

**A PESQUISA NARRATIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
**THE NARRATIVE RESEARCH AND THE TEACHERS' FORMATION FOR THE
INCLUSIVE EDUCATION**

Judith Mara de Souza Almeida¹

judithmara@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho representa um recorte de minha dissertação de mestrado (ALMEIDA, 2008) e tem como objetivo expor e discutir a formação e transformação do professor na interação com o aluno deficiente visual no contexto de uma escola especial, durante a vivência de uma experiência de Pesquisa Narrativa. Baseada nos estudos de Mello (1999, 2004), Clandinin; Connelly (1994) foi desenvolvida uma Pesquisa Narrativa, na qual o ponto de partida foi a narrativa sobre minha formação como professora para atuar na escola comum e minha constituição como professora de alunos com deficiência visual. Participaram do estudo alunos com baixa visão, alunos cegos, seus professores e eu. A partir dessa experiência tentei compor sentidos (ELY, VINS, ANZUL, DOWNING, 2001; MELLO, 2004), histórias de formação de professores para a Educação Inclusiva. Os resultados sugerem que os professores também se formam na interação com o aluno, pois os próprios alunos com deficiência nos ensinam como trabalhar com eles, sobre suas necessidades e formas de explorar o mundo, também nos formamos na interação com os pares mais experientes, professores, por exemplo. O presente trabalho também possibilitou perceber que a Pesquisa Narrativa suscita reflexões sobre nossa formação durante o processo de pesquisa e conseqüentemente influencia nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa Narrativa; formação de professores; educação inclusiva.

ABSTRACT: This work aim is to expose and argue the teacher's formation and transformation in the interaction with the visually handicapped student in the context of a special school, during the existence of a Narrative Research experience (Mello, 1999, 2004; CLANDININ; CONNELLY, 1994, 2004), in which the starting point was the narrative about my formation as a teacher to act at regular school and my constitution as a visual deficiency students teacher. Types of students who taken part in this study were low viewers, blind students, their teachers and I. From this experience I tried to compose some senses (ELY, VINS, ANZUL, DOWNING, 2001; Mello, 2004), teachers' formation histories for the Inclusive Education. The results also suggest that the teachers form from the interaction with the student, because the own students with deficiency teach us how to deal with them, about their needs and forms of exploring the world, also form us from interaction with the most experienced peer groups, teachers, for example. The present work also enabled to realize that the Narrative Research raises reflections about our formation during the research approach and consequently influences in this approach.

KEY WORDS: Narrative Research; teachers' formation; inclusive education.

1. Introdução

Este trabalho representa um recorte de minha dissertação de mestrado "A leitura do mundo por meio dos sentidos: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual"

¹ Universidade de Uberlândia; CAP- Uberaba; Departamento de Inclusão Educacional e Diversidade da SEMEC

(ALMEIDA, 2008), cujo foco principal era observar as interações que contribuíam para a aprendizagem da leitura em contexto educacional especial e o papel do professor nessas interações. Entretanto, a oportunidade de interagir, durante o desenvolvimento da Pesquisa Narrativa, com os professores participantes, acabou desencadeando um processo reflexivo que contribuiu para a nossa formação.

Início com a apresentação sucinta de minha narrativa pessoal, pois ela reflete um processo de formação em serviço e aponta a Pesquisa Narrativa como um possível caminho para a formação do professor.

2. Minha constituição como professora de alunos com deficiência visual

Iniciei a carreira no magistério em uma escola especial para deficientes visuais. Nesse contexto me senti despreparada para atuar, pois o curso de magistério não contemplou reflexões sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Busquei ajuda dos pares mais experientes, professores que já atuavam na escola há mais tempo e foi assim, na interação com os pares mais experientes e também na interação com os alunos com deficiência visual que aprendi a ser professora de alunos cegos e com baixa visão.

Posteriormente, cursei Letras e também tive a oportunidade de participar de cursos de extensão, pós-graduação que eram específicos da área de educação especial que me propus a estudar, a deficiência visual. Por ter optado pelo curso de Letras na graduação, convivi com o preconceito das pessoas que acreditavam que a escola especial não tinha lugar para alguém formado em Letras e concomitantemente as escolas comuns me excluía, pois acreditavam que a experiência em escola especial para cegos fazia de mim uma profissional que não “servia” para a escola comum. Para a maioria das pessoas e até para quem sistematiza o ensino, ou você é professor de educação especial ou você é professor de educação comum.

Conseguí entrar na escola comum devido à aprovação em concurso público e pelo fato de que o cumprimento do estágio probatório deveria ocorrer em escola comum, ou do contrário não seria validado. *Bendito concurso!* Senti como uma forma de mostrar às pessoas que eu poderia sim, atuar nos dois contextos.

Na escola especial, passaram a respeitar meu espaço quando comecei a atuar no serviço de apoio pedagógico na área de humanas, principalmente com os conteúdos de Língua Portuguesa e Inglesa. Mas, infelizmente, mesmo após a atuação na escola comum, na escola especial e o desenvolvimento de pesquisas nos dois contextos, na maioria das vezes ainda sou percebida apenas como professora especializada. Talvez o

fato de as pessoas não conviverem com as necessidades educativas especiais, justifica esse pensamento.

Minha história de formação, as reflexões realizadas no mestrado, a Pesquisa Narrativa, as pessoas com necessidades educacionais especiais conduziram-me a um processo reflexivo e à problematização do processo de formação do professor para a educação inclusiva. a refletir sobre o referencial teórico que serviu de base para o desenvolvimento deste trabalho.

3. As pessoas que motivaram a pesquisa

As pessoas que motivaram essa pesquisa são alunos com Baixa visão ou visão subnormal e alunos com cegueira com os quais vivi experiências de ensino e aprendizagem. Para Brasil (2002), o indivíduo com baixa visão é aquele que, mesmo com a utilização de óculos convencionais ou lentes de contato, apresenta dificuldades na execução de tarefas que exigem a percepção de detalhes como na atividade de leitura, por exemplo, ou mesmo atividades como a locomoção, percepção de cores, dentre outras. A cegueira é definida com ausência total de percepção luminosa (BRASIL, 2002, p. 23).

A organização mundial de saúde considera “cegueira legal” a acuidade visual, igual ou inferior a 20/200² no melhor olho, com a melhor correção óptica ou campo visual igual ou inferior a 20 graus no melhor olho. Essa definição foi elaborada em 1934, pela Associação Médica Americana, visando a caracterizar as pessoas que faziam jus a benefícios sociais devido à baixa visão. No entanto, do ponto de vista educacional, esse termo “cegueira” levou a uma perspectiva pessimista, ao designar como “cegas legais”, pessoas que possuíam um resíduo visual útil para a realização de tarefas do dia a dia e até mesmo para leitura (CORN; KOENING, 1996, p. 4).

