

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE BAIXA VISÃO POR  
PROFESSORES DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

SOCIAL REPRESENTATIONS OF LOW VISION FOR TEACHERS  
INSTITUTE OF BENJAMIN CONSTANT

Regina Célia Gouvêa Lázaro  
[ddi@ibc.gov.br](mailto:ddi@ibc.gov.br)

Helenice Maia  
[hmaia@ufrj.br](mailto:hmaia@ufrj.br)

**RESUMO:** Fundamentada na Teoria das Representações Sociais, esta pesquisa teve por objetivo as representações sociais de baixa visão elaboradas por professores que atuam nas turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental no Instituto Benjamin Constant. Participaram 13 professores (quatro professores cegos, um com baixa visão e oito videntes, de ambos os sexos, com faixa etária compreendida entre 31 e 70 anos). Foram realizadas as seguintes técnicas de coleta de dados: uma entrevista com aluno concluinte, observação em sala de aula, associação livre de palavras com professores, entrevista conversacional com professores e grupo focal com alunos. Da análise do material coletado, verificou-se que o slogan “quem poupa tem” condensa a representação social de baixa visão elaborada pelos professores participantes, que objetivam os sentidos agregados à baixa visão nas dificuldades enfrentadas no cotidiano de suas atividades e os ancoram na vidência. Pode-se depreender que os professores que participaram desta pesquisa parecem estar desenvolvendo práticas pedagógicas com o aluno de baixa visão voltadas para o paradigma da “conservação da visão”, adotado pela educação especial no século passado, embora tenham informações referentes ao paradigma da eficiência visual adotado pela educação especial a partir dos estudos divulgados por Barraga realizado em 1982 que enfatizam a necessidade de estimular e utilizar a visão residual com vistas a um melhor desempenho visual. A prática pedagógica é, portanto, orientada pela representação de baixa visão, isto é, a crença de que a visão deve ser poupada, pois seu uso pode lesar ou acelerar o processo de deterioração da função visual.

**Palavras-chave:** Representações Sociais, Baixa Visão, Professores.

**ABSTRACT:** Based on the Theory of Social Representation, this research explored low vision social representation prepared by 6<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade teachers from “Instituto Benjamin Constant” (IBC). Thirteen teachers participated in this research. Four of them were blind or had low vision; the other eight had normal sight. The teacher’s group contained participants of both genders which ranged

in age from thirty one to seventy years old. The following techniques were used for data collection: one interview with each student, classroom observations, free word association with the teachers, conversational interview with the teachers, and focus group with the students. The data analysis indicated that the old saying “a penny saved is a penny earned” was true for the low vision social representation elaborated by the teachers, which relied on the senses aggregated to the low vision in order to face difficulties encountered throughout daily activities, associating the aggregated senses with the visual experience. This conclusion seems to agree with the notion that utilizing visual residues can lead to visual loss, or expedite its process. It is construed that the teachers who participated in this research seem to be developing pedagogic practices focused on the paradigm of “conservation of vision” (which was adopted by special education programs in the last century); even though, they have information regarding the visual efficiency paradigm which is based on studies released by Barraga in 1982 (adopted by current special education programs). Bagarra’s studies emphasize the need to stimulate and utilize the residual vision in order to obtain a better visual performance. The teacher’s pedagogic practices are guided by their perception of the low vision, in other words, the belief that the vision must be saved since its use may lead to damage or speed up the process of deterioration of the visual function.

**Key words:** Social representations, Low vision, Teachers.

### ***Introdução***

Temos percebido que alunos com baixa visão podem enfrentar maiores dificuldades no processo educativo do que alunos cegos, pois às vezes sua condição não é reconhecida de imediato nem pelos cegos nem pelos videntes. No espaço escolar, as diferenças existentes entre as diversas patologias podem levar o professor a estabelecer equívocos com relação à condição visual do aluno: supervalorizar o resíduo visual leva a tratá-lo como vidente e minimizar sua condição visual leva a tratá-lo como cego, acarretando desprezo ao aproveitamento do resíduo visual nas atividades escolares.

