o livro ele pode guardar.” Esse relato nos chama a atenção para certa ausência de comunicação entre a professora da Educação Básica e da SRM, sobre as orientações básicas, sobre como se relacionar com a pessoa cega. A observação atenta da professora da Educação Básica pode produzir uma mudança de hábitos e reforçar ações em prol da autonomia e independência do aluno.

Referente à interação social do aluno 2, durante o intervalo, a professora relata que ele vai para o intervalo, que tem uma assistente que vai buscá-lo na sala, ele é liberado uns minutos antes dos demais alunos, “quando ele sai pro intervalo a assistente vai lá e busca ele uns minutos antes [...] pra ele não ser atropelado pelo corredor.” Dessa maneira, a professora justifica a necessidade de alguém acompanhar pois, “[...] quando sai pro intervalo os alunos sai muito eufóricos, né? [...] ele sai com uma bengala com orientação das pessoas.”

No relato, não é possível identificar atividade em que o aluno tenha interação com os colegas de sala, nem com os demais alunos da escola, durante o intervalo. Por exemplo, conversas, atividades aeróbicas ou jogos, etc. Outro aspecto relevante é o de que o lanche é servido para o aluno 2, ele não tem autonomia de ir esperar em fila, se servir.

A professora explica que os demais alunos seguem em fila para buscar o lanche, mas para o aluno 2, o lanche é servido, ela justifica que “[...] mas pra ele devido, não sei se é um pouco de receio, medo de machucar, cair e tal né. Porque ele não tem uma noção de ir sozinho para os ambientes.” Quando questionada sobre o aluno conseguir sozinho, usando a bengala, ir para a fila como os demais, ela salienta que:

Acho que ele vai ficar bem desorientado porque daí o barulho, todo mundo. Daí levam ali, mas ele não fica isolado ele tá sentado na mesa colegas da escola toda vão próximos sabe. Eles interagem de uma forma ou de outra ele sempre tá no meio de todo mundo. (Professora da Educação Básica do aluno 2).

Percebemos que, para a professora, o fato de o aluno 2 estar entre os colegas, a interação já acontece, “ele sempre está no meio de todo mundo”, nesse caso, a perspectiva de interação social remete apenas ao fato de o aluno “estar entre”, o que não, necessariamente, remete a trocas de interação, sociabilidade e socialização, pois esses processos implicam ações, o sujeito age e interage, não apenas existe entre.

Sobre as adaptações de materiais pedagógicos, a professora da educação básica salienta as dificuldades em realizar as adaptações para o aluno 2. Conforme o relato, as dificuldades oscilam, desde o tempo para o preparo das atividades adaptadas, até as limitações/defasagens apresentadas pelo aluno e que dificultam esse processo.

Então [...] assim eu consigo, claro que a turma é grande, nem sempre eu vou estar conseguindo fazer em todas as aulas, na medida do possível, eu procuro sim, em todas as aulas dar uma atenção pra ele e quanto a trabalhos eu procuro adaptar seja em grupos, seja individual [...]
Dos conteúdos, esse também é utilizado, mas eu não consigo tá pegando ele todas as aulas porque assim eu tenho que programar o conteúdo que eu posso tá colocando lá certinho e como a vida é bem corrida e a gente tem poucas horas de atividades a demanda deveria ser maior de hora de atividade quando a gente tem aluno especial, não só quanto a cegueira, mas enfim, quando a gente tem alunos com necessidades. Então [...] a gente precisaria de mais tempo, mas na medida do possível, sempre eu estou adaptando, conversando [...] quando eu não consigo trazer nada pronto eu explico o conteúdo, eu questiono ele oralmente, em todas as aulas e ele me responde, a medida do seu nível, ele sempre tá respondendo. (Professora da Educação Básica do aluno 2).

Sobre o fato de o aluno não saber ler e escrever em Braille, a professora demonstra o quanto esse fato dificulta o seu trabalho, assim como a defasagem escolar. Por outro lado, a professora demonstra que o aluno é interessado, assíduo e gosta de ir à escola.

Limita bastante porque eu poderia trazer algo impresso pra ele, mas ele não reconhece. Até a professora que trabalha com ele à tarde fala que tá bem difícil assim, até o limite dele, eu não sei se ele vai progredir muito nessa parte sabe, porque ele já tá no segundo ano.

Assim, quando a gente explica o conteúdo e você vai questionar ele, ele te responde, mas eu acho que não fica guardado, ele não retém tudo porque se eu vou perguntar na próxima aula, se eu fizer uma retomada algumas coisas ele já não vai me responder. [...] ele tem uma defasagem aí também além da cegueira, mas assim ele tenta prestar muita atenção.

[...] ele ama vir pra escola, tanto que é um aluno que não tem quase faltas, ele é assíduo, ele vem pra escola, ele gosta de ter esse contato com os colegas. (Professora da Educação Básica do aluno 2).

Na perspectiva da professora da Educação Básica, quanto à participação da família do aluno 2 em sua escolarização, ela salienta que praticamente não possui contato com a família, porém observa, apesar de um pequeno contato, no início e final das aulas, quando a mãe leva e busca o filho, atitudes que indicam a superproteção da família.

Então assim, o que eu percebo, eu conheço pouco a família só que eu não sei como que é, a gente percebe que eles são muito superprotetores, eu acredito que se eles deixassem o aluno 2, é que nem eu te falei antes, pra sair da carteira até a porta a gente deixa ele ir sozinho, só que chegou no corredor a mãe já... né?

Então eu acho que eles são superprotetores, então eu não sei como que é em casa. [...] Assim, quando tem alguma coisa na escola que chamam, eles são presentes sim, só que a família conversando comigo nunca aconteceu.