São tantos os conceitos para definir cegueira e baixa visão que poderíamos enumerá-los e comentá-los por muitas páginas adiante, entretanto é importante que consideremos a finalidade da definição, ou seja, benefício ou educação. Não seria interessante educar como cegas pessoas que insistem em ler o Sistema Braille³ com os olhos, fato este que acabou por intrigar educadores que questionaram a possibilidade de esses alunos lerem impressos em tinta, já que eles muitas vezes liam pontos em relevo

² Significa que a pessoa vê a 20 pés o que geralmente é visto a 200.

³ O sistema Braille é um sistema universal de leitura tátil e de escrita em relevo, usado por pessoas cegas, surdo-cegas ou com baixa visão. O sistema foi elaborado e desenvolvido primeiramente na França, por Louis Braille, um jovem cego, em 1825.

sem nenhum contraste com os olhos e não com o tato. Porém, a definição não foi o único problema enfrentado pelas pessoas com baixa visão, mais que definir era importante respeitar as diferenças individuais entre pessoas que mesmo apresentando percentuais idênticos de visão, apresentavam diferenças significativas na utilização do resíduo visual. A nossa tentativa de homogeneização dificultava o processo de entendimento e a nossa prática pedagógica.

Mas, o “como lidar com a diversidade em um contexto onde buscamos homogeneizar” foi um tema que passou a receber a atenção de muitos pesquisadores que relacionavam a diversidade às necessidades educacionais especiais. Entretanto, o mito da homogeneidade existente entre os alunos videntes, aqueles que não apresentavam deficiência visual, encontrava-se ameaçado por pesquisadores como Magalhães, Lima, Romualdo, Pereira e Oliveira (2005) que na releitura de Freire, perceberam que a diversidade é característica de todo ser humano e não apenas de uma parcela que foge aos padrões de normalidade socialmente estabelecidos. Nesse sentido, conforme Magalhães *et. all.* (2005), é importante refletir sobre uma prática que busque compreender o desenvolvimento do sujeito em uma dimensão histórica, social e cultural que atenda as suas peculiaridades e respeite as diferenças. Para tanto, é importante que ocorra uma quebra de paradigmas, ou seja, é preciso romper com a educação tecnicista, tradicional, individualista e que busca e até necessita da padronização. É importante compreender a inclusão, de acordo com Magalhães *et. all.* (2005), como uma forma de reestruturar a nossa prática, reavaliar as interações do nosso cotidiano escolar e adequá-las à realidade social e cultural de nossos alunos. A escola inclusiva, na opinião dos autores, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda a todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como fator impulsionador dessa nova forma de organizar as aprendizagens.

É interessante observar e refletir sobre o posicionamento de Freire (2003) em relação à exclusão:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destrátável ou desprezível. (p. 120-1 – grifos meus).

A convivência com a diferença é que nos leva a compreensão e ao respeito. Não compreendemos o que não conhecemos, e muitas vezes nos negamos o direito de conhecer. Entendo que não posso restringir a diversidade às necessidades educacionais especiais, entretanto não posso também negar que, principalmente as pessoas com deficiência, pertencem ao grupo dos excluídos. Nesse sentido, a tentativa do sistema educacional de massificar quando sistematizam o ensino, acaba contribuindo sobremaneira para o surgimento ou crescimento do sentimento de impotência dos indivíduos ao perceberem, mesmo que inconscientemente, que se não podem homogeneizar os “normais”, fica muito mais difícil quando pensam em pessoas que necessitam de recursos específicos, metodologias diferenciadas e utilizam canais perceptivos diferenciados para interação com o mundo.

Chegar a essas conclusões foi um processo lento, árduo e que causou muitos conflitos internos e até mesmo externos, foram muitas as ocasiões em que eu, professora de Educação Especial, tentava convencer o mundo de que o melhor era segregar as pessoas que apresentavam alguma deficiência em escolas especiais. O que me fez mudar de opinião? Um olhar sob outra perspectiva, não como professora, mas como pesquisadora, é aí que entra a Pesquisa Narrativa.

4. Metodologia de pesquisa

Mello (2004) relata que a Pesquisa Narrativa pode ser desenvolvida pelo *contar de histórias* ou por meio da *vivência de histórias*. No contar de histórias, o pesquisador ouve as histórias dos participantes e junto com eles tenta compor sentidos, ou ainda conta sua própria história (narrativa pessoal) e compõe sentidos sobre ela. Se participantes e pesquisador vivem juntos uma experiência e juntos tentam construir seus sentidos, realiza-se a pesquisa com foco na vivência de histórias.

No caso desta pesquisa, houve a predominância da vivência “*living*” de experiências relacionadas às interações professor/aluno com deficiência visual no contexto de aprendizagem que foram por mim interpretadas e relatadas por meio de novas histórias, considerando as vozes dos participantes. Para Clandinin e Connelly (2000), é importante considerar o que os participantes pensam sobre os dados e sua interpretação, como vivem o processo de pesquisa e também é possível incluir na pesquisa as experiências prático-profissionais do pesquisador, como fiz no desenvolver deste trabalho. Valendo-me dessa possibilidade é que, além de caracterizar esta pesquisa como “viver a experiência”, também a caracterizo como “contar a experiência”.

Sobre o papel do pesquisador narrativo, Mello (2004) expressa que o pesquisador é um participante relacional (em relação a), sempre incluído nas experiências vividas, contadas e recontadas, o que justifica iniciar as pesquisas desenvolvidas neste paradigma com as histórias pessoais do pesquisador. Mello (2004) acrescenta que é entendendo a si mesmo que o pesquisador será capaz de problematizar as tensões entre suas próprias histórias e as histórias dos participantes da pesquisa.

Participaram da pesquisa 28 alunos com deficiência visual, entre eles estavam alunos do primeiro ao quinto ano, quatorze deles apresentavam cegueira e quatorze apresentavam baixa visão; participaram também sete professores, sendo dois cegos, cinco videntes e eu, a pesquisadora. Estiveram presentes uma monitora e um colaborador da instituição. O contexto de pesquisa tratava-se de uma escola particular especial para deficientes visuais.

Após reviver meu processo de formação para atuar com alunos sem deficiência e minha constituição como professora de alunos com deficiência visual em minha narrativa, passei para o segundo passo da pesquisa, ou seja, fui para a sala de aula a fim de observar as interações nas atividades de leitura. Dessas observações surgiram 42 diários que compuseram meu material documentário, juntamente com os diários dos professores, no qual eles responderam a duas questões: 1) Como foi o período que passamos juntos durante a pesquisa? 2) Após a leitura da transcrição da sua aula, o que você mudaria se fosse trabalhar as mesmas atividades hoje? O objetivo da primeira questão era saber “o como” o professor viveu o processo de pesquisa, o que sentiu, o que esperava. Já na segunda questão eu objetivava um momento reflexivo do professor sobre sua própria prática, um olhar sobre si mesmo e, além disso, eu precisava ter um registro escrito da perspectiva dos participantes sobre a experiência vivida e não somente a minha, o que é fundamental na Pesquisa Narrativa.

