

# Formação de professores e educação escolar inclusiva:

## Um olhar para o sujeito com deficiência visual<sup>1</sup>

Teachers formation and inclusive education:  
a glance towards visual impaired people

***Cleusa Inês Ziesmann<sup>1</sup>***

***Marli Dallagnol Frison<sup>2</sup>***

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Doutorado da Pontífica Católica do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação nas Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio grande do Sul. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Violência - GRUPEV (PUCRS) e Grupo de Pesquisa sobre Direitos Humanos, Movimentos e Instituições da UFFS de Cerro Largo/RS. E-mail: [cleusa.ziesmann@uffs.edu.br](mailto:cleusa.ziesmann@uffs.edu.br)

<sup>2</sup> Pós-Doutoranda pelo Programa de Pós-Doutorado da Unesp. Doutora em Educação nas Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da UFRGS. Mestre em Educação nas Ciências, pela Unijuí. Professora do Departamento de Ciências da Vida e do PPGEC da Unijuí. Membro do Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências – GIPEC/Unijuí e do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação da Unesp. [marlif@unijui.edu.br](mailto:marlif@unijui.edu.br)

## Resumo

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou um processo de formação continuada de professores de educação básica, estudantes e técnicos de uma universidade federal inseridos em um projeto de extensão que tratou da escrita e da leitura Braille. Tal projeto, objeto desta pesquisa, foi coordenado por uma docente que atuava em uma universidade federal da Fronteira Sul, cuja intencionalidade era promover espaços coletivos de estudo e discussão sobre a educação inclusiva de sujeitos com deficiência visual. O referido projeto foi desenvolvido no período de maio a novembro de 2014, com encontros semanais de 4 horas, os quais foram registrados em audiogravação e transcritos, constituindo-se na principal fonte de dados desta investigação. A pesquisa é qualitativa e se insere na modalidade Estudo de Caso. Os resultados apontam para a necessidade de mudança nas concepções sobre a cegueira, as quais concebem essa condição por meio da subtração da experiência visual, reduzindo a pessoa cega à falta de visão, a fim de compreender que essa condição produz a reestruturação de toda atividade psíquica. Apontam, também, para a importância de ações de extensão na qualificação do ensino e na formação para o ensino. A análise contou com o apoio de teóricos como Maria Teresa Mantoan, Enicéia Mendes, que dialogam sobre a educação inclusiva, e Maurcie Tardif, Lev Vygotsky, José Bueno e Francisco Imbernón, dentre outros, que trazem importantes contribuições sobre a formação docente e a educação escolar para crianças com deficiência.

**Palavras-chave:** Educação escolar inclusiva. Formação de professores. Prática pedagógica. Desenvolvimento humano.

## Abstract

This text presents the results of a research on continuing education process from basic education including teachers, students, and technical staff from a federal university, enrolled in a university extension project about Braille writing and reading. The project where the investigation took place was coordinated by a former teacher of Universidade Federal da Fronteira Sul (Federal University of South Border) and it aimed to promote collective spaces for studies and discussion over inclusive education of visual impaired people. The referred project was developed during May to November 2014 on weekly meetings of 4 hours each, being registered in audio files transcribed afterwards, consisting the main data source of this investigation. The research is qualitative with Case Study approach. Results point out to the need for changes in blindness conceptions, which is understood as the lack of visual experience, therefore reducing blind people to their lack of vision only. Its also necessary to understand this condition as producer of psychic activity restructuring. Results also highlight the importance of university extension actions for qualification of teaching and high school formation. Analysis had Maria Teresa Mantoan, Enicéia Mendes as theoretical background for studies on inclusive education, as well Maurice Tardif, Lev Vygotsky, José Bueno, and Francisco Imbernón, among others studies on teachers' formation and scholar education for kids with disabilities.

**Keywords:** Inclusive school education. Teacher training. Pedagogical practice. Human development.

## **I**ntrodução

Uma das questões prioritárias para a pesquisa sobre a temática da inclusão escolar de pessoas com deficiência diz respeito ao conhecimento de educadores sobre os diferentes tipos de necessidades educacionais especiais e as demandas trazidas pela inclusão no que se refere à formação continuada de professores. Em razão disso, é imprescindível analisar as iniciativas em curso, olhando, de forma crítica, mas também propositivamente, para o que está ocorrendo em instituições de Ensino Superior e em escolas de Educação Básica em relação à Educação Inclusiva, de forma a identificar fragilidades e potencialidades em processos de aperfeiçoamento profissional oferecidos por essas instituições.

Na perspectiva de contribuir para a compreensão do que está sendo realizado no contexto das ações inclusivas de uma instituição federal de Ensino Superior, buscamos, neste estudo, ressaltar o aspecto da inclusão. Nossas experiências como professoras de Ensino Superior durante vários anos, atuando em cursos de Licenciatura, e como extensionistas e pesquisadoras, permitem-nos afirmar que a Educação Inclusiva de crianças com deficiência visual/cegueira tem recebido pouca atenção por parte das instituições de Ensino Superior e, por essa razão, tem ficado à margem da promoção de aprendizagens dos conhecimentos profissionais de professor.

A realidade tem mostrado fragilidades no que diz respeito à formação de profissionais com conhecimentos amplos e profundos e com a competência necessária para atuar junto a crianças com deficiência visual/cegueira. Poucos são, também, os profissionais que se propõem a desenvolver ações de extensão que contemplem essa temática.

