

MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS CEGAS

Pedro Paulo Honorato Alves (1); Thaíse Filgueira de Oliveira (2); Giselle Silvestre de Jesus (3); Elias Ferreira de Melo Queiroga (4); Henrique Jorge Simões Bezerra (5)

(1) Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC) da *Universidade Federal da Paraíba*, e-mail: pedrophonorato@gmail.com; (2) Voluntária de Iniciação Científica (PIVIC) da *Universidade Federal da Paraíba*, e-mail: thaiseoliveira@outlook.com (3) Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) da *Universidade Federal da Paraíba*, e-mail: gii.silveste96@gmail.com; (4) Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC) da *Universidade Federal da Paraíba*, e-mail: elias_queiroga@hotmail.com; (5) Orientador, *Universidade Federal da Paraíba*, e-mail: hjsimoes@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo se propõe a investigar o processo ensino-aprendizagem a partir da relação professor-aluno com deficiência visual (DV), em contexto de Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizados em uma instituição para pessoas em situação de deficiência visual, no município de João Pessoa-PB. Para isto, utiliza-se como referencial teórico os autores do Modelo Social da Deficiência (MSD), que discute a deficiência por meio de uma concepção sociológica, considerando-a produto da relação indivíduo-sociedade; e a perspectiva educacional apoiada na reflexão crítica acerca das concepções e implicações da Educação Inclusiva, sobretudo, no AEE. Participaram do estudo duas professoras videntes e dois alunos DV do 6º e 7º anos do ensino fundamental, usuários do AEE. Foram realizadas sessões de observação participante e videografia, nas quais verifica-se padrões nas interações das diádes pautada predominantemente no uso de recursos visuais, os quais a aluna não tem acesso, e o uso da linguagem como meio de superação de barreira.

Palavras-chave: Deficiência visual, Modelo Social da Deficiência, Educação Inclusiva.

Introdução

Esta investigação teve como objetivo investigar o processo ensino-aprendizagem na interação entre professor-aluno com deficiência visual (DV) ao longo de sessões de atendimento educacional especializado (AEE) em uma instituição voltada para pessoas com deficiência no município de João Pessoa-PB. Por seu caráter complementar, isto é, não substitutivo ao ensino regular, o AEE tem como finalidade o atendimento direcionado às necessidades educacionais específicas dos discentes, bem como a assistência pedagógica, de modo a garantir processos de aprendizagem e desenvolvimento bem-sucedidos (Mendes, Pletsh & Silva, 2011). Além disso, o serviço de atendimento é uma das formas de inclusão mais importantes nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Por seu caráter interdisciplinar, esta investigação adotou duas perspectivas complementares para a análise dos dados: 1) **Sociológica**: com base no Modelo Social da Deficiência, contrapõe-se ao paradigma biomédico e discute o conceito de deficiência a partir da relação indivíduo-sociedade; 2) **Educacional**: produz reflexão crítica sobre concepções e implicações da Educação Inclusiva, especificamente em cenários de atendimento educacional especializado. Em síntese, as perspectivas buscam refletir sobre o que é Deficiência e quais as suas implicações para a Educação Inclusiva.

Modelo Social da Deficiência (MSD)

A deficiência é compreendida no modelo biomédico como um fenômeno restrito ao corpo físico, no qual a ausência de membros ou limitações funcionais são considerados seus elementos definidores e impõem barreiras à participação social da pessoa que os apresenta. O MSD, por sua vez, estabelece um contraponto à perspectiva supracitada e define deficiência a partir de uma percepção sociológica que leva em consideração não somente o corpo lesionado, mas também a estrutura social (DINIZ, 2007; FRANÇA, 2013).