O material documentário foi analisado por meio da composição de sentidos. Para tanto, tomei como base os pressupostos teóricos de Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001), que sugerem a composição de sentidos assumindo a interpretação como resultado da interação entre material documentário e a intervenção das nossas experiências pessoais e profissionais. De acordo com Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001) sentidos podem ser compostos a partir da leitura e releitura dos textos de campo, pensamento e reflexão sobre eles, escrita reescrita dos mesmos, exposição e discussão em grupos de apoio. Na composição de sentidos, passei por todos esses processos e com um embrião de texto de

pesquisa em mãos, expus e discuti com o grupo de apoio (GPNEP)⁴ o texto que posteriormente foi reescrito, relido, reapresentado e novamente discutido com o grupo. Esse foi um exercício constante na elaboração do texto de pesquisa.

De acordo com Mello (2004), quando eu componho sentidos, há uma composição do “eu” diante do fenômeno, isso significa que outras pessoas poderiam compor sentidos diferentemente de mim, mesmo vivendo uma mesma experiência. Isso porque cada pessoa tem uma história envolvendo seu próprio ser e são essas histórias que fazem com que cada uma olhe para algo que o outro talvez não olhe.

Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001) apontam diferentes formas de escrita de textos como possíveis caminhos para análise de material documentário, como poesia, teatro, resumo, síntese, histórias, diálogos, entre outras. É como um trabalho artesanal de esculpir o barro com os dedos assumido por Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001). Neste trabalho, optei pelas histórias e passo agora a apresentar meus sentidos compostos e convido você leitor a compor os seus sentidos sobre essa experiência.

5. Histórias e sentidos compostos

5.1 A exclusão no interior da escola especial

Há um pensamento, em geral, de que a escola especial é o local mais indicado para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, porém, pude perceber na vivência da experiência que a exclusão também está presente neste contexto. Em muitos momentos, percebi que as atividades eram programadas para os alunos que tinham resíduo visual. Como exemplo, houve uma ocasião em que duas alunas cegas são retiradas da sala:

Professora Maria: Vou levar a Isa e a Clara para outra sala. Você olha os outros alunos para mim, por favor?

Judith: Olho sim, mas para qual sala elas vão?

Professora Maria: Vou levá-las para a biblioteca, pois se ficarem não vou poder desenvolver com as outras crianças a atividade que eu quero, é impossível.

A professora voltou e iniciou um jogo com os alunos “árvore pedagógica (jogo de encaixe com dado de cores)”. Cada um escolhe 1º a cor, separa as peças, depois joga o dado. A cor que sai no dado é a que é encaixada. Ganha quem encaixar todas as peças 1º. Se o jogador tirar a própria cor ou uma cor que ninguém tem, ele joga o dado novamente. (Recorte I do diário V, 28/08/07. Professora Maria e a pesquisadora.)

⁴ Grupo de Pesquisa Narrativa e Formação de Professores, coordenado pela professora Dra. Dilma Maria de Mello. As reuniões acontecem semanalmente na Universidade Federal de Uberlândia.

As situações de exclusão repetiram-se por algumas vezes, entretanto, em ocasiões em que eu estava sozinha com a professora, senti que poderia refletir sobre o que acontecia na prática da interação com os alunos, em que essas ações implicavam e de que maneira poderíamos fazer diferente, pensar atividades que envolvessem todos os alunos. Coloquei-me no lugar da professora e questionei-me sobre como seria se eu estivesse em seu lugar. A turma era composta por alunos com deficiência visual associada à deficiência intelectual, percebi que eu também sentiria dificuldades. Sugeri que buscássemos apoio de uma monitora, passei a auxiliar nos momentos de interação e em alguns momentos troquei de papel com a professora. O processo reflexivo foi transformando a nossa prática (CONNELLY E CLANDININ, 1990).

Também com outra turma do contexto estudado, foi possível refletir sobre a exclusão tanto em uma instituição especializada quanto em uma instituição não especializada para atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais. Um aluno que apresentava cegueira relatou sobre a experiência vivida nesses dois espaços. A primeira a ser apresentada é a instituição especializada, especificamente uma APAE.

Alguns municípios segregam os alunos com deficiência (todas as deficiências) nas APAEs⁵, o que acaba por dificultar a situação dos deficientes. A seguir, recortes de um diário em que um aluno discute, em sala de aula, sobre estudar na APAE e na escola para videntes:

*Professor Pedro: Luciano, você estudou na APAE. Como foi estudar lá?
Luciano: Ó eu estudei na APAE, na escola regular e não é fácil, não é fácil não, não é. Professor, na APAE é cem vezes pior do que na escola regular, os meninos de lá vê a gente como aluno, eles têm problema, eles não estudam que nem nós. (Recorte I do diário XXXV, 22/11/07. Luciano – 12 anos e professor Pedro.)*

Com essas palavras percebi que o aluno Luciano considera pior estudar na APAE, pois lá, de acordo com ele, os alunos com outros tipos de deficiência vêem os cegos como iguais a eles. Não conheço o trabalho desenvolvido pela APAE, mas penso que, muitas vezes, o professor é confundido com um “cuidador”, o que de certa forma dificulta o desenvolvimento de seu trabalho. O recorte abaixo exemplifica o que acabo de relatar:

⁵ Associações de Pais e Amigos de alunos excepcionais.

[...] o dia que eu vi lá na APAE menino fazendo xixi na roupa ali onde você estava, a professora tinha que parar a aula, buscar o pano, trocar. (Recorte II do diário XXXV, 22/11/07. Luciano – 12 anos.)

Essa foi uma situação que assustou o aluno, um comportamento que não deveria ser comum na escola. O que o aluno esperava era aprender a ler e escrever e o que o professor fazia era ocupar o tempo dele com um brinquedo para poder “cuidar” dos outros. A concepção do aluno sobre a escola era diferente da realidade que ele vivia:

Luciano: A professora falava assim: você vai brincar com esse brinquedo. Eu falava: eu quero aprender a ler e escrever, e aí ela falou assim: nossa você falou que eu não quero te ensinar. As pessoas não estão preparadas para mexer com cego, apesar de lá ter recurso para deficiente mental. As professoras de lá, elas falam que trabalham, mas elas não davam aula nenhuma. (Recorte III do diário XXXV, 22/11/07 Luciano – 12 anos.)