A extensão universitária é entendida como um conjunto de ações que se desenvolve a partir de uma interação estabelecida entre a universidade e a comunidade na qual ela está inserida. Articulada ao ensino e à pesquisa, ela tem como finalidade a socialização e a produção de conhecimentos que contribuem para melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Com base em Vigotski (1997), entendemos deficiência visual/cegueira não somente como uma limitação, uma debilidade, mas uma fonte de atitudes, de força criativa, uma vez que gera uma nova e peculiar configuração da personalidade, pois “o mais característico do cego é a contradição entre a relativa impotência em relação ao espaço e a possibilidade através da linguagem de uma comunicação completa e absolutamente adequada e de uma compensação mútua com os videntes” (p. 107). A força motriz fundamental da compensação dessa deficiência visual/cegueira é a

linguagem – o signo – para o que não tem limites naturais. Para Vigotski (1997, p. 112), “(...) a educação da criança cega deve ser organizada como a educação da criança capaz de um desenvolvimento normal”.

É com esse propósito que apresentamos resultados de uma pesquisa que investigou um processo de formação continuada de professores, estudantes e técnicos da Universidade Federal da Fronteira Sul. O estudo se deu por intermédio de um projeto de extensão desenvolvido nessa universidade, com a intencionalidade de criar espaços coletivos de estudo e discussão sobre Educação Inclusiva de sujeitos com deficiência visual/cegueira. A pesquisa foi desenvolvida no período de maio a novembro de 2014, com a realização de encontros semanais de quatro horas, nos quais foram desenvolvidas aulas expositivas, confecção de materiais em alto relevo, aprendizagem da escrita braile com o uso de regletes e punção, bem como o uso da máquina de escrever específica. Ainda, foram feitas atividades da vida diária e locomoção em espaços internos e externos no entorno da universidade, leitura de pequenos textos em braile e sua transcrição para tinta e, também, a realização de seminário de sistematização das atividades. O estudo envolveu profissionais da educação do município de Cerro Largo, no Estado do Rio Grande do Sul, técnicos e discentes da universidade envolvida no processo, e contou com a participação de um acadêmico cego da instituição.

Entendemos que há necessidade de pensar a formação dos profissionais da educação em uma perspectiva de Educação Inclusiva a fim de melhorar a qualidade da educação escolar. Nesse sentido, compreende-se a inclusão como uma mudança de postura dentro das escolas em relação ao outro e como transformação de ideias e concepções sobre questões relacionadas à Educação Inclusiva e ao sujeito com deficiência visual/cegueira. Nessa linha de pensamento, Mantoan (2004, p. 81) destaca que “a inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas.” A autora adverte, ainda, que “o Outro é alguém, que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a justiça, a garantia da vida compartilhada” (2004, p. 81).

A partir dessas considerações, entendemos que o processo de inclusão deve acontecer em todos os espaços educativos e sociais. No que diz respeito às instituições de ensino, a realidade tem mostrado que as escolas de Educação Básica apresentam fragilidades em relação ao ensino oferecido às crianças e jovens com necessidades

especiais. Uma das maiores fragilidades está relacionada ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Pensando nos processos de ensino e de aprendizagem da criança com deficiência visual/cegueira, é interessante refletir sobre trabalhos que enfocam ações de sala de aula. Caiado (2003), por exemplo, em seu estudo sobre práticas pedagógicas para a educação das pessoas com deficiência visual/cegueira, aponta para a necessidade de se empreenderem “ações educacionais que coloquem fim ao isolamento da pessoa cega e ao limite entre a escola especial e a escola regular” (p. 40). Nossa experiência como professoras têm mostrado que ao longo da História e, mais especificamente, na modernidade, a deficiência visual/cegueira tem sido considerada uma impossibilidade que produz na pessoa uma desvantagem em relação aos seus pares. Essa percepção tem como resultado uma relação focada na deficiência e limita as possibilidades reais de inclusão social.

Lira e Schlindwein (2008) investigaram o processo da inclusão de alunos com diferenças visuais matriculados em cursos de Graduação, com o intuito de compreender como as relações estabelecidas ao longo do percurso escolar podem tê-los auxiliado a vencerem o estigma da exclusão. Resultados do estudo mostram que as expectativas do aluno com relação à escola são, muitas vezes, frustradas, não por incompetência ou falta de capacidade intelectual, mas por negligência do sistema educacional ou da própria escola que não utiliza instrumentos pedagógicos adequados para a apropriação dos conteúdos escolares.

Estudo desenvolvido por Monte Alegre (2003) junto a professoras da sala comum de alunos com deficiência visual/cegueira, indica que essas docentes demonstraram incertezas sobre como lidar com esses alunos e desconhecimento dos materiais adaptados para o cego – inclusive o braile. A falta de apoio especializado nas escolas inclusivas, tanto pela falta de instrumentos pedagógicos para o trabalho com as crianças com deficiência visual/cegueira quanto pelo despreparo dos docentes da sala de aula comum, induz a um trabalho pedagógico técnico, espontaneísta e, muitas vezes, inadequado por não dar conta das necessidades do aluno com deficiência visual/cegueira.

Cursos de extensão que tratam dessas questões, portanto, têm se constituído em uma oportunidade para a qualificação do trabalho pedagógico de professores em exercício, de estudantes de cursos de Graduação e demais profissionais envolvidos com questões relacionadas à educação de crianças com deficiência.

Considerando que a apropriação de conhecimentos mais amplos e profundos pelo professor sobre Educação Inclusiva, especialmente relacionada à deficiência

visual/cegueira, tem fortes implicações no modo como ele age e/ou atua em espaços que contam com a presença desses sujeitos, o presente estudo foi orientado pela seguinte questão de pesquisa: Que contribuições as ações de extensão universitária sobre Educação Inclusiva de crianças com deficiência visual/cegueira oferecem para a formação e o desenvolvimento de professores e estudantes?

A inclusão de profissionais envolvidos com a educação de crianças com deficiência em processos de formação continuada, favorece a produção de um ensino mais inclusivo, com reais possibilidades de todos os estudantes se apropriarem dos conhecimentos científico-escolares quando articulada a processos reflexivos sobre a própria prática pedagógica e os saberes necessários para desenvolvê-la. Isso possibilita ao profissional a consciência e a compreensão das situações vivenciais, bem como a qualificação das suas ações.