Em pesquisa realizada no Laboratório Interunidades para o Estudo das Deficiências (LIDE), foram constatadas características e problemas próprios às pessoas com baixa visão, indo de encontro à crença de que as dificuldades vividas pelos indivíduos com baixa visão são as mesmas dos cegos, porém, minimizadas. Verificou-se ainda que pessoas com baixa visão eram tratadas

ora como cegas, ora videntes, tanto pelos professores como pelos próprios pais, o que expõe a incompreensão do que sejam pessoas com baixa visão<sup>1</sup>.

Portanto, estudos sobre baixa visão são necessários, uma vez que a quantidade de alunos com baixa visão inseridos no contexto escolar é maior que a quantidade de alunos cegos. No Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, verifica-se um número muito maior de alunos cegos do que de baixa visão, o que pode ser explicado não somente pelo fato da instituição ser mais conhecida como escola de cegos, mas também, pelo desconhecimento das necessidades da pessoa com baixa visão. Muitas vezes alunos de baixa visão são encaminhados ao Instituto pelas escolas no ato da matrícula ou ali chegam com idade já avançada após frequentarem durante alguns anos as escolas da rede regular de ensino e não obterem sucesso.

Assim como o cego, a pessoa com baixa visão precisa ser entendida em suas especificações e características, podendo ser estudada sob diferentes aspectos: anatômicos ou fisiológicos do sistema ocular; condições pedagógicas requeridas ao sujeito no contexto escolar; ou interações sociais decorrentes da própria patologia. A pessoa com baixa visão, assim como o cego e o vidente, pertencente a determinado grupo social que possui crenças e valores relacionados a esta deficiência.

Representações são elaboradas sobre a cegueira como, por exemplo, a de que cego é indefeso e inútil, ou a de que o cego é possuidor de poderes sobrenaturais ou de um sexto sentido. Amiralian (1997) tece extensa explanação sobre conceitos populares e literários da cegueira e as conseqüências dessa condição sobre a personalidade das pessoas, chamando a atenção para o quanto essas concepções estão desvinculadas de verificação científica. A autora afirma que há tendência de igualar o cego ao indivíduo que tem baixa visão, o que pode ser evidenciado pelos estudos que têm sido realizados até os dias atuais, cujo objeto é a cegueira e suas conseqüências nas mais variadas situações. Nestes estudos, questões relacionadas à baixa visão são tratadas, equivocadamente, como se fossem pertinentes aos problemas da cegueira.

---

<sup>1</sup> De acordo com o Censo Escolar MEC/INEP/2006, são 9.206 alunos cegos e 60.632 alunos com baixa visão matriculados na Educação Básica da rede pública de ensino brasileira..

Essa é uma das razões que nos conduziram ao desenvolvimento desta pesquisa, pois entendemos que as representações sociais de baixa visão interferem nas práticas dos professores de alunos deficientes visuais. Acredita-se que o conhecimento dessas representações contribuirá para que novos estudos sejam empreendidos, não apenas em relação à atuação dos professores em sala de aula, mas também quanto à aprendizagem dos alunos com baixa visão e à parceria que se estabelece entre escola e família.

### ***Referencial teórico***

As representações sociais reestruturam a realidade e permitem uma integração simultânea das características do objeto, das experiências anteriores do sujeito e de seu sistema de atitudes e normas. Segundo Moscovici, não há separação entre os universos interno e externo do sujeito e, ao representar um objeto, ele o reconstrói, constituindo-se como sujeito e situando-se no universo social e material. Portanto,

uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. No final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define, simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Seguidora das idéias e dos estudos de Moscovici, Jodelet (1989) define a representação social como uma forma específica de conhecimentos que tem a função de elaborar comportamentos e comunicações entre indivíduos, sendo, portanto, um conhecimento prático, socialmente elaborado e compartilhado, constituído a partir de experiências, informações e saberes dos indivíduos. Os indivíduos recorrem às próprias experiências individuais e grupais para construir suas representações sociais, que possuem as características do sujeito e do objeto, por serem representação de alguma coisa e de alguém.