Sobre estudar na escola para videntes, a opinião do aluno não era diferente, segundo ele, a professora o maltratava, os colegas excluía, portanto, nem a escola comum nem a APAE era lugar para ele, apesar de a escola para videntes ser considerada pelos deficientes visuais como “menos pior” que a APAE. O que significa que eles ainda não sentem viver a inclusão de fato, ela ainda parece utopia:

Luciano: Eles falam inclusão, mas na escola tem gente boa, tem gente ruim, tem gente que te ajuda, tem gente que já não serve...

Professor Pedro: Então Judith, isso é o tipo de coisa aí que eles chamam inclusão, inclusão. Eu acho que tem que ser muito observado isso aí, nesse caminho é importante você fazer uma observação entre essas deficiências, entre essas relações. Infelizmente a inclusão vai complicar muito. No caso a Sara, se ela fosse para lá para estudar numa escola comum, realmente ela estaria já sendo um elemento de... Dando aquela falsa, participando daquela falsa, inclusão, mas estaria, agora jogar numa APAE eu não sei o que a secretaria de estado...

Luciano interrompeu para dizer:

Luciano: Sabe o que que eu acho disso: covardia. E o secretário de estado que não traz nenhuma proposta. Por que aí é como diz o ditado popular: é sair da brasa para cair no espeto.

Professor Pedro: É uma situação muito delicada. Nem literatura dessa relação essa vivência entre pessoas cegas e com outros tipos de deficiência, pode até conviver, mas depois de maduro, depois de já estruturado, enquanto criança não tem como.

Luciano: Eu estudei na APAE pra passar o tempo.

Judith: E porque você não foi passar o tempo na escola comum? Desculpa a palavra, mas eu usei o mesmo termo que você, a expressão “passar o tempo”.

Luciano: Na verdade, eu comecei na APAE aos três anos, eu demorei andar e fazia terapia lá. Aí comecei na escola com 8 anos. Depois minha mãe me pôs na escola comum, aí eu fiquei de manhã na APAE, à tarde na escola comum.

Judith: E como era na escola comum?

Luciano: A professora não teve muita aceitação, tratava com falta de Educação. Tinha algumas meninas que me tratavam bem, mas as outras turmas mais desenvolvidas, não. Eu era o ceguim, ceguim, ceguim... Uma vez a professora me deu uma má resposta que me fez pensar que nem a APAE e nem a escola comum era meu lugar. Fizeram a minha mãe me levar pro instituto. No começo eu não quis não, mas aí depois eu fui debatendo com ela, debatendo com ela, eu vim. Na verdade se minha mãe tivesse deixado eu teria vindo com 100 anos. (Recorte IV do diário XXXV, 22/11/07. Luciano – 12 anos, Professor Pedro e a pesquisadora.)

Na opinião do aluno Luciano, a escola especial para deficientes visuais mudou sua vida. Ele encontrou profissionais que sabiam o Braille, aprendeu informática, entre outras aprendizagens:

Aqui eu aprendi informática, aprendi escrever certo, aprendi capoeira. Na verdade, aqui que eu fui aprender o Braille de verdade, aqui que comecei na prática mesmo a ser estudante de verdade, porque na teoria não conta, na prática mesmo que começou a minha vida estudantil. Na vida pessoal pode ter ficado ruim porque antigamente eu voltava pra casa, ficava com minha mãe e tal, mas na vida de estudante teve uma reviravolta muito melhor. (Recorte VI do diário XXXV, 22/11/07. Luciano – 12 anos.)

Mesmo com essas opiniões, importantes de serem consideradas, pois dizem respeito a quem sente a exclusão na pele, considero a convivência com as diferenças o melhor caminho para que a inclusão aconteça, é imprescindível conviver para conhecer, para compreender, para construir conhecimento juntos, na interação dia a dia.

Penso que é importante que as pessoas compreendam que talvez a dificuldade com a inclusão esteja relacionada à idéia de homogeneização. A diversidade não é característica somente de pessoas com deficiência, é característica de todo ser humano, somos todos diferentes. a experiência de conviver com a diferença, tão necessária para o nosso crescimento pessoal, não poderá ser exercida num ambiente educacional segregado. Isso não significa que as escolas especiais têm de ser extintas, ao contrário, elas apresentam um papel importante a cumprir, existem para oferecer atendimento educacional especializado, e não Educação Especial. E o atendimento educacional especializado tem por objetivo garantir aos alunos com deficiências a possibilidade de aprenderem o que é diferente do ensino comum e aquelas habilidades de que eles necessitam para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

5.2 Pesquisadores de si mesmos

Houve um momento de reflexão em que cada professor pôde dirigir o olhar para sua própria prática. Meus objetivos consistiam em instigar esse olhar em direção a si

mesmo e também poder contar com um registro escrito contendo a voz dos professores sobre o texto de campo que eu, como pesquisadora, elaborei. Para tanto, eu selecionei um diário com a transcrição de uma aula deles gravada em áudio ou vídeo em que retirei meus comentários, para não influenciar as respostas e fiz o seguinte questionamento: Após a leitura do diário da transcrição da sua aula, o que você mudaria se fosse trabalhar a mesma atividade hoje com os mesmos alunos?

A primeira situação diz respeito a uma aula de leitura em que o professor é interrompido durante a aula e se ausenta para atender uma solicitação da equipe da escola. A seguir os comentários dele, após a leitura do diário:

O mudar mesmo na aula em si não, teria que mudar a atitude, o acontecido, porque eu não me lembro bem o motivo de eu ter me ausentado de sala. O professor teria de merecer muito esse respeito de não ser interrompido. Teriam de ter pensado um horário que realmente não interferisse. Não significa que um horário a gente saindo, iríamos render grande coisa a mais, significa que poderiam ser minutos ali para refletir, para pensar, para comentários, para a gente observar. E o que eu vejo na transcrição da aula e que no momento a gente não percebe é que fica na personagem evidente mesmo o Luciano, parece que não existe outro. É um assunto que ele tem um bom conhecimento mesmo, ele tem coisas que a gente acha interessante. Mudar na aula em si eu não mudaria não, mudaria o que aconteceu, esse afastamento e como eu falei, não que tinha mais interesse em centrar essa atenção sobre o Luciano, mas acabou acontecendo quase que só ele. Mas em outras ocasiões foi possível observar que a gente indaga os outros, mas quem acaba falando é sempre o Luciano. (Diário do professor Pedro, 19/12/07.)

Em sua ausência o professor perdeu parte da discussão do texto com os alunos e demonstrou pelo relato que não foi uma atitude positiva. Não se ausentar seria a primeira mudança. A segunda se relaciona ao fato de que somente um aluno falou durante a aula, nenhum outro aluno expressou nenhuma opinião, aparentemente a atenção se centrou em apenas um aluno, situação que precisava ser mudada.