Esta pesquisa possui cunho qualitativo e se insere na modalidade estudo de caso, pois, como assevera Yin (2005), tem o objetivo de expandir e generalizar teorias de modo analítico e não uma amostra sujeita a generalizações estatísticas. Para o autor, o estudo de caso retrata o particular, uma entidade única, singular, e é definido como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32).

Os dados desta investigação foram produzidos a partir de gravações em áudio dos encontros realizados com os sujeitos participantes do curso. O referido material foi transcrito e, posteriormente, analisado. A organização desses dados foi feita com base nos argumentos de Moraes e Galiuzzi (2011) sobre a Análise Textual Discursiva e permitiram evidenciar duas categorias emergentes: a primeira intitulada “Educação Escolar Inclusiva e formação continuada de professores”, e a segunda “A extensão na qualificação do ensino e na formação para o ensino”.

A seguir são apresentados alguns elementos que dão sustentação a cada categoria produzida. Para analisar os dados produzidos buscamos apoio teórico em autores como Mantoan (2004), Vigotski (1997, 2003) e Mendes (2006), que dialogam sobre a educação inclusiva, e em documentos que tratam da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); ainda em Tardif (2007), Bueno (2001) e Imbernón (2011), entre outros, que trazem importantes contribuições sobre formação docente e educação escolar para crianças com deficiência.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos foram utilizados nomes fictícios com letra inicial maiúscula: “A” para acadêmicos, “P” para professores da escola básica, “T”

para técnicos em educação da universidade e “V” para acadêmico cego. Ressalta-se que o projeto teve aprovação do Comitê de Ética da universidade envolvida nesse processo.

## **A Educação Escolar Inclusiva e a formação continuada de professores**

A Educação Escolar Inclusiva está longe de ser efetivada no meio social, pois ainda persistem concepções equívocas quanto ao sujeito com necessidades educacionais especiais, considerado diferente e sem as mesmas condições e direitos dos demais. Essa diferenciação acontece especialmente com relação a sua inclusão em processos de ensino e de aprendizagem, que devem oferecer condições reais para que ele possa aprender e se desenvolver.

Repensar a Educação Escolar Inclusiva e sua função na sociedade contemporânea se faz necessário para transformar os modos de relação que existem nas escolas e, especialmente, para ampliar o investimento no aperfeiçoamento dos professores. Esses profissionais têm enfrentado desafios, herança de sua formação, e, muitas vezes, de sua prática, que pouco lhes proporcionou condições teórico-metodológicas para atender alunos com deficiência em classes comuns. Nessa linha de pensamento, Prieto et al. (2006, p. 59) advertem que

é preciso conjugar os objetivos maiores para a educação naquele sistema de ensino ao que se pretende oferecer enquanto conteúdo nos programas de formação, visando a que mudanças sejam refletidas pelo conjunto dos professores e acompanhadas de sustentação teórico-metodológicas e não impostas à revelia. Não há como mudar prática de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, a escola e o sistema de ensino, quanto para seu próprio desenvolvimento profissional.

A experiência no ensino, aliada ao contato sistemático com professores que atuam em escolas de Educação Básica e em instituições de Ensino Superior, permite-nos afirmar que existem muitas situações que devem ser consideradas ao se pensar sobre o processo de inclusão de crianças com deficiência. Uma delas diz respeito ao papel do professor, pois, na maioria das vezes, sua prática docente está voltada a um trabalho educativo que considera todos como iguais e, por isso, não procura viabilizar condições que respeitem a diferença e a diversidade que existe em sala de aula.

Em relação à criança com deficiência, Vigotski (1997) adverte que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, embora, quanto àquelas com desenvolvimento atípico, como a pessoa com deficiência visual/cegueira, esse desenvolvimento seja marcado por certas peculiaridades. Nesse caso, o entrelaçamento entre os planos cultural e biológico é impactado pela deficiência, que dificulta esse

percurso justamente porque o universo cultural – as instituições, as ferramentas e os instrumentos materiais, etc. – organizou-se para atender às necessidades de sujeitos típicos, por suas condições orgânicas ou psíquicas.

Paula, professora da Educação Básica e participante do Projeto de Extensão, mostrou preocupação em relação à inclusão de crianças com deficiência em turmas regulares. Ela adverte sobre a necessidade de profissionais qualificados, com conhecimento específico e com responsabilidade para atender a todos com um ensino diferenciado. Na sua concepção, a maioria dos professores não possui essa formação, como revelou em seu depoimento:

*Acredito que atualmente a lei está ali para nos obrigar a atender as crianças com deficiência na escola. Porém, acredito que ainda estamos carentes em relação a nossa formação continuada que venha a contemplar sobre as necessidades de cada sujeito que atendemos aqui na escola. Mas, a partir do momento em que nós nos propomos ser docentes, estamos assumindo uma tarefa que não é nada fácil. A demanda é muito grande. Precisamos, sim, estar atentos à legislação (Paula, encontro, 2014).*

A fala da professora Paula deixa claro que a prática docente é uma atividade complexa que exige diversidade de saberes e conhecimentos profissionais que deem conta de oferecer uma educação inclusiva, produzindo nos indivíduos motivos que os façam se envolver no estudo dos conhecimentos selecionados e trabalhados na escola. Sobre o professor, Tardif (2007, p. 23) ressalta que:

*[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.*

A professora Paula, ao mesmo tempo em que reconhece fragilidades e limitações em relação a sua formação e prática, ambas desprovidas de saberes necessários para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva, aponta situações que podem se constituir instrumentos potencializadores para a qualificação e melhoria de sua prática. Tais situações dizem respeito às ações de extensão das quais ela participa, como refere:

*Momentos como esse de estarmos aqui para aprendermos com um grupo heterogêneo e principalmente com uma pessoa que tem uma deficiência é muito melhor. São experiências práticas e isso nos mostra que devemos fazer a nossa parte, mesmo que isso ainda não seja o ideal apresentado na política de educação (Paula, encontro, 2014).*

Depoimentos como esses sugerem que caminhos alternativos e recursos especiais são necessários para avanços significativos no desenvolvimento da criança com deficiência em virtude das características de seu funcionamento psíquico e de interação social, pois, como refere Vigotski (1997, p. 182, tradução nossa),



Devido a um ou outro defeito, na criança aparece uma série de circunstâncias que impedem o seu desenvolvimento normal das relações sociais, da colaboração e da interação desta criança com as pessoas que a rodeiam. Seu isolamento ou a dificuldade de desenvolvimento social, por sua vez, acarreta o insuficiente desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que no caso de um desenvolvimento normal, surgem diretamente ao desenvolvimento da atividade coletiva da criança.

As proposições de Vigotski (1997) mobilizaram o aprofundamento dessas discussões sobre a formação do professor e a qualidade de sua formação. Para Imbernón (2011, p. 104), “a qualidade da instituição educacional depende da qualidade dos alunos através de suas contribuições à sociedade, da qualidade do que se aprendeu e da forma de aprendê-lo”. Assim, pode-se afirmar que a instituição de ensino tem grande responsabilidade na formação dos professores e na melhoria do ensino.

Outro aspecto considerado ao se propor ações de extensão esteve relacionado a concepções e crenças que circulam no meio social, especialmente no ambiente escolar, de que crianças com deficiência não possuem “condições de frequentar” a escola de ensino regular e que, por isso, devem ser enviadas para escolas especiais ou instituições mais preparadas.

Nesse sentido, Vigotski (1997, p. 3) faz referência à compensação, que “é um processo fundamental do desenvolvimento do indivíduo com deficiência” e se faz presente em qualquer pessoa. Para Góes (1996, p. 3), ocorrem no ser humano “compensações de ordem orgânica, pelas quais um órgão substitui o outro, ou realiza as funções deste. Mas para compreender o funcionamento humano, é essencial considerar as compensações sociopsicológicas”. Isso porque as relações com o outro emergem do plano sociopsicológico, e é nessas trocas interativas que se localizam as instâncias deflagradoras das possibilidades compensadoras capazes de estabelecer o potencial e promover o desenvolvimento da criança. A mesma autora enfatiza que “o desenvolvimento constitui-se, então, com base na qualidade destas vivências, assim, o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas” (1996).

Com base em Vigotski (2003), entende-se que são as interações e experiências criadas pelo grupo social e, especialmente, pela escola ante as capacidades consolidadas e emergentes na criança, que podem configurar as possibilidades de seu aprendizado e desenvolvimento. Assim, a forma de organização dos conteúdos escolares, o tipo de instrumentos culturais e pedagógicos disponibilizados pelos professores nos processos de ensino e de aprendizagem e a qualidade das interações estabelecidas entre os sujeitos – professores e estudantes – no espaço e tempo de sala de aula, constituem fatores importantes que tanto podem favorecer quanto limitar as condições para a aprendizagem

e desenvolvimento da criança, especialmente daquela que apresenta deficiência orgânica, como é considerada a falta de visão. Vigotski e Cole (1998, p. 153) destacam, ainda, que “a cultura pode criar condições para desfazer as diferenças de capacidades. O desenvolvimento cultural desfaz ou falando com mais exatidão, torna histórico o caráter natural da insuficiência orgânica”.

Como, então, dar ênfase a uma educação inclusiva se, de fato, muitos profissionais ainda negam ou ignoram a dimensão social, política e pedagógica dos processos inclusivos? Como essa educação acontece e como deveria acontecer nas escolas? Que condições e oportunidades oferecem as instituições de Ensino Superior aos seus acadêmicos para que se constituam profissionais com conhecimentos amplos e profundos que possibilitem a todos direto à cidadania?

A cultura social e escolar mostra que o sistema educacional vigente está calcado na divisão de alunos normais/anormais, capazes/incapazes, entre outros termos e substantivos que dividem os alunos entre os que têm o direito de aprender e os que não irão aprender, ignorando o subjetivo, o afetivo, e desrespeitando a diversidade inerente ao ser humano. O ensino inclusivo, conforme Mantoan (2004), respeita as deficiências e diferenças, e reconhece que todos os seres humanos são diferentes e que as escolas e os velhos paradigmas de educação precisam ser transformados para atender às necessidades individuais de todos os educandos, tenham eles ou não algum tipo de deficiência.

Nessa linha de pensamento, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, salienta que é necessário conceder:

[...] garantia a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2008, p. 39-40).

Entende-se que a superação das diversas formas de exclusão que acontecem no ambiente escolar com pessoas com deficiência demanda esforços de todos os níveis de ensino. Exige a transformação de concepções e práticas educativas fortemente arraigadas com o propósito de favorecer as condições necessárias para a aprendizagem e o desenvolvimento de professores e alunos. O reconhecimento dessa necessidade levou ao oferecimento do curso de extensão, ao qual já se fez referência anteriormente, e que se constituiu objeto de análise desta pesquisa. Nessa direção, Lima (2010, p. 20), ao se posicionar em relação à formação docente, refere que:

Não vale um professor prático que busca inovações para tornar suas aulas atrativas, se nega ou desconhece distintas leituras do fenômeno educacional, por meio das contribuições teóricas e/ou trocas com experiências de profissionais da área. Vale sim, um profissional que, uma vez

formado por uma instituição de educação superior, considera-se como um estudante permanente do próprio homem e do fenômeno educacional, justificando a sua formação continuada enquanto em exercício.

