

Critérios e formas de adaptação curricular para alunos com deficiência visual na rede regular de Ensino

Antonio Paulino de Oliveira Júnior¹, Marta Sueli de Faria Sforzi²

Resumo:

Este texto é o resultado de uma pesquisa que examinou a qualidade do ensino propiciado aos estudantes com cegueira e com baixa visão que frequentam salas regulares da Educação Básica. O estudo envolveu a análise de documentos oficiais, entrevistas com professores e observações em instituições públicas de um município do noroeste do Paraná. Os resultados apurados revelam que, nos critérios e formas de se realizar a adaptação curricular, não se evidencia a preocupação com a aprendizagem conceitual. As conclusões apontam para a necessidade de que, nas adaptações curriculares, seja conferida maior atenção aos conceitos essenciais de cada componente curricular, de modo que a escolarização tenha maior impacto na formação dos estudantes com necessidades especiais.

Palavras-chave: Adaptação Curricular. Deficiência Visual. Aprendizagem de Conceitos Científicos.

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e Pedagogo do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus de Campo Mourão.

E-mail: antonjunior@gmail.com

2 Doutora em Educação pela USP, Pós-doutorado na Faculdade de Educação da Unicamp, Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade Estadual de Maringá.

E-mail: martasforni@uol.com.br

Criteria and form of adaptation in the curriculum of the schooling course for students with vision deficiency

Marta Sueli de Faria Sforzi, Antonio Paulino de Oliveira Júnior

Abstract:

This text is the result of a study that examined the teaching quality provided to blind or vision-deficient students who attend elementary school. Research comprised the analysis of official documents, interviews with teachers and observations in government schools in a municipality in the northwestern region of the state of Paraná, Brazil. Results show that concern on conceptual learning is not extant in the criteria and ways adaptation is processed. It is mandatory that greater attention should be given to essential concepts in every component of curricular adaptations so that schooling could be a major impact in the formation of students with special needs.

Keywords: Curricular Adaptations. Vision Deficiency. The Learning of Scientific Concepts.

1 Introdução

A adaptação curricular, prevista em lei como um direito assegurado às pessoas com deficiência, visa garantir o acesso ao conhecimento, bem como o acompanhamento e a permanência desses sujeitos nas classes regulares de ensino. Essa prática tem se afirmado nas políticas públicas como um dos meios de viabilizar o atendimento especializado e individual, a fim de satisfazer as necessidades específicas de cada aluno ou grupo de alunos em diferentes realidades escolares.

Esse tipo de prática no processo de ensino e aprendizagem implica alterações no currículo que podem influenciar o conteúdo a ser trabalhado em diferentes disciplinas na sala de aula. A proposta é que a escola apresente um currículo aberto, com os conteúdos trabalhados de acordo com a especificidade de cada estudante. Por exemplo, se um aluno com deficiência visual apresenta dificuldades para o acompanhamento em classe regular de determinado conteúdo, o professor tem a possibilidade de substituir ou excluir esse conteúdo, caso julgue pertinente.

No entanto, há que se ter cuidado para que a necessidade de tornar o currículo mais acessível não impacte negativamente o processo formativo dos estudantes. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, no conteúdo escolar estão objetivadas formas complexas de pensamento, cuja apropriação é um fator fundamental para o desenvolvimento psíquico. Para Vigotsky (2009), a aprendizagem de conceitos científicos é o principal fator de desenvolvimento no período escolar.

Dessa forma, a prática de substituir ou excluir conteúdos deve ser norteada por critérios que permitam manter os conceitos nucleares para o processo formativo do aluno, de modo a não prejudicar sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento psíquico.

O contato que tivemos com o processo de escolarização dos alunos com deficiência visual, possibilitou analisar de que forma são realizadas as adaptações curriculares, em classes regulares, para o ensino desses alunos. Algumas perguntas nortearam essa investigação: Quais são as orientações do Ministério da Educação para a realização da adaptação curricular? Quais são os critérios utilizados para que, na adaptação, se mantenha o que é nuclear na formação dos estudantes? Como os professores organizam o ensino para assegurar que a adaptação não signifique a “facilitação” da escolarização, a ponto de torná-la sem qualquer impacto na formação dos alunos?

Buscamos as respostas para esses questionamentos em documentos oficiais, entrevistas com professores e observações em instituições públicas de ensino.

Nos documentos oficiais, procuramos identificar os marcos legais que regulamentam a prática da adaptação curricular e suas recomendações em relação à atuação dos professores na promoção da inclusão dos alunos com deficiência. Nas entrevistas com os professores e nas observações em salas de aulas onde estavam presentes alunos

com deficincia visual, buscamos averiguar de que modo s3o realizadas as adaptao3es para o acompanhamento desses sujeitos.

Participaram da pesquisa de campo quatro professoras de instituio3es p3blicas de Ensino Fundamental, em uma cidade do noroeste do Paran3, que contam com a presenaa de alunos com cegueira ou baixa vis3o em suas salas de aula.

2 A aprendizagem de conceitos cient3ficos e sua import3ncia para o desenvolvimento dos estudantes

A discuss3o sobre a apropriao de conceitos cient3ficos pela crianaa, na escola, tem centralidade na concepao Vigotskiana de desenvolvimento mental. Vigotsky (2009) procurou esclarecer as principais diferenas existentes entre os conceitos cient3ficos e os espont4neos, uma vez que, em seus experimentos, constatou que as vias do desenvolvimento de conceitos cient3ficos n3o coincidem com o percurso do desenvolvimento de conceitos espont4neos. O autor apresenta uma nova concepao acerca da relaao entre conceitos cient3ficos e espont4neos, defendendo que h3 unidade e n3o identidade entre os conceitos. Ele mostrou em que consistem as diferenas e as contribuio3es dos dois tipos de conceitos para o desenvolvimento mental da crianaa.