Para o MSD, a deficiência não deve ser compreendida como uma questão individual, mas como um problema social. Neste caso, ela é concebida como um estilo de vida marcado sobretudo pela exclusão e opressão impostas àqueles que apresentam um corpo lesionado. Ou seja, lesão e deficiência não têm necessariamente uma relação causal, uma vez que a lesão seria uma característica corporal, tal como sexo ou cor da pele; enquanto a deficiência seria resultado da interação entre um corpo lesionado e uma sociedade discriminatória (DINIZ, 2007). Dessa forma, o MSD desloca o enfoque individual e biológico da deficiência para a incapacidade da sociedade de se ajustar à diversidade corporal e aos diferentes estilos de vida existentes (CRESPO, 2009; DINIZ, PEREIRA & SANTOS, 2009; FRANÇA, 2013).

De acordo com Werneck (2004), o MSD sustenta ideologicamente o paradigma da inclusão, que vem ganhando espaço e força nas últimas décadas em todo o mundo. Sendo definido atualmente como movimento social e político que busca a garantia dos direitos das pessoas em situação de deficiência, como por exemplo, o acesso à educação, à tecnologia assistiva, entre outros (FIGUEIREDO et al, 2011).

Educação Inclusiva

Inclusão envolve participação e representatividade, reconhecimento e garantia de direitos frente à sociedade. Significa que todas as oportunidades devem ser distribuídas democraticamente, sem distinção de cor, religião, situação econômica ou estado físico.

Portanto, nenhuma barreira deve ser criada, principalmente no campo educacional (MENDES, 2006; PLETSCHE, 2012).

Promovendo essa mudança ideológica e em busca da quebra de barreiras educacionais, nos anos 90 foi discutida e aprovada pelas Nações Unidas a Declaração de Salamanca. Neste período, as pessoas com deficiência se encontravam submetidas a um modelo educacional segregador, que as mantinha reclusas em instituições e marginalizadas pela sociedade. Após a promulgação da Declaração de Salamanca, foi promovido o acesso às escolas regulares, obrigando-as a desenvolverem espaços heterogêneos e diversos de participação social ampla (MORAIS & PAULINO, 2009; GLAT & NOGUEIRA, 2003)

A educação inclusiva é, portanto, uma ação política, social, cultural e pedagógica em defesa dos direitos dos estudantes de participarem ativamente do ambiente escolar, sem exclusão ou discriminação por conta de qualquer limitação, aspecto físico ou mental. A inclusão educacional está diretamente relacionada com os direitos humanos, assumindo igualdade e diferença como valores indissociáveis (SALAMANCA, 1994; BEYER, 2003).

Todos têm o direito de plena participação social e acesso à educação. Por esse motivo a inclusão educacional possibilita escolhas para todos os educandos, tendo como objetivo a construção do conhecimento e suporte ao desenvolvimento das relações com o mundo, prevenindo o atraso e a exclusão educacional dos discentes (MRECH, 1998; MORAIS & PAULINO, 2009).

É importante ressaltar que a inclusão educacional está voltada para o atendimento a todos os jovens com necessidades educacionais especiais, não apenas pessoas com deficiência (SANCHES, I. & TEODORO, A., 2006; CARVALHO, MACEDO, PLETSCHE, 2011). Para tal, é essencial o uso de recursos e métodos de ensino eficazes que se alinhem com uma proposta de respeito à diversidade e à diferença presentes os modos de ser e aprender das crianças (GLAT, R. & FERNANDES, E, 2005; SANCHES, TEODORO, 2006).

Metodologia

Participantes

Duas professoras videntes e dois alunos DV (uma aluna cega e um aluno com baixa visão), do 6º e do 7º anos do ensino fundamental, respectivamente, fizeram parte desta investigação. O local era uma instituição de atendimento pessoas com deficiência da cidade de João Pessoa – PB.

Os critérios utilizados para a escolha dos professores foram: ser professor do AEE; atuar regularmente na sala de recursos multifuncionais; possuir vínculo formal com a instituição onde foi realizada a pesquisa; e não estar na condição de estagiário ou recém-contratado. Para os estudantes, foram: apresentar cegueira ou baixa visão; ser usuário da instituição onde o estudo foi realizado e participar regularmente do AEE oferecido nesta instituição; estar cursando o ensino fundamental em escola regular; e não possuir outro tipo de deficiência associada à deficiência visual.