As representações sociais, segundo Moscovici (1978), possuem uma natureza conceptual — seu aparecimento se deve à supressão do objeto presente — e uma natureza perceptiva — o objeto é recuperado, figurando-o,

tornando-o tangível. A noção de representação torna conceito e percepção intercambiáveis, porque se engendram mutuamente.

Moscovici (1978) descreve dois processos formadores de uma representação social: objetivação e ancoragem. O autor define a objetivação como a passagem do testemunho à observação, do fato relatado a uma hipótese concreta sobre o objeto visado — em suma, a transformação de um conhecimento indireto num conhecimento direto — constituindo o único meio de nos apropriarmos do universo exterior. “Exterior num duplo sentido: o que não nos pertence — mas se subentende que pertença ao especialista — e o que está fora de nós, dos limites do nosso campo de ação” (MOSCOVICI, 1978, p. 52).

A objetivação dá forma ao objeto, conferindo-lhe qualidade icônica, isto é, tornando concreto o abstrato. Jodelet (1989) identifica três fases nesse processo: (1) construção seletiva, que corresponde ao processo pelo qual o sujeito se apropria das informações e dos saberes sobre um determinado objeto, segundo critérios culturais, normativos, que o faz reter alguns elementos e ignorar outros; (2) esquematização estruturante ou formação do núcleo figurativo, isto é, uma estrutura imaginante reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual, proporcionando uma imagem coerente e exprimível do objeto da representação e (3) naturalização dos elementos do núcleo figurativo, concretizando-os, fazendo-os representar a realidade objetiva.

Jodelet (2001) considera ainda que a representação é uma reconstrução expressiva do objeto pelo sujeito e a serviço de suas necessidades e interesses, o que provoca defasagem em relação ao referente e que pode ser evidenciada por meio de (a) distorção, quando características do objeto são acentuadas ou minimizadas; (b) suplementação, quando são atribuídas características ao objeto que ele não possui; e (c) subtração, quando características do objeto são retiradas. Essas reconstruções são essenciais à análise do processo de objetivação.

Moscovici (1978) define ancoragem como um processo que descreve a constituição de uma rede de significações e a orientação das conexões em torno do objeto e o meio social. Ancorar quer dizer classificar, denominar, hierarquizar, dar valores positivos ou negativos ao objeto que está sendo

representado, comparando-o com modelos retidos na memória dos indivíduos. O importante é poder integrá-los num quadro coerente do real ou adotar uma linguagem que permita falar daquilo de que todo mundo fala.

Ao tratar da abordagem processual das representações sociais, Jodelet (1990) procura definir os processos de objetivação e ancoragem, responsáveis pela construção das representações, tenta especificar suas características e fases, e mostrar como esses processos se relacionam dialeticamente. Ela articula três funções básicas da representação: função cognitiva de integração da novidade, função de interpretação da realidade, e função de orientação das condutas e das relações sociais. Estas três funções permitem compreender como a significação é conferida ao objeto representado; como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; como se dá a integração da representação em um sistema de recepção e como a representação influencia e é influenciada pelos elementos que se encontram neste sistema de recepção (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

A base da teoria das representações sociais está assentada nos seguintes pressupostos: 1) como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação; 2) como ambos interferem no social. Para tal, segundo a autora, é necessário que se conheça que tipo de pensamento social está sendo envolvido, focalizando-o como processo e como produto (JODELET, 1990). Apoiando-se em Jodelet, Alves-Mazzotti (1994) afirma que, ao focar as representações como produto, a ênfase recai nos seus elementos constitutivos: informações, crenças, imagens, valores, expressos pelos sujeitos pesquisados e na investigação dos elementos que estruturam o campo de representação. Se tratadas como processo, a ênfase é posta na relação entre a estrutura da representação, suas condições sociais de produção e a própria dinâmica de transformação das representações sociais. Para tanto, é necessário analisar os mecanismos sociais que intervêm na elaboração cognitiva, considerando os processos de objetivação e ancoragem, que constituem seu núcleo figurativo.

O núcleo figurativo de uma representação social obedece ao sistema de valores ao qual se refere o sujeito, isto é, traz a marca da cultura e das normas sociais de seu ambiente (MOSCOVICI, 1986). É em torno desse núcleo que se

constitui o conjunto da representação que fornece o quadro de categorização e de interpretação de novas informações.