Às vezes, a gente observa, eu como professora observei [...] porque eu tenho a última aula, então a mãe vem buscar ele uns minutos antes, então eu percebo essa superproteção. Ela poderia deixar ele ir até o final do corredor e tal porque não tem movimento, ele já é retirado da sala uns minutos antes que não tem movimento, mas a gente percebe a superproteção sim. (Professora da Educação Básica do aluno 2).

Quando perguntamos para a professora, se a mãe já tinha conversado com ela anteriormente, a professora diz que a mãe do aluno nunca a procurou para conversar, “na minha disciplina nunca tive esse contato da mãe me perguntar algo, vir pra conversar.”

Em relação à acessibilidade da estrutura física da escola (desenho universal) e sobre os recursos de apoio pedagógico voltados para o aluno 2, e que contemplem apoio didático à sua escolarização, a professora da Educação Básica relata que a escola possui pista tátil, tem um desenho universal que favorece o deslocamento do aluno. E, sobre os recursos de apoio pedagógico, ela indica que: “[...] temos materiais de apoio, digamos que poderia ser melhor, mas por falta de recursos, às vezes a gente é limitado né? Mas [...] sempre procurando.” A professora considera que “a escola tem um apoio muito bom quanto ao ensino-aprendizagem

dele, tanto em sala de aula, pois os professores sempre dão o melhor de si, quanto na sala de recursos.”

Ainda sobre os processos de interação, agora em relação à interação com a professora da SRM e sobre o desenvolvimento do aluno 2, ela considera que ele gosta de ir ao atendimento, e que ele se empenha nas atividades. A professora acrescenta, relatando que a mãe “já me xingou, assim [...] me chamou atenção no sentido de que ‘o aluno não sabe dizer não’ [...] no sentido que não se pode cobrar muito dele porque ele não sabe dizer não [...]” A professora reconhece a dedicação dele, que é interessado, entretanto, ela chama a atenção para o fato da falta de autonomia e independência no ambiente familiar, “eu acho que como ele não faz quase nada na vida a não ser dormir, levantar, comer, pra ele vir na escola, é a novidade da vida dele, entende?”

Da mesma maneira, a professora demonstra que a escola e a SRM são os locais onde o aluno 2 possui interações sociais e aprendizagem, por esse motivo, ele gosta de ir à escola. Como a escola oferece atividades e uma rotina de afazeres, produz interesse nele. Mas, segundo a professora, ele é bem “passivo”, não possui iniciativa.

Em relação à aprendizagem das especificidades na sala de recursos (AVA, OM, Braille, Sorobã e Informática Acessível), foi perguntado sobre a apropriação dos conteúdos, o uso na prática do que foi ensinado. A professora faz um relato contextualizando a complexidade no atendimento desse aluno.

É bem confuso sabe? [...] essa questão pra mim, porque uma coisa é certa ele é muito lento, das pessoas que eu conheci na minha vida até hoje porque eu já tive trabalho com outros cegos também e convivência e também trabalhei na APAE com DM, na época até se falava em profundo, moderado, leve e tal [...] mas ele é assim lento, lento, demorado em tudo, mas ele consegue e tem coisas mais complexas que ele consegue e tempos depois ele já não consegue mais. Me parece assim que ele precisaria praticar mais aquilo. (Professora da SRM do aluno 2).

A professora demonstra que o trabalho realizado durante o atendimento precisa de continuidade, por meio do apoio da família. Apenas realizar atividades de AVA e OM na sala de recursos não é suficiente, especialmente por conta dos relatos das dificuldades de aprendizagem que o aluno possui. Durante os momentos em que a mãe do aluno o busca na escola, a professora observa que ela não permite o deslocamento autônomo e independente do aluno.

Até o uso da bengala, eu vejo que ela (a mãe do aluno 2) pega aqui e vai até que eu enxergo, ela vai puxando ele sabe [...] com a bengala. Não é por maldade, às vezes, ela quer ajudar, ela quer fazer ligeiro pra chegar em casa. Eu não quero julgar. (Professora da SRM do aluno 2).

Quanto à importância de trabalhar e estimular a autonomia e a independência, a professora, que também é a tia do aluno 2, conversou com a mãe. Salientou a importância de trabalhar essa autonomia com ele, mas a professora não obteve muito acolhimento.

Um dia eu escutei uma palestra de uma mulher que tem um filho com uma síndrome [...] o nosso mundo é muito rápido, muito corrido [...] o deficiente não tem vez [...] como que você vai esperar ele descer a escada do ônibus, ele andar com a bengalinha, ele tá atrapalhando a tua vida e na nossa concepção muitas vezes ele nem tem uma vida. Eu fiquei me preocupando, eu discuti com ela, ela é minha irmã, a mãe do aluno 2, eu já discuti com ela, daí ela me disse bem assim “pra quê o aluno 2 aprender isso? Ele só vai fazer o que tem ali no Humberto (escola de Educação Básica) pra estudar, se passar, passou, se não passar [...]”, ela disse na frente dele, eu fiquei indignada. Então é muitas pessoas que dizem isso, ele não tem uma vida pra essas pessoas. (Professora da SRM do aluno 2).

Quando perguntado à professora da SRM sobre a participação da família no processo de escolarização do aluno, ela considera como algo fundamental. Entretanto, a professora relata a sensação de impotência diante das limitações que impedem o amplo desenvolvimento do aluno. Ela relata os pontos de divergências entre o seu trabalho no atendimento especializado e as práticas adotadas pelos pais.