Em termos te3ricos, para Vigotsky (2009), a aprendizagem dos conceitos cient3ficos n3o 3 o mesmo processo de memorizaao mec4nica de informaao3es ou significados de palavras. O processo de apropriao dos conceitos cient3ficos 3 uma atividade complexa do pensamento que, ao ser realizada, provoca o desenvolvimento mental. Quando a crianaa aprende, por exemplo, o significado da palavra “gato”, j3 estabelece uma relaao de generalizaao com o conceito, mas est3 apenas no in3cio do desenvolvimento. Mais adiante, ela aprende uma palavra de uma generalizaao mais elevada, como “animal”. Desse modo, esse processo torna-se mais complexo e mais abstrato a cada novo conceito aprendido e, por conseguinte, aproxima-se, cada vez mais, da tomada de consci4ncia sobre a generalizaao presente na palavra.

A tomada de consci4ncia acerca dos conceitos cient3ficos s3 ser3 poss3vel quando a crianaa tiver atingido certo desenvolvimento da mem3ria l3gica, do pensamento abstrato e da atenao arbitr3ria. Mas isso n3o significa que se deva desenvolver, antes, essas funao3es ps3quicas para, depois, ensinar e aprender. A chave para entender a conscientizaao e a generalizaao, bem como o desenvolvimento ps3quico, est3 justamente no processo de aprendizagem, no qual as funao3es psicol3gicas elementares se alteram e s3o impulsionadas.

Alguns estudos, como os de Fernandes e Healy (2010), acerca da aprendizagem dos conceitos de 3rea, per3metro e volume por alunos com cegueira, os de Manrique e Ferreira (2010), que se dedicaram a investigar o processo de mediaao de ferramentas para a criaao de gr4ficos por alunos com deficincia visual, assim como os de Viginheski (2013), que analisou a aprendizagem de produtos not4veis em uma classe

inclusiva, evidenciaram que o desenvolvimento psíquico por meio do processo educativo representa uma mudança qualitativa na estrutura do pensamento dos sujeitos envolvidos.

Vygotski (2000)³ sustenta, em sua teoria, que a idade escolar é o momento central da transição dos processos psicológicos inferiores para os superiores, cujas funções psíquicas são constituídas por níveis distintos. A criança substitui o emprego da memória mecânica pela memória lógica, da atenção involuntária pela atenção voluntária, da imaginação reprodutora pela imaginação criadora, do pensamento figurativo pelo pensamento por conceitos e, por último, da vontade impulsiva pela vontade previsora. O desenvolvimento não ocorre de forma natural, como algo próprio do amadurecimento biológico, mas sim no próprio processo de relação social por trás das funções psicológicas superiores. Todas elas são relações interiorizadas por intermédio do social, são fundamentos da estrutura social da personalidade.

Isso permite inferirmos que, embora, na prática, o emprego dos conceitos espontâneos e científicos seja semelhante, eles distinguem-se, fundamentalmente, em seus processos de aquisição. Para a apropriação dos conceitos espontâneos, não é necessário que a criança desenvolva um pensamento arbitrário e lógico. A aprendizagem de tais conceitos ocorre pelas relações empíricas estabelecidas entre a criança, o objeto e/ou adulto, que permitem o emprego espontâneo de um conceito não conscientizado.

Essa forma da criança lidar com os conceitos é suficiente para a comunicação com seus semelhantes e com os adultos. Como afirma Sforini (2004, p. 78):

[...] a criança faz uso dos conceitos, mas não consegue explicar as razões do seu uso. Por exemplo, quando a criança pequena utiliza a palavra “pai”, mesmo que a use em contextos adequados, não tem consciência de que a mesma representa uma determinada relação de parentesco. O uso que faz do termo está vinculado à pessoa, ao objeto, à coisa em si e não propriamente ao conceito.

De acordo com Vigotsky (2009), Piaget sustenta a ideia de que a criança, até o término da idade escolar (12 anos), é incapaz de tomar consciência de um conceito não-espontâneo. Dessa forma, todo o desenvolvimento psíquico da criança é formado pelos conceitos espontâneos. Os alunos conseguem aplicar e ter consciência deles na prática, mas não conseguem usá-los de forma intencional, arbitrária em outros contextos. Em termos funcionais, essa falta de consciência do próprio pensamento manifesta-se em um fato fundamental, que caracteriza a lógica do pensamento infantil: a criança descobre a capacidade para toda uma série de operações lógicas quando elas surgem no fluxo espontâneo do seu próprio pensamento, mas é incapaz de executar operações absolutamente análogas, quando se exige que elas sejam executadas não de maneira espontânea e sim arbitrária e intencional (VIGOTSKY, 2009).