### ***Poupe a visão: representações sociais de baixa visão***

Partindo-se da proposta de conhecer os indícios das representações sociais de baixa visão elaboradas por professores que atuam nas turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, o lócus da pesquisa foi o Instituto Benjamin Constant. A instituição foi escolhida por ser um órgão público federal, com mais de 150 anos de existência, dedicando-se à educação e à reabilitação de alunos com deficiência visual. Além desta atividade fim, o IBC tem a preocupação com a capacitação dos seus funcionários oferecendo a formação continuada para professores e técnicos e serviços especializados de apoio à educação de alunos deficientes visuais, constituindo-se, também, num campo de pesquisa e de estágio para pessoas interessadas na área. A instituição se propõe, ainda, a ser um Centro de Referência e embora atue como Escola Especial, procura por meio de diversos projetos e ações, exercer papel significativo no panorama de políticas educacional propostas pelo MEC.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que investigou significados, valores e crenças. Ao utilizar variados métodos de coleta de dados, ressalta-se a importância da triangulação dos resultados (BAUER; GASKELL, 2002), o que tornou a apreensão das representações sociais da baixa visão, no contexto de professores da 2ª Fase do ensino fundamental do IBC, mais consistente. Foram realizadas uma entrevista de aluno concluinte, observação em sala de aula, associação livre de palavras com professores, entrevista conversacional com professores e grupo focal com alunos.

Participaram deste estudo 13 professores de alunos com baixa visão e que constituíam todas as turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental que freqüentavam o IBC no segundo semestre de 2008 e no primeiro semestre de 2009, momento da coleta de dados. Eram alunos de ambos os sexos e a faixa etária variava dos 13 aos 23 anos.

O corpo docente foi representado por quatro professores cegos, um com baixa visão e oito videntes, de ambos os sexos, com faixa etária compreendida

entre 31 e 70 anos. A escolha desses professores se deve ao fato de lidarem diretamente com alunos deficientes visuais, isto é, “os sujeitos com mais conhecimentos sobre o objeto da representação têm melhores condições de informação sobre este objeto” (RANGEL, 1997, p. 26).

O ponto de partida para o início à coleta dos dados foi concretizado por meio de entrevista com aluno de baixa visão que cursava o 9º ano e seria seu último ano na instituição. O objetivo era verificar como foi realizado o trabalho com alunos que estão saindo do IBC. A entrevista seguiu um roteiro no qual as questões iniciais se referiam à identificação do respondente, tempo de permanência e porque veio estudar no IBC. Outras estavam relacionadas ao conhecimento de sua patologia ocular e procedimentos empreendidos com a baixa visão realizados ou não na instituição, tais como: avaliação visual, indicação e uso dos recursos necessários nas atividades de leitura e de escrita. Outras ainda se referiam à atitude dos professores (cego, baixa visão ou vidente) ao lidarem com alunos cegos ou de baixa visão. Finalizando, questões fundamentadas nas expectativas e sentimentos dos alunos referentes à saída da instituição e prosseguimento ou não nos estudos.

No decorrer da entrevista, alguns aspectos abordados chamaram atenção. O primeiro se refere ao fato de alguns professores não estimularem os alunos à utilização de recursos alegando que não se deve forçar a visão; outro, é a falta de material impresso ampliado para os alunos com baixa visão diferenciando, assim, do tratamento dispensado aos alunos cegos que recebem todo o material em Braille. O aluno afirma que o Laboratório de Informática que não oferece programas acessíveis para o aluno com baixa visão, sendo obrigado a utilizar o DOSVOX, um sistema operacional que permite que pessoas cegas utilizem um microcomputador comum (PC) para desempenhar uma série de tarefas e é mais acessível para os cegos.

Baseada nas questões enfatizadas nessa entrevista, a observação nas salas de aula foi registrada em Diário de Campo. Vale ressaltar que embora o lócus da pesquisa seja uma escola, o foco não está no processo ensino-aprendizagem, mas como o professor lida com o aluno de baixa visão, as dificuldades encontradas no dia-a-dia na sala de aula com esses alunos, a utilização dos recursos ópticos e não ópticos e de materiais adaptados.