Dados produzidos neste estudo revelaram que as atividades de extensão desenvolvidas junto ao coletivo constituído por acadêmicos, professores de escola básica, técnicos em educação da universidade e aluno com deficiência visual/cegueira, se constituíram oportunidades de formação continuada dos sujeitos envolvidos no processo, como demonstra o depoimento de Teresa, Técnica em Educação e participante do curso:

*Este curso me surpreendeu, pois ainda não tinha participado de nenhuma atividade assim. Gostei muito, pois a maneira como aconteceu o curso favoreceu muito o aprendizado. A metodologia e o material utilizado estão fazendo com que eu possa pensar em minhas futuras ações, como docente. Desta forma, o curso e a professora sempre desafiaram nossas ações, e é isto que nós devemos receber: apoio, incentivo para nossas aulas (Teresa, encontro, 2014).*

A manifestação de Teresa mostra que no decorrer de processos de interação com outras pessoas e com o meio em que vive, o indivíduo é interpelado ideologicamente e, também, impelido a agir de determinado “modo”. Nesse caminho, se constitui sujeito crítico capaz de transformar as realidades que o cercam.

Nessa perspectiva, faz-se necessária a criação de espaços que permitam a discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência. Mendes (2006, p. 398) adverte que “é preciso ir além e possibilitar que os conhecimentos sobre as especificidades desses alunos sejam estudados, refletidos e pesquisados de maneira sistematizada, por diferentes áreas do conhecimento.” Foi com essa intencionalidade que o trabalho realizado com os participantes do projeto ofereceu espaço, tempo e condições para a reflexão e para a ocorrência de aprendizagens de conhecimentos e de práticas do braile.

Há consciência de que qualquer mudança de postura e atitude ante a diferença e a diversidade não acontece de imediato. Pela apropriação de conhecimentos e pelo debate sobre tais questões é possível levar os sujeitos inseridos neste estudo a transformarem suas representações e concepções sobre a educação inclusiva e a pessoa com deficiência. Lepke (2013, p. 38) adverte, nesse sentido, que:

*Em uma sociedade, em que ir à escola e ter sucesso traduz o fazer parte ou não de um grupo social, significa também que elas, as crianças, no primeiro momento, devam ter semelhanças para estar e fazer parte do espaço institucional. Quando as diferenças físicas, cognitivas e econômicas ficam evidentes, a sociedade, através dos seus discursos, cria escalas em que essas crianças devem ser agrupadas.*

Assim, na organização das atividades desenvolvidas durante o curso de extensão, o enfoque foi justamente a pessoa com deficiência visual/cegueira. Isso porque, desde o início do processo de aprendizagem do sistema braile até uma leitura fluente, há um caminho longo a percorrer. Faz-se necessário muito estudo com práticas diárias que

permitam compreender o processo de desenvolvimento da criança com deficiência e a orientação e mobilidade em ambientes externos e internos dos espaços a serem transitados. São essas algumas noções básicas sobre as atividades da vida diária que podem possibilitar que o sujeito com deficiência visual/cegueira seja independente em suas atividades.

Em capacitação aos discentes da universidade, técnicos em educação e professores da rede municipal do município de Cerro Largo, teve-se a intenção de qualificar o processo de formação, tanto inicial quanto continuada, desses profissionais, visando o seu aperfeiçoamento em relação às especificidades do sujeito com deficiência visual/cegueira.

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 10), esclarece que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...].

Em relação à formação de docentes para a Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca (ONU, 1994, p. 11) expressa preocupações e apela aos governantes para “assegurar que num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais nas escolas”.

Aprender a ler e escrever, permitindo a apropriação individual da língua escrita e do potencial sociocultural que ela representa, constitui legitimidade de valor inestimável na assimilação de informações e experiências intelectuais, na compreensão do mundo envolvente e na comunicação entre o sujeito cego e esse mesmo mundo ao qual ele pertence. Nesse sentido, Rodrigues (2006, p. 306) salienta que:

O certo é que não só os alunos são diferentes, mas também os professores – e ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns. A Educação Inclusiva dirige-se assim aos “diferentes”, isto é [...] a todos os alunos. E é ministrada por “diferentes”, isto é, por todos os professores.

Pesquisas feitas a partir de estudos de Vigotski (1997) comprovam que o processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas na criança com deficiência visual/baixa visão/cega, é perfeitamente similar e paralelo ao de outra criança normovisual, dependendo unicamente do respectivo ritmo de evolução das condições pedagógicas que venham a favorecer a sua correta interação com a realidade em que está inserida.

No trabalho desenvolvido junto aos sujeitos inseridos neste estudo, atentou-se para as afirmações de Vigotski (1997) em relação ao desenvolvimento cultural da criança com deficiência: não há limites predeterminados para essa criança. É preciso, pois, educá-la e não a deficiência, substituir a prescrição por uma disposição de experimentar, de conhecer a criança e de potencializar modos de agir com ela, a fim de possibilitar o desenvolvimento de formas superiores de pensamento.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que professores e demais profissionais não se sentem preparados para atender sujeitos com deficiência. Assim, nas ações desenvolvidas durante o curso de extensão, procuramos ressaltar a importância do acolhimento e do compromisso pedagógico com a diferença. Ainda que esse acolhimento não deva ser idealizado, é preciso assumir que se trata de um processo que envolve igualmente agentes e atores da escola e a sociedade.

## **A extensão na qualificação do ensino e na formação para o ensino**

A inserção de professores em processos reflexivos e em práticas pedagógicas voltadas a crianças com deficiências, conduzidos pela extensão e articulados à pesquisa, em âmbito escolar e com participação de professores em formação inicial e continuada, da escola, universidade e técnicos da área da Educação, amplia a compreensão do desenvolvimento dessas crianças, oportunizando a formação de todos os sujeitos envolvidos.