Para melhor entendimento do processo de aprendizagem e tomada de consciência, Vygotski (2000) destaca o conceito de Funções Psíquicas Superiores, que, como

3 O nome deste autor tem sido grafado de diferentes formas em diversas publicações: Vigotsky, Vygotski, Vygotski e Vygotzky. Neste artigo, optamos por manter a grafia original de cada publicação.

objeto de seus estudos, abarcam dois grupos de fenômenos: “[...] os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento [...]” (VYGOTSKI, 2000, p. 29) e “[...] os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais [...]” (VYGOTSKI, 2000, p. 29). À primeira vista, esses dois grupos parecem completamente heterogêneos, são dois fatores fundamentais, canais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. No entanto, embora sejam interligados, não se fundem. Como pertencente ao primeiro grupo citado acima, Vygotski (2000) situa: a escrita, a linguagem, o desenho e o cálculo. Dentro do segundo grupo, encontram-se: a “[...] atenção voluntária, memória lógica, formação de conceito, etc.” (VYGOTSKI, 2000, p. 29).

Nessa perspectiva, tanto um quanto o outro grupo constituem aquilo que o autor denomina como processo de formação das funções psíquicas superiores. Por isso, o desenvolvimento de tais funções não ocorre dissociado da tomada de consciência da aprendizagem conceitual e da interiorização da linguagem, o desenho e o cálculo.

A defesa da vinculação entre os dois grupos – os processos de domínio dos meios externos, do desenvolvimento cultural e do pensamento e os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais – parte da compreensão de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é dependente das leis sociais objetivas e acontece por meio do conhecimento produzido, historicamente, pela humanidade. Isto é, o desenvolvimento humano não consiste em produto puramente da maturação biológica (MARTINS, 2006).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre mediante mudanças de estruturas no pensamento. De acordo com Vigotsky (2009), elas decorrem do processo de tomada de consciência dos conceitos científicos. A criança em idade escolar, ao tomar consciência de um conceito, além de desenvolver o pensamento arbitrário, consegue aplicá-lo em diferentes contextos. Isto é, consegue realizar atividades em nível de generalização. Vigotsky (2009) explica que a tomada de consciência sobre um conceito científico significa o mesmo que generalização. Também, cabe salientar, que a generalização de um conceito significa a formação de um conceito superior. Isto é, o conceito científico encontra-se no interior de um sistema hierárquico em que os conceitos são subordinados a outros em níveis de generalização mais elevados. A generalização de um conceito, para a criança, significa que, a um conceito mais genérico, ela incorporou outros particulares.

Suponhamos que a criança conheça a palavra “gato” e a palavra “animal”, mas, até certo momento, em sua consciência, os dois significados não são diferentes qualitativamente, visto que, para ela, seu animal de estimação poderia ser reconhecido como “gato” ou como “animal”. A generalização acontece, ou seja, a tomada de consciência ocorre quando o conceito de “gato” passa a ser subordinado ao de “animal”. Dessa forma, não é somente o seu “gato” que é “animal”, mas todos os outros, como

ções, papagaio, vaca, boi etc. Dessa forma, modifica-se completamente a relação entre os conceitos de “gato” e “animal”.

Por outro lado, os conceitos espontâneos não são conscientizados, eles são adquiridos sem essa sistematicidade e não necessitam do emprego da atenção arbitrária e da memória lógica. São adquiridos empiricamente nas atividades cotidianas sem, necessariamente, serem subordinados a outros conceitos. O processo de tomada de consciência de um conceito científico é construído, sempre, em uma relação de subordinação e de sobreposição e subordinação de conceitos interligados. A cada conceito situado em um nível de generalização superior, adquirido por uma criança, mais elevada se torna a estrutura de seu pensamento. O conceito científico, portanto, não pode ser tomado isoladamente, dissociado de uma sistematicidade. A tomada de consciência, que também significa generalização, permite à criança o estabelecimento de vínculos e relações entre os conceitos superiores e inferiores, entre o geral e o particular.

O processo de tomada de consciência pela criança em idade escolar acontece na generalização de conceitos. Na medida em que a criança consegue subordinar um conceito particular a outro mais geral, o seu pensamento consegue operar com os conceitos dentro de um sistema hierárquico. Os vínculos entre os diferentes graus de generalização começam a ser estabelecidos e a capacidade da criança de aplicar os conceitos em diferentes contextos aumenta. Quanto maior o nível de generalização de um conceito, mais elevadas se encontram as estruturas mentais da criança.

O enfoque histórico-cultural sobre a relação entre a aprendizagem de conceitos e o desenvolvimento psíquico leva-nos a refletir sobre a centralidade dos conteúdos escolares, quando se considera a educação escolar como meio de promoção do desenvolvimento dos sujeitos. Por essa razão, a flexibilização curricular merece atenção especial, uma vez que, a depender de como ela é realizada, pode representar maior ou menor possibilidade de que a escolarização tenha impacto no desenvolvimento de pessoas com deficiência.

3 Os marcos legais para a adaptação curricular

De acordo com as políticas educacionais brasileiras, a adaptação curricular é uma das formas “diferenciadas” de atendimento às pessoas com deficiência. Essa diferenciação no currículo, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001), é uma estratégia a ser implementada pela escola para possibilitar o acesso, a permanência e o acompanhamento do currículo escolar pela pessoa com deficiência.

Dentre as formas de adaptação do currículo às necessidades dos alunos, encontra-se a possibilidade de incluir, excluir ou substituir objetivos e conteúdos, propiciando um currículo acessível e capaz de contemplar diferentes realidades e necessidades.