Foi possível constatar que os alunos não utilizam recursos ópticos para a leitura e pode-se entender que a baixa visão está sendo tratada da mesma forma que a cegueira, no sentido de desconsiderar o resíduo visual existente, procedimento utilizado até meados da década de 1970. A partir dali, a baixa visão passou a ser apreciada como passível de estimulação para o desenvolvimento da funcionalidade visual. O que foi verificado durante as observações, é que os alunos cegos tinham livros transcritos em Braille e que os alunos de baixa visão não eram contemplados com livros ampliados. A tentativa de utilizar livros impressos comuns ocasiona desconforto àqueles que apresentam maior dificuldade para leitura, acarretando desinteresse e dispersão da atividade.

Outro ponto relevante observado é que normalmente as aulas ministradas são expositivas e o professor dita a matéria. Desta forma, a utilização da lousa pelo professor vidente torna-se desnecessária, o que iguala sua atuação à do professor cego. Este fato acarreta a falta de sentido do aluno em utilizar os recursos ópticos para longe. Alguns professores mostraram-se a favor de não oferecer os recursos com a intenção de que o aluno se “acostume” a acompanhar a leitura, alegando que fora da instituição não terá acesso a eles.

A partir do cruzamento entre os aspectos ressaltados na entrevista com aluno concluinte e as questões surgidas após as observações nas salas de aula, foi elaborado o teste de livre associação de palavras a ser aplicado aos professores. Esta técnica é bastante utilizada no âmbito da Psicologia Social, principalmente quando se trabalha com o suporte teórico da Representação Social, uma vez que possibilita o acesso aos conteúdos periféricos e latentes.

O teste consistiu em solicitar aos sujeitos que escrevessem as três primeiras palavras que lhe ocorressem ao ouvir a palavra cegueira e a expressão baixa visão. A seguir foi requerido que justificassem, em poucas linhas, a evocação das palavras. A aplicação desse instrumento teve como principal objetivo classificar as palavras em categorias semânticas e analisá-las de acordo com as justificativas registradas.

A partir do estímulo indutor cegueira, a palavra mais evocada pelos professores foi esforço (28%), relacionado ao que a pessoa cega precisa fazer para viver em uma sociedade na qual os estímulos são altamente visuais, o

que dificulta o entendimento, por parte dos videntes, de outras maneiras de interação social e de apreensão do mundo que não seja a visual. Com relação ao estímulo baixa visão as palavras mais evocadas foram dificuldade (25%), recursos (20%), indefinição (15%) e esforço (15%). As dificuldades enfrentadas pelas pessoas com baixa visão estão relacionadas com indefinição, pois os professores consideram que ser cego é melhor do que ter baixa visão, situação que é indefinida, ora o sujeito enxerga, ora não, o que demanda muito esforço dos alunos e dos professores.

De posse desses resultados, deu-se início às entrevistas de caráter conversacional, constituída por meio da combinação de perguntas abertas e fechadas, proporcionando ao entrevistado a oportunidade de discorrer sobre o tema proposto. As entrevistas foram gravadas em áudio com autorização dos entrevistados e transcritas. Os dados coletados foram analisados de acordo com a proposta de Bardin (1977), amplamente utilizada no campo das representações sociais, cuja ênfase recai no conteúdo manifesto do discurso e nos argumentos apresentados.

Para os professores participantes, o IBC é uma escola de cegos, o lugar do aluno com baixa visão não é ali. Os docentes percebem que não estão preparados para lidar com os alunos, precisam se capacitar, mas não têm interesse. O aluno com baixa visão é visto como não precisando de ajuda. Possivelmente pelo fato deles poderem “ver”, não recebem a atenção necessária, o que acarreta desinteresse e prejuízo na parte acadêmica. Alguns professores se declaram a favor do ensino do sistema Braille a todos os alunos, o que corrobora a identificação do IBC como “escola de cegos” e à ênfase na conservação da visão.