Tive a infelicidade de estar sem voz no dia da filmagem da aula, sei que isso não poderá amenizar meu pouco rendimento, mas justifica, tínhamos trabalhado em muitos momentos para realizar uma aula maravilhosa. Observei muitas falhas em meu vocabulário, pretendo ser mais cuidadosa. Como tudo foi trabalhado previamente na oralidade, no dia não foi muito difícil. Mas se eu tivesse que trabalhar hoje a mesma aula, seria diferente, porque os alunos já adquiram mais maturidade e a habilidade de leitura e escrita, facilitando todo processo. As orientações e autores que você nos indicou, enriqueceram ainda mais nossa prática de leitura e escrita e produção de texto na sala de aula, principalmente, em sala de aula especial como a nossa. (Diário da professora Luciana, 20/02/08.)

Observando o relato da segunda professora, percebi que o que a preocupou foram, principalmente, as falhas no vocabulário. Sob o meu ponto de vista, seria a uma última preocupação ou talvez não fosse de modo algum. Se eu tivesse a oportunidade de sugerir uma mudança, trocaria o trabalho individual pelo trabalho em grupo desde o início da aula e também não cobraria a escrita, somente leitura, pois tudo nessas aulas acabava em escrita, a ênfase maior era dada à escrita. Discuti sobre isso com a professora, e apesar de concordar comigo sobre a ênfase na escrita, ela ficou contrariada com as falhas no vocabulário.

Na opinião da professora Helena, a terceira participante:

A mesma atividade eu faria diferente hoje sim, eu gostaria de colocar os meninos em contato com a geobroca, que era o objeto imaginário do professor Zezinho, por que com a geobroca ele estava furando a terra pra alcançar o fundo e ver o que existia lá no fundo da terra. Então eu gostaria de fazer uma simulação com eles, uma vivência mais próxima da realidade. Se a pessoa cega ficar mais próxima da realidade, ela vai abstrair melhor as coisas. Eu fico muito preocupada aqui na escola, porque os meninos não fazem leitura do mundo, como deve ser feita, às vezes eu acho que a leitura de mundo ela é tanto para cego quanto para quem enxerga, aliás, o contrario ela é tanto para quem enxerga quanto para quem não enxerga. Mesmo que ele imagine o irreal, a pessoa vai explicar então com vivência, procurando motivação real para a aula. Uma aula pode ser dada o ano inteiro, toda vez que ela for dada ela será um pouco modificada. (Diário da professora Helena, 19/12/07.)

Considero interessante a opinião da professora sobre a vivência, o viver a experiência. Relendo meu diário, percebi que os alunos tiveram muitas dúvidas em relação ao vocabulário, mas discordo quando ela relata que os alunos não fazem leitura de mundo, pois no desenvolvimento da pesquisa foi possível perceber que eles fazem e, diferentemente dos videntes, que se limitam à visão, os deficientes visuais utilizam todos os sentidos.

Olhando para si mesma, a professora Tânia, outra participante, fez a seguinte observação:

Tentaria realizar a aula oferecendo explicações claras e de fácil entendimento para os alunos não sentirem muita dificuldade na execução dos exercícios, também deixaria o aluno chegar ao raciocínio sem ajudá-lo, dando-lhes as respostas semi-prontas. (Diário da professora Tânia, 18/02/08.)

Interpretando o relato da professora, percebo que ela considerou que suas explicações auxiliaram pouco os alunos e, além disso, ficou claro que ela ofereceu

respostas semi-prontas a eles. A professora conseguiu perceber um ponto interessante, ela sempre acabava dando as respostas prontas ou semi-prontas, o que não contribuía com o processo reflexivo do aluno, era só ouvir o que ela falava e escrever. Creio que o olhar sobre sua própria aula ajudou-a a perceber e refletir sobre o que era um ponto negativo para que pudesse haver mudança.

Para a professora Maria, a quinta participante, ler a transcrição de sua própria aula a levou a reviver a experiência:

Para mim foi muito gratificante e compensador ler este diário, pois é como se passasse um filme em minha cabeça e me fizesse voltar e lembrar daquele dia, como se fosse hoje. Voltei inclusive ao meu planejamento daquele dia e vi que tudo de fato aconteceu. Senti também que a escolha das atividades desse dia para questionar sobre as mesmas não foi por acaso. Fiquei feliz por ter conseguido, apesar de algumas falhas, ser útil e atingir, pelo menos em parte, os objetivos propostos e auxiliar de alguma forma o crescimento e aprendizado dos alunos naquele dia. Como as características dos meus alunos exigem atendimentos individualizados, acredito que falhei em alguns aspectos, principalmente no sentido de que, sem querer, excluí as crianças cegas de algumas atividades. (Diário da professora Maria, 19/12/07.)

Em seu relato, a professora reviveu a experiência da aula e, inclusive, pôde perceber a exclusão que praticava com os alunos cegos. Já havíamos discutido sobre o assunto, mas acredito que “o olhar sobre si mesma” tem fundamental importância no processo reflexivo para a mudança.

5.3 Um professor não professor

Em um dia de composição do material documentário, fui surpreendida por um professor diferente dos demais, era um professor não professor, não tinha formação em nenhum curso de Magistério, Pedagogia ou qualquer outra licenciatura. Um homem comum, colaborador da instituição, que se propôs a organizar uma aula com o objetivo de responder a um questionamento de uma aluna sobre “Como e onde o sangue se forma no nosso organismo?”. O interessante, além da aula organizada em torno de um questionamento de uma aluna, foi o fato do professor trazer experiências para a sala de aula. O “professor que não era professor” realizou um experimento com uma garrafa *pet* cortada/sem fundo, simulando um amplificador. Por meio desse amplificador todos os alunos puderam ouvir as batidas do coração um do outro:

PC: Isso aqui é um amplificador feito com garrafa pet. Com ele vocês vão poder ouvir o coração um do outro.

Está ouvindo?

Joel: tô.(Recorte I do diário XXVIII, 04/10/07. Joel – 11 anos e Professor colaborador.)

Em seguida, o colaborador saiu da sala com um dos alunos e correram por alguns minutos no pátio. Assim, eles puderam ouvir o coração mais acelerado:

PC: E agora?

Luciano: nossa! Ta batendo forte.

PC: é a diferença de pulsação quando estamos em movimento e de quando estamos em repouso.

(Recorte II do diário XXVIII, 04/10/07. Luciano – 12 anos e Professor colaborador.)

Com uma bola meio murcha e um canudinho enfiado o PC explicou: A bola representa o coração e o canudinho a artéria, o professor pôde mostrar que o coração é um músculo que comprime quando o sangue sai, a pressão do sangue é que faz o barulho. Quando a bola era comprimida o ar saía pelo canudinho, mostrou sobre o rosto dos alunos. (Recorte III do diário XXVIII, 04/10/07. Professor colaborador.)

Para falar das substâncias presentes no sangue o professor levou algumas bolinhas de diferentes materiais e tamanhos que representavam as substâncias e levou também um tubo grosso para representar a artéria por onde o sangue corre.