O propósito é adequar o currículo e as práticas de ensino às necessidades dos alunos, evitando a exclusão pelas limitações daqueles que não conseguem atingir determinados objetivos. Assim, o ensino foca as necessidades dos alunos, podendo haver diferentes currículos em um espaço comum. Dessa forma, elimina-se a ideia de um currículo homogêneo, contendo conteúdos comuns a todos, indistintamente da região no território nacional, já que deve haver diferenciações a depender da deficiência apresentada pelo aluno.

Se, por um lado, trata-se de uma medida necessária, por outro, ela apresenta um risco: retirar do ensino aquilo que é essencial ao aluno. Pode-se levar em conta a deficiência e considerar que o ensino deve estar voltado para aquilo que o aluno consegue fazer sozinho e não para aquilo que ele tem potencial de fazer, se receber a devida ajuda. Além disso, temos a preocupação com o critério para a definição do que seria específico para determinada pessoa com deficiência e o que deve ser comum a todos no processo de ensino e aprendizagem em classes regulares.

Os PCNs definem que a “eliminação de conteúdos” deve ser feita quando o aluno não tiver condições de aprender o que está proposto no programa de determinada disciplina, e que isso deve ser feito somente quando houver necessidade (BRASIL, 1998). Por outro lado, a lei garante, para as pessoas com altas habilidades ou superdotação, o enriquecimento curricular, com conteúdos suplementares, pelo fato de os alunos terem condições de aprofundar os seus conhecimentos.

O currículo, nesse sentido, busca sempre adequar-se às necessidades dos alunos apresentando um núcleo de conteúdos comuns com a possibilidade de ser flexibilizado.

É importante deixarmos clara a diferença entre os termos empregados pelos documentos oficiais, como “adaptação curricular” e “flexibilização curricular”, que podem ser considerados sinônimos, mas que carregam consigo algumas especificidades importantes.

O termo “adaptação curricular”, contido nos PCNs, aparece com a seguinte conotação;

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (BRASIL, 1998, p. 33)

adaptação curricular busca suprir as necessidades peculiares individuais dos alunos, de forma a possibilitar o acesso e a permanência do estudante com deficiência no ensino regular. Com base nos PCNs, o Ministério da Educação, juntamente com a SEESP (Secretaria de Educação Especial), elaborou o “Projeto Escola Viva”, cujo principal objetivo era o de atender aos programas de formação e apoio técnico-científico para os professores que atuam na rede regular de ensino, de forma a garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nesse espaço de formação.

Dentre as orientações apresentadas nas cartilhas desse projeto, podemos destacar a forma como devem ser realizadas as adaptações de pequeno e de grande porte, as quais foram definidas nos PCNs como não significativas e significativas, respectivamente. De acordo com a cartilha, as adaptações

[...] Curriculares de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas) são modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos. São de Adaptações nominadas de Pequeno Porte (Não Significativas) porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa, e/ou técnica. (BRASIL, 2000, p. 8)

A adaptação de pequeno porte é exclusiva do professor, de sua responsabilidade, e os critérios para que ela ocorra devem estar de acordo com as necessidades que surgem no cotidiano da escola. Esse tipo de adaptação não requer autorização de outras instâncias, podendo envolver a adaptação de conteúdo, metodologias pedagógicas ou organização de atividades.

As Adaptações de Grande Porte referem-se às modificações curriculares de âmbito político pedagógico que dependem de instâncias administrativas superiores. A ideia desse procedimento é adequar os currículos e objetivos para o favorecimento da aprendizagem dos alunos com deficiência.

Em relação ao termo “flexibilização curricular”, aparentemente sinônimo de “adaptação curricular”, é importante atentar para o fato de que ele foi incluído nos documentos oficiais na década de 1990, juntamente com as reformas políticas e educacionais. Para compreendermos o emprego desse termo no cenário educacional, é importante definir a conotação dos termos “flexível” e “flexibilidade”. Esses termos foram os primeiros a serem empregados nos documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o sentido de diversificar as metodologias de ensino e com a intenção de difundir a ideia de uma formação de sujeitos adaptáveis às novas mudanças no trabalho e na sociedade.

A rapidez das alterações tecnológicas fez, de fato, surgir em nível das empresas e dos países, a necessidade de flexibilidade qualitativa da mão-de-obra. Acompanhar e, até, antecipar-se às transformações tecnológicas que afetam permanentemente a natureza e a organização do trabalho, tornou-se primordial. (DELORS, 1998, p. 71)

O termo “flexibilidade” aparece, nesse contexto, com a ideia de formação de um trabalhador dinâmico, com competências adaptáveis às demandas do mercado. Kuenzer (2005) explica que essa formação de trabalhadores flexíveis, dinâmicos e polivalentes é decorrente da mudança no modelo de produção capitalista que, no neoliberalismo, ficou conhecido como o modelo toyotista de acumulação flexível, que “[...] se apóia

na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.” (HARVEY, 2007, p. 140)

Em decorrência dessas mudanças no modelo produtivo para a valorização do capital e da dinamicidade do mercado, o termo “flexível” e suas derivações passaram a ser incorporadas nos documentos oficiais da UNESCO e, conseqüentemente, nos documentos nacionais, para caracterizar essa dinâmica da sociedade e a necessidade de adaptação da educação à sociedade e ao setor produtivo.