A baixa visão parece não ser “reconhecida” no IBC, pois os professores entendem que se deve poupar o pouco de visão que os alunos têm para não a perderem. A baixa visão é relacionada com o despreparo do outro em reconhecer e lidar com o indivíduo de baixa visão, que são percebidos como videntes, os cuidados são dispensados somente aos cegos. Transita entre duas realidades: vidência e cegueira. A dita cegueira se “instala” a partir da falta de acesso aos recursos especializados que proporcionam o conforto visual. O cego desfruta melhor situação. A indefinição se forma a partir de uma

realidade polarizada, ou é cego ou é vidente. Neste caso a baixa visão não existe:

Os professores apontam entraves como letra ruim, dificuldade na leitura, não-aceitação da perda visual, falta de acesso e de utilização dos recursos especiais, o desconhecimento dos problemas visuais dos alunos. São fatores que dificultam e os desorientam,, entretanto alguns docentes revelam situações nas quais se observa falta de conhecimento aprofundado sobre a baixa visão. É nessa rede de significados relacionados às dificuldades encontradas que os professores objetivam a baixa visão,

Quanto à ancoragem, de acordo com Moscovici (2001), esta é entendida como um processo que torna o objeto estranho e perturbador em algo familiar. Portanto, pode-se dizer que a representação social produzida por professores das turmas do 6º a 9º ano do ensino fundamental do IBC sobre a baixa visão está ancorada na vidência, podendo ser condensada no slogan “quem poupa tem!”

A partir da análise das “falas” dos professores, sentiu-se a necessidade de escutar os alunos que haviam sido observados nas salas de aula onde os docentes atuavam, pois verificou-se que havia um descompasso entre o discurso e as práticas docentes. Para isso, foi escolhida a técnica de grupo focal cujo objetivo era identificar os sentimentos, percepções, atitudes e idéias a respeito do tema pesquisado, questões que talvez não fossem percebidas através de métodos de pesquisas mais estruturados.

A análise das “falas” dos alunos convergiu à análise das “falas” dos professores”. O IBC é escola para cegos; os professores não conhecem muito bem a deficiência do aluno, por isso não incentivam o uso de recursos por entender que a baixa visão não existe; e os professores têm dificuldades em lidar com o aluno com baixa visão.

### **Conclusão**

Diferentes pesquisas, como as de Amiralian et al. (2002) e Masini (1997), por exemplo, já mostraram que pela incompreensão da condição visual de pessoas com baixa visão e das dificuldades causadas pela ansiedade da não-

satisfação de suas necessidades, elas encontram maiores obstáculos do que as cegas.

No espaço escolar observa-se que a falta de entendimento sobre a baixa visão acarreta avaliações equivocadas do professor em diversas situações do cotidiano em sala de aula. Muitas vezes, ele não oferece a atenção requerida ao aluno ou não adota os procedimentos adaptativos necessários para seu conforto visual. Tais atitudes podem ser entendidas como uma idealização do professor de que o aluno com baixa visão “enxerga”, assim não há necessidade desses procedimentos. Nesse sentido, pode-se concluir que o aluno com baixa visão não é visto como deficiente.

Na tentativa de entender o que orienta as práticas dos professores, compartilhou-se o pensamento de Jodelet (2001) de que o homem constrói suas representações para interpretar e enfrentar o mundo a sua volta e estas norteiam as práticas cotidianas. Destaca-se então, a importância da teoria das representações sociais, na análise do fenômeno social que permeia o fazer docente no processo educacional do deficiente visual, em especial o aluno com baixa visão. Considerando a estreita relação entre práticas e representações, torna-se necessário conhecê-las para que se efetivem mudanças nas práticas.

Os resultados encontrados indicam que os professores ancoram os sentidos de baixa visão na “vidência” e os objetivam nas “dificuldades”. O núcleo figurativo desta representação social se encontra condensado no slogan “quem poupa, tem!”, isto é, “poupar a visão para não perder”, o que desmistifica a desmistificação de que a utilização do resíduo visual pode levar a perda visual ou acelerar seu processo.

Pode-se depreender que os professores que participaram desta pesquisa, parecem estar desenvolvendo práticas pedagógicas com o aluno de baixa visão voltadas para o paradigma da “conservação da visão”, adotado pela educação especial no século passado, embora tenham informações referentes ao paradigma da eficiência visual adotado pela educação especial a partir da divulgação dos estudos de Barraga (1982), que enfatiza a estimulação e a utilização da visão residual com vistas a um melhor desempenho visual.