Materiais e Procedimentos

Foram utilizados um caderno e uma caneta esferográfica para registro em diário de campo durante período de observação participante; e uma câmera filmadora e um gravador para registro em áudio e vídeo, na filmagem das sessões de AEE.

Após coletar todas as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, foram realizadas 16 visitas de observação participante à sala de recursos multifuncionais e às aulas de inglês dos alunos, registradas em diário de campo, com o objetivo de conhecer o contexto do local e identificar regularidades discursivas e interacionais. Posteriormente, foram realizadas sessões regulares de videografia (JORDAN; HENDERSON, 1995).

Os dados analisados nesta pesquisa foram coletados durante sessões de Atendimento Educacional Especializado, que ocorriam no período de contraturno escolar. Foram gravados 10 vídeos de interações entre díades professora-aluno SDV em atendimento na sala de recursos. Destes, um vídeo foi selecionado para análise no presente trabalho, com duração de aproximadamente 16 minutos.

Utilizamos a análise interacional (JORDAN; HENDERSON, 1995), associada à análise microgenética (MEIRA, 1994), assim como a análise da conversação (MARCUSHI, 2001a) no tratamento dos dados da presente pesquisa.

Resultados

O episódio analisado foi selecionado por apresentar regularidades presentes nas interações entre a díade professora-aluna em situação de deficiência. A descrição contextual baseou-se nos registros de diário de campo e na análise do material videografado. A aluna, representada na transcrição abaixo por A, possui cegueira e estava sendo acompanhada pela professora de matemática (representada por P) na sala de recursos multifuncionais.

Há interação da díade ao longo de todo o vídeo. O assunto central diz respeito às unidades de medida de comprimento (milímetro, centímetro e metro). A atividade tem início com a explicação da professora sobre o sistema métrico-decimal. Na sequência, é iniciada a resolução de problemas com base em questões retiradas de um livro de matemática, professora e aluna DV interagem durante todo o processo.

O atendimento registrado em vídeo apresenta um período longo de interrupção, uma vez que a professora atende o celular e logo depois deixa a sala. As interrupções foram identificadas como um padrão comum naquele ambiente, que não necessariamente interviam negativamente no andamento da atividade.

Episódio - Aula de Matemática

((A professora e a aluna estão fazendo uma revisão de conteúdos da aula matemática))

1. P: qual foi o que eu disse? (1.0) aqui
2. A: °580° milímetro (incompreensível)
3. P: 580 milímetro em centímetro ele tá (.) em milímetro e vai vir pra cá (.) ((enquanto movimenta sua
4. mão da direita para a esquerda)) ele vem da direita para a esquerda (.) ai você transformou deu quanto?
5. A: deu 58
6. P: 58 o que? (0.2)
7. A: milímetros
8. P: [NÃO (.) ele num tá em milímetros?
9. A: centímetro
10. P: centímetro (.) e o outro? (0.4)
11. A: °o outro?°
12. P: [ele tá se-te-cen-tos e sessenta e dois me:tros
13. A: [aaa é metro
14. P: bota aí
15. A: tinha °esquecido°
16. P; [se-te-cen-tos e sessenta e dois me:tros (.) em quilômetro (.) ele tá em me:tro
17. e vai para quilômetro
18. A: setecentos e sessenta e dois?
19. P: me:tros =
20. A: = metros em?
21. P: K-M que é quilômetro (1.0) então vai dar quanto? (0.2)