Dessa forma, a “flexibilização curricular”, termo contido nos PCNs, aponta conotações para a construção de um currículo dinâmico, polivalente e capaz de suprir as necessidades de todos os alunos, com ou sem deficiência:

Considerar a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência(s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas. (BRASIL, 1998, p. 13)

A flexibilização curricular caracteriza-se como uma estratégia pautada no princípio de universalização da educação, para todos, e de viabilização do acesso e da permanência dos estudantes. Assim, a flexibilidade curricular

[...] pode ser apreendida principalmente em duas faces: 1) a defesa de que os currículos sejam adaptados às crianças e suas necessidades de aprendizagem; e 2) a defesa da necessidade de flexibilizar a organização e o funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos [...]. (GARCIA, 2008, p. 587)

Essas duas defesas apresentadas refletem a implementação da flexibilização curricular na escola que, por um lado, tem um caráter universalista, com vistas à ampliação do acesso e, por outro, relativista para o currículo, apresentando diferentes caminhos de formação para viabilizar a permanência.

Segundo Garcia (2008, p. 588), esse caráter relativista do currículo acaba por submeter “[...] os alunos [...] a processos desiguais de acesso ao currículo escolar, mantendo uma hierarquização de acesso ao conhecimento como característica do sistema de ensino”.

A flexibilização do currículo com essas características define o conteúdo e os objetivos que devem ser atingidos por determinados alunos. Caso algum aluno, em razão de sua deficiência, não consiga corresponder, em sala de aula, à aprendizagem de determinados conteúdos, eles devem ser eliminados com o prognóstico de que o aluno não terá condições de aprendê-los.

A adaptação e a flexibilização curricular, com essas conotações, aparecem como possibilidades para o acompanhamento do conteúdo em classe regular, pelo aluno com deficiência.

4 A especificidade da aprendizagem da pessoa com deficiência visual

Normalmente, é por meio dos sentidos que o sujeito tem o seu primeiro contato com o mundo material e com o conhecimento sobre esse mundo.

Por esse motivo, Vygotski (1997) sustenta que a falta de visão, por ser uma das vias sensoriais importantes para a inserção social dos sujeitos, modifica a relação da pessoa que possui deficiência visual com o mundo. Isso não significa que a criança não se desenvolva, mas apenas que o faz por vias diferentes.

O grande avanço na concepção de cegueira, oriundo do período científico, de acordo com o autor, foi a supercompensação, que não se dá de maneira natural, meramente pela substituição de órgãos remanescentes, mas pela necessidade que o sujeito tem de buscar um status dentro da sociedade.

A cegueira cria dificuldades para a inserção da criança cega na vida social. Neste caminho os conflitos explodem inesperadamente. De fato, o defeito é concebido como um desvio social. A cegueira coloca seu portador em uma posição social peculiar e difícil. Um sentimento de inferioridade, uma insegurança e uma debilidade surge como resultado da avaliação da pessoa cega e de sua própria posição. Como reação do aparato psíquico, se desenvolvem as tendências para a supercompensação. Estão orientadas para a formação de uma personalidade socialmente válida, para a conquista de uma posição na vida social. Estão orientadas para a superação do conflito social, da instabilidade psicológica resultante do efeito físico. Nisto consiste a essência de uma nova visão. (VYGOTSKI,1997, p. 103-4)

O processo de supercompensação ocorre, portanto, socialmente e na tentativa, da pessoa com cegueira, de vencer a limitação visual. Isso quer dizer, não procurando compensar a falta da visão com a sua substituição por um sentido específico, como o tato ou a audição, mas na força adquirida por intermédio da inferioridade provocada pela ausência da visão. Fato esse que força o sujeito a desenvolver o organismo por completo e superar a limitação.

O processo de supercompensação, para Vygotski (1997), desmistifica as lendas criadas em torno da concepção de cegueira, tanto advindas do período místico, quanto do biológico ingênuo. Por ter a cegueira, não significa que a pessoa será um músico ou terá um “sexto sentido”. Da mesma forma, o fato de ter uma deficiência orgânica não impede o desenvolvimento de outros órgãos sensoriais a níveis mais superiores.

A questão central discutida aqui sustenta-se no fato de que o mais importante para o desenvolvimento da pessoa com cegueira não é ter uma audição apurada ou um tato refinado, mas sim uma supercompensação social que deve ser propiciada pelo processo de educação. Nessa perspectiva, como deve ser pensada uma educação voltada para a criança com cegueira?

Para responder a essa questão, podemos recorrer a um excerto do texto de Vygotski sobre os “Princípios da Educação Social das crianças surdas-mudas”, que também faz referência à educação dos sujeitos com cegueira:

Qualquer insuficiência física – seja a cegueira ou a surdez – não só modifica a relação da criança com o mundo, mas, acima de tudo, se manifesta nas relações com as pessoas. O defeito orgânico se realiza como anormalidade social do comportamento. Entende-se que a cegueira e a surdez são, em si, fatores biológicos e não, de forma alguma, sociais. Mas cabe ao educador combater as consequências sociais e não os fatos biológicos em si. (VYGOTSKI, 1997, p. 116)

De acordo com o autor, o importante para o campo da psicologia e da educação são os fatores sociais decorrentes do comprometimento visual. Para a criança com deficiência visual ou auditiva, a cegueira ou a surdez é um estado de normalidade e essa deficiência só é sentida indiretamente, secundariamente, como resultado de sua experiência social refletida em si mesma.