Eu quase em alguns momentos [...] quase me arrependi de ter entrado no DV, porque a princípio eu entrei justamente pensando no aluno 2. Não tinha ninguém, vinha um aluno pra cá bem antes que era o A e precisamos então abrir uma sala, não tem atendimento, tá chegando um cego na escola e eu já trabalhava aqui com o DI, aí eu me empenhei e pensei “ah eu tenho o aluno 2 na minha família, já tenho um tio também cego, um primo também”, é genético, segundo estudos [...] e então eu vou me dedicar a isso, fui fazer cursos e tal. Foi aberto a sala e eu entrei no DV, né? E, depois que eu fui entendendo, mais principalmente nessa questão da autonomia e o quanto o papel da família é importante, eu quase que me arrependi. Porque parece aquela história [...] santo de casa não faz milagre, não faz milagre e não faz quase nada na família [...] eu entendi. Acaba virando em atrito quase e daí não resulta em benefício pro estudante como é o caso que eu esperava né?. Então [...] isso que eu notei na minha irmã, aquele dia que ela escutou o que o G (profissional do CAP) falou, sabe, eu posso ter falado mil vezes a mesma coisa, mas não fez o efeito do G (profissional do CAP) falar. (Professora da SRM do aluno 2).

Conforme o relato anterior da professora, percebe-se o conflito produzido nas relações institucionais e familiares que perpassam o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Existe uma relação complexa entre o discurso sobre as práticas educativas implementadas pela professora do SRM e seus relatos sobre o papel da família no processo de escolarização do aluno 2. A professora demonstrou atividades e ações desenvolvidas junto a ele, em busca da autonomia e independência, entretanto, aponta as situações em que ela percebe que tais atividades não encontram compatibilidade com as ações realizadas pela família. Que, via de regra, indicam ações de superproteção e que não contribuem para o seu desenvolvimento.

Pelos relatos da família, das professoras do ensino comum e da sala de recursos, o aluno 2 não demonstra ter assimilado com desenvoltura a experiência social que produz ações e práticas voltadas à autonomia e independência nos cuidados pessoais, nem mesmo quanto à locomoção independente por meio da bengala. A família realiza atividades pelo aluno, das mais simples as mais complexas.

Conforme os relatos da professora da sala de recursos, o aluno não atende uma ligação telefônica no telefone fixo da família, também não possui autonomia para utilizar o celular através do talkbak, tampouco tem a habilidade de ligar um computador e sozinho acessar o programa Dosvox, que oportunizaria o acesso à web, a *e-mail*, o que possibilitaria estabelecer conexões e relações virtuais.

Observamos que, especialmente, as relações familiares são permeadas por práticas de superproteção, sendo que tais práticas produzem um *habitus* familiar que limita sobremaneira as possibilidades de desenvolvimento do aluno. Esse capital cultural alicerçado sobre valores e ações que não reconhecem as possibilidades de ele pensar, agir e se expor a situações que o coloquem como protagonista, impedem a oportunidade do aluno exercitar a tomada de decisão, realizar escolhas e produzir experiências que exijam dele a habilidade de colocar em prática o que lhe é ensinado. Dessa maneira, podemos concluir, que mesmo o aluno tendo acesso ao atendimento especializado e à inclusão educacional no ensino comum, ainda assim ele não encontra, diante do capital cultural de sua família, espaço de incentivo e que instigue atitudes de autonomia e independência.

Sobre a autonomia e independência da aluna 3, a professora da Educação Básica destaca, já no início da fala, que a aluna “não gosta da bengala, vamos ser sinceros! Ela tem uma resistência bem grande [...], ela quer ser como as outras.” A professora cita que pede para ela buscar coisas na secretaria e ela se localiza. Ela já tem o mapa mental da sala de aula e dos

ambientes da escola. A aluna interage com os colegas no recreio, entretanto, ela se utiliza muito de guia-vidente, que geralmente, são as amigas mais próximas.

Em relação às adaptações de materiais pedagógicos, percebe-se que a professora organiza com antecedência, conversa com o professor que realiza o apoio no atendimento especializado. Como a professora tem o domínio da escrita Braille, ela realiza diversas adaptações para as aulas. A aluna sempre tem contato com o Braille, textos curtos, palavras, sempre tem material disponível, além do livro didático.

A professora chama a atenção para o fato de que ela tem vários alunos que necessitam de adaptações de materiais pedagógicos em sua turma e isso exige muito do tempo, conhecimento e dedicação da professora, para realizá-las, conforme cada necessidade. E que o bom andamento de seu trabalho também ocorre, porque ela dialoga com os pais, organiza reuniões de pais e eles são bem presentes na escolarização dos filhos. Segundo a professora, ela acabou se aproximando mais da mãe da aluna 3, por conta da complexidade dos problemas de saúde da aluna e pela especificidade do atendimento.

eu acho que eu só tô conseguindo, porque eu tenho o apoio dessas famílias e [...] eles ficaram meus amigos, três são professoras [...] eles se solidarizam, me apoiam. (Professora da Educação Básica da aluna 3).

Ela comenta que a inclusão da aluna é tão natural que, às vezes, ela e os colegas da sala de aluna esquecem que ela tem alguma deficiência. Eles são colaborativos, auxiliam na inclusão, dão sugestões de como incluí-la. A professora acompanha esses mesmos alunos há quatro anos.

Em relação à acessibilidade da estrutura física da escola (desenho universal) e sobre os recursos de apoio pedagógico voltados para a aluna 3 e que contemplem apoio didático à sua escolarização, a professora da Educação Básica relata que a escola não possui acessibilidade, tem muitas escadas, mas, mesmo assim, não impede o deslocamento da aluna nos espaços da escola. Foi relatado, anteriormente, pela professora, que a aluna não “gosta de utilizar a bengala”, dessa forma, ela percorre os espaços da escola, na maioria das vezes, com guia-vidente. Sobre os recursos de apoio pedagógico, ela percebe que recai sobre as adaptações que ela produz. A escola, nesse sentido, poderia ajudar mais.

a escola estava engatinhando no sentido de adaptar pra ela e ter recursos, agora tem mais [...] mas, não vejo muito [...] se não é a profê [...] quando eu vou atrás, que nem eu fui atrás do Instituto Benjamin que você me passou, nossa [...] tinha muita coisa [...] o professor do AEE e eu passamos uma manhã toda

em cima disso, deixamos de fazer coisas para [...] todos os outros [...] ficamos só em função disso [...] a escola não corre atrás, porque tira muito tempo, tem que correr [...] então [...] mas eu vejo o outro lado, “por exemplo, se ela não tem direito a outro professor junto com ela, comigo, porque eu vou ter direito a mais se nem ela tem?! Se pra ela o problema é maior, porque vão olhar pra mim?! (Professora da Educação Básica da aluna 3).