Sara: O que que tem no sangue? Água tem no sangue?

PC: água faz parte do sangue.

Os alunos seguraram o tubo de um lado e o PC do outro.

O sangue é um tecido, vamos pensar num tecido. Ele mostrando os objetos primeiro, depois foi explicando e jogando no tubo os elementos que compunham a parte sólida do sangue: glóbulos vermelhos, glóbulos brancos, plaquetas, glicose, leucócitos, sais minerais, sulfato, ferro, hormônios, e tudo isso vai e volta...

Luciano: tudo isso corre junto?

PC: sim, corre num tubo grosso, como esse da experiência.

Luciano: quanto de sangue nós temos no corpo?

PC: Alguém sabe responder? (Recorte IV do diário XXVIII, 04/10/07)

Explicando sobre o quanto de sangue nós temos no corpo o professor levou garrafas pet de 2 litros com água e também um balde e foi explicando:

PC: um copo americano tem 200 ml, ou seja, 200 partes de um litro. 1 litro de água tem 5 copos americanos de água. O professor entregou as duas garrafas pet e mais um litro de água para que os alunos manuseassem e disse: “5 litros. Quantos copos nós temos? 25 copos de líquido o nosso sangue tem”. Colocaram 5 litros de água em um balde para terem noção, todos puderam pegar e ter noção do peso. (Recorte V do diário XXVIII, 04/10/07. Sara – 11 anos, Luciano – 12 anos e o Professor colaborador.)

Joel: Tudo isso fica rodando no nosso organismo?

PC: e numa velocidade impressionante.

Sara: e onde o sangue é formado?

PC: alguém pode responder?

PC: o sangue é formado no osso, baço e no fígado. Até o 7º mês de gestação o fígado forma o sangue, depois do oitavo o baço e quando adulto a medula óssea.

Luciano: a criança tem a mesma quantidade de sangue que o adulto?

PC: quanto maior o volume corporal, maior o de sangue... (Recorte VI do diário XXVIII, 04/10/07. Joel – 11 anos, Sara 11 anos, Luciano – 12 anos e o Professor colaborador.)

A aula prosseguiu todos nós aprendemos muito, foram inúmeros os questionamentos dos alunos, as oportunidades de participação e experimento. O professor não conseguiu mostrar com objetos o funcionamento do coração e os elementos que formam o sangue, além de representar as artérias com tubos. Talvez por não ser fruto do tradicionalismo, como a maioria dos professores são (e eu me incluo nessa maioria), é que o professor tenha conseguido preparar com tanta criatividade aquela aula, também é importante salientar que o professor colaborador conviveu com deficientes visuais desde cedo, pois era filho de pais cegos. Ele tinha um conhecimento prático pessoal que auxiliou a construção de seu conhecimento prático profissional.

Muitas vezes, a nossa formação não colabora com a preparação de uma aula diferente, sem quadro, giz, livro didático, desenhos, mas com reflexões e criatividade... Somos o que foram os nossos professores no passado, apesar dos cursos de formação que nos “obrigam” a participar, reproduzimos o que fizeram conosco, somos copiadore, temos dificuldades em fazer diferente. Entretanto, acredito que perceber e admitir nosso tradicionalismo já significa um passo para a mudança.

5.4 As transformações que ocorreram durante o processo de pesquisa

O processo de observação foi, aos poucos, cedendo espaço a reflexões, aprendizagens e transformações. Na escrita dos diários, sentia-me incomodada por algumas vezes criticar a prática dos professores e omitir deles o que eu pensava sobre essa prática. Assim sendo, passamos a conversar e refletir sobre o que acontecia em sala de aula e o que poderia ser modificado. A primeira discussão foi sobre a exclusão, era o que mais me incomodava. Com muito cuidado, depois de três dias de observação em sala de aula, falei à professora sobre a exclusão dos alunos cegos das atividades que eram programadas apenas para os alunos com baixa visão. A professora explicou que era difícil dar atenção a todos os alunos, pois a maioria deles era dependente até para ir ao banheiro. Mas ela tinha consciência de que precisava mudar e pensar atividades para todos. Discutimos a necessidade de um monitor na sala de aula e a professora conseguiu uma por uma hora todos os dias, o que contribuiu positivamente para o desenvolvimento das tarefas. Também comecei a colaborar e interagir com os alunos excluídos. Uma das

alunas não estabelecia diálogo com ninguém, falava o tempo todo consigo mesma como se fosse sua mãe, dava broncas, fazia voz de zangada. Então comecei a conversar com ela. Citei os nomes das pessoas que estavam na sala e sugeri que ela falasse conosco:

*Aqui na sala tem a tia Maria, a tia Judith, a Ana, a Lara, o Léo.
“Por que você não conversa com a gente, Isa?” Perguntei. Ela respondeu:
“O quê?” “Diz pra gente o que você está falando aí”. Eu insisti. (Recorte I
do diário XVII, 18/09/07. Isa – 6 anos e a pesquisadora.)*

A aluna Isa foi mudando sua maneira de ser começou a interagir com o outro, estabelecer diálogo, perguntar e responder, mudou suas ações. Não ficava mais o tempo todo jogando os objetos para ouvir o barulho ou falando consigo mesma. Penso que essa transformação aconteceu devido à interação. Outra mudança partiu dos momentos de reflexão com uma das professoras que, durante atividades em que lia histórias para os alunos, solicitava que eles colorissem cenas relacionadas à história. Tentei refletir com ela sobre o que pode ser explorado nesse tipo de atividade: os acontecimentos, a interpretação, relação deles com nossas atitudes e comportamentos. Não basta ler e pedir para colorir uma cena relacionada, é importante observar, por exemplo, se as crianças compreenderam a história, se conseguiram estabelecer sentido à atividade. O mesmo acontecia com as canções, os alunos cantavam, mas nem sempre as canções eram exploradas de maneira que possibilitasse perceber se a letra fazia sentido para o aluno:

Depois de Terezinha de Jesus, tocou! “Boi da cara preta”. Todos acompanharam. Achei interessante a Clara demonstrar medo quando a na música diz “pega essa menina que tem medo de careta”. Então perguntei: “Clara, você conhece o boi?” “Eu não, tia”. Foi a resposta. Isso me incomodou. Como é que fica a interpretação? O que será que ela imagina que seja um boi? Penso que as canções podem ser melhor exploradas, eles podem conversar sobre o que a letra diz, se é algo real ou não e muito mais... (Recorte IV do diário I, 21/08/07. Clara – 9 anos e a Pesquisadora.)

Além de refletir com a professora, programamos juntas uma aula para trabalhar com uma história, troquei de papel com a ela e trabalhei com os alunos, assim, pude mostrar na prática o que havíamos refletido. Foi interessante, no início fiquei constrangida e imaginei que os professores talvez tivessem passado pelo mesmo sentimento quando iniciei a composição do material documentário para a pesquisa, mas a aula aconteceu e o constrangimento foi desaparecendo.