[...] É preciso assimilar a ideia de que a cegueira e a surdez não implicam nada mais que a falta de uma das vias para a formação dos vínculos condicionados com o meio ambiente. Esses órgãos, quer dizer, os olhos e o ouvido, chamados em fisiologia receptores ou analisadores, e em psicologia órgãos de percepção ou sentidos externos, percebem e analisam os elementos externos do meio, decompondo a realidade em suas partes singulares, em estimulações separadas com as quais se vinculam nossas reações úteis. Tudo isso serve para a adaptação, o quanto possível, precisa e sutil, do organismo ao ambiente. (VYGOTSKI, 1997, p. 116)

Essa convicção de Vygotski postula que a criança com cegueira só percebe sua deficiência em contato com a vida social, com o meio circundante. O comprometimento visual, por si só, não ocasiona as principais dificuldades para a aprendizagem, mas modifica totalmente a relação da criança que tem deficiência visual com o mundo e com as outras pessoas. Por isso, a causa mais significativa para ser enfrentada pela educação encontra-se nos fatos sociais.

Essa modificação na relação da criança com o mundo e com as pessoas deve ser levada em consideração ao se pensar no processo de aprendizagem das pessoas com cegueira, já que não são os sentidos que necessariamente garantem a aprendizagem, apenas disponibilizam o reconhecimento empírico do real.

No entanto, o conhecimento humano em sua forma mais desenvolvida não pode ser captado apenas mediante o sistema sensorial. Cabe ao professor organizar atividades capazes de favorecer o desenvolvimento, caso sejam criadas formas alternativas de mediação que não sejam dependentes do aporte visual.

Dessa forma, a criança com cegueira tem a possibilidade de desenvolver suas estruturas psicológicas, que são incorporadas ao sistema de comportamento e, posteriormente, reconstituídas para tornarem-se uma nova identidade psicológica.

Nesse prisma, o aprendizado dos alunos com deficiência visual não é decorrente somente dos sentidos, mas das relações sociais e, sobretudo, das mediações dos professores, que são oriundas da comunicação verbal, tanto que a linguagem, de modo especial, é capaz de favorecer o desenvolvimento, em igualdade, desses sujeitos.

Portanto, para que ocorra, de fato, a aprendizagem desses sujeitos, é necessária a sistematização dos conteúdos, da organização dos materiais e do espaço físico para que o comprometimento visual não impeça a apropriação do conhecimento. Como a aprendizagem ocorre nas relações sociais, sobretudo dentro da sala de aula, o sistema escolar tem a incumbência de remover as barreiras existentes no meio social. Entendemos que a flexibilização curricular deve ter o objetivo de remover essas barreiras sem alterar o que é essencial para o desenvolvimento dos alunos com cegueira. Então perguntamos: é esse o sentido da flexibilização curricular no interior da escola?

5 Formas de organização de ensino e adaptação curricular em classes regulares para alunos com deficiência visual

Na pesquisa de campo realizada, procuramos identificar como os professores das classes regulares promovem as adaptações para a aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Os sujeitos da pesquisa foram três professoras regentes e uma auxiliar de turma. Dentre as regentes, duas ministram aulas para alunas com cegueira (professoras A e B) e uma atua com um aluno com baixa visão acentuada (professora C). As letras do alfabeto (A, B e C) serão referências para a identificação dos sujeitos da pesquisa, como forma de preservação de suas identidades. A professora A ministra aulas no 2º ano; a professora B atua no 8º ano e a professora C leciona no 4º ano do Ensino Fundamental.

Além dos dados das entrevistas, tivemos acesso, durante as observações, a algumas situações nas quais as professoras realizaram algum tipo de adaptação no conteúdo e nas avaliações dos alunos com deficiência visual.

A professora B relatou um procedimento feito para a avaliação de sua aluna com cegueira, estudante do 8º ano:

A gente sempre, na medida do possível, busca estar adaptando as atividades e, assim, uma coisa que eu não fazia e comecei a fazer um dia desses, eu preparei uma prova e sempre, a mesma prova que eu dou para os demais, eu peço para que a professora da sala de recursos redija e, no momento da prova, eu aplico a mesma prova para todos, inclusive para essa aluna. Assim, eu faço sempre.

Depois, ela (a aluna) retoma com a professora da sala de recursos as questões que ficam. Às vezes, não dá tempo para estar realmente retomando. Só que, em uma dessas atividades, eu preparei e aí a professora da sala de recursos me chamou a atenção, ela disse assim: “- Mas professora, será que ela vai conseguir até aqui? E realmente, o que é essencial daqui?” Então, eu me questioneei realmente, o que é essencial? Então, “enxuguei” algumas coisas e fiz algumas adaptações e, sempre que eu julgo necessário, eu busco o que é essencial daquilo para estar trabalhando com ela. É assim que eu estou desenvolvendo minhas aulas, acertando em alguns momentos, errando em outros.

“Enxugar” questões de avaliações, com a justificativa de que a aluna não conseguirá resolver é uma prática que pode contribuir para o empobrecimento do currículo escolar.

O mais adequado seria a existncia de uma forma de comunicaao que assegurasse que a questo pudesse ser compreendida pela aluna, mantendo-se o mesmo contedo presente na avaliao dos demais estudantes.

A professora afirma que a prova e a mesma para todos, mas, como podemos perceber, o critrio para a avaliao e diferenciado. No entanto, como destaca Vygotski (1997), a pessoa cega possui as mesmas condies de desenvolvimento que qualquer outra sem deficincia, a diferena encontra-se na forma como ela aprende. Essa afirmao nos leva a refletir que a forma de elaborao da avaliao deve ser diferenciada, mas o contedo avaliado deve ser o mesmo, a diferenciao est apenas no modo de apresentar o contedo e no modo de o aluno manifestar a sua aprendizagem.