Ao perguntarmos ao professor da SRM sobre a interação da aluna 3 com o professor, ele já salienta que encontrou dificuldades no início, a mãe e a aluna não lidavam bem com o fato de o professor ser homem. Mas, atualmente, eles possuem uma relação de aceitação e confiança, conforme o professor “uma relação muito boa”. Ele explicou que é um professor exigente, que cobra a realização das atividades, mas também busca equilibrar, faz brincadeiras e as utiliza como estratégia para a aluna fazer as atividades, pois ela é bem resistente, mas realiza as atividades propostas.

O professor destaca o papel da família, o quanto são participativos, presentes e receptivos. Ao dialogar sobre o planejamento das aulas com a família, as escolhas, estratégias, quando precisa mudar o planejamento e fazer ajustes, afirma que sempre recebe o apoio. Esse apoio e suporte da família são fatores que o professor percebe como fundamentais e demonstra que a família da aluna é muito comprometida com a sua escolarização. Em virtude desse apoio que a família subsidia, favorece a recuperação dela frente às crises provocadas pela patologia e que levam a perdas no desenvolvimento motor fino e amplo, especialmente, o tato.

O professor salienta o desenvolvimento cognitivo da aluna e que, inclusive, supera, em muitas situações, o desenvolvimento em relação aos demais colegas de sala. E, por fim, a aluna é muito disposta e tem boa vontade para aprender.

[...] o que eu vejo da família da aluna 3, eles apoiam ela, incentivam ela, obrigam ela a vir [...] essa cobrança deles também pra que ela busque, se saia melhor, faz com que ela esteja no nível que ela está [...] é um ponto muito forte da família [...] (Professor da sala de apoio da aluna 3).

Quanto à aprendizagem no ensino das especificidades, AVA, OM, Braille, Sorobã, Informática Acessível, o professor inicia a fala relatando a resistência da aluna para aprender a utilizar o Sorobã, ela não gosta de efetuar os cálculos nele, pois ela realiza o cálculo mental. No Braille, o professor insiste na produção de texto, na escrita, leitura, pois a aluna tem dificuldade. As dificuldades agravaram-se por conta do período da pandemia e das perdas dos movimentos na coordenação fina.

Em relação às atividades de Orientação e Mobilidade, a aluna tem resistência quanto ao uso da bengala, mas o professor cria estratégias para trabalhar de maneira lúdica e significativa.

Na informática acessível o professor trabalha o talkback, pois a aluna utiliza o celular. Ela gosta de fazer fotos e se fotografar. Ela tem conta nas redes sociais, Instagram. Também, o professor relatou o uso dos jogos, através do Dosvox.

De maneira geral, o professor relata que o “[...] desenvolvimento dela, assim [...] dentro das atividades, é surreal.” O desenvolvimento é expressivo tanto nas atividades do atendimento do AEE quanto das atividades que promovem o desenvolvimento cognitivo da aluna, ou seja, ela se destaca na Educação Básica, nos conhecimentos acadêmicos, assim como nas atividades específicas da Educação Especial.

Pudemos observar que as famílias lidaram com a questão da cegueira de maneira muito distinta. A família da aluna 1 demonstrou desde bem precoce a busca por entender os desdobramentos da cegueira para o desenvolvimento e para com as interações sociais, especialmente a preocupação em despertar a autonomia e independência da aluna. Da mesma maneira, houve a mesma preocupação no caso da aluna 3. Entretanto, no caso do aluno 2, apesar da intenção verbalizada nos discursos, as ações não materializaram encaminhamentos efetivos nesse sentido.

O enfrentamento das famílias, diante da constatação da cegueira de um dos seus integrantes, é um processo muito singular e particular. Entretanto, a passagem pelas fases de luto, revolta, aceitação, negação e superação, são comuns nas falas de todas as famílias. Algumas famílias passaram por todas as fases, outras ainda vivem algumas, mas, em geral, todas as famílias buscaram, à sua maneira, desenvolver ações em prol do desenvolvimento dos alunos cegos.

Quanto às condições socioeconômicas, todos os pais trabalham e buscaram, por meio das condições que dispunham, oferecer atividades extracurriculares aos filhos. Atividades físicas, como academia, balé, pilates, até aula de música, etc. Mesmo no caso dos pais do aluno 2, que não estavam oportunizando atividades extras, trazem em seus discursos a compreensão da importância e a intenção de fazê-lo.

A questão da superproteção foi um fator que nos discursos dos professores, tanto da SRM quanto da Educação Básica, apareceu como elemento limitador e prejudicial ao desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos cegos. Especialmente, em relação às dificuldades de aprendizagens manifestadas pelo aluno 2. Em certa medida, também apareceu em relatos sobre a aluna 3, porém expressava-se mais enquanto uma preocupação

exacerbada da família e menos como fator limitador do desenvolvimento, até mesmo porque a aluna 3 teve diversos relatos destacando o seu desenvolvimento acima da média e o papel expressivo que a família teve nesse processo.

No que se refere às adaptações de materiais pedagógicos, os professores da Educação Básica demonstraram as inúmeras dificuldades enfrentadas diante da escassez de recursos didáticos e financeiros; de tempo hábil para realizar as adaptações, bem como de formação e, muitas vezes, do apoio e suporte dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado, seja nas SRM, CAEDVs ou Salas de Apoio.