22. A: é de metro para?
23. P: para quilômetro (.) ele vai andar quantas casas?
24. A: três
25. P: e se eu to em metro para quilômetro eu to da minha direita para a minha esquerda
26. A: °dividir°
27. P: então ele vai dividindo (.) como vai dividindo (.) então a minha vírgula vai andar quantas casas?
28. A: três
29. P: trÊs. Como eu só tenho três números eu completo logo a outra casa com quEM? (0.3)
30. quando a gente não tem a gente completa logo a outra casa com quem? (0.2)
31. A: com 0?
32. P: com 0 (.) Então vai ficar ze::ro ví::rgula se-te-cen-tos e sessenta e dois quilômetros (.) K-M
33. ((a professora espera a aluna terminar de escrever)) (5.0)
34. A: °certo° (4.0)
35. P: eu tenho 2 vírgula 34 metros (.) quero transformar em quilômetro (8.0) ((espera a aluna escrever)) eu
36. tenho do:is vírgula trinta e quatro metro (.) quero sair de metro para quilômetro
37. A: °três casas?°
38. P: é: (2.0)
39. A: a vírgula (°some?°)
40. P: presta atenção (.) eu tenho do:::is vírgula trinta e quatro metros
41. A: (incompreensível) =
42. P: = ela tá em metro ela vai andar três casas (2.0)
43. A: fica:: (5.0) 23 vírgula 4?
44. P: HMM?
45. A: 23 vírgula 4?
46. P: não (.) ela não vai vir para a minha esquerda.(.) ela tá de direita para a esquerda ela não
47. vai multiplicando ela vai di-vi-din-do (1.0) e a gente tá em metro e ela vai andar três casas
48. A: vai dividir (incompreensível)?
49. P: ((a professora tosse)) Hum? (1.0)
50. A: vai dividir não é?
51. P: é (3.0) você vai pegar do:::is vírgula trinta e quatro (.) dividido por mil é a mesma coisa que
52. a gente ter o que? (1.0) quantas casas eu vou andar?
53. A: °três°
54. P: três casas (.) se é três casas co:::mo é::: (0.3) quando a gente não tem três ca:::sas
55. a gente completa com quem?

56. A: zero?
57. P: então vai ficar o que? ze:::ro vírgula
58. A: [ze:::ro vírgula] °duzentos?° (.) duzentos e trinta e quatro?”
59. P: duzentos e trinta e quatro (4.2) ze:::ro vírgula ze:::ro duzentos e trinta e quatro (0.4)
60. A: é dois zeros é?
61. P: ZE:::ro vírgula ze:::ro duzentos e trinta e quatro (2.5)

Legenda: P (professora); A (aluna cega); (1.0) (indica pausa, em segundos); (.) (indica micropausa); ...= = ... (ausência de pausa entre turnos); [] (sobreposição de voz); °...° (diminuição do volume da voz); :: (alongamento de vogal); sublinhado (indica ênfase); CAPS LOCK (aumento do volume da voz); (()) (comentários adicionais dos autores).

Discussão

A partir de uma análise sociológica, amparada pelo MSD, é possível inferir do episódio apresentado que as dificuldades da aluna na resolução do exercício em questão, possivelmente, emergem de falhas de comunicação promovidas pela docente que em alguns momentos não é suficientemente clara e acessível, como quando refere-se à direita e esquerda sem auxiliar adequadamente a aluna sobre estas direções (linha 3). A falta de clareza na comunicação configura-se como uma barreira comunicacional que leva a aluna DV à experienciar as dificuldades psicossociais da deficiência, uma vez que, conforme diz Martins Junior, Martins e Dias (2017), é pela linguagem, pela palavra, pelo mundo dos conceitos que a deficiência visual é superada.