Além de todas essas mudanças, outra digna de nota aconteceu com outra professora. Ela sempre levava textos com histórias fictícias para os alunos discutirem, então refleti sobre a necessidade de textos com situações reais.

A reflexão ocorreu depois de uma aula em que a professora trabalhou com a seguinte história: “O coelho Cambalhota” “A história falava de um coelho que se chamava Cambalhota e era triste por não ter amigos. Então desenhou um coelho e deu-lhe o nome de Bolota. Eles faziam tudo juntos, brincavam, se alimentavam. Quando foram tomar banho Bolota desapareceu e Cambalhota chorou por isso”.

Como a atividade foi somente de reconstrução do texto, sugeri à professora que perguntasse aos alunos o que eles fariam se não tivessem amigos. Eles responderam que desenhariam um boneco. Daí ela continuou... “Mas não tem outro jeito?” Eles começaram a falar de situações reais: que se aproximariam, que conversariam, que chamariam o outro para brincar etc.

Outra sugestão foi explorar a pergunta para a produção de um texto. Eles não gostaram, afirmaram ser difícil redigir. Então, perguntei: “O que você faria se não tivesse amigos?” Eles foram dando respostas à pergunta, então dissemos que aquelas respostas eram textos e que era só passar pro papel. Assim fizeram e depois leram o que escreveram.

Os alunos têm uma idéia de que algo pra ser texto tem ser aquela coisa grande, com várias linhas. Conversamos sobre isso com eles e dissemos que tudo que falamos é um texto. A diferença é que falar e escrever são atividades diferentes. Escrever exige mais atenção, temos de evitar a repetição de palavras, escrever de forma clara e objetiva para que sejamos entendidos, prestar atenção no início de um parágrafo, na utilização de letra maiúscula etc.

Pesquisadora: Em sua opinião, a interação entre você e seus alunos contribuiu para o desenvolvimento da leitura?

Professora Tânia: Eu sempre me preocupo se estou fazendo certo ou não. Acho que contribuí pouco.

Pesquisadora: Há vários pontos positivos em seu trabalho: a programação, seleção da atividade; a conversa com os alunos, instigando-os a falar, a questão da socialização de idéias, o compartilhar de diferentes opiniões; a ampliação para questões relacionadas à amizade. Mas há um ponto negativo, ou seja, senti falta de uma situação real nas suas aulas, por isso sugeri a pergunta relacionada aos alunos. Gostaria de ver a interação com uma situação real. (Recorte I do diário XVIII, 19/09/07. Professora Tânia e a pesquisadora.)

A partir dessas reflexões, a professora passou a selecionar também textos com situações reais. Kleiman (1999) faz uma observação interessante sobre assuntos tratados nesses textos, ou seja, eles possibilitam que o leitor relacione aos conceitos tratados pelo texto a alguma informação da sua rede de conhecimentos, a outros textos e assuntos que já conhece. Durante a pesquisa na escola, sempre ficava preocupada quando pensava

em fazer sugestões, conversar com os professores sobre a prática deles, mas por sentir que eles permitiam, acabei por fazer também um trabalho de formação de professores em que não só os professores se formaram, mas eu também me formei: nas reflexões com eles, no dia-a-dia com os alunos, durante as aulas. Os professores passaram a valorizar mais a leitura, dar espaço para que os alunos extrapolassem o texto e eu com certeza não era mais a mesma professora.

5.5 O pesquisador: um intruso, um espião, um observador crítico? Quem é ele para os participantes?

A impressão inicial que os professores tiveram sobre a minha presença em sala foi de um observador com uma lente de aumento para não perder nenhum detalhe. Acredito que é comum essa sensação e até um determinado receio, pois na realidade o professor está cansado de pessoas observando a prática deles em sala de aula com o intuito de tecer comentários destrutivos, ou seja, incomoda a presença de alguém que queira espionar, usar o produto da observação em benefício próprio e que não deixe nenhuma contribuição. É possível observar esse receio no relato de dois professores:

*A princípio eu tive muita resistência, eu falei pra supervisora de ensino que não iria aceitar ninguém em minha sala, como nunca aceitei até então. (Diário do professor Pedro, 19/12/07.)
Confesso que no início, senti até certa insegurança em ser observada, pois já conhecia o trabalho da pesquisadora enquanto professora, embora não a conhecesse enquanto pessoa. (Diário da professora Maria, 19/12/07.)*

Percebi no primeiro relato que o professor estava irredutível, nunca aceitou, não aceitaria e pronto. Em relação ao segundo relato, a preocupação consistia em não saber como eu era como pessoa, por que apesar de termos trabalhado na mesma escola, foi por um período curto de tempo e em horários diferentes, portanto não nos conhecíamos. Apesar da insegurança demonstrada por esses professores, fui aceita por todos e pude desenvolver não somente minha pesquisa, mas também participar de momentos de discussões, aprendizado e reflexões com todos os participantes. Busquei no relato desses dois professores o motivo que os levou a mudar de opinião:

Depois da conversa que tivemos eu acabei aceitando isso e com o transcorrer do tempo, que a gente viu o seu propósito. Quase sempre a gente pensa que alguém na sala é um intruso, um espião pra sair desdenhando, fazendo crítica daquilo que ele não gosta, da maneira de ser da gente e em você eu acredito que não teve isso. Que tenha sido uma atitude positiva, plenamente profissional, sem estar querendo denegrir a imagem de colegas da profissão. Por isso eu achei que foi interessante e

válida a experiência que na minha vida, na hora de aposentar foi a primeira. Foi interessante pelo fato de sua participação ter sido bem espontânea em não me deixar nenhum pouco constrangido da minha maneira de ser. Por que muitas das vezes uma pessoa na sala a gente força a maneira natural comum da gente agir pra querer atender, agradar quem está na sala e eu não tive necessidade nenhuma de querer mudar minha atitude, pude ser como de fato eu sou. (Diário do professor Pedro, 19/12/07.)

À medida que ia conhecendo a “pessoa” Judith, fui-me soltando e tudo começou a fluir normalmente, se tornando mais uma parceria do que observação propriamente dita, e isso, auxiliou muito a minha prática pedagógica. Relaciono tudo isso ao fato de que a professora Judith se sentiu e me deixou muito à vontade ao demonstrar que estava ali, no intuito de observar, ajudar com críticas construtivas e busca de trocas de experiência e aprendizado, com uma visão voltada o tempo todo para o aluno. Isso para mim foi o mais importante. (Diário da professora Maria, 19/12/07.)