Para Tardif (2007), a prática profissional do professor não se reduz a simples aplicação de teorias, mas a um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação dos futuros professores e de qualificação dos docentes que já se encontram em exercício. Entende-se que a relação entre atuação e formação é proporcionalmente direta, pois, de acordo com o tipo de relação que se articula, que se institui na trajetória acadêmico-profissional, ocorre a produção e transformação de significados em relação à educação escolar inclusiva e à criança com deficiência. Assim, a efetividade da associação entre extensão, pesquisa e ensino deve constituir tarefa institucional que se efetiva como resultado de ações coletivas e tem no professor sua principal mediação. Nessa perspectiva, Silva (2011, p. 2) defende que:

A relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações socioeducativas que priorizam as condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E, na medida em que socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

O curso de extensão oferecido teve como objetivos socializar conhecimentos teóricos e práticos sobre o sistema de leitura e escrita braile, além de atividades da vida diária, como orientação e mobilidade utilizada por cegos, e alguns meios de acessibilidade. Com isso, foi possível aprofundar conhecimentos necessários ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, articuladas às situações singulares de sala de aula que exigem a introdução de conteúdos de componentes curriculares relacionados à Educação Inclusiva. Nessa linha, Martins (2008, p. 203) ressalta que:

Ao ensino é proposto o conceito de sala de aula que vai além do tradicional espaço físico, compreendendo todos os demais, dentro e fora da universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações, passando a expressar um conteúdo multi, inter e transdisciplinar, como exigência decorrente da própria prática.

Na discussão dos conhecimentos necessários para uma prática pedagógica inclusiva, cabe citar Tardif (2007), para quem os saberes profissionais dos professores são construídos e utilizados em torno de uma situação de trabalho particular. Nessa linha de pensamento, o curso de extensão ofereceu oportunidade para que sujeitos incluídos no processo pudessem praticar a escrita e a leitura braile, além de desenvolver a consciência sobre a necessidade de ter informações sobre a forma como construir atividades práticas necessárias para a inclusão efetiva do aluno cego em sala de aula. Considera-se, assim, que esse sujeito necessita de materiais concretos para dar significado a objetos que até então eram desconhecidos por ele.

Patrícia, uma das professoras de escola básica que participava do curso, parecia estar tomando consciência da complexidade da atividade docente para uma educação escolar que realmente se faça inclusiva. Ao mesmo tempo em que investia em seu aperfeiçoamento, ela refletia sobre sua atuação profissional futura, como mostra seu depoimento:

*Nestes encontros não me senti aluna, mas aprendente e parte de um todo, pois nós tínhamos um colega cego junto e isso fez a diferença. Foi uma sensação de aprendizagem muito diferente, interessante! Fui presente (em todos os sentidos), perguntei, busquei e me superei porque esta é uma área que me serviu muito para avaliar a minha futura docência em sala e me deu condições de ter acesso a uma ferramenta básica para a aprendizagem de deficientes visuais, e ainda pela participação nesse curso, me impulsionar a novas buscas, principalmente em relação a assuntos direcionados com a Educação Inclusiva. Essa foi uma grande conquista (Patrícia, encontro, 2014).*

O depoimento de Patrícia deixa transparecer sua disposição para a mudança. Revelou, ainda, a importância das atividades de extensão para a qualificação de sua formação profissional. A análise de sua fala ressalta, também, a possibilidade de aprendizagem docente na relação que ela estabeleceu com seus colegas no curso de extensão e, especialmente, com o acadêmico com deficiência visual/cegueira. Essa aprendizagem somente foi possível à medida que os participantes do curso de extensão

identificaram esses encontros como possibilidade real de formação e desenvolvimento profissional.

As palavras de Patrícia remetem às ideias de Freire (1993, p. 46), para quem:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores em relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a política de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a política da educação.

Não obstante, Ziesmann (2015) adverte que, atualmente, a maioria das escolas ainda tem pautado suas práticas pedagógicas em modelos teórico-metodológicos que tornam o ensino para alunos com deficiência algo linear e estático. A autora ressalta que “processos de ensino e de aprendizagem com tais características, tornam-se frágeis e com sensível dificuldade em conseguir lidar com as diferenças encontradas nas escolas e, principalmente, em compreender sobre os ritmos de aprendizagem de cada aluno” (p. 64).

Uma das atividades desenvolvidas no curso de extensão foi a de “locomoção nos espaços da universidade”. Para a execução dessa atividade prática contamos com a participação de um guia vidente que conduzia os participantes nos espaços internos e externos da universidade – o “cego”. Os participantes dessa atividade deveriam estar com os olhos vendados, porém nem todos conseguiram usar as vendas devido pelo fato de transmitirem muita insegurança durante o percurso do passeio.

Para dar continuidade às atividades com a escrita e leitura braile, o grupo foi ensinado a construir uma régua do alfabeto braile em E.V.A. Essa régua se constitui de material leve e macio, medindo 25 cm por 5 cm, com seis furos vazados para a construção das letras em braile. As letras são organizadas a partir da combinação dos seis pontos, auxiliando o deficiente visual no aprendizado do braile.

Esta atividade proporcionou a cada participante a oportunidade de construir a sua cela braile, criando significados na construção de cada ponto. Na sequência das atividades do curso de extensão, com o uso da reglete e punção e uma máquina de escrever em braile, iniciaram-se as atividades de escrita do alfabeto em braile. Os participantes se envolveram intensamente e demonstraram encantamento com a possibilidade de dar vida à escrita da Língua Portuguesa, usando pontos em relevo.