De acordo com Camargo, Nardi e Veraszto (2008), a comunicação representa a variável central para a inclusão escolar de deficientes visuais. Sendo assim, a docente deve falar de forma clara e acessível (SANTOS VARELA & MARINHO, 2015). Em alguns momentos a comunicação da díade parece ter pouca clareza, como por exemplo, no trecho apresentado entre as linhas 13 e 18. No entanto, é possível ver ao longo das falas a busca por um entendimento conjunto acerca do tema discutido, o que auxilia no rompimento das barreiras comunicacionais emergentes na díade. Essa busca por uma unidade de compreensão pode ser exemplificada a partir das perguntas e respostas visando o esclarecimento de conteúdo (linhas 27-34, por exemplo).

Em síntese, é possível afirmar que na medida em que a professora produz uma regulação da atividade que considera as peculiaridades e as necessidades específicas da aluna, ou seja, procura remover as barreiras e promove a acessibilidade, há uma promoção mais eficiente do processo de ensino-aprendizagem, o que é coerente com a direfenciação entre lesão

(individual) e deficiência (social) proposta pelo MSD (Crespo, 2009; França, 2013; Diniz, Pereira & Santos, 2009)

A partir da perspectiva da Educação Inclusiva, é possível observar no episódio supracitado as características da assistência que a professora presta a aluna ao longo da resolução de uma questão de matemática. Nas linhas 3 a 5, a docente explica (vocaliza) a questão estudada, mas para tanto utiliza apenas recursos visuais aos quais a criança DV não tem acesso, criando, portanto, barreiras para a educanda: “*P: 580 milímetro em centímetro ele tá (.) em milímetro e vai vir pra cá (.) ((enquanto movimenta sua mão da direita para a esquerda))*”. Nesse caso, a ação da professora entra em contradição com os princípios da educação inclusiva, visto que ao preparar e executar uma aula deve eliminar barreiras curriculares e prover recursos para que todos os educandos tenham condições de plena participação e acesso às atividades (CAPELLINE & RODRIGUEZ, 2009; SANT’ANA, I., 2005; ARAÚJO et al., 2010).

Uma explicação pautada predominantemente no uso de recursos visuais para uma pessoa com deficiência visual dificulta o desenvolvimento e a construção do conhecimento dos tópicos trabalhados, comprometendo o processo ensino-aprendizagem. Por consequência, a docente, ao dar aula a uma pessoa com deficiência visual, deve considerar as peculiaridades do processo de aprendizagem e as necessidades educacionais específicas (MORAIS & PAULINO, 2009; SILVA & ARANHA, 2005). Nesta mesma direção, Costa, Neves e Barone (2006) sugerem algumas estratégias, como: o uso de tecnologias assistivas; a adoção de abordagens de ensino flexíveis e não convencionais; e explicações minuciosas sobre a temática. Tais ferramentas e ações auxiliam docentes a prevenirem a criação de lacunas nos processos de aprendizagem das crianças com deficiência visual.

Conclusões

O Modelo Social da Deficiência e a Educação Inclusiva constituem movimentos de luta pela garantia dos direitos humanos, particularmente, do direito à educação para as pessoas com deficiência. Para essas perspectivas, a deficiência é uma problemática de estruturação social e, por consequência, deve ter como objetivo remover quaisquer que sejam as barreiras e promover plena participação e acessibilidade desde o nível arquitetônico até o atitudinal e curricular.

Nesta pesquisa destacamos que a formação dos profissionais responsáveis pelo atendimento educacional especializado deve incluir uma reflexão crítica e aprofundada sobre os conceitos

de deficiência e educação inclusiva, visto que tais conceitos têm implicações diretas sobre o modus operandi da relação que constituem com as crianças DV.

O MDS ao compreender a deficiência a partir da interação do indivíduo com o meio, respalda o debate acerca da inclusão social e garantia de direitos das pessoas em situação de deficiência. Mesmo com os avanços nas legislações, como o direito a inclusão no ensino regular, conquistados pelo movimento social e político das pessoas em situação de deficiência, ainda são necessárias mudanças estruturais e atitudinais na sociedade que promovam a participação plena dessas pessoas. No que se refere ao contexto escolar, é importante que a deficiência seja reconhecida pela escola como diversidade corporal e um estilo de vida, e esteja preparada para atender as especificidades dos seus alunos.