Como não queria excluir nenhum dos participantes, conversei com o professor Pedro e expliquei os meus objetivos com a pesquisa, deixei claro que não era uma espiã e acreditava que ele, bem como seus alunos, poderia contribuir muito com o desenvolvimento da pesquisa, e esta por sua vez, poderia ser uma contribuição para pessoas interessadas em Educação de deficientes visuais. Também expliquei que se não se sentissem à vontade, poderiam desistir de participar a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para ele ou para seus alunos, mas que antes de dizer um não definitivo eu gostaria de tentar. Foi aí que tudo começou e terminou ao fim do período de composição do material documentário. No relato da professora Maria, é possível observar que o período de pesquisa na escola foi um momento de reflexão e aprendizado. Eu também aprendi muito com as observações e reflexões. Com essa professora e seus alunos aprendi que é possível ir além da alfabetização com as pessoas com múltiplas deficiências (intelectual e visual; intelectual, motora e visual), pois elas também fazem uma leitura do mundo, não são pessoas alheias à realidade.

A professora Tânia havia atuado anteriormente em outras modalidades de atendimento e de acordo com o relato dela, as reflexões que realizamos auxiliaram a prática na sala de aula como é possível perceber no relato dela:

A pesquisa realizada foi de suma importância para o meu crescimento profissional, pois era o primeiro ano em que estava atuando em sala de aula, e durante o período da pesquisa pude observar práticas que realizava que eram inadequadas em algumas ocasiões, e diante desses acontecimentos recebi muitas dicas, ensinamentos que estão me auxiliando nesse ano em que estou atuando novamente na docência. (Diário da professora Tânia, 18/02/08.)

De acordo com a opinião dos outros professores, o momento de composição do material documentário foi importante para reflexões sobre a prática na sala de aula:

Foi para mim muito produtivo, tivemos várias oportunidades em que você me deu orientações ricas a respeito da prática de leitura e escrita na sala de aula, seus estudos e autores com métodos e técnicas, algumas muito conhecidas e já praticadas, mas vindo de você que possui experiência com deficientes visuais, tudo se torna possível. Tivemos a oportunidade de compartilhar aulas em que você produziu o material, sendo muito válido. (Diário da professora Luciana, 20/02/08.)

Durante o tempo em que estivemos juntos, eu, a professora Judith e meus alunos na observação e pesquisa em minha sala de aula, pude também, e, principalmente, aprender muito com ela, com suas sugestões e apontamentos. (Diário da professora Maria, 19/12/07.)

Uma das professoras participantes sentiu a presença do pesquisador como motivadora, os alunos estiveram mais dispostos com a presença de outra pessoa em sala. E apesar de os outros professores não relatarem por escrito, eles sempre diziam que com o término da pesquisa na escola, os alunos reclamavam minha ausência, questionavam sobre meu retorno e quando visitei a escola fui recebida com o maior carinho.

Foi um tempo muito bom, um tempo de troca e todos gostaram da sua presença e reclamaram por que você não veio mais vezes aqui. A reflexão foi muito boa, os meninos refletiram muito bem sobre a sua presença, o significado da sua vinda aqui, um momento de troca, eles se sentiram mais dispostos para o aprendizado por contar com uma presença diferente em sala de aula, para eles foi um motivo de incentivo. (Diário da professora Helena, 19/12/07.)

6. Considerações, mas não finais...

A razão de não apresentar as reflexões a seguir como considerações finais é justificada pelo fato de que pode ser que futuramente eu viva outras experiências que me levem a mudar minha maneira de pensar.

Com esta pesquisa aprendi que a formação do professor não necessariamente precisa acontecer separando-se o profissional de educação especial e o profissional de educação comum, é importante que todo profissional da educação tenha oportunidade de refletir, em seu processo de formação, sobre as necessidades educacionais especiais. Aprendi também que, assim como eu me formei, o professor também pode se formar na interação do dia a dia com o aluno que apresenta deficiência, ou seja, o próprio aluno nos mostra suas necessidades.

Percebi que inclusão não pode ser confundida com homogeneização e que todos, independentemente de apresentarmos alguma deficiência, somos diferentes, a diversidade é, eu diria, a característica mais marcante do ser humano. Assim, a inclusão em minha concepção, é não somente aceitar as diferenças, mas acima de tudo respeitá-las.

Descobri a importância de observar a mim mesma antes de observar o outro e que a Pesquisa Narrativa possibilita esse olhar e um processo reflexivo importante para mudarmos o que consideramos que precisa ser mudado. Pude olhar para mim mesma, despir-me, ainda que não por completo, do meu tradicionalismo, perceber meus equívocos e crescer na relação com o outro.

Percebi, com a Pesquisa Narrativa que o olhar do participante sobre o pesquisador e o processo de pesquisa, suas emoções têm fundamental importância e que mais que a busca de um título, em um trabalho acadêmico, é importante que o pesquisador tenha um compromisso ético com seus participantes e reflita sobre como pode auxiliar, ao invés de tecer críticas destrutivas em relação à experiência vivida.

Consegui desconstruir alguns mitos negativos relacionados às pessoas com deficiência visual, ou seja, a deficiência visual não é sinônimo de incapacidade ou limitação, os deficientes visuais utilizam todo o corpo para explorar o mundo, apresentam a visão como um múltiplo e não se limitam, como a maioria dos videntes, a observarem o mundo apenas com um olhar superficial. Ampliei minha concepção de visão e imaginei o ensino sistematizado pelos não videntes, possivelmente ele seria mais baseado em vivência de experiências significativas e não superficial e abstrato como o percebo no momento.

7. Referências

- ALMEIDA, J. M. S. **A leitura do mundo por meio dos sentidos: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual**. Uberlândia, 2008. 204 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia.
- BRASIL, BRASIL. **Estratégias e orientações pedagógicas para a Educação de crianças com necessidades educacionais especiais: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 2002. v.8. 84 p.
- CLANDININ, D.J. **Handbook of narrative inquiry: Mapping a Methodology**. Sage: Thousand: Oaks, Canadá, 2007.
- CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CONNELLY, M & CLANDININ, D.J. **Narrative inquiry. Complementary Methods for Research in Education**. 3. Ed. Washington: American Educational Research Association, 2004.

CONNELLY, M & CLANDININ, D.J. **Narrative and education**. Canada: Journals Oxford, 1995.

_____. **Telling teaching stories**. Teacher Education Quarterly, 1994.

CORN, A. L. & KOENING, A. J. **Perspectives on low vision**. Foundations of low vision: clinical and functional perspectives. New York: American Foundation for the blind, 1996.

ELY, M.; VINZ R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

MAGALHÃES *et al.* **A formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire**. COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE. Recife, 2005.

MELLO, D. **Viajando pelo interior de um ser chamado professor**. 1999. 173 f.

Dissertação (Mestrado em Lingüística). LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

_____. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras**.

2004. 225 f. Tese (Doutorado em Lingüística). LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.