Quanto ao atendimento educacional especializado, também relataram dificuldades enfrentadas diante da escassez de recursos didáticos e financeiros; de formação e especialmente sobre a importância do papel da família no processo de ensino-aprendizagem dos alunos cegos. Demonstraram por meio de vários relatos as dificuldades em avançar com o trabalho desenvolvido no atendimento especializado quando a família não dá continuidade e apoio ao trabalho realizado no AEE.

Por outro lado, quando a família, a escola de Educação Básica e o professor do AEE possuem um trabalho conjunto e de apoio, ficaram explícitos os diversos elementos que contribuem para a obtenção do sucesso escolar do aluno cego.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável o papel que a família, por meio do seu capital cultural, representa diante da constituição de laços sociais e no processo de desenvolvimento e aprendizagem, enquanto mediadora das relações da criança com o mundo e no processo de construção do conhecimento.

Ao considerarmos a questão da aprendizagem e do desenvolvimento da pessoa cega, por meio de uma análise que aponta para a importância de elementos de ordem cultural, nesse processo, atentamos para o fato de que os processos de desenvolvimento dos indivíduos não são determinados, preponderantemente, por fatores biológicos. Reflexão que, assim entendemos, pode ser estendida para o tema do sucesso ou do fracasso escolar de alunos cegos. Desse modo, concordamos com Pierre Bourdieu (2013), quanto ao fato de que são as relações e interações sociais, familiares, culturais e escolares que demarcam as possibilidades de sucesso escolar de estudantes. Observamos que o *habitus* familiar possui papel central para o sucesso escolar de alunos cegos, pois as famílias que adotaram em suas relações familiares, práticas que incentivaram a autonomia e a independência nos cuidados pessoais do aluno cego, propiciaram que tais práticas se desdobrassem em autonomia e independência nos processos de escolarização e socialização, obtendo, como resultado, o sucesso escolar desses alunos.

A aprendizagem da criança cega, inicialmente fornecida pela família, por meio do *habitus*, ou seja, do conjunto de disposições duráveis e transponíveis que, para Bourdieu (2013), compõe formas sociais de produção dos indivíduos ancoradas na socialização primária, são de extrema relevância para estimular o potencial positivo de desenvolvimento da criança cega, e em consonância com o papel desempenhado pela escola, por meio da mediação pedagógica, os processos de ensino vão ativar os mecanismos de plasticidade cerebral e promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança cega. Certamente, as experiências familiares são demarcadas pelos diferentes tipos de capitais (econômico, social, cultural, simbólico) com os quais os sujeitos entram em contato, em suas trajetórias de vida.

Por certo, os capitais econômico, cultural, social e simbólico agem de maneira preponderante sobre as aprendizagens da criança cega. Eles impactam desde a divisão das tarefas e atribuições dos membros da família, passam pelos gostos, lazer, hábitos culturais, rotinas; assim como os seus integrantes desenvolvem modos e estratégias de comunicação e interação, possibilitando ou não à criança cega mais autonomia e independência diante das ações e práticas diárias da família. Fato este que ficou muito explícito nas falas das mães.

Percebemos o quanto as ações de superproteção limitaram o desenvolvimento e as possibilidades de sucesso escolar dos alunos cegos.

Por outro lado, podemos concluir que as famílias pesquisadas que demonstraram, por intermédio de suas ações, práticas e rotinas, ou seja, por meio do *habitus* cultural, proporcionar experiências que privilegiavam a autonomia e a independência, permitiram aos alunos cegos a possibilidade de desenvolvimento cognitivo, emocional e acadêmico/escolar de sucesso, que se materializou na progressão escolar associada ao domínio da leitura e escrita em Braille e da independência e autonomia na vida dos alunos cegos.

A pesquisa buscou também demonstrar que as famílias que possuem práticas que permitam a promoção do sucesso escolar não estão ligadas diretamente ao capital econômico, até mesmo porque a maioria das famílias pesquisadas são compostas por classes sociais menos privilegiadas economicamente. Entretanto, o que elas possuem é um capital cultural que dá espaço e vazão para as possibilidades de desenvolvimento autônomo e independente dos seus integrantes cegos.

Compreendemos que a inclusão representa um elo extremamente importante entre a família, o aluno cego e a Escola de Educação Básica, uma vez que observamos que as professoras das escolas de Educação Básica, que por meio de ações que produziram a sensibilização, o sentimento de alteridade, ou seja, dessa interação com o outro e de colocar-se no lugar do outro, produziram ações educativas efetivas, ante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

Tais desdobramentos exitosos sobre processos de inclusão educacional foram produzidos mediante o estreitamento de vínculos com as mães e por meio de processos de formação com vistas a atitudes promotoras de perspectivas inclusivas. A fala da professora da Educação Básica da aluna 3 ilustra bem essa dimensão sobre a inclusão.

[...] eu tive uma palestra sobre inclusão e eu fiz a pergunta pro palestrante, assim [...] eu nunca sou de perguntar, eu sempre fico quietinha na palestra. Nesse dia, eu fui inventar perguntar, porque eu tinha essa dúvida. Eu falei pra ele assim: é [...] “Meu Deus, eu não era a favor, porque na minha cabeça não cabia, eu não conseguia imaginar aquele aluninho junto com os outros [...] a profe trabalhando junto, porque eu nunca tinha tido!” Aí [...] ele simplesmente foi seco e falou: “Era só pra aceitar porque tava aí e não ia voltar!. [...] a inclusão tá aí e acabou!”. Aí ele falou: “Sabe aquela história? Aceita que dói menos?”. Pronto! Na frente de todo mundo. Eu fiquei muito sem graça. Aí depois, ele falou pra outra professora: [...] “Que [...] era um lá de São Paulo, que [...] graças a Deus eu não lembro nem o nome dele [...] Aí um outro me chamou a atenção, porque ele foi bem carinhoso, quando ele disse assim: [...] que eu nunca esqueci, que ele dando a palestra, ninguém sabia da história dele, aí depois ele pegou e falou assim pra professora: “que era só ela imaginar se