Tambm pudemos perceber esse tipo de adaptao quando a professora A fez o seguinte comentrio: “O contedo e o mesmo, mas assim, so menos questes, entendeu? A gente d uma modificada na prova dela” (da aluna com cegueira). A dificuldade est em reconhecer at que ponto no so retiradas questes essenciais ou consideradas “mais difceis”, mantendo-se aquelas que, supostamente, no exigiriam muito domnio terico por parte do aluno com deficincia visual.

Um tipo semelhante de adaptao tambm acontece nas avaliaes do estudante com baixa viso acentuada. Como pode ser verificado na entrevista com a professora C:

Pesquisador: - Como so realizadas as avaliaes com o aluno com baixa viso?

Professora C: - As avaliaes dele eu fao, as vezes, at igual as dos outros. S que, no dou aquela cobranca igual a dos outros, porque eu sei o limite dele. Entao, se ele no consegue fazer, ou compreender aquele momento, eu vou, em outro momento, e a gente vai e senta junto, mas no tem muito de contedo diferenciado, eu no sei de repente se eu estou errada.

Pesquisador: - Voc no diferencia o contedo?

Professora C: - No, e sempre o que tem para um, tem para os outros, s que ele tem que ser letra ampliada, porque, se eu for passar no quadro, demora mais para ele compreender.

Pesquisador: - Ele tem mais tempo para realizar a avaliao?

Professora C: - Tem mais tempo sim, as vezes, a gente vem e eu fico no recreio, as vezes, outra crianca vem ajudar.

Pesquisador: - Mas e ele quem faz?

Professora C: - Sim, e ele! A gente s ajuda.

Pesquisador: - O critrio de avaliao e as notas so as mesmas para todos e para ele?

Professora C: - No, a gente d a nota do jeito que est na prova, s que, no pode ser aquilo l, e diferenciado. Entao, a gente coloca a nota ali, tudo certinho, mas a gente sabe que aquilo l e s pra estar ali, porque tem que estar no livro as notas, entendeu? Mas a gente sabe que no pode reprovar.

Aqui podemos identificar uma diferenciao nos critrios de avaliao, a professora menciona a situao de no poder reprovar o aluno e que as notas por ele obtidas no so consideradas para a sua mdia final.

Outro fator a se destacar e a “ajuda” prestada ao aluno durante a avaliao. Vigotsky (2009) explica que o nvel de desenvolvimento da crianca pode ser observado pelas

atividades que ela consegue realizar sem a colaboração de outra pessoa, o que ele denomina como zona de desenvolvimento real. A ajuda ou colaboração, para Vigotsky, deve ocorrer no intuito de contribuir para que o aluno, posteriormente, consiga realizar, sozinho, a atividade que, inicialmente, foi realizada em colaboração.

Como no exemplo citado pela professora C, são mencionados a prorrogação do tempo e o recurso da ampliação das letras da avaliação, o que, em princípio, deveria ser suficiente para suprir as necessidades visuais do aluno, possibilitando plenas condições para a realização da avaliação sem colaboração. Entendemos, nesse caso, que a “ajuda”, por ela citada, coloca seu discurso em contradição. Isto é, ao mesmo tempo em que afirma que o aluno realiza, sozinho, a avaliação, ela menciona a “ajuda”, que se refere não ao sentido de suprir as necessidades causadas pelo comprometimento visual, mas nos faz supor que são ajudas para suprir as dificuldades de resolver as questões constantes das avaliações.

No caso da aluna da Professora A, que não apresenta domínio da leitura e escrita do Braille, também verificamos adaptações curriculares que visam “resumir” o conteúdo, destacando apenas os tópicos mais importantes em detrimento do todo. Segundo a professora auxiliar da turma da Professora A:

Na sala de aula, a Professora A explica e passa no quadro. O que ela passar no quadro, eu leio e ela (Aluna A) digita na máquina dela. É ela mesma que escreve. Então, enquanto eu vou ditando para ela **eu já vou resumindo. Estou ficando boa em resumo, sabe? Porque sempre tem bastante coisa no quadro e, para ela pegar tudo aquilo lá, não dá tempo, ela não vence copiar tudo. Então, já vou resumindo, pegando os tópicos mais importantes** e ela já vai anotando tudo, e depois ela leva para a casa dela e, quando vai ter a avaliação, ela lê em casa, estuda igual aos outros e traz pronto (Grifos nosso).

Mais uma vez, a adaptação ocorre não no sentido de suprir as necessidades causadas pela ausência da visão, mas em razão de outras necessidades que estão ligadas à aprendizagem da aluna. Caso ela conseguisse dominar a escrita do Braille em sua máquina, esse “resumo” feito por outra pessoa não aconteceria. Assim, verificamos que a forma encontrada pela professora para viabilizar o estudo da aluna com cegueira foi a de diferenciar o conteúdo ao invés de diferenciar a organização do ensino.

No caso da ausência da visão, o tipo de adaptação que julgamos necessária é a substituição de atividades para as quais o emprego da visão é imprescindível.

Podemos citar, por exemplo, atividades na disciplina de artes visuais, nas quais se exigem observações e interpretações de imagens e paisagens; ou pintar representações de obras de artistas renomados. É evidente que, para um aluno com deficiência visual desenvolver a percepção de imagens ou aprender a analisar a estética das artes visuais, não é possível pela via sensória da visão.