Os professores participantes não têm formação específica sobre o tema, apesar de alguns terem realizado cursos de educação especial ou de

deficiência visual. O que se verificou é que esses cursos são diversificados e enfocam mais a área da cegueira. Conhecimentos específicos sobre a baixa visão são provenientes da prática pedagógica e de informações aligeiradas obtidas através de eventos promovidos pela própria Instituição ou por outros órgãos, além das transmitidas informalmente pela equipe do Setor de Baixa Visão do IBC e pela participação em cursos de curta duração.

Mesmo aliando conhecimento adquirido à prática desenvolvida na ação pedagógica, verificou-se que os docentes embora reconheçam a necessidade da utilização de recursos específicos e sua importância para melhorar o desempenho visual, seu uso não é estimulado. Conclui-se que a prática pedagógica é orientada pela representação de baixa visão, isto é, a crença de que a visão deve ser poupada, pois seu uso pode lesar ou acelerar o processo de deteriorização da função visual.

### **REGINA CÉLIA GOUVÊA LÁZARO**

Mestre em Educação (UNESA-RJ)

### **HELENICE MAIA GONÇALVES**

Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2005), Mestrado em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio, 1998), Especialização em Dificuldades de Aprendizagem (IPSP-RJ) e Bacharelado em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora adjunta no Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado em Educação - e na graduação em Pedagogia da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. Foi Coordenadora Acadêmica dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu nesta Instituição entre 2006 e 2008. Lecionou em cursos de graduação em Pedagogia e pós-graduação lato sensu (Escola Superior de Guerra - ESG, Secretaria Nacional de Segurança Pública - SENASP, UNESA, UERJ, UCB, USS, FIC, entre outros). É consultora ad hoc em Avaliação (MEC, Prefeitura do Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho, Fundação Cesgranrio, Fundação Getúlio Vargas, WWF, Raytheon do Brasil, Fundação Odebrecht). Integrou a Comissão Nacional de Avaliação do Prêmio Gestão Escolar entre 2004 e 2007 e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD). Atualmente integra as Comissões Científicas da Conferência Nacional de Representações Sociais (CBRS), do Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (ANPEd Sudeste) e do Simpósio de Excelência e Tecnologia (SEGeT). É parecerista da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Ensaio, Educação e Cultura Contemporânea e Aprender. Tem

experiência na área de Educação, com ênfase em representações sociais, formação e trabalho docente, avaliação, ética.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES-MAZZOTTI. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação.** Em Aberto. Brasília, ano 14, n.61, jan./mar., 1994.

AMIRALIAN, Maria Lucia T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.

\_\_\_\_\_. et al. **A criança deficiente visual com problemas de aprendizagem: um modelo para atendimento integral.** São Paulo, Lide, 2002.

BARRAGA, Natalie C. **Program to develop efficiency in visual functioning source book on low vision.** Tradução Fundação para o Livro do Cego do Brasil. Louisville: American Printing House for the Blind, 1982.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Edições 70, 1977.

JODELET, Denise. **Représentations sociales: un domaine en expansion.** In: JODELET, D. (org.), Les représentations sociales, Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

MASINI, Elcie A. S. **Intervenção educacional junto à pessoa deficiente visual (D.V.).** In: MASINI, E. A. F. S. et al. Deficiência: alternativas de intervenção, São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Représentations sociales: phénomène, concept et théorie.** In: MOSCOVICI, S. (Org.), Psychologie sociale, Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: um domínio em expansão.** In: JODELET, D. (org). Representações sociais, p. 17-44. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise,** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **L' ere des representations sociales.** In DOISE, W.; PALMONARI, A. (org) L' études des representations sociales, Paris: Delachaut et Niestlé, 1986.

\_\_\_\_\_. **Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história.** In: JODELET, Denise. (Org.). As Representações Sociais, p.45-66. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2001.

RANGEL, Mary. **Bom aluno. Real ou ideal?** Petrópolis, Vozes, 1997.