fosse o filho dela [...] se ela ia gostar. Aí ele contou a história dele, que realmente, o filho dele era todo especial e a professora que pegou ele, ela tava muito estressada, ela não sabia trabalhar. Aí ele chegou lá e foi questionar, daí ela pegou e falou: “mas o que que você quer que eu faça com ele? Ele não faz nada!” E, ele falou: “Eu só queria que ele gostasse de você! Já tava ótimo! Que ele gostasse de vir aqui. Porque ele não tá gostando nem de vir aqui.” A professora respondeu: “É isso que você quer? Me aguarde!”. Aí ele disse: “Quando ela falou [...] ele disse que ela não era irritada, mas ele [...] né?! Até a coordenadora disse que ela nunca [...] ela não é assim [...] Ele não entendeu se ela ficou com raiva ou se ela [...] Eu nunca esqueci isso. “Aí, no final do ano, o meu filho era apaixonado por ela e pela escola. E [...] ele fez coisinha dentro de todo o limite dele, sim! Aquilo, eu coloquei na cabeça. Olha [...] realmente, se fosse meu filho, minha filha [...] Então [...] eu não esqueço disso. [...] Eu acredito sim, na inclusão, eu acho importante sim! Mas [...] teria que ter escola adaptada pra eles, teria que ter professores preparados, porque pôxa, eu tô sobrevivendo com aquele curso que vocês me deram! [...] não é justo [...] é difícil pra mim! (Professora da Educação Básica da aluna 3).

O extenso relato da professora ilustra bem as contradições que envolvem a inclusão escolar. Reconhecemos todas as adversidades presentes no relato da professora, desde a escassez da oferta de formação continuada para os professores da Educação Básica, reconhecemos os limites da implantação das políticas educacionais voltadas à Educação Especial, do reconhecimento concreto do direito inalienável da educação e junto com outras crianças a escassez de recursos por falta de decisões políticas a respeito, até a imensa demanda gerada para produzir as adaptações de materiais pedagógicos.

Entretanto, acreditamos que a presente pesquisa possa contribuir para produzir reflexões e quiçá apontar possibilidades de melhorias frente às políticas públicas voltadas à inclusão. Salientamos a importância da alteridade, de refletir e pensar sobre as práticas de inclusão. Ao partir do olhar, da perspectiva da mãe do aluno com deficiência, ou seja, imaginando que o aluno com deficiência é seu filho, percebemos o efeito que esse discurso produz sobre a professora, a reflexão da professora em desejar que seja feito o melhor por aquele aluno. E passa a pensar que a inclusão é possível. Assim, por meio da perspectiva da alteridade, e humanidade, reconhecer e respeitar o outro, superar os vieses de classe que estigmatizam aqueles que possuem menos que os demais, de tal forma, podemos pensar na inclusão como um caminho viável e possível para todos, não apenas para os alunos com deficiência, mas para cada aluno na sua singularidade.

Entendemos que a pesquisa demonstra um caminho para que a inclusão de fato aconteça e esse caminho passa pelo trabalho do professor da Educação Básica, pelo planejamento de aulas voltadas para uma perspectiva inclusiva, independentemente se o professor possui em sua sala de aula aluno autista ou aluno com deficiência visual, ou outra deficiência. Pois, se o

professor preparar uma aula com vistas à diversidade, preparar aulas inclusivas, com adaptações que contemplem as várias possibilidades de aprendizagem, do concreto, passando pelo visual, auditivo e cinestésico, privilegiando sempre que possível, as adaptações no concreto, e em parceria com o professor da sala de recursos, a fim de que juntos possam realizar as adaptações de materiais pedagógicos e promoverem a inclusão educacional de todos os alunos, teremos a inclusão de fato.

Partindo do pressuposto de que não está ao nosso alcance mudanças estruturais macro, ou seja, que alterem as políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Especial e, por outro lado, existe uma urgência diante da realidade do aluno em sala de aula, ou seja, a realidade micro, podemos trabalhar com o plano real, o possível, que é ampliar ao máximo a formação do professor da Educação Básica sobre as práticas pedagógicas voltadas à Educação Especial, com o intuito de criar as pontes entre o conhecimento científico produzido e reproduzido na Educação Básica, a fim de que dialoguem com as práticas de adaptações de materiais pedagógicos produzidas em conjunto com os professores do atendimento educacional especializado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Fracasso-Sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (org.). **Para além do fracasso escolar**. 2. ed. Campinas: Papirus 1998.

ALISSON, Elton. **Novo instrumento reduz tempo de aprendizado de braille**. 2013. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/novo-instrumento-reduz-tempo-de-aprendizado-de-braille/17250/>. Acesso em: 10 out. 2022.

ALMEIDA, A. I. M. **A família e a intervenção educativa face à criança com NEE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal, 2012.

ALMEIDA, Maria da Glória de S. Instituto Benjamin Constant: 160 anos de inclusão. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 6-10, nov. 2014. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/o-ibr>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. I. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 41-59.

ALVES, Nilda. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Cotidianos das Escolas: Relações Possíveis? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na Contramão do PNE 2014/2024**: Avaliação e Perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 44-48.

AMIRALIAN, M. L. T. M. Sou Cego ou Enxergo? **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 23, p. 15-28, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-0602004000100003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 12 set. 2021.

ANPED. ABdC. **Ofício n. 01/2015/GR**. Exposições de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular; ANFOPE-ANPAE-ANPED-CEDES-FORIMDIR. Documento síntese Propostas para os temas tratados na audiência com o Ministro da Educação ocorrida no dia 04/05/2015.

ARAÚJO, Sheila Correia de. **A família e o desenvolvimento da criança cega**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BARBOSA, Eduardo F. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. 2008. Disponível em: https://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto-Portugal: Porto, 1994. p. 47-51.