No entanto, como bem afirma Vygotski (1997), os sentidos, por eles mesmos, não garantem a aprendizagem. Isso significa que a ausência da visão não impede a

apropriação de determinados tipos de conteúdo pela pessoa cega. Vygotski sustenta que o professor deve buscar formas de mediação do conhecimento e do conteúdo escolar, combatendo os fatores sociais e barreiras impostas pela ausência da visão.

De acordo com Leontiev (2004), o conteúdo escolar e os conceitos estão fixados na linguagem, nos instrumentos simbólicos e físicos. Por isso, para uma pessoa com cegueira que tenha adquirido a linguagem oral e o Braille, o processo de aprendizagem torna-se mais fácil do que para outra que não os adquiriram. Dessa forma, como o conhecimento encontra-se enraizado na linguagem, a ausência da visão não impossibilita, totalmente, a aprendizagem de conteúdos referentes a artes visuais, apenas deverão ser ensinados por outras vias.

O ensino de artes visuais, como no exemplo anterior, pode ser organizado para o aluno com deficiência visual por meio de outros tipos de atividades, como a leitura de textos que expliquem as tendências e os estilos de artes, a importância dos movimentos artísticos para a sociedade em dado momento histórico, as técnicas empregadas em cada estilo e seu significado.

Assim, entendemos como adaptação curricular para alunos com deficiência visual, a substituição de determinados tipos de atividades que exigem o aporte visual para a aprendizagem. A exclusão de conteúdos não se configura como uma prática adequada para o desenvolvimento do aluno com deficiência, já que os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento fazem parte do repertório cultural da humanidade e são necessários ao desenvolvimento de todos os sujeitos.

6 Considerações finais

As orientações que os documentos oficiais trazem para a realização das adaptações e diferenciações no processo de ensino dos alunos com deficiência não apresentam preocupações vinculadas à aprendizagem de conceitos pelos alunos. A preocupação está em ampliar o acesso e a permanência dos alunos, tomando como princípio o desenvolvimento espontâneo antecessor à aprendizagem. Isto é, visa adaptar o currículo e os conteúdos àquilo que o estudante consegue realizar e não ao que ele, potencialmente, seria capaz de aprender.

Nos dados coletados na pesquisa de campo, a adaptação curricular não foi desempenhada, de fato, como ferramenta de contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência visual. “Enxugar” o conteúdo ou facilitar a realização de avaliações não são práticas indicadas para alunos com deficiência visual, quando se tem em vista o seu desenvolvimento. Parece ter ficado mais forte entre os professores a ideia de flexibilização curricular em detrimento da concepção de adaptação curricular.

Quando há a necessidade de realizar adaptações no conteúdo ou nas atividades, devem ser considerados os critérios para substituí-los, não para suprimi-los sob a

justificativa de que não podem ser apreendidos pelos alunos com cegueira ou com baixa visão. São necessárias, de fato, as alterações no modo de organizar o ensino e de avaliar o aluno, no sentido de tornar o conteúdo mais acessível ao estudante com deficiência, mas as alterações não podem empobrecer o conteúdo ou eliminá-lo com a intenção de facilitar o processo de escolarização do aluno com deficiência visual.

O conhecimento acerca do modo como as adaptações curriculares ocorrem no cotidiano da sala de aula alertam para a necessidade de que, nesse processo, seja conferida maior atenção aos conceitos essenciais de cada componente curricular, de modo que a escolarização tenha maior impacto na formação dos estudantes com deficiência.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB 17/2001 -Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13251:parecer-ceb-2001&option=com_content>. Acesso em 02 de dezembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads/PCN.PDF>>. Acesso em 03 de dezembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais*.v. 6, Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/adaptaes.curriculares.cartilha06.pdf> >. Acesso em 05 de dezembro de 2013.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso em 02 de Dezembro de 2012.

FERNANDES, S. H. A. A.; HEALY, L. A. Inclusão de Alunos Cegos nas Aulas de Matemática: explorando Área, Perímetro e Volume através do Tato. In: *Bolema*. Rio Claro-SP, v. 23, nº 37, p. 1111 a 1135, dez. 2010. Disponível em: <http://www.matematicainclusiva.net.br/pdf/A%20inclusao_de_alunos_cegos_na_aulas_de_matematica_explorando%20area_Perimetro_e_Volume.pdf>. Acesso em 20 de março de 2018.

GARCIA, R. M. C. *Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola? Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 3, p. 582-594.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 16 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MANRIQUE, A. L.; FERREIRA, G. L. Mediadores e mediação: a inclusão em aulas de matemática. In: *Revista Contrapontos - Eletrônica*. Vol. 10, n. 1, p. 07-13, jan-abr. 2010. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2110>>. Acesso em 20 de março de 2018.

MARTINS, S. T. F. A formação de conceitos e a prática pedagógica na perspectiva sócio-histórica. In: *13º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE*. Recife, 2006 p. 1-9.

SFORNI, M. S. F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara, SP: JM editora, 2004.

VIGINHESKI, L. V. M. *Uma abordagem para o ensino de produtos notáveis em uma classe inclusiva: o caso de uma aluna com deficiência visual*. 2014. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, PR, 2014.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

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

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. *Obras escogidas* - Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor, 2000.

Recebido em: 07/06/2016

Aprovado em: 13/06/2018