Depoimentos de acadêmicos da universidade, integrantes do grupo, advertem para a necessidade de oferecer espaços formativos que permitam a interação com pessoas com deficiência. Isso poderia ampliar as possibilidades para a ocorrência de aprendizagens muito mais significativa para ambos os sujeitos, como revelou o depoimento de Adelar, acadêmico e participante do curso:

*A interação com os demais cursistas também proporcionou a cada encontro novas descobertas. A busca de novos conhecimentos nos proporciona uma bagagem extremamente importante. Eu me sinto feliz por estar participando desse curso que discute realmente a educação e nos traz elementos perceptíveis e reais da situação de nossas escolas com ensino regular (Adelar, encontro, 2014).*

As palavras de Adelar remetem às ideias de Nóvoa (1992, p. 82) de que “há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores ao longo do processo de ensino [...] as histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam.” Por isso, os profissionais que atuam na educação precisam ter necessariamente um preparo polivalente, um conhecimento amplo que envolve diferentes áreas do conhecimento, a fim de estarem capacitados a trabalhar com crianças que tenham qualquer necessidade específica de atendimento em sala de aula e na escola comuns.

Outras manifestações de participantes do curso evidenciam as suas dificuldades na seleção e organização de instrumentos e técnicas utilizados no desenvolvimento do ensino que oferecem aos seus alunos, que respeitem e valorizem a capacidade e o tempo de cada estudante. Entende-se que todos os alunos devem ter a oportunidade de se apropriar dos conhecimentos e que cabe ao professor a responsabilidade de realizar a mediação dos processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula. De acordo com Nadal e Papi (2007, p. 21), a mediação acontece:

Quando o professor faz perguntas, dá devoluções aos alunos sobre suas colocações e produções, problematiza o conteúdo com o objetivo de colocar o pensamento do aluno em movimento e, também, quando estimula os alunos a dialogarem entre si sobre suas atividades. À medida que o ensino passa a ser entendido como um processo de mediação, o professor deixa de ser o centro do processo para tornar-se uma ponte entre o aluno e o conhecimento.

Entendemos que o conhecimento profissional do professor se constrói na interação entre o conhecimento teórico e o prático. Nesse sentido, expressa Frison (2012, p. 202) que “o que precisa acontecer são processos de (re)construção teórica no encontro de pessoas que falam e buscam compreender suas próprias práticas e concepções pedagógicas, com a ajuda de outros, de outras teorias e explicações”.

De acordo com os relatos das professoras, percebe-se que são inúmeras as funções dos profissionais que trabalham com crianças com deficiências, especialmente para os professores. Entre essas funções, é preciso estar atento ao nível de desenvolvimento cognitivo de cada um dos alunos que se fazem presentes na sala de aula, estimulando os processos de aprendizagem em cada um deles. Nessa perspectiva, Zoia (2006, p. 23) salienta que uma formação “[...] deve se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e



solidária [...]”, e, ainda, que os professores “[...] precisam tratar das relações entre os alunos, formar crianças para o convívio com as diferenças” (p. 23).

Oferecer uma educação escolar inclusiva requer do professor aprendizagens sobre conhecimentos que lhe deem condições para desenvolver um ensino que ofereça condições para todos os alunos aprenderem. A inserção em um projeto de extensão, como o que foi oferecido, parecia se constituir em espaço e tempo para a produção desses conhecimentos, como refere Adriana, acadêmica e participante do curso:

*Aprendi muita coisa nova neste curso e sei que ainda tenho muito a aprender, que ainda tropeço em muitas coisas, mas agora já tenho um novo olhar no que se refere à educação inclusiva e à inclusão de cegos, surdos, cognitivos e outros..., tenho hoje, como futura professora, um olhar mais curioso, interessado e atento a todos os sujeitos, ao tempo de cada um e, principalmente, a essa diversidade de sujeitos e conhecimentos existentes em nossa escola (Adriana, encontro, 2014).*

Adriana percebe que ser professora envolve exposição de suas competências e capacidade de propor um ensino realmente inclusivo, além de grandes responsabilidades diante dos desafios postos. Com a preocupação de ampliar os conhecimentos dos participantes, durante o desenvolvimento do curso foram construídos, coletivamente, jogos táteis com EVA, jogo de memória, livro de sensações, além de visita à sala de recursos multifuncionais de uma escola de Educação Básica. A visita buscou oferecer conhecimentos teóricos e práticos sobre o funcionamento e atendimento prestado nas salas multifuncionais, nas quais os profissionais buscam auxiliar na aprendizagem de todos os educandos da escola, principalmente os cegos ou com baixa visão.

As atividades desenvolvidas foram socializadas durante a realização de um Seminário que tratou sobre as práticas inclusivas na universidade. Para isso, contou com o apoio do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP)<sup>3</sup> e do Setor de Acessibilidade<sup>4</sup> da universidade. Nessa atividade participaram discentes, professores, comunidade externa convidada e palestrantes surdos e cegos.

O trabalho de extensão articulado à pesquisa permite afirmar que, no exercício de práticas reflexivas, como as possibilitadas por ocasião desse projeto, os participantes foram se reconhecendo como sujeitos com limitações e com potencialidades para agir mais conscientemente, como revelou o depoimento de Valdir, acadêmico com deficiência visual/cegueira:

---

<sup>3</sup> O NAP tem por finalidade ser um espaço institucional de apoio didático e pedagógico aos professores da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e de articulação para a formação docente.

<sup>4</sup> O Setor de Acessibilidade tem por finalidade promover ações que visem a eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e profissional.