BONATTI, J. A. *et al.* Responsabilidade social em oftalmologia: interdisciplinaridade e inclusão na visão subnormal. **Rev Med**, São Paulo, v. 86, n. 4, p. 195-200, out./dez. 2007.

BONNEWITZ, P. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Tradução de Lucy Guimarães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Covilhã, 2009. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/rosendo_ana_paula_a_reproducao_elementos_teorica_do_sistema_ensino.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-O-poder-simb%C3%B3lico.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **O Senso Prático**. Tradução de Maria Ferreira; revisão da tradução, Oldaci Luiz Coradini. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Coleção Sociologia).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 3 de outubro de 2001. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-10/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206949&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.949%2C%20DE%2025,30%20de%20mar%C3%A7o%20de%202007. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 09 maio 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Elaboração: DOS SANTOS, Fernanda Christina; DE OLIVEIRA, Regina Fátima Caldeira. 3. ed. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRUNO, M. M. G. **Deficiência visual**: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

BRUNO, M. M. G. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 56-67, ago./dez. 2008.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Vitória: Ministério Público do Trabalho, Projeto PCD Legal, 2014. Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, p. 1093-1108, out/dez. 2014.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frisman de (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GOMES, Ângela Karinne Souza, LIMA, Francisca Verlênia Silva; ALMEIDA Emanuel Rodrigues. **Zona de desenvolvimento proximal - ZDP: elementos conceituais**. [2015?]. Disponível em: https://prpi.ifce.edu.br/nl/_lib/file/doc6730-Trabalho/Zona%20de%20Desenvolvimento%20Proximal%20-%20ZDP.pdf. Acesso em: 10 março 2022.

GOODSON, Ivor F. Etimologia, epistemologia e o emergir do currículo. *In*: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 29-43.

GRIFING, H. C.; GERBER, Paul J. Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, 5. ed, dez. 1996. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/658>. Acesso em: 12 mar. 2021.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPLANE, A. L. F. Nota para uma Análise dos Discursos sobre Inclusão Escolar. *In*: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frisman de (org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 11-12.

LEMONS, E. R. A educação dos cegos. **Contato**, São Paulo: Laramara, ano 4, n. 6, p. 7-19, set. 2000.

LEMOS, Edson Ribeiro; CERQUEIRA, Jonir Bechara. O Sistema Braille no Brasil. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 20, Edição Especial, p. 23-28, nov. 2014. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>. Acesso em: 10 mar. 2022.

LIMA, Eliana C.; NASSIF, Maria Christina; FELIPPE, Maria Cristina. **Convivendo com a Baixa Visão**: da criança à pessoa idosa. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2007.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo. Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-42.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu, 1998. v. 1, p. 48-53.

MOSQUERA, Carlos F. F. **Deficiência Visual na Escola Inclusiva**. Curitiba: IBPEX, 2010.

MOTTA, Livia Maria Vilela de Mello. **Deficiência Visual**: raízes históricas e linguagem do preconceito. 2008. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/deficiencia-visual>. Acesso em: 22 abr. 2018.

NICOLELIS, Miguel. **O verdadeiro criador de tudo**: como o cérebro esculpiu o universo como nós o conhecemos? São Paulo: Planeta, 2020.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. 128 p. (Pensadores & Educação).

PARANÁ. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba, SEED/DEEIN, 2009.

PARANÁ. **Instrução n. 020/2010 - SUED/SEED**. Orientações para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao202010.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em: 31 out. 2022.

PICCOLO, Gustavo M.; MENDES, Enicéia G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educação & Sociedade**. Campinas, Brasil. v. 34, n. 123, p. 459-475, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87328002010>. Acesso em: 21 out. 2022.

- PICCOLO, Gustavo M. **Compensações a um pensar sociológico sobre a deficiência**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, 2012. 231 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2898?show=full>. Acesso em: 21 out. 2022.
- PONCE, B. J. O currículo e os seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.
- SANTOS, M. J.; GALVÃO, N. C. S. S.; ARAÚJO, S. C. Deficiência visual e surdocegueira. In: DÍAZ, F. *et al.* (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. pp. 255-264.
- SANTOS, Edilena de Jesus Sousa; SILVA, Silvana Maria Moura da. **Família: suas expectativas e participação na formação escolar de seus filhos com cegueira**. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). **Bol. Acad. Paulista de Psicologia**, São Paulo, Brasil, v. 34, n. 86, p. 99-117, 2014.
- SENRA, V. B. C.; SILVA, M. S. da. A educação frente à pandemia de COVID-19: atual conjuntura, limites e consequências. Education in front of the COVID-19 pandemic: current conjuncture, limits and consequences. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 101771-101785, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n12-608. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22114>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- SILVA, Mariolani B. Letramento como condição para a alfabetização de crianças cegas numa perspectiva histórico-cultural. **Cadernos PDE – Produção Didático-Pedagógica**, p. 13, 2010.
- SILVEIRA BUENO, José Geraldo. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. rev. São Paulo: Educ, 2004.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.
- TRINANES, Maria Terêsa Rocha; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula. Atividades de Vida Autônoma na Escola de Tempo Integral: Aluno com Deficiência Visual – Perspectivas Educacionais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 581-590, out./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400009>.
- TURECK, Lucia Terezinha Zanato. **Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar: um estudo de alunos com deficiência visual**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**, Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 1 nov. 2021.

VIGINHESKI, Lúcia Virgínia Mamcasz. **O Soroban na formação de conceitos matemáticos por pessoas com deficiência intelectual**: implicações na aprendizagem e no desenvolvimento. 2017. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Completas – Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guilherme Arias Beatón. Cascavel: Edunioeste, 2019.

VIRALONGA, Carla Ariela Rios; CAIADO Katia Regina Moreno. Processos de Escolarização de Pessoas com Deficiência Visual. **Rev. Bras. Esp.**, Marília, v. 19, n. 1, p. 61-78, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9F8ZRLDBXKBZ6NhS4PyYP9C/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

WIKIPÉDIA. **Design universal**. 2011. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Design_universal. Acesso em: 12 jan. 2023.