Dito isso, a inclusão educacional modifica o caráter de escolarização que antes estava dirigida a um grupo privilegiado e passa a garantir o direito constitucional de cada indivíduo à educação. A educação tem o intuito de promover oportunidades, autonomia, perspectivas e, portanto, é essencial para o desenvolvimento de um indivíduo integrado socialmente e ciente de seu dever frente a comunidade.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, M.; RUSCHE, R.; MOLINA, R.; CARREIRO, L. Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO. *Rev. Psicopedagogia*, v. 27, n.84, p. 405-416, 2010.
- BEYER, H. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. *Revista do Centro de Educação*, n. 22, 1-8, 2003.
- CAMARGO, E. P.; NARDI, R.; VERASZTO, E. V. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de óptica. *Revista brasileira de Ensino de Física*, 2008.
- CAPELLINE, V. & RODRIGUEZ, O. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*. v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009.
- CARVALHO, L.; MACEDO, P.; PLETCH, M. Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre as políticas públicas atuais de inclusão escolar na Baixada Fluminense. UFRRJ, 2011.
- COSTA, L; NEVES, M.; BARONE, D. O ensino de física para deficientes visuais a partir de uma perspectiva fenomenológica. *Ciência e Educação*, v. 12, n. 2, p. 143-153, 2006.
- CRESPO, A. M. M. Da invisibilidade à construção da própria cidadania: os Obstáculos, as Estratégias e as Conquistas do Movimento social das Pessoas com Deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. *Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo*, 2009.
- DINIZ, D. O que é deficiência, 2007.
- DINIZ, D., PEREIRA, L. B. & SANTOS, W. R. D. Deficiência, direitos humanos e justiça, 2009.
- FIGUEIREDO, A. C. et al. Acessibilidade e vida universitária: Pontuações sobre a Educação Inclusiva. *Salvador: EDUFBA*, 2011.
- FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma Ferramenta Sociológica para a Emancipação Social. *Lutas Sociais*, 17(31), 59-73, 2013.
- GLAT, R. & FERNANDES, E. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. 2005.

- GLAT, R. & NOGUEIRA, M. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. *Caderno do Programa de Pós-graduação em Educação*, n. 1, 134-141, 2003.
- MARTINS JUNIOR, L.; MARTINS, R. E. M. W.; DIAS, J. O ensino de Geografia na perspectiva do modelo social da deficiência. *Roteiro*, v. 42, n. 3, p. 587-612, 2017.
- MENDES, E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-589, 2006.
- MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? *Revista Integração*, Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, C. 8, p. 37-40, 1998.
- MORAIS, R. & PAULINO, P. Educação Inclusiva: alunos deficientes visuais. 2009. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, UTFPR, Paraná.
- PLETSCH, M. A Escolarização de Alunos com Deficiência Mental/Intelectual na Perspectiva da Teoria Histórico-cultural: políticas públicas, processos cognitivos e aspectos pedagógicos. *Revista Educação em Foco*, v. 1, p. 239-250, 2012.
- SANCHES, I. & TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, v. 8, p. 63-83, 2006.
- SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais–NEE. 1994. In *Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade–UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO*
- SANT’ANA, I. Educação inclusiva: concepção de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, v.10, n.2, p. 227-234, 2005.
- SANTOS VARELA, I. C.; MARINHO, D. Educação e deficiência visual. *Maiêutica-Matemática*, v. 3, n. 1, 2015.
- SILVA, S. & ARANHA, M. Interação Entre Professora e Alunos em Salas de Aula com Proposta Pedagógica de Educação Inclusiva. *Revista Brasil Edição Espanha*, v. 11, n. 3, p. 373-394, 2005.
- WERNEK, C. Modelo médico x Modelo social da deficiência. *Manual da mídia legal*, 3, 16-20, 2004.