*Durante todas as atividades realizadas nos encontros do grupo, pude perceber o quanto eu preciso aprender sobre mim. Hoje sou um cego que precisa reaprender a viver. Para isso, pude perceber que estudos e atividades práticas realizadas durante o curso puderam me trazer indicativos suficientes para comprovar que as atividades pedagógicas e a metodologia que os meus docentes utilizam em sala de aula incentivam ou limitam a transformação do cotidiano escolar de todos os estudantes inseridos no contexto escolar. Se o professor não conseguir perceber a nossa dificuldade, sairemos com deficiência no processo do ensino. Mas se o profissional da educação puder participar de encontros de formação onde ele possa articular a teoria com a prática, aprendendo como melhor fazer para nos ensinar, nós sairemos ganhando. Cada um precisa buscar a sua aprendizagem, independente de sua área de atuação (Valdir, encontro, 2014).*

Depoimentos como os de Valdir indicam que a análise e a reflexão da ação docente não podem ocorrer circunscritas apenas às práticas individuais e ao contexto recortado da sala de aula. Para Pimenta (2002), a consideração e a crítica do contexto social mais amplo proporcionam maior compreensão da prática e de seu potencial transformador. Dessa forma, pode-se afirmar que o profissional da educação que desenvolve práticas e utiliza instrumentos pedagógicos que apresentam potencialidades para a aprendizagem dos estudantes, está receptivo às mudanças em relação as suas concepções sobre questões relacionadas à educação escolar inclusiva. As discussões e reflexões promovidas durante o curso de extensão ofereceram condições para a aprendizagem de práticas pedagógicas e instrumentos potencialmente capazes de auxiliar os estudantes no seu processo de aprendizagem.

## **Algumas considerações**

Os resultados deste estudo mostram que o conhecimento não é mero produto dos órgãos sensoriais, embora estes possibilitem vias de acesso ao mundo. Defende-se a ideia de que o conhecimento resulta de um processo de apropriação que se realiza nas/pelas relações sociais.

Há, contudo, necessidade de transformação das concepções sobre a deficiência visual/cegueira que concebem essa condição por meio da subtração da experiência visual, reduzindo a pessoa cega à falta de visão. Para que de fato se produza uma educação escolar inclusiva, especialmente para a criança com deficiência visual/cegueira, há de se compreender que essa condição produz a reestruturação de toda atividade psíquica, conduzindo as funções psicológicas superiores a assumirem um papel diferente daquele desempenhado nos videntes.

O trabalho desenvolvido junto aos participantes incluídos neste processo trouxe à tona pistas concretas para a concretização de experiências educacionais que favoreçam a autonomia e a cidadania das pessoas com deficiência. O atual excesso de leis e

discursos que sustentam a educação inclusiva não tem elucidado as condições para sua consolidação prática. Nesse sentido, o curso desenvolvido apresentou indicativos para a proposição de atividades potencialmente capazes de melhorar as condições de ensino e de aprendizagem de educandos com deficiência, sobretudo daqueles com deficiência visual/cegueira. Enfatizamos, assim, a importância do oferecimento de condições de desenvolvimento e participação social das pessoas com deficiência, que passariam a ser reconhecidas em sua especificidade, e não por sua limitação.

Resultados deste estudo alertam para a importância da reflexão, vista como um ato dialógico e não individual e como uma das dimensões do trabalho pedagógico vinculado às condições de sua produção. Mostram, também, a importância da extensão na qualificação do ensino e na formação para o ensino. Nesse sentido, foi importante refletir sobre a formação e a qualificação do professor que, efetivamente, tem a tarefa de pôr em prática qualquer que seja a proposta pedagógica, sem desconsiderar, contudo, que ela deve possibilitar as condições necessárias para todos aprenderem.

Entendemos que no convívio com deficientes visuais devemos agir com naturalidade, pois eles apresentam as mesmas características de qualquer pessoa, ou seja, eles podem conviver socialmente, estudando, trabalhando, tornando-se autossuficientes.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

BUENO, J. G. S. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. *Revista Integração*, Brasília: MEC, n. 23, ano 13, p. 37-42, 2001.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas, SP: Autores Associados; PUC, 2003.

FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FRISON, M. D. *A produção de saberes docentes articulada à formação inicial de professores de química: implicações teórico-práticas na escola de nível médio*. 2012. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2012.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- LEPKE, S. *O aluno com deficiência: a caixa preta da escola pública*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí, RS, 2013.
- LIMA, P. G. *Formação de professores: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola*. Dourados, MS: Ed. da UFGD, 2010.
- LIRA, M. C. F. de; SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 171-190, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 out. 2016.
- MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MARTINS, E. *Extensão como componente curricular: oportunidade de formação integral e de solidariedade*. Goiânia, jul. 2008. Disponível em: <<http://cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 22 ago. 2012.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, dez. 2006.
- MONTE ALEGRE, P. A. C. *A cegueira e a visão do pensamento*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí, RS: Unijuí, 2011.
- NADAL, B. G.; PAPI, S. O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. In: NADAL, B. G. (Org.). *Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação*. Ponta Grossa, PR: Ed. UEPG, 2007.
- NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Unesco. *Declaração de Salamanca*. Necessidades Educativas Especiais – NEE. Conferência Mundial sobre NEE: acesso em qualidade. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994.
- PRIETO, R. G. et al. *Educação inclusiva: o desafio de ampliar o atendimento com qualidade e a formação docente*. São Paulo: Feus; Cufsa, 2006.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, Davi (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- SILVA, V. *Ensino, pesquisa e extensão: uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica*. Vitória, nov. 2011. Disponível

em:

<[http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos\\_de\\_extensao\\_universitaria.pdf](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos de defectología*. Obras Completas, tomo cinco. 2. reimp. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997a.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, L. S.; COLE, M. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZIESMANN, C. I. *Práticas pedagógicas em sala de aula com surdos: implicações nos processos de ensino e de aprendizagem*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí, RS, 2015.

ZOÍÁ, A. Todos iguais, todos desiguais. In: ALMEIDA, D. B. de (Org.). *Educação: diversidade e inclusão em debate*. Goiânia: Descubra, 2006. p. 13-25.

Submetido em 12/02/2016, aprovado em 08/11/2016

## Notas

1. Neste texto, a opção em utilizar o termo “deficiência visual/cegueira” ao invés de “cegueira” considerou os pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural que tratam do desenvolvimento da criança com deficiência, levando em conta que a própria deficiência gera estímulos para sua superação.