4. Como é a relação, em casa, da mãe, do pai e dos irmãos com o aluno cego?
5. De que maneira a família experenciou, diante da notícia da cegueira, o luto, o questionamento, aceitação e ou negação frente a tal condição?
6. Após a perda da visão do aluno, como era a interação da mesma, no ambiente familiar, quanto: A coordenação dos movimentos; A mobilidade e locomoção; O contato e a relação com o ambiente; Na aprendizagem da leitura e da escrita.
7. Como passou a ser o envolvimento da família com a rotina do aluno, após a cegueira?
8. A família percebe que tem acesso à estrutura (material) que potencialize o desenvolvimento do aluno cego? Se a resposta for não, o que entendem que seria importante, neste sentido?
9. A família entende que se articula, de forma específica – diferenciada -, em relação ao integrante cego?
10. Como a família vê a condição do aluno cego, do ponto de vista da relação desta com a Escola?
11. A família teve acesso a algum tipo de conhecimento, de formação, voltado à condição do integrante cego?
12. A família acompanha as atividades escolares do aluno cego? Se sim, como isto se dá, no dia a dia?

**APÊNDICE B – Protocolo de Observação das práticas docentes dos professores das
Salas de Recursos Multifuncionais – SRM**

Nome da escola onde está a SRM:

Nome do(a) professor(a):

Idade:

Formação profissional:

Tempo de atuação no magistério:

Nº de alunos em sala de aula:

Criança com DV(a):

Cidade:

Data:

Local da observação:

Horário de início da observação:

Horário de término da observação:

Nome do observador(a): Lia Mara Soster

Pessoas presentes no local no momento da observação:

Questões norteadoras do diálogo:

1. Como se organiza a rotina do atendimento especializado para o aluno cego. (periodicidade, conteúdos, desenvolvimento da aluna...)
2. Como é a interação da criança com o professor da SRM (a criança gosta de ir para o atendimento, se envolve nas atividades propostas...)
3. De que maneira o(a) professor(a) percebe a apropriação dos conteúdos trabalhados na SRM. (Nas atividades de AVA, OM, Braille, Sorobã...). É visível a apropriação? Percebe esses progressos como?
4. A professora da SRM tem qual percepção da participação da família no processo de escolarização do aluno cego. (A família é presente, auxilia nos processos de autonomia e independência? Como?)
5. A professora da SRM considera suficiente a estrutura escolar disponibilizada para a SRM? Se sim, por quê? Se não, por quê?
6. A professora da SRM considera importante a participação da família, no processo de aquisição de escolarização de alunos com deficiência visual? Quais aspectos considera importantes, neste sentido?
7. A professora da SRM se considera preparada para atuar na sua função, na SRM? Na sua opinião o que é preciso para que se alcance sucesso, no trabalho com alunos com de DV?

APÊNDICE C – Protocolo de Observação das interações escolares no Ensino Comum

Nome da escola:

Nome do(a) professor(a):

Idade:

Formação profissional:

Tempo de atuação no magistério:

Nº de alunos em sala de aula:

Criança com DV(a):

Cidade:

Data:

Local da observação:

Horário de início da observação:

Horário de término da observação:

Nome do observador(a): Lia Mara Soster

Pessoas presentes no local no momento da observação:

Questões norteadoras do diálogo:

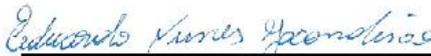
1. Na sala de aula, durante o período de aulas da Educação Básica, como são as interações sociais do aluno cego com os demais colegas videntes? Existem atividades e ações inclusivas por parte dos colegas? Se sim, como elas são? E por parte do aluno cego?
2. No cotidiano escolar, em sala de aula e durante o intervalo (recreio) o aluno cego demonstra autonomia e independência? (desloca-se sozinho pela escola, depende de alguém?) Se sim, usa quais tecnologias assistivas? Se não, ela tem auxílio de guia-vidente? O guia-vidente é aluno ou professor?
3. O aluno cego interage com os colegas durante o intervalo (recreio) ou isola-se? Ela permanece na sala de aula ou sai como os demais colegas?
4. O aluno cego demonstra conhecer o espaço a sua volta? Vai até a fila para o lanche, banheiro? Se sim, ela o faz sozinho ou com auxílio de guia-vidente?
5. Como se organiza a rotina de aulas na Educação Básica para o aluno cego. Aulas possuem adaptações de materiais pedagógicos? São permeadas por práticas inclusivas?
6. O aluno cego apresenta algum tipo de percepção sobre a participação da família no seu processo de escolarização. (A família é presente, auxilia nos processos de autonomia e independência? Como?
7. O aluno considera suficiente a estrutura escolar disponibilizada para o setor de recursos multifuncionais? Se sim, por quê? Se não, por quê? Qual visão tem do fato de alunos com deficiência participarem, juntamente com outros alunos, das atividades escolares?

ANEXO A – Plataforma Brasil



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Capital Cultural e Sucesso Escolar de Alunos Cegos			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 11			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Eduardo Nunes Jacondino			
6. CPF: 663.131.980-34		7. Endereço (Rua, n.º): CARACAS MINIGUACU 118 FRANCISCO BELTRAO PARANA 85605240	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 46991306937	10. Outro Telefone:
		11. Email: eduardojacondino@hotmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Terho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>16 / 09 / 2022</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA		13. CNPJ: 78.680.337/0002-65	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (041) 5225-2100		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>RICARDO CARVALHO LEME</u>		CPF: <u>145.784.048-03</u>	
Cargo/Função: <u>DIRETOR CCH/FB</u>		 Ricardo Carvalho Leme Diretor do CCH Port. n.º 0019/2020 GRE Campus de Francisco Beltrão	
Data: <u>16 / 09 / 2022</u>		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			